

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA

**“PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES”:
EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ E IDENTIDADE ÉTNICA**

CARUARU-2018

DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA

**“PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES”:
EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ E IDENTIDADE ÉTNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles.

CARUARU-2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

F383p Ferreira, Diana Cibele de Assis.
“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar
Kambiwá e identidade étnica. / Diana Cibele de Assis Ferreira. - 2018.
146 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Índios Kambiwá. 2. Índios - Educação. 3. Professores indígenas – Ibimirim (PE).
4. Relações étnicas. I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-228)

DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA

**“PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES”:
EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ E IDENTIDADE ÉTNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 30/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles. (UFPE-CAA-NDF-PPGEDUC)

1ª Examinador (Presidente/orientador)

Prof. Dra. Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE-RECIFE)

2ª examinadora (Externa)

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (UFPE/PPGEDUC)

3ª Examinador (Interno)

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE/PPGE/PPGEDUC)

4ª Examinador (Interno)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande criador deste universo e mestre e senhor da minha vida, por ter me permitido vivenciar este processo de aprendizado e amadurecimento acadêmico. Também sou grata pela intercessão de Nossa Senhora em minha vida.

À minha mãe, Maria Do Carmo Assis Santos Ferreira, por sempre me colocar em suas orações e por ter me acompanhado desde o início da minha trajetória estudantil incentivando-me sempre a "crescer nos estudos" e a enfrentar de pé as dificuldades. Agradeço também ao meu pai, Valdemar Ferreira da Silva, que, assim como minha mãe, sempre me apoiou, durante todo o meu processo de formação, na luta por tudo aquilo em que acredito.

À minha irmã Juliana Vanessa e ao meu cunhado Edinaldo Alves, por todo carinho e apoio.

Ao professor Sandro Guimarães de Salles, por toda partilha de saberes ao longo destes dois anos de mestrado, pelas leituras detalhadas dos textos que foram produzidos ao longo deste processo de formação. Sou grata também pelos incentivos e desafios propostos, pela paciência no decorrer deste meu processo de amadurecimento acadêmico, pelas oportunidades acadêmicas de poder partilhar um pouco da minha pesquisa com outros estudantes e por todo crescimento da minha prática docente vivenciada durante o estágio docência.

A todo o povo Kambiwá, mas de maneira especial a pessoa de Francisca Kambiwá, a quem serei eternamente grata por todo o seu carinho e acolhimento durante nossos encontros na Universidade e no decorrer das minhas viagens à aldeia Nazário. Sou grata por todo aprendizado compartilhado durante nossas conversas, por ter me apresentado novas amizades, como a sua filha Simone, que, junto a sua família, me acolheu em sua residência durante as minhas idas à aldeia. Agradeço também por ter me apresentado seu Zé de Santa Xukuru, com quem muito aprendi.

Agradeço a todas(os) professoras(es) Kambiwá, de modo especial à Jéssica, Andressa, Aldenice, Edilene, Mara, Cristiane e a Júnior.

À Halda Simões, querida amiga, fruto da caminhada do mestrado! Agradeço por todo incentivo e, principalmente, pela paciência na escuta das minhas angústias e alegrias durante os momentos de partilhas. Em seu nome também agradeço a todos(as) os(as) amigos(as) que fazem parte da turma do PPGEDUC 2016, por todos os momentos de angústias e alegrias vivenciados.

Agradeço a todos(as) as pessoas que desde a minha graduação em Pedagogia me incentivaram a dar continuidade a minha formação acadêmica, dentre estes(as) destaco a

Professora Cinthya Torres, a querida amiga Raiany Araújo e Risonete.

Aos professores(as) Eliene Amorim, Saulo Feitosa e Janssen Felipe. Muito obrigada pelas contribuições pertinentes trazidas no processo de qualificação.

Agradeço a toda equipe da Secretaria do PPGEDUC, à ex-secretária Socorro, ao atual secretário Rodrigo e aos bolsistas.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Por fim, agradeço a todos(as) que me acompanharam no decorrer de todo este percurso e que não foram mencionadas.

Gratidão por tudo!

RESUMO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira buscou romper com a postura integracionista que visava incorporar os índios à comunidade nacional e os visualizava como uma categoria étnica condenada ao desaparecimento. No campo da educação, foram criadas novas leis, pareceres e normas, com o objetivo de assegurar uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, com organização, estrutura e normas próprias. No estado de Pernambuco, a educação escolar indígena tem sido objeto central de debates e ações do movimento indígena, sobretudo a partir da criação, em 1999, da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que tem se configurado como um espaço de mobilizações, articulações e trocas de experiências. A presente dissertação versa sobre a educação escolar indígena no contexto dos Kambiwá, povo localizado no Sertão do Moxotó do estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá, cuja formação vem sendo realizada principalmente na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE e em algumas faculdades da região. A pesquisa mostrou que, apesar desses processos formativos estarem inclinados ao individualismo, em contraposição à formação étnica, esta voltada para o coletivo, a educação escolar Kambiwá encontra-se orientada pela luta pelos territórios, pelo conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros, bem como pela dimensão religiosa, que tem como referência o espaço sagrado da Serra Negra e a prática nos rituais.

Palavras-chave: Povo Kambiwá. Identidade étnica. Educação escolar indígena.

Professores indígenas.

ABSTRACT

Since the promulgation of the Federal Constitution from 1988, Brazilian legislation sought to rupture an integrationist position that aimed to incorporate the indigenous people into a national community and considered them an ethnic category that was condemned to disappearance. In the Educational area, new laws, rules and standards were created with the purpose of ensuring a specific indigenous school education, intercultural and bilingual, with organization, structure and their own rules. In the State of Pernambuco, the indigenous school education has been the central object of debates and actions of the indigenous movement, above all from the foundation, in 1999, of the Indigenous Teachers Committee of Pernambuco (COPIPE), and that has been set up as a mobilization, articulation and experience sharing space. The present thesis discusses about the indigenous school education in the context of the Kambiwá, people situated in Moxotó backwoods in the State of Pernambuco, between Ibimirim, Inajá and Floresta towns. The research aimed to analyze how the ethnical identity influences into the Kambiwá teacher's practice, whose training has been accomplished mainly in the Indigenous Intercultural Degree of UFPE and some other Colleges of the region. The research presented that, despite these training processes are inclined towards individuality, as opposed to ethnic formation, which is geared towards the collective, the teaching practice of the Kawbiwá school education teachers is guided by the fight for territories, by the recognition of its people and warriors History, as well as the religious dimension, that has its reference on the sacred space of Serra Negra and the practice of rituals.

Keywords: Kawbiwá people. Ethnic identity. Indigenous school education.
Indigenous teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Educação escolar indígena de Pernambuco	100
QUADRO 2- Quantitativo de alunos(as) matriculados(as) na Educação Básica das escolas indígenas estadualizadas do território Kambiwá	104

LISTA DE FIGURAS

FOTOGRAFIA 1-	Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz	107
FOTOGRAFIA 2 -	Pau-ferro grande dos Índios	125

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Campus Acadêmico do Agreste
CCLF	Centro de Cultura Luís Freire
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CPI	Comissão Pró-Índio
CEEEI	Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEEIN	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indígena Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
EEI	Educação Escolar Indígena
EC	Emenda Constitucional

FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GRE	Gerência Regional de Educação
GREI	Grupo de Educação Indígena de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não-Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PEEIE	Política de Educação Escolar Indígena para o Estado de Pernambuco
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PEI	Projeto Escola de Índios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PVE	Projetos de Vida da Escola
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as

	Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SIL	Summer Institute of Linguistics
TEES	Territórios Etnoeducacionais
UNI	União das Nações Indígenas
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UEEI	Unidade de Educação Escolar Indígena
UNITINS	Universidade de Tocantins
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Plano dos Capítulos	18
2	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	20
2.1	A Identidade étnica	20
2.2	Multiculturalismo(s) e Interculturalidade	24
2.3	A etnografia e a ruptura com a objetividade da pesquisa social	27
2.4	O Campo: situando o percurso metodológico	32
3	SITUANDO OS POVOS INDÍGENAS	34
3.1	Povos Indígenas no Brasil	34
<i>3.1.1</i>	<i>A Política de aldeamento e colonização</i>	<i>36</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Política Indigenista de Pombal</i>	<i>41</i>
<i>3.1.3</i>	<i>A guerra dos Bárbaros</i>	<i>43</i>
3.2	A Etnogêneses dos Povos Indígenas no Nordeste	45
3.3	O povo Kambiwá	49
<i>3.3.1</i>	<i>Aspectos históricos</i>	<i>50</i>
4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	57
4.1	Políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil	63
4.2	A Educação Escolar Indígena em Pernambuco	82
<i>4.2.1</i>	<i>As mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco</i>	<i>84</i>
<i>4.2.2</i>	<i>Das mobilizações à estadualização da EEI de Pernambuco</i>	<i>91</i>
<i>4.2.3</i>	<i>A efetivação e os resultados da estadualização da EEI em Pernambuco</i>	<i>95</i>
4.3	Educação Escolar no Povo Kambiwá	101
<i>4.3.1</i>	<i>Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz</i>	<i>105</i>
5	AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ	108
5.1	Os desafios entre a formação individualista e a formação étnica	108
5.2	Trajetória formativa dos(as) professores(as) Kambiwá	114
5.3	As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

1 INTRODUÇÃO

Os Kambiwá, como a maioria dos povos indígenas que habitam o interior do Nordeste, descendem de índios aldeados na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do século XVIII, por missionários portugueses. Durante o século XIX, o principal interesse foi a obtenção de suas terras, baseada na Lei de Terras, de 1850. Esta estabeleceu os registros cartoriais das propriedades, destituindo, assim, os indígenas de suas terras e designando que essas fossem vendidas em leilões públicos, aos senhores de engenho do litoral e aos tradicionais fazendeiros de terras, que eram considerados os principais invasores das terras que faziam parte dos antigos aldeamentos (OLIVEIRA, 2011). Assim, a partir de 1870, os aldeamentos no Nordeste foram considerados oficialmente extintos, “favorecendo os tradicionais esbulhos, legitimando-se os antigos invasores das terras indígenas” (SILVA, 2017).

Ao longo do século XX, contudo, os povos indígenas no Nordeste reassumiram suas mobilizações junto aos demais povos e vêm obtendo o reconhecimento do Estado Brasileiro, a partir dos processos de resistência e territorialização, reestabelecendo suas sobrevivências físicas e culturais. Sendo assim, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira buscou romper com a postura integracionista que visava incorporar os índios a comunidade nacional e os visualizava como uma categoria étnica condenada ao desaparecimento. Desse modo, conquistaram o direito a uma educação diferenciada, com o acesso aos conhecimentos da base curricular comum e a utilização dos saberes e práticas específicas do seu respectivo povo, bem como da língua materna.

Após a Constituição de 1988, foram criadas novas leis, pareceres e normas, com o objetivo de assegurar uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, com organização, estrutura e normas próprias. A criação e efetivação destes direitos constitucionais e pós-constitucionais se deram a partir de lutas instituídas pelo movimento indígena e indigenista no contexto nacional.

No estado de Pernambuco, em meio a esses processos de (re)afirmação da identidade étnica, a educação escolar indígena tem sido objeto central de debates e ações do movimento indígena, sobretudo a partir da criação, em 1999, da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Esta se configurou como um espaço fundamental de mobilizações, articulações e trocas de experiências, no campo da educação escolar indígena.

Dentre estas estratégias e mobilizações realizadas, destacam-se as retomadas dos seus territórios no decorrer das décadas de 1990 e 2000, que se tornaram referência para a

estadualização da Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado. Com efeito, por meio destas mobilizações os povos indígenas em Pernambuco empreenderam o processo de retomadas das escolas localizadas dentro dos seus territórios, que eram geridas pelos governos municipais.

Dentre os primeiros povos a retomar suas escolas está o povo Kambiwá. Este, localizado nos municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, Sertão do Moxotó, em Pernambuco, desde a criação da COPIPE, em 1999, participam ativamente das mobilizações, tendo iniciado, a partir de 2002, o processo de retomada de suas escolas. A primeira delas foi a Escola Indígena Pedro Ferreira de Queirós. Na sequência, foram retomadas a Escola São Francisco de Assis, na Aldeia Pereiros, a Escola Aimberê, na Baixa da Alexandra, e a Escola Roseno Vieira, localizada na Aldeia Serra do Periquito, respectivamente.

Assim como o povo Kambiwá, os demais povos indígenas em Pernambuco conseguiram retomar suas escolas, as quais foram estadualizadas. Essas e outras conquistas só foram efetivadas através das lutas do movimento indígena e indigenista, e de intensos debates com os representantes do estado. Nesse processo, a COPIPE desempenhou função de extrema relevância, tendo contribuído continuamente para o fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas no Estado¹. A escola indígena, portanto, compromete-se com o ensino da história do seu povo, das suas lideranças, com a valorização das celebrações e da religiosidade, com a luta pelos seus territórios tradicionais e outros direitos. Sendo assim, a função educativa da escola indígena está interligada a outros espaços de ensino-aprendizagem, nos quais se configura o papel do ser professor(a) indígena.

Meu interesse em pesquisar como esses espaços influenciam a prática desses professores e dessas professoras indígenas surgiu no final do meu curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando participei como tutora do Curso de Gestão Etnoterritorializada, oferecido pela mesma instituição, em parceria com o Mec/Secadi, aos povos indígenas em Pernambuco. Minha experiência junto aos professores e as professoras indígenas durante o curso despertou meu interesse em conhecer mais sobre a prática desses professores e sua relação com a identidade étnica.

Inicialmente, procurei conhecer o que vinha sendo produzido academicamente sobre o tema, a partir de um levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O período pesquisado foi de 2004 a 2015. A busca foi direcionada aos trabalhos que versavam sobre a prática docente do(a) professor(a) indígena, sendo

¹ No contexto atual, uma das principais reivindicações dos povos indígenas, por meio da COPIPE, é pelo reconhecimento da categoria de professor(a) indígena, que, apesar das conquistas, ainda possui vínculo fragilizado com o estado.

identificados oito trabalhos que se aproximavam da temática almejada².

Apesar desses trabalhos apresentarem análises sobre a identidade docente dos(as) professores(as) indígenas no processo de formação destes(as) educadores(as), como também sobre o cotidiano da sua prática, é possível observar que no âmbito das pesquisas educacionais deste período há uma escassez de estudos realizados sobre a influência da identidade étnica na prática dos(as) professores(as) indígenas. Também foi possível perceber a inexistência de trabalhos, entre as teses e dissertações, sobre a educação escolar do povo Kambiwá, cujos professores e professoras foram interlocutores(as) da presente pesquisa.

Quanto à escolha desse povo, levou-se em consideração a exiguidade de trabalhos sobre o tema e o protagonismo dos Kambiwá na luta por uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Também foi fundamental o fato de ter conhecido a história desse protagonismo antes de iniciar a pesquisa, em contato com os(as) estudantes Kambiwá, tanto da Licenciatura Intercultural Indígena quanto da Especialização na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas³, ambos da mesma instituição, criados no Campus Agreste.

O presente trabalho versa sobre a identidade étnica dos(as) professores Kambiwá. Antes de apresentar o recorte da pesquisa, fazem-se necessárias algumas considerações iniciais que dizem respeito a essa identidade. Em 1999, foi instituída, no âmbito da Educação Básica, a Resolução 03/99, que estabeleceu a criação das categorias Escola Indígena e Professor indígena, pois desde que havia sido promulgada a Constituição Federal de 1988 e garantido aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, essas categorias não existiam. A efetivação da segunda categoria, no entanto, ainda continua sendo pauta das mobilizações dos movimentos indígenas em vários Estados brasileiros, dentre esses Pernambuco, cuja proposta de reconhecimento continua travada pelo aparelho burocrático do estado e suas normas.

É possível afirmar que, apesar da luta pela efetivação da categoria de professor(a) indígena e da condição de professor vinculado (direta ou indiretamente) ao estado, o que os aproxima, em vários aspectos, por exemplo, de um profissional da educação não indígena, a atuação desses(as) docentes apresenta outras complexidades. Exige, por exemplo, assumirem uma posição de educador(a) militante, comprometidos com as questões políticas, culturais e com a realidade social do seu povo. Como todo processo de identificação, o processo de construção da identidade docente indígena é dinâmico, plural e não fixo. Antes, está em um

² Foram abordadas as seguintes temáticas: a) Prática docente de professores(as) indígenas (cinco trabalhos); b) Identidade docente e o processo de formação de professores(as) indígenas (três trabalhos).

³ Pós-Graduação *lato-sensu* da UFPE (Campus Agreste), criada em parceria com o Mec/Secadi.

fluxo constante. Este trabalho, portanto, parte deste lugar de indefinições, levando em consideração as tensões que se fazem presentes no campo da educação escolar indígena. Diante desses aspectos, a presente pesquisa traz a seguinte questão central: em que medida e como a identidade étnica influencia, determina e/ou se articula à prática docente dos(as) professores(as) Kambiwá?

Este trabalho foi realizado a partir das contribuições dos(as) professores(as) Kambiwá que atuam na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz, localizada na aldeia Nazário, área rural da cidade de Ibimirim-PE. O contato com os interlocutores e a vivência em campo me possibilitaram uma maior aproximação com as trajetórias formativas que os(as) conduziram à docência, com o contexto da sua prática docente no cotidiano da escola, assim como com os desafios presentes nesta realidade. Desse modo, espero que esta pesquisa possa dar mais visibilidade às questões que estão dentro do processo de formação dos(as) professores(as) indígenas em Pernambuco.

1.1 Plano dos capítulos

Este estudo está subdividido, além da presente introdução e das considerações finais, em quatro capítulos. Na introdução exponho as razões que motivaram a realização desta pesquisa, bem como a definição do objeto de pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *Perspectiva teórico-metodológica*, apresento as principais discussões teóricas que contribuíram para esta pesquisa, principalmente no que se refere à relação sobre os conceitos de identidade étnica, etnicidade, etnogênese, multiculturalismo(s) e interculturalidade. Procura-se, portanto, fortalecer o diálogo entre a Educação e a Antropologia. Esse diálogo continua no que tange à metodologia, assentada nos questionamentos em torno da prática etnográfica, partindo de autores como Fabian (2013), Geertz (1989) e Clifford (2002). Por fim, apresentamos o campo empírico e os(as) interlocutores(as) da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado *Situando os Povos Indígenas*, trago alguns aspectos referentes ao contexto histórico sobre os povos indígenas no Brasil, no que se refere ao período da política de aldeamento e da política indigenista de pombal. Disserta-se também sobre o período da Guerra dos Bárbaros – diretamente associado à história dos povos indígenas situados no sertão nordestino –, sobre os processos de etnogêneses dos povos indígenas no Nordeste e sobre o contexto histórico do povo Kambiwá.

No quarto capítulo, *A Educação Escolar Indígena*, abordo seu desenvolvimento histórico, subdividido em quatro fases. Dentro deste seguimento, também discuto sobre as

Políticas da educação Escolar Indígena no Brasil. Em seguida, trago elementos sobre o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e, por fim, abordo a Educação Escolar Indígena do povo Kambiwá.

No quinto capítulo, intitulado *As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá*, busco dialogar de maneira mais direta com os(as) professores(as) Kambiwá que atuam na Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz. Sendo assim, trago algumas considerações iniciais a partir das narrativas de professores(as) Kambiwá, assim como de outros(as) interlocutores(as) militantes do movimento indígena e membros, ou ex-membros da COPIPE, sobre os desafios no processo de formação docente. Em seguida, apresento as experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) em suas trajetórias formativas, que os(as) conduziram à docência. E por fim, dar-se-á continuidade ao diálogo com estes(as) sobre as experiências vivenciadas no contexto de sua prática docente na educação escolar Kambiwá.

Por fim, apresento as considerações finais, nas quais são expressas o caminho percorrido nesta pesquisa enfocando os resultados alcançados e os desafios encontrados que talvez nos levem a lançar o olhar para o horizonte das possibilidades de caminhos que ainda necessitam ser percorridos.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste segundo capítulo, busca-se apresentar as principais discussões teóricas que contribuíram para esta pesquisa, principalmente no que se refere à relação sobre os conceitos de identidade étnica, etnicidade, etnogênese, multiculturalismo(s) e interculturalidade, aproximando, portanto, os campos da Educação e da Antropologia. Procura-se, em um segundo momento, discutir a prática etnográfica, sobretudo a partir das questões surgidas ao longo da década de 1980, a partir dos questionamentos feitos por Clifford Geertz (1989;2002) e James Clifford (2002). Por fim, apresentamos o campo empírico e os(as) interlocutores(as) da pesquisa.

2.1 A Identidade étnica

De modo geral, é possível perceber que as pesquisas sobre identidade no âmbito da Educação têm crescido de modo significativo, estando voltadas para o estudo da identidade docente, ou da relação desta com a questão da diferença no contexto escolar. Dentro desta perspectiva, compreende-se que nas produções acadêmicas de diversas áreas de estudo das Ciências Sociais e humanas têm-se evidenciado alguns pressupostos do conceito de identidade que se tornaram significativos.

Um pressuposto que tem influenciado esse debate surge, principalmente, a partir de Hall (2000), no contexto dos estudos culturais. Este esclarece que as identidades são formadas por meio da comparação com outras identidades, ou associadas às diferenças. Sendo assim, a identidade e a diferença estão inteiramente correlacionadas aos modos pelos quais a sociedade produz e faz uso de classificações. Estas classificações são sempre produzidas a partir da percepção da identidade, ou seja, das classes nas quais a sociedade está segmentada, fato que caracteriza uma atribuição de valores distintos a estes grupos, que, como destaca Tomaz Tadeu da Silva, não são simples agrupamentos simétricos (SILVA,2000).

Dentro desta perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (2000) enfatiza que manter privilégios de classificar significa também perpetuar um privilégio de conferir valores diferenciados aos grupos que assim são classificados. Dessa forma, o mais significativo modo de classificação é aquele que é constituído em torno das oposições binárias, ou seja, em torno de duas classes polarizadas. Ao pesquisar sobre as oposições binárias, Derrida (1991) nos esclarece que estas não representam uma simples segmentação do mundo em duas classes

simétricas. Em uma oposição binária, um dos termos é sempre favorecido, recebendo, assim, um valor positivo, ao mesmo tempo em que o outro recebe um valor negativo.

Desse modo, é possível entender que as relações entre identidade e diferença estão organizadas em torno das oposições binárias: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, dentre outras. Sendo assim, ao questionar a identidade e a diferença como relações de poder, questionam-se os binarismos em torno dos quais estas relações se dispõem (SILVA,2000).

Para Tomaz Tadeu da Silva, no contexto educacional é fundamental que a prática educativa e o currículo estejam voltados à problematização da identidade e da diferença, percebendo-as como elementos produzidos de modo contínuo e não naturalizados (SILVA, 2000). Essas questões, portanto, não se esgotariam na aceitação do respeito à diferença e a identidade. Seria necessário problematizá-las, questioná-las. Da mesma forma, na perspectiva da diversidade a diferença e a identidade seriam naturalizadas, essencializadas.

Afirmar a identidade, portanto, seria demarcar fronteiras, estabelecendo distinções entre "nós" e "eles". Essa demarcação, que separa e distingue, afirma, ao mesmo tempo, as relações de poder. Woodward (2000), ao discutir a questão do desenvolvimento negativo da diferença, afirma que esta se daria através da exclusão ou da marginalização dos sujeitos vistos em nossa sociedade como "outros". Estes correspondem, em nosso contexto social, às minorias sociais e culturais.

Neste sentido, Appadurai (2009) busca compreender por que as minorias, negros, indígenas, ciganos, mulheres, homossexuais, povos do campo, dentre outros tantos, são motivo de raiva e de medo, principalmente em contextos de disputa étnico-nacionalista, assinaladas por conflitos entre nós/eles (os outros) e da formação de "identidades predatórias". Estas são definidas pelo autor como "aquelas identidades cuja mobilização e construção social requerem a extinção de outras categorias sociais próximas, definidas como ameaças à própria existência de algum grupo, definido como 'nós'" (APPADURAI, 2009. p. 46).

Ao refletir sobre o sentido da expressão "pequeno número", Appadurai (2009) discute o contexto do despontar da ideia sobre o "respeito às minorias". Para isto, o autor faz uma distinção entre *minoría procedimental* e *minoría substantiva*: "[...] as minorias de procedimento não são minorias culturais ou sociais, são minorias temporárias, minorias exclusivamente de e por causa de uma opinião" (*ibid.*, p. 53-54). Já as minorias substantivas podem ser compreendidas como aquelas que colocam em pauta as causas da desigualdade, que constituem a organização social, por meio da hierarquização desprestigiada da diferença.

Sobre esse aspecto, compreende-se que a questão do respeito à opinião da minoria, desde o período colonial aos dias atuais, é muitas vezes pensada dentro de contextos políticos próprios a debates pontuais. Não se refere, portanto, em grande parte, ao respeito estrutural dos grupos sociais que, fundamentalmente, se diferenciam dos grupos dominantes.

Desse modo, percebe-se que, em um mundo globalizado, as minorias “[...] são uma lembrança constante da incompletude da pureza nacional” (*ibid.*, 2009. p. 67). Por isto, a presença do outro, do diferente faz com que sejam questionados os nossos próprios valores, crenças e costumes, representando, assim, em um contexto globalizado, uma ameaça à própria existência, ou seja, uma “mobilização peculiar da incerteza social” (*ibid.*, 2009. p.71).

Ao se realizar um estudo junto aos povos indígenas, a questão da identidade étnica surge como uma reflexão fundamental, o que fortalece o diálogo entre a Educação e a Antropologia. Os(as) antropólogos(as) foram os primeiros a estudar povos, grupos e comunidades tradicionais, com destaque para os povos indígenas, partindo de perspectivas teórico-metodológicas diversas, buscando desenvolver, de modo sistemático, reflexões sobre os processos de construção da identidade étnica e cultural.

A noção de etnia encontrava-se, até meados do século XX, incorporada às noções de povo, raça e nação. Desse modo, a cada povo correspondia uma raça, uma cultura, um grupo étnico e uma nação. Para Robert Young (2005), por exemplo, o conceito de cultura seria racialmente construído, da mesma forma que o conceito de raça seria sempre cultural. Deste modo, “ao desconstruirmos tais noções essencialistas de raça, hoje, talvez estejamos antes repetindo o passado, e não distanciando-nos dele ou realizando uma sua crítica” (YOUNG, 2005, p. 33). Nesta perspectiva, a partir da década de 1970 o conceito de etnia e, em decorrência deste, de identidade étnica e etnicidade, passaram a ser empregados com mais frequência nas Ciências Sociais, para o que contribuiu a emergência, no final da década de 1960, de movimentos reivindicatórios qualificados de “étnicos”. Esses movimentos surgiram de modo simultâneo nas sociedades industriais e nas sociedades em processo de desenvolvimento, tanto nas nações que se reconheciam pluriétnicas quanto nas que se consideravam culturalmente homogêneas. Servem como exemplos destes movimentos os regionalismos e nacionalismos na Europa, os conflitos linguísticos no Canadá e na Bélgica, o tribalismo na África e os movimentos indígenas na América Latina (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998).

Assim, o destaque ao tema da identidade étnica a partir da década de 1970 teria se dado precisamente para abranger o que havia em comum em todos estes fenômenos de reivindicação, a partir dos quais os grupos se mobilizavam em nome de sua pertença étnica.

Buscava-se levar em conta o pertencimento étnico como sendo uma categoria importante e a tendência de fazer provir dele lealdades e direitos coletivos.

Desse modo, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) apontam que há estudos que consideram a etnicidade como sendo um fenômeno pertencente à época moderna, em virtude do desenvolvimento econômico, do desenvolvimento industrial e da formação dos Estados-Nação. No entanto, compreende-se que a etnicidade não designa novos fenômenos sociais, mas fatos que foram ocultados no conjunto das análises dos pesquisadores que, inspirados por teorias ideológicas e “realçando o consenso, equilíbrio e adaptação, viram nas ligações tribais e nas formas sociais tradicionais apenas arcadismos ou obstáculos para a planificação social” (ibid,1998, p. 29).

Sendo assim, é possível compreender a partir dos apontamentos dos autores que a etnicidade não é apenas uma manifestação das sociedades modernas, mas também das sociedades pré-coloniais, as quais mantinham relações contínuas com outras sociedades, por meios de relações comerciais, migratórias e de conquistas, ou seja, não eram grupos isolados com uma essência cultural. Esses grupos possuíam identidades móveis, situadas nas redes de relações com outros grupos.

Neste sentido, é possível perceber que há algumas décadas, no contexto das pesquisas nas Ciências Sociais, os povos indígenas eram descritos como se fossem sujeitos isolados e independentes, ou seja, sua dinamicidade, seu processo de organização e sua sociodiversidade não eram consideradas. No contexto atual, a noção de identidade étnica tem sido concebida em termos menos essencialistas, visando substituir as visões tradicionais de homogeneidade cultural, por uma perspectiva de uma construção dinâmica. Desse modo, também é possível afirmar que a etnicidade não é um conjunto inalterável de traços culturais, transmitidos da mesma forma de uma geração a outra, uma vez que provoca ações e reações entre o seu grupo e na relação com os outros, em um processo contínuo e dinâmico (ibid,1998).

Barth (1998), por sua vez, afirma que a medida em que os sujeitos fazem uso das identidades étnicas para categorizar a si mesmo e aos outros, com o propósito de interação, eles formam grupos étnicos. Desse modo, os sujeitos utilizariam as identidades étnicas para categorizar a si próprios e aos outros com o propósito de uma interação social dentro e fora do seu grupo, sobre a base de uma série de contrastes entre Nós/Eles, entre o próximo e o distante.

Um dos resultados desta concepção é que uma identidade étnica não pode ser definida como absolutamente endógena, no que tange à transmissão das qualidades étnicas através dos seus membros, mas resulta sempre das interações significativas com os outros grupos. Ou

seja, é construída no processo de interação com seus membros e com outros grupos étnicos. A identidade étnica, portanto, seria sempre um processo dinâmico, em construção, sujeito às redefinições e composições (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998).

Essa dinamicidade incluiria o caráter restritivo que também estaria presente no acionamento das identidades étnicas, ou seja, aqueles(as) que manifestam a sua performance étnica acabam ficando sujeitos não apenas aos demais grupos étnicos, mas diante dos seus próprios agentes políticos:

As identidades étnicas são tentadoras para eles (agentes políticos) porque veem nelas uma base política potencial [...]. Não é dada ao indivíduo a opção de dizer, por exemplo, 'Sim, eu quero acionar minha identidade étnica para esse fim, mas não para aquele. Eu o apoiarei nessa política, mas não naquela'. Assim, o processo coletivo restringe dramaticamente a liberdade de ação e escolha. Blocos com programas fechados são criados, e escolhas incompatíveis são opostas. A diversidade de vivências e de escolhas das pessoas é reduzida até na sua vida privada, e as suas concepções sobre quem são ou o que poderiam fazer são limitadas e diminuídas (BARTH, 2005, p. 25-26).

Outro conceito fundamental para a análise dos povos indígenas no Nordeste, e que se encontra diretamente relacionado ao de identidade étnica, é o de etnogênese. Para Bartolomé (2006), o termo tem sido utilizado para caracterizar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos, que foram historicamente silenciados. Dessa forma, o autor esclarece que:

A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40).

Os processos de etnogêneses envolvem principalmente, mas não de modo exclusivo, os grupos sociais vitimizados pelas políticas estatais assimilacionistas, que, em um dado contexto social e político, mais ou menos favorável, conseguem espaços para requererem a afirmação de sua identidade étnica, como no caso dos povos indígenas no Nordeste, que será discutido de modo mais detalhado no próximo capítulo.

2.2 Multiculturalismo (s) e Interculturalidade

É possível compreender que a formação histórica brasileira está assinalada pela eliminação física do “outro”, ou por seu processo de escravização e controle, sendo esta uma

forma violenta de objeção de sua alteridade. Assim, os processos de negação do “outro” também ocorrem no plano das representações e no imaginário social. Essas tensões nas relações culturais e interétnicas têm sido tratadas a partir do multiculturalismo, enquanto projeto político-cultural, que pode ser definido como a coexistência de múltiplas culturas em um determinado lugar (WALSH, 2008), mas também como uma forma de pensar os problemas dela decorrentes. Contudo, a perspectiva multicultural, uma vez que “tiene sus raíces em países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales” (*ibid.*, p. 140), não questiona as assimetrias de poder, nem busca formas de eliminá-las. A seguir, serão analisadas diferentes tendências multiculturalistas, que se configuram a partir da tensão entre unidade e diferença.

Tem sido denominado multiculturalismo conservador ou assimilacionista a tendência, que, apesar de reconhecer o caráter social e defender uma educação acessível a todos, reproduz os princípios e as práticas coloniais, reafirmando, assim, o poder das elites dominantes, baseando-se, sobretudo, na ideia de unidade das culturas (MCLAREN, 1997). Desta forma, os grupos étnicos e culturais seriam reduzidos a meros acréscimos à cultura dominante. No contexto educacional, esta postura conservadora ou assimilacionista defende a efetivação de uma educação escolar para todos, mas não questiona as relações de poder e o caráter etnocêntrico presentes no sistema de ensino (SALLES e SALLES, 2018). Desse modo, é permitido que “que cada grupo discriminado tenha seu espaço e celebre sua identidade/cultura sempre que não questionar as hierarquias etno-raciais do poder da supremacia branca e deixe o *status quo* intacto” (GROSFOGUEL, 2007, p. 34).

No multiculturalismo diferencialista, reconhecer-se como diferente seria fundamental. O diferencialismo, no entanto, seria “uma reação radical ao argumento dos assimilacionistas de que a ênfase na diferença contribuiria para o enfraquecimento dos valores comuns, comprometendo, deste modo, a coesão nacional” (SALLES e SALLES, 2018). Para Grosfoguel, este multiculturalismo resultaria das “políticas identitárias”, que partiriam “de um reducionismo identitário e culturalista que acaba essencializando e naturalizando as identidades culturais” (GROSFOGUEL, 2007, p. 33). Em um sentido contrário, as “identidades na política” se “baseiam em projetos étnico-epistêmicos abertos a todos, não importando a origem etnoracial da pessoa” (*ibid.*, 2007, p.33). Para Mignolo (2008), a política de identidade baseia-se na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos. Já a identidade em política possibilita que os sujeitos rompam com as lógicas imperialistas, possibilitando-os conquistas de espaços de participação social mais efetivos.

Neste sentido, Rouanet (1994) recomenda a análise do diferencialismo a partir de dois tipos, o repressivo e o crítico. O diferencialismo repressivo seria realizado pelos grupos detentores de poder, que concebem a diferença como uma ameaça que precisaria ser eliminada.

Esse diferencialismo alimentou os estereótipos nacionais (os orientais são traiçoeiros), raciais (os judeus são avarentos) e sexistas (as mulheres são caprichosas), com as respectivas auto-avaliações positivas, nas quais consiste, justamente, a “identidade” de Ego com relação a Alter: a operosidade anglosaxônica, a inteligência criadora do homem, o destino manifesto da raça branca (*ibid*, 1994, p. 82).

Por outro lado, no diferencialismo crítico a diferença seria afirmada pelo dominado. “O colonizado vê sua cultura como diferente da cultura do colonizador e parte dessa diferença para conquistar sua autonomia” (*ibid*, 1994, p. 83).

Uma outra perspectiva de pensar criticamente as relações entre os diferentes grupos seria o multiculturalismo crítico, como sugere Peter McLaren. Esta seria uma perspectiva “pós-estruturalista de resistência”, caracterizando a língua e a representação como centrais no processo de construção da identidade e do significado. O multiculturalismo crítico:

[...] questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo (MCLAREN, 1997, p. 124).

Nesta perspectiva, a cultura seria concebida como marcada por embates, desarmonias e pela ausência de consensos.

Tem sido denominado de intercultural a perspectiva que se opõe tanto às posturas assimilacionistas quanto às diferencialistas, reconhecendo o direito à diferença, mas sem essencializá-la, compreendendo-a como uma construção sociopolítica. Sendo assim, de modo distinto do multiculturalismo que daria suporte a produção e administração da diferença no contexto da ordem social, numa perspectiva funcional e neoliberal, a interculturalidade estaria comprometida com mudanças radicais (WALSH, 2008). Rompe-se, dessa forma, com a perspectiva multicultural, que se limita a reconhecer, tolerar e integrar a diferença à matriz e às estruturas estabelecidas.

Desse modo, a interculturalidade pode ser tratada como um projeto em permanente construção, que se compromete com a quebra e a transgressão da matriz colonial. Walsh (2008), no entanto, reconhece que haveria duas tendências distintas de interculturalidade, uma funcional e outra crítica. Vejamos o que diz a autora:

Desde su significación en el seno del movimiento indígena ecuatoriano y como principio ideológico del proyecto político de este movimiento, la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo. Efectivamente, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantiene solo en el plano funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social y, por ende, el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado (*ibid*, 2008, p. 140-141).

Na perspectiva da interculturalidade funcional a diferença seria incorporada com o propósito de ser neutralizada e esvaziada, por meio da retórica discursiva do multiculturalismo (*ibid*, 2008). Para Tubino, a distinção entre interculturalidade funcional e crítica consiste no fato que a primeira possibilita “[...] o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural [...]”, enquanto a segunda busca “[...] suprimi-las por métodos políticos não violentos” (TUBINO, 2005, p.8).

Logo, a interculturalidade crítica presume uma ruptura epistêmica firmada na crítica decolonial. Portanto, nesta pesquisa, a interculturalidade é concebida como projeto e processo, conduzido para a formação de modos “outros”, relacionados às outras formas de poder, saber e viver. Neste sentido, é possível compreender que o processo formativo que se dá dentro de uma perspectiva intercultural crítica possibilita ao sujeito refletir através dos questionamentos a respeito do processo de colonialidade que persiste em nossas práticas sociais e em nosso sistema de ensino.

2.3 A etnografia e a ruptura com a objetividade da pesquisa social

No Brasil, a estreita relação entre Educação e Antropologia foi ampliada a partir das pesquisas etnográficas. Com efeito, a partir da década de 1970, houve um maior interesse por parte dos educadores pelo uso da etnografia, por meio da qual se busca dar ênfase ao cotidiano escolar. Com efeito, pesquisadores(as) como McLaren (1992), André (2012), entre outros, vão se ocupar em difundir essa prática nas pesquisas educacionais.

A perspectiva etnográfica na qual se assenta o presente trabalho, ainda que reconhecendo a importância da etnografia clássica, cujas bases se encontram em Malinowski (1978) e Boas (2005), incorpora a crítica à representação etnográfica dos anos 1980, formulada, sobretudo, por Geertz (1989, 2002), Fabian (2013) e Clifford (2002). Deste modo, o presente trabalho reconhece a necessidade de repensar os métodos e epistemologias modernistas e coloniais, que pretendem representar o “outro” a partir de abstrações teóricas que possibilitaria atingir o cerne de uma cultura (CLIFFORD, 2002). Para melhor situar a

perspectiva etnográfica assumida no presente trabalho, faremos a seguir uma breve reflexão do seu trajeto no âmbito das pesquisas antropológicas.

Considerado um dos primeiros a realizar etnografia, Franz Boas iniciou seus estudos ainda comprometido com a tradição etnológica pré-evolucionista, que tinha como finalidade estudar as migrações e explicar as relações étnicas das “raças” humanas, tendo como base os critérios linguísticos ou físicos. Apesar de ter passado um período ligado ao determinismo geográfico, Boas rompeu com esta perspectiva e optou por uma visão histórica e psicológica das culturas (STOCKING, 2004).

No ano de 1932, em sua conferência à *American Association for the Advancement of Science*, Boas reafirmou a relevância da história na pesquisa antropológica: “fica claro desde logo que nosso material precisa necessariamente ser histórico, no sentido mais amplo do termo” (BOAS, 2005, p.88). Ainda que parte do seu trabalho de campo apresente características do que mais adiante seria denominado, no que se refere à etnografia malinowskiana, de “observação participante”, Boas teve como base de sua pesquisa, sobretudo, a coleta de textos. Estes eram obtidos por meio dos depoimentos dos nativos e descritos nas suas próprias línguas. Apesar desta prática já ser utilizada por outros etnógrafos, Boas foi o primeiro a fazer dela a base de um “estilo etnográfico” (*ibid*, 2004). Este se caracteriza como uma das principais distinções entre os modelos de etnografia desenvolvidos por ele e por Malinowski. Este deu início ao seu trabalho de campo em meio a um contexto assinalado por transformações significativas nas teorias e métodos das pesquisas antropológicas. Neste sentido, o modelo de etnografia por ele desenvolvido, *a mise-en-scène* malinowskiana (MARCUS, 2004), representa uma ruptura com o modelo vigente no século XX, o qual assentava-se, especialmente, na obtenção de dados coletados por meio dos informantes bilíngues, na aplicação de questionários respondidos com o auxílio de intérpretes e de uma breve estadia no campo.

Conforme a concepção de Malinowski, apesar dos procedimentos metodológicos serem importantes, ao limitar a pesquisa de campo a entrevistas e questionários corre-se o risco de prejudicar ou distorcer a etnografia. Para ele, uma das falhas mais preocupantes dos etnógrafos seria a organização dos dados, por meio de categorias alheias ao ambiente que foi observado. Sendo assim, seria essencial que o pesquisador, além de aprender a língua nativa, vivesse a experiência de conviver como um nativo.

A crítica ao modelo de representação malinowskiano foi influenciada por discussões que tiveram início entre os anos de 1960 e 1970, advindos das diversas áreas das ciências humanas. Mas foi a partir da década de 1980 que esse modelo começou a perder força,

principalmente após questionamentos da antropologia pós-estruturalista e pós-moderna. Neste sentido, as críticas versavam sobre o modo como os grupos, indivíduos e culturas vinham sendo descritos ou representados pelos antropólogos (FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002). Uma das principais questões apontadas era a reprodução, na pesquisa, do projeto colonialista de alterização, assegurando, dessa forma, a distinção assimétrica entre pesquisador e nativo, entre Nós e Eles. Merece destaque a crítica ao modo como o “outro” vinha sendo representado nas pesquisas realizadas por intelectuais ocidentais, formulada por Edward Said. Este, em sua obra *Orientalismo*, publicada em 1978, chama a atenção para o modo como pesquisadores, inclusive antropólogos, teriam recriado uma concepção essencializada e reificada dos “orientais”.

O pensamento e a experiência modernos nos ensinaram a ser sensíveis ao que está implicado na representação, no estudo do Outro, na insensata e acrítica aceitação da autoridade e das ideias que carregam autoridade, no papel sócio-político dos intelectuais, no grande valor de uma consciência cética crítica (SAID, 1996, p. 331).

Desse modo, Said tem sido considerado uma das principais referências do pensamento pós-colonial. Seus argumentos serviram de base à autocrítica que assinalou a prática antropológica nesta década.

Além de Said, outros pesquisadores contribuíram com a crítica aos métodos que vinham sendo empregados para representar o “outro”. Um deles seria Johannes Fabian (2013), professor da Universidade de Amsterdã, que também contribuiu para o debate desconstrucionista, demonstrando que a antropologia produz seu conhecimento em um espaço marcado pela ausência de intersubjetividades. Dessa forma, se o trabalho de campo ocorre em meio a uma situação de comunicação intersubjetiva, entre o pesquisador e os Outros, esta situação comunicativa pode ser suprimida no momento da elaboração dos textos etnográficos, sendo o nativo mantido temporal e espacialmente distante (FABIAN, 2013).

Ainda entre as primeiras críticas ao discurso etnográfico, merecem destaques as questões formuladas por Clifford Geertz, professor da Universidade de Princeton, e por James Clifford, professor da Universidade da Califórnia. Para Geertz, a prática etnográfica era influenciada pela preocupação do etnógrafo em mostrar que de fato “esteve lá”. Esta pretensão de convencimento se daria pela ordenação de um número extenso de “detalhes culturais”. Neste sentido, a grande quantidade de material e o uso de relatos extensos seriam estratégias para conceber um aspecto de “verdade”. Dessa forma, o autor afirma que, “é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita”. Desse modo, mesmo que o pesquisador não encontre o que foi anteriormente observado por seu antecessor

seria muito difícil eliminar o que foi dito por ele (GEERTZ, 2002, p.15). Geertz, no entanto, mantém a defesa da prática etnográfica, chamando atenção para o fato de a etnografia não consistir na reunião de dados, ou na produção de um diário de campo. Vejamos o autor:

Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa (GEERTZ, 1989, p.4).

Em uma perspectiva diferente de Geertz, James Clifford põe em questão a autoridade etnográfica, revelando o modo sutil como esta é construída na prática do etnógrafo. Neste sentido, o autor apresenta quatro modelos de autoridade etnográfica. O primeiro modelo, caracterizado como experiencial, corresponde à etnografia clássica. Tendo como propósito o convencimento do leitor de que o etnógrafo esteve realmente no campo estudado. O segundo modelo, interpretativo, tem como um dos principais representantes a antropologia interpretativa de Geertz. Para o autor, a etnografia interpretativa "consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis" (*ibid*, 1989, p. 15). Para Clifford, a observação participante só poderia ser levada se fosse "reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiência e interpretação" (CLIFFORD, 2002, p. 33-34).

No entanto, na situação do paradigma interpretativo, teria havido, enquanto estratégia de autoridade, um deslocamento da ênfase na experiência para a ênfase na interpretação. Dessa forma, a primeira seria confundida com a segunda, sendo esta utilizada para legitimar a autoridade etnográfica. Assim, os modelos experiencial e interpretativo têm em comum a questão de serem construções textuais assentadas na não reciprocidade. Sendo assim, esses paradigmas (interpretação e experiência) passam a ser sobrepostos por outros paradigmas discursivos, de diálogo e polifonia, onde se procura recuperar as intersubjetividades presentes nas relações etnográficas.

Nesta perspectiva, aparece o modelo dialógico que, para Crapanzano, "só uma antropologia sensível ao diálogo poderá oferecer uma saída – solução – para a atual crise (seja qual for) na disciplina" (CRAPANZANO, 1991, p.59). Mas por mais que o pesquisador tente se manter neutro, visando o equilíbrio e a democratização do espaço do diálogo, o mesmo exerce um significativo poder sobre o seu interlocutor. Desse modo, esta relação, que é mediada pelo poder, acaba gerando uma pseudo-interação.

O quarto modelo apresentado por Clifford, que é a autoridade polifônica, tem como base a análise feita por Bakhtin do “romance polifônico”, que aborda sujeitos falantes em um campo de múltiplos discursos. Nesta acepção, não há linguagens ou mundos culturais integrados.

Uma cultura é, concretamente, um diálogo em aberto, criativo, de subculturas, de membros e não membros, de diversas facções. Uma língua é a interação e a luta de dialetos regionais, jargões profissionais, lugares-comuns genéricos, a fala de diferentes grupos de idade, indivíduos, etc. (CLIFFORD, 2002, p. 49).

Neste sentido, as etnografias são tradicionalmente compreendidas por meio de discursos indiretos, que anulam, dessa forma, a multiplicidade de vozes que elas pretendem representar. Para Clifford,

[...] se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas um dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens (CLIFFORD, 2002, p. 19).

Apesar das diferenças presentes nas concepções teóricas defendidas por Clifford e Geertz, ambos apontam a necessidade de uma revisão da prática etnográfica, bem como que esta revisão seria uma consequência do fim do colonialismo, que modifica sobremaneira a relação entre o pesquisador e os pesquisados. Para Geertz, as fundações morais da etnografia teriam sido abaladas pela descolonização, que modificou o “estar lá”. Ao mesmo tempo, a desconfiança em relação à etnografia teria abalado o “estar aqui” em suas fundações epistemológicas (Geertz, 2002).

No desafio de produzir conhecimento sobre o outro, portanto, partimos dos limites da etnografia, e da necessidade de uma relação menos assimétrica entre o(a) pesquisador(a) e seus interlocutores e interlocutoras, assentada na conversação. Nessa perspectiva, destacamos, ainda, as contribuições da hermenêutica diatópica, que, como nos diz Santos e Nunes (2003), seria

[...] uma prática de interpretação e de tradução entre culturas, do diálogo entre culturas por intermédio do qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas. O conhecimento resultante será coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular (SANTOS; NUNES, 2003, p.56).

Desse modo, partimos do pressuposto que o conhecimento científico, completo em si mesmo, deixa de ser considerado a única forma legítima na produção do conhecimento, enquanto o senso comum contribui, também, com a produção científica, mantendo, assim, uma interdependência neste percurso (MAGALHÃES, 2009). Conforme destaca Magalhães, é preciso que o conhecimento científico não se afaste da realidade, mas que seja tecido em redes interativas, possibilitando, assim, uma “nova ciência”, “que não separe o conhecimento científico do mundo vivido” (*ibid.*, p.122).

2.4 O Campo: situando o percurso metodológico

O campo empírico da presente pesquisa foi a aldeia Nazário, do povo Kambiwá, situado na cidade de Ibimirim, sertão de Pernambuco. A escola escolhida para nosso estudo foi a Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz. Nossos(as) interlocutores(as) foram professores e professoras do povo Kambiwá. Dentre esses(as), destacamos Francisca Bezerra, mais conhecida como Francisca Kambiwá, conhecida na aldeia Nazário como dona Fiá. A mesma foi aluna da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, e atua como Coordenadora Geral das escolas indígenas pertencentes ao polo Nazário. Também tive a oportunidade de dialogar com o cacique do povo Kambiwá, Josué Pereira da Silva, mais conhecido como Zuca.

Neste contexto, conversei com sete professores(as) que lecionam na Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz, todos egressos do Curso da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, a saber: Jéssica, Andressa, Aldenice, Edilene, Cristiane, Mara e Júnior.

Apesar desta pesquisa estar voltada para a prática docente dos(as) professores(as) Kambiwá que atuam na escola supracitada, também colaboraram para a pesquisa outros(as) interlocutores(as), os(as) quais foram e são essenciais no movimento de luta pelo reconhecimento e efetivação da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco. Dentre estes(as), estão a professora e pesquisadora Eliene Amorim de Almeida, também militante do movimento indígena e assessora da COPIPE; o professor José Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá, ex-membro da COPIPE; e o senhor Zé de Santa, Vice-Cacique do povo Xukuru do Ororubá.

Destaco, ainda, a contribuição da professora Wellcherline Miranda, chefe de Unidade da Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria de Educação de Pernambuco, que forneceu informações sobre as escolas indígenas no estado, bem como sobre o processo de efetivação da Educação Escolar Indígena e os desafios que ainda se fazem

presentes.

Na presente pesquisa, optamos pelo termo conversa em lugar de entrevista, o que tem como objetivo enfatizar a ênfase na intersubjetividade, uma vez que quem entrevista tende a reter o controle do diálogo. Por fim, as ausências de formalidades nos momentos de diálogos possibilitaram uma maior espontaneidade na fala dos(as) participantes. A intervenção e contribuição de outros sujeitos do campo também contribuíram para essa espontaneidade, ampliando o caráter conversacional da pesquisa. Também considero importante destacar que os(as) interlocutores(as) desta pesquisa dispensaram o uso de nomes fictícios.

3 SITUANDO OS POVOS INDÍGENAS

Neste terceiro capítulo, são abordados aspectos referentes ao contexto histórico sobre os povos indígenas no Brasil, no que se refere ao período da política de aldeamento e a política de Pombal. Dentro deste seguimento, disserta-se também sobre o período da Guerra dos Bárbaros, os processos de etnogêneses dos povos indígenas no Nordeste e sobre o contexto histórico do povo Kambiwá.

3.1 Povos Indígenas no Brasil

Os portugueses produziram diversas estimativas sobre o quantitativo de índios habitantes do Brasil no período da sua chegada. Mas, conforme John Monteiro (1994), estes poderiam variar entre 2 a 4 milhões. A ideia de quanto era significativo esse número pode ser melhor compreendido se comparado a pequena população de Portugal no século XVI, que contabilizavam cerca de 1.500.000 habitantes (ALMEIDA,2010).

Do mesmo modo, é importante destacar que a população brasileira no período da chegada dos portugueses era extremamente diversificada. Conforme Aryon Rodrigues (1986), tratava-se de mais de 1.000 etnias no período da “conquista”. Neste sentido, segundo dados do Cedi/Instituto Socioambiental (ISA), no ano de 1994 existiam 270.000 índios e 206 etnias. Conforme os dados apresentados pelo último Censo Demográfico de 2010, houve um crescimento nos quantitativos para uma população de 896.009 mil indígenas e 305 etnias. Apesar desse aumento da população indígena, quando comparado com o período da chegada dos europeus, fica evidente o impacto violento da colonização sobre os índios, que ocasionou numa altíssima mortalidade e extermínio de centenas de etnias (*ibid*, 2010).

No período colonial também foram registrados diversos grupos etno-linguísticos da América Portuguesa, cujo conhecimento foi divulgado através de relatos descritivos limitados e preconceituosos, feitos principalmente por cronistas e missionários. Desde que os portugueses chegaram em terras brasileiras, havia a preocupação no que se referia à classificação dos índios, por meio do estabelecimento de distinções entre eles, uma vez que consideravam de extrema importância identificar e distinguir os indígenas, afim de atender aos objetivos da colonização.

Desse modo, os índios foram subdivididos em dois grandes grupos: Tapuia/Tupi, padrão este que foi reutilizado em diferentes contextos, “reaparecendo em outros pares de oposição, tais como bravo/manso, bárbaro/policiado ou selvagem/civilizado” (MONTEIRO,

2001, p.10).

Os Tupis predominavam no século XVI ao longo da costa brasileira e na bacia do Paraná-Paraguai. Sendo assim, os povos pertencentes a esse grupo firmaram uma relação mais estreita com os portugueses e, por esta razão, se tornaram mais conhecidos e relatados pelos colonizadores. Em decorrência disto, foram também os povos mais estudados pelos antropólogos e historiadores.

Já os denominados Tapuias, que habitavam nos sertões, eram julgados arredios e difíceis de estabelecer contato, sendo, por isso, apresentados de modo extremamente negativo, sendo designados como selvagens e bárbaros. Como falavam línguas desconhecidas dos missionários, eram chamados de povos de língua travada.

A relativa aproximação linguística e cultural dos Tupis, portanto, colaborou para que fossem produzidos mais conhecimentos sobre eles, embora tenha dado margens a descrições simplistas. Muitos missionários e cronistas reconheciam e registravam as diferenças entre eles, mas tendiam a ressaltar mais as semelhanças. Isto também ocorria com os chamados Tapuias, que, apesar das generalizações, muitos dos seus grupos foram bem conhecidos e representados. Este foi o caso dos Kariri, do tronco linguístico macro-jê. Além destes, outros grupos indígenas também possuíam descrições específicas sobre o seu povo, mas nada comparado à riqueza de dados dos diversos relatos sobre os Tupis (ALMEIDA,2010).

E por falar em descrições simplistas sobre os índios, é possível pensar em alguns escritores quinhentistas, como Gabriel Soares de Sousa, que ao estabelecer categorias básicas para os diferentes segmentos das populações indígenas buscava diferentes referências. Mas a principal abordagem sobre as populações indígenas estava pautada nos contrastes destes em relação às instituições europeias.

Dessa forma, as sociedades indígenas eram descritas a partir do que lhes faltava. Neste sentido, Gabriel de Sousa valeu-se do ditado: *sem fé, sem lei, sem rei*, que foi amplamente propagado pelo gramático Pero de Magalhães Gândavo no início do século XVI, afirmando que “não se achava nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO,1980, p.124).

Essa mesma fórmula de Gândavo foi retomada por Soares de Sousa (1974) e pelo Frei Vicente de Salvador, este último escreveu: “nenhuma fé tem, nem adoram a algum deus; nenhuma lei guardam ou preceitos, nem têm rei que lhe dê e a quem lhe obedeçam” (SALVADOR, 1975, p.78). Logo, esta suposta ausência de fé, lei ou rei entre os indígenas tornou-se uma justificativa do poder imperial, sendo associada ao expansionismo econômico,

político e religioso (GIUCCI, 1993).

Neste sentido, para além do binômio Tupi-Tapuia, foram aparecendo outros pares opositivos, visando, assim, inserir uma ordem em meio a uma situação supostamente desordenada e imprevisível. Desse modo, o âmbito colonial gerou outras importantes distinções, como, por exemplo, entre povoado e sertão, fato que configurava mais do que um referencial espacial, referindo-se a dois universos distintos, um regulado pela lei e pelo governo, e o outro livre de qualquer imposição – sem fé, nem lei, nem rei (MONTEIRO, 2001).

3.1.1 A Política de aldeamento e colonização

Os aldeamentos podem ser descritos como estratégia político-espacial dos portugueses, tendo sido fundamentais para a instauração do projeto de colonização, uma vez que os índios aliados eram essenciais para o êxito deste projeto. Essa importância deve-se ao fato de os indígenas aliados integrarem as tropas militares, além de habitarem/ocuparem os espaços conquistados e contribuírem com sua mão-de-obra para a edificação das sociedades coloniais.

Durante muito tempo, estas aldeias foram vistas pelos estudos de descrição histórica como algo apenas de interesse único da Coroa, dos missionários e dos colonos. Dessa forma, os aldeamentos eram compreendidos apenas como simples espaços de dominação sobre os índios, que ficavam sujeitos às novas regras, perdendo, assim, suas culturas e identidades. Na qualidade de atores sociais, acabavam sendo anulados da nossa história (ALMEIDA, 2010).

Neste sentido, percebemos que as aldeias religiosas ou as missões não pretendiam apenas cristianizar os índios, mas também ressocializá-los, transformando-os em subservientes cristãos do Rei de Portugal. Dessa forma, a Igreja e a Coroa estavam unidas neste empreendimento, no qual as questões econômicas, políticas e religiosas estavam associadas.

Os povos indígenas aldeados não eram, contudo, tão passivos como foi demonstrado na historiografia oficial. Eles teriam ocupado “um papel muito mais atuante e diferenciado do que se supõe, interagindo com os demais agentes sociais de diversas formas, que vão da fuga ao ataque, da negociação ao conflito, da acomodação à rebeldia (PORTO ALEGRE, 1998, p.9). Muitos deles buscavam os aldeamentos como uma estratégia, ou seja, como um mal menor em meio a situações ameaçadoras e desfavoráveis. Isto remete a um aspecto apontado por Certeau (1998), ao referir-se aos modos de resistência dos índios na América Espânica:

[...] mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas

usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores (CERTEAU,1998.p.94).

Como no exemplo acima, a sobrevivência de muitos povos indígenas só foi possível pelas táticas de resistência utilizadas. Como nos explica Certeau, a tática, ao contrário da estratégia, seria:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e dela depende sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite, sem dúvida, mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por instante (CERTEAU,1998. p.100-101).

A percepção desse agenciamento indígena distanciava-se da ideia de aculturação, presente nos primeiros estudos sobre povos indígenas no Brasil. A necessidade de ultrapassar essa noção levou o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1968) a propor o conceito de “fricção interétnica”. Cardoso visava desenvolver um modelo de investigação que priorizasse os conflitos e não os consensos. Nesta perspectiva, o conceito de fricção interétnica colaborou de modo decisivo, pois deu visibilidade a diversos conflitos que ocorreram no período colonial, mostrando a resistência indígena durante o alto grau de contato com as chamadas “frentes de expansão (extrativa, agrícola, pastoril) (PORTO ALEGRE,1998).

Boa parte dessas aldeias transpassaram os três séculos de colonização, tendo reunido as mais diversas etnias que se misturaram não apenas entre si, mas também com os demais grupos étnicos e sociais que integravam a colônia. Parte da população dos aldeamentos era composta por indígenas trazidos pelas expedições de "descimentos". Essas consistiam em “descer” os índios (em geral os considerados Tapuias), deslocando-os do interior, dos sertões, para o litoral, a fim de fixá-los nas proximidades das vilas e engenhos coloniais para melhor administrá-los (SANTOS JÚNIOR, 2008). Esses indígenas aldeados, apesar das privações e violências, encontravam nos aldeamentos possibilidades de sobrevivência.

Assim, a política de aldeamento os colocava numa condição jurídica característica, conferindo-lhes, além das atribuições, alguns direitos que esses índios aldeados lutaram para assegurar, até o século XIX, agindo de acordo com os códigos do mundo colonial. A fim de incorporar os índios à colônia, os padres, em especial os jesuítas, orientaram os índios ao uso de novas práticas políticas e culturais, que foram comumente utilizadas por eles para conseguirem alguns ganhos em meio ao novo contexto social em que se encontravam

(ALMEIDA, 2010).

As intermináveis leis sobre os aldeamentos, assim como as intensas disputas em torno deles, demonstravam, além de sua importância, que os mesmos despertavam um significativo interesse dos mais distintos agentes sociais da colônia. Desse modo, o principal objetivo da Coroa Portuguesa, conforme já foi descrito, era assimilar os índios à sociedade colonial, transformando-os em aliados e subservientes cristãos, afim de assegurar o domínio territorial e proteger o mesmo da invasão de estrangeiros e índios hostis.

Os aldeamentos também exerciam a função de propiciar aos missionários, colonos e às autoridades locais mão-de-obra para a realização das mais diversas atividades. Dessa forma, os índios aldeados eram sujeitos ao trabalho compulsório, realizado em um sistema de rodízio e com pagamento de salários insignificantes, normalizado por diversas leis (*ibid.*, 2010). Os aldeamentos, portanto, também foram vistos pelos colonos como fontes de mão-de-obra, nos quais poderiam obter a força de trabalho necessária para a realização de diferentes atividades.

Conforme a autora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), ao contrário do que é convencionalmente descrito na história, o trabalho indígena, principalmente na agricultura, foi essencial para o desenvolvimento de várias regiões da colônia, antes de ser substituído pelo trabalho dos negros escravizados.

Para os religiosos, as aldeias representavam espaços perfeitos para poderem cumprir com os ideais missionários. Dentre estes estavam a catequização e a eliminação dos vícios e das práticas dos indígenas concebidas como diabólicas. Para tanto, era necessário submetê-los à obediência, à disciplina e ao trabalho compulsório, pactuando com as brutalidades cometidas durante as guerras e a escravização dos índios que não obedeciam às normas estabelecidas. No decorrer de todo o processo de colonização, desenvolveu-se uma justificativa ideológica firmada na fé e na sua negação, utilizando e reproduzindo as imagens do Céu, do Inferno e do Purgatório (SOUZA, 2005). Neste sentido, a colônia também era o local de eliminação dos pecados cometidos. O próprio degredo cumprido aqui poderia ser compreendido como purgatório. Sendo assim, no que se refere à religiosidade, a historiadora Laura de Mello e Souza afirma que na Terra de Santa Cruz os "traços católicos, negros, indígenas e judaicos misturaram-se na colônia, tecendo uma religião sincrética" (*ibid.*, 2005, p. 97). Dessa forma, o universo religioso colonial era uma mescla de religiosidades.

Em relação às aldeias fixas, elas teriam representado, conforme Maria Regina Celestino de Almeida (2010), uma inovação no Brasil, pois substituíram as missões itinerantes realizadas durante os primeiros anos de colonização, que visavam o deslocamento dos índios para a proximidade dos núcleos portugueses, a fim de assentar os indígenas em

aldeias construídas especialmente para reuni-los.

Para os índios, no entanto, as aldeias missionárias possuíam significados e funções bem distintas: “terra e proteção, por exemplo, aparecem nos documentos como algumas de suas expectativas básicas ao buscar alianças com os portugueses” (*ibid*, p.75, 2010).

Mesmo que haja lacunas nestas fontes históricas no que se refere aos interesses dos índios pelos aldeamentos, “é possível encontrar alguns indícios sobre suas motivações. Entre elas, cabe lembrar o papel do medo diante das ameaças crescentes pela presença cada vez maior dos colonizadores [...] e pelas arrasadoras campanhas de Mem de Sá” (*ibid.*, p. 75, 2010).

Desse modo, os índios escolhiam o mal menor, mas nem por isso deixaram de agir diante das reivindicações e conflitos no interior das aldeias. Como nos diz Maria Celestino (2003), em sua pesquisa sobre cultura e identidade nos aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro, os índios, na condição de aldeados, realizavam negociações conforme os seus interesses, não havendo, assim, uma submissão passiva. Assim, o que parecia ser uma perda cultural contínua podendo levar ao desaparecimento de tais etnias, tornava-se uma forma de sobrevivência.

No que diz respeito à resistência indígena, destacamos algumas contribuições do historiador John Monteiro (1999). Para este, apesar de não podermos negar os diversos obstáculos enfrentados pelas populações indígenas diante do impacto violento do encontro com a expansão europeia, não se pode limitar essa experiência a uma simples definição dos povos indígenas como vítimas das arbitrariedades cometidas pelos brancos, o que significaria mais uma injustiça cometida contra eles.

Existem boas razões políticas para a manutenção desta percepção, afinal é desse modo que os movimentos indígenas contemporâneos, assim como os movimentos que apoiam os direitos indígenas, têm formado o quadro dramático que visa à sensibilização da população diante das reivindicações de compensações pelos séculos de violência, injustiça e expropriações. Mas esta concepção suprime os múltiplos processos históricos de incertezas, negação e reelaboração de identidade indígenas que informavam e conduziam os modos pelos quais as diferentes populações indígenas se colocavam diante da nova ordem estabelecida a partir da chegada dos primeiros navegantes portugueses, há quase quinhentos e dezoito anos (*ibid.*, 1999).

Dentro deste cenário, o problema da resistência indígena ganha destaque. No entanto, à proporção que os historiadores e antropólogos foram localizando, através das pesquisas “[...] um elenco cada vez mais extenso de atos de protesto, contestação, reivindicação e mesmo de

rebelião, esse tema se apresenta como um verdadeiro desafio [...]” (MONTEIRO, 1999, p.238). Dentre essas questões, é possível destacar a tarefa do historiador “[...] de identificar, documentar e interpretar os eventos, processos e percepções que marcaram as experiências das populações indígenas no passado” (*ibid.*,1999, p.239).

Na realidade, o interesse pela história dos(as) índios(as) esbarra nas historiográficas estabelecidas desde longa data, que os(as) desqualifica enquanto protagonistas legítimos(as) de sua história ou, no máximo, os deslocam para um passado remoto. Dessa forma, um dos maiores desafios que os pesquisadores da temática indígena enfrentam não se resume a simples função de preencher um vazio na historiografia, mas, antes de tudo, “[...] a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram um lugar-comum nas representações do passado brasileiro” (*ibid.*,1999, p.239). Serve de exemplo a questão do binômio Tapuia-Tupi.

Neste sentido, continuamente atribui-se aos povos indígenas certos valores supostamente naturais, que, na realidade, são aprendidos e instrumentalizados pelas lideranças indígenas, a fim abrir espaço para o diálogo entre interlocutores externos. Como é neste espaço intermediário que se articula a resistência indígena, uma outra questão que incide habita na insistência em tratar as sociedades indígenas como exteriores e absolutamente opostas à sociedade colonial e, subsequentemente, a nacional (*ibid.*,1999).

Desse modo, há uma certa singularidade nas representações de imagens que preponderam no Brasil para definir a indianidade, ou melhor, não apenas representações, como também na própria legislação, chegando a seu ponto mais crítico com a elaboração do Estatuto do Índio, em 1973. De toda forma, é possível destacar um certo modelo de contato que deu origem a imagens problemáticas, que variam do mais puro índio, como àquele que vive isolado da sociedade, ao mais descaracterizado e assimilado (*ibid.*,1999).

A fim de repensar a questão da resistência indígena, John Monteiro (1999) propôs novas leituras ao termo, por meio da reinterpretação dos processos históricos que envolveram as populações indígenas. Desse modo, avaliou as ações dos diversos atores indígenas que criaram e construíram um espaço político traçado na rearticulação de identidades abrangendo, assim, não apenas os modos pré-coloniais de viver, como também sua inserção ou não nas estruturas envolventes que passaram a limitar gradativamente as suas margens de manobra.

Dessa maneira, Monteiro (1999) destaca que cabe aos estudiosos da temática indígena romper com os questionamentos que consideravam a resistência como uma “[...] reação anônima, coletiva e estruturalmente limitada” (*ibid.*,1999, p.243). Sendo assim, é essencial compreender as estratégias não apenas como mera sobrevivência, mas como uma permanente

recriação de sua identidade e do seu modo de ser diante das situações adversas.

3.1.2 Política Indigenista de Pombal

Em meados do século XVIII, a valorização dos índios na condição de vassallos do Rei atingiu novas proporções no contexto internacional de intensas disputas territoriais na América. Logo após a assinatura do Tratado de Madri (1750), Portugal e Espanha uniram esforços na delimitação de novas fronteiras, com o objetivo de assegurar a soberania dos territórios no ultramar, que já havia sido conferida aos índios desde o século XVI (ALMEIDA, 2010).

Desse modo, a Coroa portuguesa possuía seus próprios interesses, tributários e estratégicos. Precisava dos índios nas suas lutas como aliados, a fim de garantir os seus limites externos, ou seja, manter “fronteiras vivas” constituídas por índios aliados (FARAGE, 1991).

Neste período, os monarcas portugueses disputavam pelos índios, enquanto súditos, tanto na região norte quanto no sul do continente. Por isso a importância a eles conferida pela política pombalina, que dedicou atenção especial à expansão e ao povoamento do território português, principalmente nas áreas de disputa.

A política assimilacionista que foi instituída pelo Marquês de Pombal afastou os jesuítas das missões nas aldeias, propondo, assim, a “liberdade dos índios”. O interesse era “civilizá-lo” e “educa-lo”, determinando, dessa forma, a não separação da população indígena com a comunhão colonial, que deveria se dar desde o emprego da língua portuguesa à difusão da importância dos casamentos interétnicos.

Neste sentido, a política de Pombal combatia os setores que ameaçavam o poder, dentre os quais pode-se destacar o setor antimonopolista da burguesia mercantil, o setor antiabsolutista da aristocracia nobiliária e o setor hegemônico da aristocracia eclesiástica, visando, assim, o fortalecimento do reino português, por meio do controle mais rigoroso sobre a sua colônia (*ibid*, 2010). Baseado nisto, a política pombalina se preocupava tanto com o aumento da receita do Estado quanto com a restrição de uma burguesia rica e da unidade executiva da justiça, por meio da redução dos privilégios jurídicos da nobreza e do clero.

A delimitação de fronteiras era uma das prioridades da política pombalina, tendo como centro das atenções da Metrópole a região Norte. E não foi em vão que o governador do estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, era irmão do Marquês de Pombal, sendo ele o redator do Diretório Pombalino ou Diretório dos Índios, como ficou conhecida a nova legislação, que passou a controlar o cotidiano das aldeias. Esta

legislação havia sido proposta inicialmente para a Amazônia, mas no ano posterior acabou sendo implantada nas demais regiões da América Portuguesa (*ibid.* 2010).

Mas, apesar das mudanças na legislação, o Diretório manteve em boa parte das suas diretrizes básicas as legislações anteriores, especialmente do Regimento das missões de 1686, no que se refere à organização e repartição do trabalho indígena, assim como aos direitos e as obrigações dos índios aldeados. No que se refere à terra, o Diretório preservou o patrimônio coletivo das aldeias para os índios, apesar da intensa presença dos brancos em seu interior, impulsionada pela própria lei. Em alguns territórios, permaneceram os cuidados para que não houvesse fuga dos índios. Para isto, havia incentivos para que houvesse a redução das fugas das populações indígenas das antigas aldeias, que haviam sido transformadas em povoados portugueses.

Algumas medidas do Diretório foram inovadoras, tais como: a proibição da realização dos rituais indígenas nas aldeias, nisto também estava incluso a imposição de se falar a língua portuguesa em substituição a língua indígena, proibição das moradias coletivas, a obrigatoriedade de batizar os filhos e filhas com nomes portugueses, entre outros. Mencione-se ainda o incentivo à miscigenação e o fim da discriminação jurídica contra os índios, deixando assim de serem sujeitados às medidas impostas pelos estatutos de limpeza de sangue (*ibid.* 2010).

Na segunda metade do século XVIII, além do Diretório Pombalino, foram estabelecidas outras leis sobre os índios, como a Lei da Liberdade dos Índios, que vetava a escravização indígena em qualquer situação. Houve também, neste mesmo ano, a Lei de Casamentos, que incentivava a mestiçagem, oferecendo vantagens àqueles que se casassem com índios, especialmente em áreas periféricas onde existiam poucos brancos.

Conforme Mauro César Coelho (2005), o Diretório Pombalino teria sido um desdobramento destas leis anteriores, de modo a garantir a manutenção do trabalho compulsório dos índios. “Assim, a origem, o sentido, a significação provinham, todas, do outro lado do Atlântico. As aldeias tornar-se-iam vilas, as vilas em polos de reunião e civilização dos índios, estes vassallos do rei, tudo em função dos interesses metropolitanos” (COELHO, p. 29.2005). Desse modo, o Diretório resultou em acordos e negociações entre a Metrópole e a Colônia.

Em 1798, a lei do Diretório Pombalino foi revogada. No entanto, os seus princípios continuaram como referência para as deliberações políticas e administrativas em relação aos índios, até a elaboração e criação, no ano de 1845, do Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Dessa forma, buscou-se estabelecer diretrizes gerais mais

administrativas, na prática, do que políticas para os governos dos índios aldeados (CUNHA, 2012).

3.1.3 A guerra dos Bárbaros

A Guerra dos Bárbaros resulta de uma série de conflitos heterogêneos ocorridos entre os povos indígenas, que habitavam o sertão da região Nordeste do Brasil, contra as forças colonizadoras portuguesas, que visavam à conquista dos territórios para fins produtivos da pecuária na região (PUNTONI, 2002).

Desse modo, esta guerra pode ser subdividida em dois acontecimentos: as Guerras no Recôncavo Baiano e a Guerra do Açu. Esta recebeu o nome em virtude da ribeira do rio que abrigou a maior parte dos conflitos. Juntas correspondem a um período de 70 anos de duração, de 1650 a 1720.

Esses inúmeros conflitos ocorreram numa ampla extensão territorial do Nordeste (do leste do estado do Maranhão ao norte do estado da Bahia, o vale do São Francisco), abrangendo, assim, parte dos estados do Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba (*ibid.*, 2002). Os conflitos também foram convencionalmente chamados de “Levante Geral dos Tapuias” ou “Confederação dos Cariris” (ALMEIDA, 2010). Os fatores que antecederam estes conflitos estiveram ligados à expansão da pecuária pelo sertão nordestino, que, apesar das adversidades da natureza, foi percebido por parte dos colonos e invasores como propício a criatórios extensivos de gado. Dessa forma, se valeram das terras associando esta situação com a luta e o extermínio dos povos indígenas que habitavam as regiões invadidas. Assim, implantaram currais, que necessitava de pouca mão-de-obra, e utilizavam vastas extensões de terras que iam sendo abarcadas para a formação de latifúndios em meio à caatinga, permitindo a passagem de homens e animais (PUNTONI, 2002).

Acuados, assim, pelo gado e por outros empreendimentos menores, os povos que habitavam a vasta região do sertão nordestino (Janduí, Cariri, Guaianas, Tarairiú, dentre muitos outros) viram-se na contingência de revanches, que, apesar de vitoriosos várias vezes, em algumas situações, por anos a fio não apresentaram graus profundos de tensão entre grupos ou organização.

Nesse sentido, já havia em Câmara Cascudo a defesa da concepção de que os índios nunca se movimentaram em “Confederações”, que justificasse a existência de uma “guerra geral” dos índios contra o império de Portugal (*ibid.*, 2002). Essa concepção teria partido do “olhar europeu sobre as resistências indígenas e se apresentaram nos documentos coloniais, razão pela qual acabou sendo incorporada pela historiografia” (ALMEIDA, 2010, p.62).

Observa-se, assim, que durante as guerras havia uma oscilação entre alianças e os conflitos com os diversos grupos étnicos. Desse modo, as tropas portuguesas eram formadas, como em todas regiões da Colônia, por um número significativo de índios aldeados. No entanto, estes incluíam os mais diversos grupos de Tupis e Tapuias. Grupos que ora eram rivais, ora se uniam durante as vivências das guerras e, na maior parte das vezes, se reuniam e se misturavam nas aldeias coloniais (*ibid.*,2010).

De modo paralelo às campanhas militares, os portugueses buscavam com o auxílio dos missionários jesuítas e capuchinos, estabelecer acordos de pazes com alguns grupos que integravam as aldeias e os auxiliavam nas batalhas contra os inimigos, assim como haviam feito com os Tupi não aliados. Os índios aldeados possuíam importante função defensiva contra os índios considerados "hostis", fato que lhes conferia um considerável poder de barganha com as autoridades. Situações como essas, que envolviam um vaivém entre alianças e conflitos foram muito comuns no Nordeste, tanto durante a guerra contra os holandeses quanto durante a guerra dos bárbaros (*ibid.*,2010).

Sendo assim, esses complexos jogos de alianças entre os indígenas e os colonizadores europeus indicavam uma função determinante dos povos indígenas no processo de ocupação e efetiva conquista da terra, visto que representavam a mão-de-obra mais imediata, pois conheciam a terra que se conquistava e representavam a força indispensável para compor os efetivos repressores. É possível afirmar que essas alianças remetem a uma série de estratégias ofensivas e defensivas, com as mais diversas finalidades, que iam desde a simples sobrevivência até vinganças (DIAS,2002).

Dentre os conflitos ocorridos ao longo de mais de meio século de duração da Guerra dos Bárbaros, os primeiros se deram logo após a expulsão dos holandeses. No entanto, é possível destacar como um dos períodos mais críticos desta guerra, o ocorrido no sertão do Rio Grande⁴ entre 1687 a 1704.

Em 1687, diante da real ameaça ao domínio da Capitania do Rio Grande, devido à expansão pecuária, os indígenas reagiram através do extermínio de vários colonos da localidade, como também de milhares de cabeças de gado dos criadores que estabeleceram seus empreendimentos na região.

Estes conflitos entre colonos e indígenas ganharam grandes proporções causando pânico na comunidade local. E fizeram com que o Governador-geral, Mathias da Cunha, atendesse ao apelo do Capitão-mor da capitania do Rio Grande, Paschoal Gonçalves de

⁴ A capitania do Rio Grande é nomeada sem o adjeto "do Norte", que passou a vigorar após o ano de 1737, a fim de diferenciá-la da capitania do Rio Grande de São Pedro, depois rio Grande do Sul (PUNTONI,2002).

Carvalho, em pedido de ajuda ao governador da capitania de Pernambuco e ao Capitão-mor da Paraíba, Amaro Velho de Serqueira, para que enviassem ajuda através de pessoal e mantimentos (DIAS,2002).

Sendo assim, havia um interesse principalmente das autoridades do reino e dos colonos em extinguir este suposto perigo, que representava um entrave para o desenvolvimento das fazendas de gado. Desse modo, houve o patrocínio de companhias de emboscadas, composta na maior parte das vezes por marginais e criminosos, geralmente aliciados por bandos (PUNTONI,2002).

Além disto, havia outra atuação no combate aos indígenas, que eram a constituição de “terços”, grupos militarizados, que recebiam remuneração, estando sob o comando de um capitão, atuando nas lutas contra os grupos rebeldes.

Nesta perspectiva, por possuírem “um estilo militar perfeitamente adaptado às condições ecológicas do sertão” (ibid,2002, p.196), os paulistas eram sempre requisitados para tal serviço, tornando-se, assim, um especialista nas práticas de enfrentamento aos indígenas (*ibid.*, 2002).

Dessa forma, ao chegarem nas áreas de sertão do Nordeste brasileiro os paulistas buscavam confirmar as expectativas geradas pelos colonos e produtores da região, a fim de conseguirem reverter o quadro que até o momento estava bastante desfavorável para estes. No entanto, a reversão da situação não foi tão simples como era imaginado, devido à grande resistência indígena, os quais eram irreduzíveis dando à guerra um caráter cada vez mais de extermínio (DIAS, 2002).

Sendo assim, visando manter os paulistas na guerra, os agentes da colonização portuguesa os recompensava com honrarias e sesmarias, havendo. Em meio a estes jogos de interesses, ganhou destaque a atuação de Manuel Álvares de Moraes Navarro, comandante do Terço dos Paulistas, que fomentou a continuidade de vários conflitos, que, entre as fases de confrontos e calmarias, perdurou até a segunda metade do século XVII (*ibid.*, 2002).

Apesar da extrema importância dos fatos ocorridos durante quase um século da Guerra dos Bárbaros, estes acontecimentos têm uma reduzida participação na historiografia nacional, sendo mais abordado em teses e dissertações, o que reflete, de certo modo, um desinteresse pela história indígena do Brasil, o que não condiz com o papel central que estes povos tiveram no contexto da história nacional.

3.2 A etnogêneses dos Povos Indígenas no Nordeste

Durante um longo período e até bem recentemente, os povos indígenas no Nordeste

não figuravam nas abordagens históricas, antropológicas e das Ciências Humanas e Sociais. De modo geral, eram abordados na condição de aculturados, mestiços, sendo considerados desaparecidos, junto com a extinção dos aldeamentos, sobretudo a partir de meados do século XIX. No entanto, muitas pesquisas foram realizadas, a fim de contestar estes princípios sedimentados. João Pacheco de Oliveira foi um dos pesquisadores que buscou compreender esses povos, o que o fez através do conceito de territorialização. O autor orientou diversas pesquisas sobre os povos indígenas no Nordeste, tendo corroborado com o interesse pelo tema nos programas de pós-graduação. Sobre a etnogênese dos povos, vejamos o que nos diz Oliveira:

[...] é precisamente o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria a 'etnia', na América espanhola as 'reducciones' e 'resguardos', no Brasil as 'comunidades indígenas' - vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso) (OLIVEIRA,2004,p. 24).

O autor explica que as populações indígenas que vivem hoje no Nordeste brasileiro se originaram das culturas autóctones que foram envolvidas em dois processos de territorialização, com diferentes características: o primeiro compreendido na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do século XVIII, relacionado ao período das missões religiosas. O segundo processo de territorialização teria ocorrido no século XX, associado à agência indigenista oficial (OLIVEIRA,2004).

Durante o primeiro processo de territorialização, os indígenas foram atraídos para os aldeamentos missionários, nos quais foram fixados e catequizados. Desse contingente teriam surgido as atuais denominações indígenas no Nordeste brasileiro, que permaneceram nos aldeamentos, por meio do controle dos missionários, longe dos colonos e das principais atividades econômicas, como as lavouras de cana-de-açúcar, as fazendas de gado, bem como das cidades do litoral. Apesar disso, as missões religiosas foram um importante mecanismo da política colonial, por meio das ações de expansão territorial e das finanças da Coroa situadas principalmente no sertão do São Francisco. Para este fim, foram vinculados a Coroa Portuguesa um contingente de “índios mansos”, os quais resultavam de uma primeira “mistura” (*ibid*, 2004).

Se as missões religiosas associavam elementos que podiam ser compreendidos como assimilacionistas e preservacionistas, o seu sucessor histórico, o Diretório Pombalino, se configurou de modo decisivo como uma política de caráter eminentemente assimilacionista,

incentivando, como mencionado, a realização dos casamentos interétnicos e a consolidação cada vez maior de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos. Este processo pode ser caracterizado como a segunda “*mistura*”, cujos impactos não foram maiores devido ao caráter amplo e sutil da presença humana nas fazendas de gado, sendo este o único empreendimento que obteve um relativo sucesso na região. Sem haver fluxos migratórios intensos para o sertão, as antigas terras dos aldeamentos continuaram sob o controle dos descendentes dos índios das missões, que mantinham as terras como de posse comum, como também se identificavam coletivamente fazendo referência às missões originais, aos santos padroeiros ou a acidentes geográficos (*ibid.*, 2004).

Mas a política assimilacionista tornou-se mais intensa nas mudanças demográficas e econômicas. Assim, em 1850, com a Lei de Terras, que determinou os registros cartoriais das propriedades, foi iniciado por todo o Império um movimento de regularização das propriedades rurais. Houve, então, a expansão das antigas vilas aos núcleos urbanos, e com isto também vieram famílias das grandes propriedades do litoral ou de fazendas de gado, que buscavam se consolidar nos arredores como produtoras agrícolas (*ibid.*, 2004).

Na região Nordeste, a Lei de Terras definiu que as terras não habitadas poderiam ser comercializadas em leilões públicos. Desse modo, os senhores de engenho que residiam no litoral, os fazendeiros do interior, assim como os tradicionais invasores das terras dos antigos aldeamentos indígenas e as autoridades que possuíam interesses em comum, de modo sistemático, foram afirmando que os índios estavam “confundidos com a massa da população comum” e que por esta razão não havia motivo para a continuidade dos aldeamentos (SILVA, 2004).

Por causa da determinação oficial para a extinção dos aldeamentos e na ação de medir, demarcar e lotear os terrenos para umas poucas famílias, os arrendatários e invasores acabaram tendo suas posses legitimadas sobre as propriedades de terras. Nessa perspectiva, muitos indígenas acabaram migrando para as periferias urbanas, enquanto outros acabaram se dispersando por territórios vizinhos aos aldeamentos, ou passaram a trabalhar nas terras que lhes pertenciam, mas que naquela situação estavam sob o domínio dos fazendeiros. Desse modo, a partir das últimas décadas do século XIX, houve um silêncio oficial sobre os índios no Nordeste (*ibid.*, 2004).

Essa teria sido a terceira “*mistura*”, considerada como a mais radical, pois restringiu seriamente as suas posses, produzindo marcas que ficaram impressas nas memórias e narrativas dos povos indígenas que habitavam o Nordeste brasileiro. Estes foram destituídos

dos seus antigos territórios, não sendo mais caracterizados como coletividades, mas sim como “remanescentes” ou “descendentes”. São, assim, os “índios misturados” de que falam as autoridades, a população local e eles próprios (*ibid.*, 2004).

Nesta perspectiva, ao analisar o contexto histórico dos povos indígenas no Nordeste, José Arruti (2006) define dois ciclos de etnogênese: o primeiro teria iniciado no século XX, por volta dos anos de 1920 a 1940, seguido de um intervalo de 30 anos. Sendo assim, na década de 1920, houve diversas reivindicações dos primeiros grupos de caboclo, a fim de que fossem reconhecidos enquanto indígenas.

Foi também nesta década que, conforme João Pacheco de Oliveira (2004), teve início o segundo processo de territorialização, quando houve o reconhecimento pelo governo do Estado de Pernambuco das terras doadas ao antigo aldeamento missionário de Panema (1705), passando as terras ao controle do órgão indigenista, a fim de que nestas terras habitassem os descendentes dos Carnijós, até que fossem liberados da tutela. Com a implantação do posto indígena, eles passaram a ser chamados de Fulni-ô, sendo considerados como “verdadeiros índios” entre a população indígena no Nordeste. Dessa forma, o processo de territorialização atuou como um instrumento antiassimilacionista, pois produziu condições supostamente “naturais” e convenientes para afirmação de uma cultura diferenciadora e estabelecendo a população tutelada como objeto demarcado cultural e territorialmente (*ibid.*, 2004).

Na década de 1970, foi iniciado o segundo ciclo de etnogênese, período no qual cinco comunidades indígenas requereram o seu reconhecimento étnico, dentre essas estava o povo Kambiwá. Na década de 1980, mais dez comunidades obtiveram reconhecimento, e na década seguinte houve o registro de mais nove solicitações. Assim, é possível entender que o segundo ciclo de etnogênese se diferencia do primeiro, uma vez que não estava pautado, precisamente, nas conexões com os antigos territórios e nem com as redes de parentescos entre os vários agrupamentos (*ibid.*, 2006).

Desse modo, um dos principais fatores que distinguia as características do segundo ciclo em relação ao primeiro também estava interligado ao movimento indigenista, que se ergueu no final do período ditatorial vivenciado pelo Brasil. Nesse contexto surge o Conselho Indígena Missionário (CIMI), ligado à Igreja Católica, e inúmeras instituições não governamentais, como a Comissão Pró-Índio (CPI).

Por fim, considero importante destacar que neste segundo ciclo as demandas indígenas se relacionaram por meio de três categorias distintas: na primeira houve a reivindicação

estabelecida através do processo de partenogênese⁵. A segunda categoria estava relacionada à manutenção dos laços genealógicos com as comunidades já determinadas. E, na terceira, houve a reivindicação da identidade, devido ao compartilhamento de elementos dados como indígenas.

3.3 O povo Kambiwá

Os Kambiwá estão localizados no Sertão do Moxotó do estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, tendo uma população de aproximadamente 3.105 indígenas (Siasi/Sesai, 2014 apud ISA 2006). Distribuídos em oito aldeias, quais sejam Nazário, Pereiros, Baixa da Alexandra, Área de Retomada, Santa Rosa, Serra do Periquito, Guela e Tear. Em cada aldeamento do território Kambiwá há um representante que atua como intermediário entre o cacique e a comunidade. Há também um conselho formado por dez integrantes, tendo como função a realização de reuniões, a fim de definirem questões comuns a todos os membros do povo (SILVA, 2016).

Ao cacique cabe decidir sobre as questões internas do povo, reunir os integrantes do conselho e servir de representante entre este e a FUNAI, ou qualquer outro órgão envolvido em questões com o seu povo. O pajé atual, seu Pedro Porfírio Filho, mais conhecido como Neco, atualmente encontra-se com a saúde fragilizada, por esse motivo, sua função vem sendo exercida pelo vice-pajé, Ivan Pereira, mais conhecido por Vanete.

No que se refere às principais atividades econômicas dos Kambiwá, é possível elencar a pecuária, com a criação de animais de pequeno e médio porte, e a agricultura, com plantações de milho, feijão e mandioca. Há, também, os detentores do saber, assim considerados pelo povo, que teriam recebido o dom pela “natureza sagrada”. Estes fazem artesanatos com diferentes matérias-primas, como: palha do ouricuri (cestos, chapéus, vassouras, abanos), madeira (santos, praiás, carrancas e correntes), sementes (colares, pulseiras), caroá (aió, saiota, bolsas). Dentre estes, destaco o aió, caracterizado como uma bolsa de caça produzida com a palha do ouricuri e a fibra do caroá, sendo considerado o símbolo maior desse povo (*ibid.*, 2016).

Em relação às celebrações realizadas pelos Kambiwá, destaca-se o toré, o ritual do Praiá e o Aricuri. O primeiro consiste em um ritual aberto, onde a comunidade dança ao som dos toantes e do maracá, mantendo, ao mesmo tempo, um caráter religioso, político e lúdico. O segundo, de caráter mais religioso (ainda que também político), consiste em um ritual

⁵ Partenogênese refere-se às comunidades indígenas que se originaram de grupos pertencentes a outros coletivos, não sendo propriamente casos de comunidades emergentes.

semifechado. A dança acontece em um grande círculo, sendo praticada exclusivamente pelos praiás, que representam os encantados. Os praiás usam uma grande máscara feita de fibra de caroá, que cobre todo o seu corpo. Os toantes são entoados apenas por um pequeno grupo. A comunidade participa observando o ritual em volta do círculo. O terceiro ritual consiste no Aricuri, retiro espiritual realizado entre os dias 10 e 20 de novembro, na Serra Negra, considerada sagrada para os Kambiwá. Os dois rituais anteriores (toré e praiá) também são realizados durante o Aricuri (voltaremos a falar deste ritual mais adiante).

Todas essas celebrações podem ser consideradas realizações culturais, conceito proposto por Milton Singer e utilizado por Geertz (1989), para quem as realizações culturais seriam “principalmente os rituais mais elaborados e geralmente mais públicos, que modelam a consciência espiritual de um povo, aqueles nos quais são reunidos, de um lado, uma gama mais ampla de disposições e motivações e, de outro, de concepções metafísicas” (GEERTZ, 1989, p.83).

Concebida como a “mãe”, da qual seus filhos foram afastados, a Serra Negra consiste em um sustentáculo de identidade étnica para os *Kambiwá*. A Serra ocupa uma área de 1.044 ha (6,24 km²), estando localizada entre os municípios de Floresta, Inajá e Tacaratu. Historicamente, vários povos indígenas habitavam a área. Hoje, o espaço é referência identitária e sagrada para os povos Kambiwá e Pipipã. Há vários relatos sobre as sucessivas expulsões da Serra a que os Kambiwá foram submetidos. No entanto, em 1994, eles conquistaram a autorização, perante acordo com a FUNAI e com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis –IBAMA, para visitarem a Serra Negra duas vezes ao ano, para a realização de suas práticas religiosas, como o Aricuri (ISA, 2006).

3.3.1 Aspectos históricos

A partir da segunda metade do século XVII, houve a expansão dos currais para a criação de gado, assim como das atividades missionárias. Essa expansão visava-se a expansão dos territórios, havendo, assim, a perseguição e a expulsão de diversos povos indígenas que habitavam os sertões da região Nordeste. Desse modo, esses povos procuravam “áreas de refúgio” nos brejos mais altos ou nos altos das serras próximas, assim como o povo Kambiwá (Serra Negra), os Atikum (Serra do Umã) e os Pankararu (Brejo dos Padres) (FIALHO, 2003).

Em 1802, o missionário capuchinho italiano Frei Vital de Frescarolo, em carta encaminhada a D. Jozé, Bispo de Olinda, e publicada em 1882. Prestou conta do trabalho para o qual tinha sido designado, afirmando que havia aldeado no lugar conhecido como Jacaré, que ficava localizado entre a Serra do Periquito e a Serra Negra, 114 índios da nação Pipipão

que, conforme o seu relato, "andavam embrenhados no sertão da Serra Negra". Segundo o Frei, os(as) indígenas desejavam ficar no lugar denominado Jacaré, porque havia muito mel e bicho para comer, e plantariam mandioca na serra do Periquito, perto da Serra Negra (ISA, 2006).

Com a chegada das fazendas, os(as) indígenas não aldeados abrigados na mata da Serra Negra eram frequentemente acusados pelos fazendeiros de furtar seus gados, sendo por isso perseguidos e caçados. Mas, no final do século XIX, os(as) indígenas que habitavam a Serra Negra foram expulsos(as) pelos e passaram a habitar os seus arredores (*ibid.*, 2003).

Conforme os registros históricos, feitos por Lowie (1963), Nimuendajú (1937) e Estevão Pinto (1953), há referências de modo breve sobre os índios que habitavam a Serra Negra (ISA, 2006). Mas a referência mais antiga que pode ser encontrada sobre o povo Kambiwá com a designação atual está presente nos relatos do historiador e antropólogo W. D. Hohenthal Jr, ao afirmar que:

No que concerne à sua desapareição, simplesmente não sabemos a resposta. Eles [os Kambiwá] podem ter perdido sua identidade tribal sendo absorvido por outros grupos indígenas, refugiando-se na Serra Negra e sertão circunvizinho, escondendo-se durante um intenso período de perseguição ativa (1824/1858) pelos sertanejos locais. Nesta mesma linha alguns poucos sobreviventes da tribo chamada Kambicá, não registrada em documentos históricos, até onde se sabe, continuam sobrevivendo precariamente na parte ocidental na Serra Negra, uns poucos indivíduos do grupo casaram e vivem entre os índios Pankararu de Brejo dos Padres, Tacaratú, Pernambuco.(...) Com muitos deste pequenos bandos de índios perambulando através do sertão, compreensivelmente temerosos de sua descoberta pelos perseguidores brancos, não é de todo estranho que o nome tribal destes remanescentes tenha sido esquecido, e que os pequenos bandos tenham sido absorvidos por grupos maiores, com a consequente perda dos históricos nomes tribais" (HOHENTHAL JR,1954,p. 98 apud ISA,2006).

Além desse relato, há descrições sobre este povo nos estudos linguísticos do theco Cestimir Loukotka (1968), que se refere aos Kambiwá como os antigos habitantes da Serra Negra. Assim como na pesquisa de Dale W. Kietzman (1968), do Summer Intitute of Linguistics (SIL), em que há um relato sobre as 200 famílias chamadas Kambiwá, que foram expulsas da Serra Negra pelos fazendeiros (*ibid.*, 2006).

No entanto, no final da década de 1940, o povo Kambiwá resolveu retomar a Serra Negra sob a liderança do índio José Fortunato, que era conhecido na comunidade como João Cabeça de Pena. Neste sentido, os descendentes dos antigos moradores da Serra Negra tentaram ocupar a chã da serra, tendo como base as informações obtidas pelo padre Alfredo Dámaso, que na época se destacou por ter sido um importante agente nos primeiros processos de reconhecimento de alguns povos indígenas que habitavam o Nordeste brasileiro. Conforme

o padre, o então presidente do Brasil Getúlio Vargas, havia autorizado, por meio de um telegrama, a ocupação da Serra Negra declarando: “Serra Negra é dos índios” (BARBOSA 2003, p.111).

Mas a ocupação não obteve êxito, devido à forte resistência dos fazendeiros locais, que contaram com o apoio das polícias das cidades de Inajá e Floresta-PE. Estas expulsaram os índios de Serra Negra. Nessa ocasião, prenderam e espancaram Cabeça de Pena, acusando-o injustamente de ter roubado uma peça da casa de farinha de um dos fazendeiros que residiam nas imediações da Serra Negra. Pouco tempo depois, Cabeça de Pena veio a óbito, sendo considerado por alguns da comunidade como um mártir que deu a vida para o reconhecimento do seu povo (*ibid*, 2003).

Durante a década de 1950, o vale do Moxotó foi cenário de um longo período histórico de intensos conflitos entre fazendeiros e pequenos produtores rurais. Os grandes proprietários rurais queriam forçar os pequenos produtores a venderem suas terras e, para isto, soltavam o gado para invadirem e destruírem as plantações, o que causava muitos transtornos e desavenças. Por causa dessa situação, o ministro da agricultura da época, João Cleofas, autorizou a construção de um travessão entre os municípios de Ibimirim e Inajá, visando, assim, dividir um extenso trecho de terra numa área de pasto e uma outra que era designada aos pequenos agricultores. Esta divisão ficou conhecida como Travessão de João Cleofas (*ibid*, 2003).

Este travessão que havia sido construído inicialmente para amenizar as tensões entre os grandes fazendeiros e os agricultores, também passou a desempenhar um papel significativo no processo de reconhecimento da área indígena Kambiwá, ao se transformar numa referência territorial e histórica para os índios que viviam da agricultura naquele lugar.

Sendo assim, em agosto de 1968 o travessão construído foi citado no documento encaminhado a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Junto ao mesmo estava um atestado de “boa conduta”, assinado pelos prefeitos das cidades de Ibimirim e Inajá, no qual estava descrito sobre os descendentes indígenas que eram agricultores e viviam na Baixa da Alexandra, de modo pacífico, em prol do sustento de suas famílias (*ibid*, 2003).

Com base no que havia sido descrito no atestado sobre os indígenas que viviam na região da Baixa da Alexandra, como também das ameaças que sofriam dos grandes pecuaristas da região, no dia 14 de abril de 1969, o promotor de Inajá atendeu à solicitação que havia sido feita pela FUNAI e, por carta, afirmou que havia estado na Baixa da Alexandra junto ao juiz e pode comprovar a verdade sobre os fatos: “posseiros despejados sumariamente, plantações devastadas por animais e, além disso, intimidados pelos pretensos compradores

das terras” (FUNAI,1969).

No entanto, nem a construção do travessão, nem a constatação da situação, por meio dos representantes legais foram capazes de diminuir as tensões existentes entre os grandes produtores rurais da região e os indígenas, que eram os pequenos agricultores.

Além deste entrave com relação às terras, os índios Kambiwá daquela região também sofriam outro tipo de perseguição, que era a religiosa, devido à prática do Toré. Uma das moradoras da Baixa da Alexandra, com o nome de Tereza Barra, teve papel fundamental na difusão da prática do Toré na comunidade. Ela era esposa de Mané João, ambos nascidos em Ponta Várzea, uma das aldeias que integra o território do povo Kapinawá no município de Buíque. Na década de 1940, o casal se mudou para a Baixa da Alexandra, local que havia sido morada dos seus avós.

Desse modo, já na década de 1960, inicialmente, Tereza Barra praticava o Toré quinzenalmente junto a sua família e alguns membros da família Rozeno. Posteriormente, os demais moradores passaram a praticar o Toré no terreiro sob constantes ameaças, principalmente do temido coronel Mané Neto.

Além das perseguições policiais e dos grandes fazendeiros, devido à prática do Toré, os familiares de Tereza Barra e outros membros da comunidade passaram a ser pressionados a abandonar suas roças, pois as terras que residiam estariam sendo ocupadas por projetos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Para agravar ainda mais a situação, os fazendeiros soltavam seus gados na roça dos indígenas que viviam da agricultura, como uma tática de intimidação.

Diante desta situação, “os caboclos”, como eram conhecidos, chegaram a conversar com os prefeitos das cidades de Inajá e Ibimirim, a fim de obterem alguma solução. No entanto, nada foi feito (*ibid*, 2003). Sendo assim, ao sentirem-se desamparados, os Kambiwá receberam orientação de um viajante que sempre passava pela localidade, conhecido como senhor Oliveira, natural de Tacaratú-PE. Este também era índio, da localidade de Tacaicó, que regularmente atravessava a região. Ao ver a situação de desespero daquelas pessoas, devido às ameaças constantes, Oliveira os aconselhou a não tomarem nenhuma decisão extrema, mas a procurarem auxílio com os líderes de povos que já haviam sido reconhecidos, como Fulni-ô e Pankararu, a fim de obterem informações sobre como proceder para contarem com a mesma cobertura (*ibid*, 2003).

Como o povo Pankararu estavam mais próximo, então eles acharam por bem procurarem o pajé Pankararu. Foi quando eles procuraram na época João Tomaz, que era lá de Pankararu, e que deu grande contribuição para o reconhecimento do nosso território, o reconhecimento do nosso povo. E aí

ele fez várias viagens aqui na nossa área, justamente com o intuito de perceber de fato quais eram as práticas tradicionais do nosso povo. E com isto, para poder orientar os caminhos que deveriam ser percorridos para poder chegar até o reconhecimento (Zuca Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017).

O pajé João Tomaz concordou em auxiliar o povo Kambiwá, a fim de que obtivessem o reconhecimento oficial. Desse modo, passou a fazer visitas quinzenais a comunidade sempre aos sábados, a fim de praticar as “passadas das linhas” (dos toantes) e preparar Neco, que era morador da Baixa da Alexandra e índio Kambiwá e que na época viajou até a aldeia do povo Pankararu para convidar o pajé.

A escolha do nome Kambiwá se deu através da orientação do pajé Pankararu, o qual “recebeu o nome do povo em um transe mediúnico, sob a forma de um toante”. Sendo assim, para o povo o termo Kambiwá significa “retorno à Serra Negra”. Desse modo, João Tomaz, pajé Pankararu, assessorou a comunidade até a chegada da primeira equipe da FUNAI, pois iria ter que se ausentar para realizar algumas viagens para outros municípios. Sendo assim, instruiu os índios Kambiwá para se organizarem para o dia da visita dos “homens de Brasília” e prometeu que iria auxiliar o povo junto aos seus agentes conhecidos, a fim de que houvesse o reconhecimento do grupo (*ibid*, 2003).

Paralelamente ao processo de reconhecimento do povo aberto por Neco junto à FUNAI e aos prefeitos das cidades de Inajá e Ibimirim, havia também outros agentes simpatizantes da causa, como o padre Cristiano Muffler. Este passou a visitar a comunidade quinzenalmente e, durante essas visitas, atendia alguns pedidos da comunidade, redigindo cartas e documentos, nos quais denunciava os abusos de poder cometido pelos fazendeiros da região, bem como também cobrava a construção de um Posto Indígena.

Os esforços empreendidos conjuntamente culminaram com a chegada da primeira visita da FUNAI. Em resposta às solicitações preliminares encaminhadas à Brasília, deslocou-se à comunidade, por intermédio da FUNAI, um advogado lotado em Recife, visando fornecer informações mais precisas sobre o pleito encaminhado ao órgão tutor. O advogado esteve na localidade da Faveleira e na serra do Periquito, realizando o cadastro de algumas pessoas da comunidade. No entanto, ao finalizar o documento, afirmou que o processo deveria ser encaminhado à Justiça Federal, por se tratar de território pertencente a União, uma vez que os interessados na causa não eram índios (*ibid*, 2003). Mas o parecer do advogado não foi convincente o suficiente para evitar que fosse encaminhado à comunidade pela FUNAI, em março de 1971, o antropólogo Ney Land, junto com sua equipe, a fim de que houvesse uma segunda opinião munida de um caráter técnico a respeito da situação. Durante o trabalho de

contestação realizado pela equipe, foram evocados os “caracteres físicos” que definiriam na época a descendência indígena do grupo. Após ser realizada a definição dos caracteres físico-somáticos, o antropólogo também presenciou o ritual do Toré, ocasião em que afirmou se tratar de danças tipicamente indígenas, sendo sua manutenção uma prova da origem do grupo.

Por fim, após este longo processo foi construído na Baixa da Alexandra, às margens da estrada de Petrolândia-Ibimirim, em 17 de novembro de 1971, o Posto Indígena Kambiwá, conforme o modelo da FUNAI. O Posto funcionava como um espaço de administração das atividades assistenciais do órgão. Na área da Baixa da Alexandra, ficaram centralizadas todas as decisões, fato que influenciou a área indígena, composta, no período de construção do Posto Indígena, de mais de cinco povoados, que se tornaram aldeias: Pereiros, Tear, Serra do Periquito, Faveleira e Serra Negra. A Baixa da Alexandra torna-se o centro de representação política das aldeias junto à FUNAI.

O etnônimo Kambiwá só passou a fazer parte dos documentos oficiais a partir do reconhecimento oficial do povo pela FUNAI. Nesta perspectiva, conforme a descrição histórica do povo Kambiwá, é possível compreender a importância dos vários atores sociais deste povo, que lutaram pelo processo de afirmação étnica. Dentre esses esteve Neco, que estabeleceu os primeiros contatos com João Tomaz, pajé Pankararu. Graças a essa iniciativa, foi iniciado o processo de reconhecimento oficial do grupo, que contou com o apoio do pajé Pankararu. Este transmitiu a Neco uma prática sagrada do seu povo, o ritual do Praiá. Neco foi, então, escolhido para ser o primeiro pajé Kambiwá.

Apesar do Posto Indígena ter sido construído em 1971, a primeira demarcação foi realizada pela FUNAI apenas em 1978, sendo estabelecido uma área de 15.934 hectares. No entanto, o reconhecimento oficial não solucionou os conflitos que existiam na região. Mesmo havendo o reconhecimento oficial como povo indígena, eles tinham receio de praticar o toré e de se afirmarem como indígenas, como relata Zuca, atual cacique:

Mas até em 1988, era muito difícil você vê o povo praticar o toré abertamente por conta justamente desse medo que tinham do coronel Manuel Neto, que era quem comandava esta região aqui e tinha um comandado dele que era outro forte e quem de fato controlava a região. E o trabalho deles foi tão forte no sentido de exterminar os povos indígenas dessa região que o coronel Manuel Neto chegou a declarar que nesta região não existia mais índio. E aí foi a partir de 1988 que o pessoal começou a, de fato, apresentar o toré e de ser apresentar como indígena, mas até então para você chegar na cidade e dizer que era indígena era muito complicado, porque você corria o risco, inclusive, de ser morto (Zuca Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Com base no relato acima, até o ano de 1988, quando foi instituída a atual

Constituição, havia muito receio de se dançar o Toré publicamente, como também de se declararem índios(as), principalmente nas áreas urbanas do município, ainda marcado pelas práticas coronelistas. Sendo assim, a partir da Constituição de 1988 houve, de certo modo, uma mudança conceitual, principalmente na relação existente entre o Estado e os povos indígenas.

Apesar disto, o território Kambiwá só foi homologado em 11 de dezembro de 1998, com uma superfície de 31.495 hectares, com o perímetro de 74 Km, contendo além das aldeias já mencionadas, Baixa da Alexandra, Pereiros, Tear, Serra do Periquito, Faveleira, as aldeias Baixa do Nazário, Santa Rosa, Barracão e Poço IV. Ainda no ano de 1998, Zuca assumiu no lugar do seu pai, Ivan Pereira da Silva, a liderança do seu povo.

Por fim, vale ressaltar que durante décadas os Kambiwá e Pipipã compartilharam uma mesma história. Mas, apesar de estarem localizados na mesma região e de possuírem vínculos de parentesco muito próximos, estes povos possuem hoje diferentes modos de lidar com os diferentes projetos de desenvolvimento e com a criação e articulação de suas associações (FIALHO, 2003). O povo Pipipã, que atualmente está na luta pela demarcação física do seu território, também tem a Serra Negra como um território tradicional e sagrado. Sendo assim, realizam o ritual do Aricuri⁶ entre os dias 10 e 20 de outubro, um mês antes do povo Kambiwá, cujo ritual ocorre entre os dias 10 e 20 de novembro.

⁶ Ritual realizado pelos Pipipã e Kambiwá, sobre o qual nos deteremos mais adiante.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, será abordada a educação escolar indígena a partir do seu trajeto histórico. Em um segundo momento, serão discutidas as políticas da educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, analiso o processo de construção da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e, por fim, a Educação Escolar Indígena do povo Kambiwá.

A educação pode ser definida como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos sujeitos, correspondendo, assim, a um fenômeno presente em qualquer sistema cultural de um povo, envolvendo meios que visem a sua reprodução, manutenção e/ou mudança. Ao associar instituições, valores e práticas numa incorporação dinâmica com outros sistemas sociais, como a política, a economia, a religião e a moral, os sistemas educacionais passam a ter como referência básica os projetos sociais (valores, ideias, sentimentos, hábitos, dentre outros) que lhes competem realizar em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006).

A educação indígena é um processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, conforme as ideias de cada povo, equivale à verdadeira expressão da natureza humana, abrangendo todos os passos e saberes necessários à formação de sujeitos plenos (ALMEIDA, 2001). Neste sentido, os povos indígenas desenvolvem seus modos de vida e concedem-lhes significados. Também produzem processos para propagar os seus valores, saberes, crenças, padrões de relacionamento social, assegurando, assim, sua reprodução e sobrevivência, a fim de que os sujeitos possam se tornar integrantes efetivos dessas sociedades. Em vista disso, produzem seus processos educativos (LUCIANO, 2006).

A primeira experiência de educação escolar indígena no Brasil remete à educação escolar/catequética, que se deu a partir do século XVI no Brasil, configurando-se como uma das táticas de inserção dos indígenas à sociedade circundante ou mesmo à sua destruição enquanto povo (SANTOS, 2004). Dentro desta perspectiva, a fim de que houvesse uma melhor compreensão acerca da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, Ferreira (1992, 2001) caracterizou o contexto histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena em quatro fases: 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (Funai) e, por último, da chegada da missão protestante Norte-Americana, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), e

outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não-governamentais aos encontros de educação para Índios; 4) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

Além destas quatro fases, a pesquisadora Eliene Amorim de Almeida (2001) destaca a existência de uma quinta fase da História da educação Escolar indígena no Brasil, que pode ser caracterizada pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orientam a política educacional para esses povos no Brasil.

Desse modo, estas fases não se sobrepõem umas às outras, assim como o início de uma não consiste, necessariamente, no término da outra, uma vez que cada uma pode manter em seu conteúdo alguns aspectos das outras fases, seguindo processos de continuidade e interrupções.

A primeira fase, denominada “catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia”, corresponde ao período no qual a educação escolar ofertada aos povos indígenas esteve sob a responsabilidade dos missionários religiosos, especialmente os jesuítas, que seguiram os padrões das escolas europeias. Desse modo, os colonizadores portugueses visaram afirmar a supremacia da cultura europeia, incumbindo aos missionários religiosos a missão de evangelizar os índios para salvar-lhes do “pecado” (ALMEIDA, 2001). Desse modo, negava-se a diferença dos povos indígenas, os quais foram vistos como povos sem fé, lei ou rei.

A segunda fase que, como mencionado, corresponde ao período da integração dos índios, a partir do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, por fim, ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. O caminho encontrado pelo Estado, com o intuito de integrar os índios à sociedade nacional, ou até mesmo preservá-los do mundo moderno, se deu por meio da criação de órgãos oficiais, como o SPI e a FUNAI. O primeiro foi criado em 1910, como uma espécie de “meia culpa”, em virtude do genocídio aos índios Otis e Coroado no Oeste de São Paulo, no período da construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, a partir de 1905 (BEOZZO, 1987). Durante o período de vigência do SPI, a ênfase atribuída à educação escolar indígena estava centrada no programa de formação profissional, associado ao programa nacionalista e desenvolvimentista instituído na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Desse modo, as escolas passaram a ser chamadas de “casa de índio”, como uma estratégia utilizada pelo SPI para evitar “conotações negativas que o nome escola tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas ‘práticas agrícolas’ para meninos e ‘práticas

domésticas’ para as meninas” (FERREIRA, 1992, p.168).

Neste período, também conhecido como a “Era Vargas”, o nacionalismo estava em alta, principalmente durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Houve, então, o incentivo ao desenvolvimento industrial e ao ensino técnico, fato que afetou, de certo modo, a vida dos povos indígenas no Brasil. Pois, através da implantação dos componentes curriculares de cunho profissionalizante nas escolas indígenas, havia a tentativa de desintegração dos modos de vida dos indígenas (SANTOS, 2004).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve o propósito de financiar a indústria de bens de consumo e as megaconstruções. Este período também correspondeu à chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), no ano de 1959, que se caracterizava como uma missão protestante Norte-Americana, cuja função era traduzir as línguas indígenas, a fim de evangelizar os povos indígenas para convertê-los ao protestantismo (*ibid.*, 2004). Conforme Ferreira (1992), estes encontros entre não indígenas e indígenas ocasionaram, por sua vez, epidemias ou pandemias, para os quais os povos indígenas, recém contatados, não possuíam defesa natural.

No ano de 1967, o SPI foi extinto e em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Na década de 1970, havia a defesa por parte deste órgão de que os índios deveriam se responsabilizar pelas “[...] funções educativas nas suas comunidades, expressando o propósito da educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo” (FERREIRA, 1992, p. 169).

Durante esse período, houve também, por meio do Estatuto do Índio, no ano de 1973, a implantação do ensino bilíngue, que em seu Artigo 49 estabelecia que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira” (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973).

Deste modo, o estabelecimento do bilinguismo nas escolas indígenas não significaria que o Estado iria desistir da perspectiva integracionista. Fato que pode ser percebido por meio do Artigo 50 desta lei, na qual se afirma que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (*ibid.*, 1973).

Assim, as respostas dos povos indígenas ao poder econômico e político deu início a uma nova fase de luta, por meio das alianças que foram estabelecidas com instituições religiosas e universidades.

A terceira fase versa sobre “a formação de projetos alternativos de educação escolar:

da participação de Organizações Não-Governamentais (ONG) aos encontros de educação para índios. Esta fase é definida pelo aparecimento de várias ONGs de apoio à causa e ao movimento indígena. Estas estariam associadas "às várias mobilizações sociais a favor da democracia" (ALMEIDA, 2001, p. 36).

Durante esse período, o Brasil estava em plena ditadura militar. No entanto, através das inúmeras mobilizações que vinham acontecendo no país, o autoritarismo do Estado passou a ser questionado, principalmente por causa do seu embrutecimento e da crise econômica que não conseguia ser contida (OLIVEIRA,2017).

É dentro deste cenário que se vê não só a atuação do Movimento Indígena, mas também de outros movimentos sociais que começaram a ganhar visibilidade no contexto social, apesar de serem duramente combatidos pelo regime militar. Assim, devido à precária assistência e à falta de perspectiva para um estabelecimento de diálogo por parte do Estado, o indigenismo brasileiro abriu espaço "para o fortalecimento de outros agentes junto aos povos, que vão ampliando o campo de aliados nas questões étnicas" (*ibid.*, 2017, p.3).

Dessa forma, durante a década de 1970, dentre os aliados às questões étnicas, é possível destacar as entidades civis, dando ênfase à Igreja Católica Romana (destacando o Conselho Indigenista Missionário – CIMI), as Organizações Não-Governamentais (ONGs), as universidades e as entidades de classe, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que gradativamente vão ocupando estes espaços (*ibid.*, 2017).

A partir da década de 1960, tiveram início as mudanças de prática por parte da Igreja Católica Romana, visando à articulação dos trabalhos pastorais aos problemas sociais. Estas surgem a partir das diretrizes do Concílio Vaticano II (1962-1965), em Roma, e as Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano (1968 em Medellín na Colômbia e 1979 em Puebla no México) (SANTOS, 2004).

Sendo assim, ao assumirem esta nova postura de evangelização, os fiéis ou clérigos embasavam-se na Teologia da Libertação, que pregava "[...] a libertação dos marginalizados das diversas formas de opressão impostas pelo capitalismo" (OLIVEIRA,2017, p.6). Neste sentido, a "opção pelos pobres", defendida pela Teologia da Libertação, enxergava o oprimido como o autor da sua própria libertação (*ibid.*, 2017).

Nesta época, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou uma série de entidades eclesiais: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), encarregado pela questão agrária, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), encarregado das questões indígenas, dentre outros (SANTOS, 2004).

O CIMI foi fundado no ano de 1972, tendo como objetivo "trabalhar em prol da

valorização das culturas indígenas, especialmente na defesa dos direitos dos povos, promovendo o desenvolvimento de estratégias políticas de melhoria da qualidade de vida nas aldeias” (OLIVEIRA, 2017, p.6).

Em meio à efervescência das mobilizações sociais, os povos indígenas iniciaram uma série de articulações, através da realização de encontros e assembleias em várias regiões do Brasil, principalmente no Norte e no Centro-Oeste do país. Estes encontros e assembleias se configuravam como um espaço de tomadas de decisões políticas, além de propiciar experiências interétnicas. Por meio destas articulações, surgiram entidades indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI) e suas regionais (UNI/NE, UNI/ACRE, UNI/SUL etc), a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES (APOINME), entre outras (SANTOS, 2004).

Assim, durante a década de 1980, houve, por parte de entidades da sociedade civil, a articulação, sistematização e o desenvolvimento de práticas alternativas de educação escolar indígena, tendo como base o princípio do respeito à diferença étnico-cultural. Neste período, também surgem os Núcleos de Estudos Indigenistas, que reuniam pesquisadores das mais diversas universidades, entidades indígenas e técnicos das Secretarias de Educação (ALMEIDA, 2001).

A quarta fase, como mencionado, é intitulada “experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios”. Esta seria decorrente de um processo de mobilizações, articulações e organizações, por parte dos povos indígenas, que passaram a reivindicar outros direitos, como o direito à escola, que tivesse como base os referenciais culturais dos seus povos (*ibid.*, 2001).

Neste sentido, a escola passou a ser uma instituição em disputa, havendo uma preocupação em “ocupá-la”, definindo o que deveria ser ensinado conforme a decisão do povo ou da comunidade indígena. Assim, os(as) professores(as) indígenas organizaram encontros, sendo os primeiros realizados na região Norte do país (SANTOS, 2004).

No ano de 1988, houve o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado pelo CIMI. Nesse evento, foram abordadas as formas originais dos povos desses dois estados, sendo defendido "a necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente [...]" (AZEVEDO e SILVA, 1995, p.154).

Estes encontros ocorreram dentro de um contexto maior de democratização do Brasil, na década de 1980. Neste contexto é promulgada a Constituição de 1988, que, por meio do seu Artigo 231, reconheceu a organização social dos povos indígenas, assim como seus

"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" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Por outro lado, apesar da conquista pelo reconhecimento, havia sido deixado em aberto a regulamentação das políticas educacionais, as quais necessitavam de especificações e normatizações complementares.

No ano seguinte, em 1989, houve o II Encontro de Professores Indígenas, realizado em Manaus. Neste, buscou-se dar continuidade às trocas de conhecimentos e de experiências entre os professores indígenas. Nesse contexto, os professores firmaram um documento sobre a educação escolar indígena, no qual estavam contidas as reivindicações básicas dos professores indígenas a serem contempladas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que na época estava em tramitação (*ibid.*, 1995).

Os encontros seguintes buscaram discutir as formas alternativas de currículo e regimentos escolares, como também soluções para resolverem as dificuldades que surgiram durante o percurso com o poder público, a legislação, além da relação com culturas distintas, seja entre os próprios povos indígenas, ou com os não indígenas (*ibid.*, 1995).

Desse modo, a partir das realizações destes encontros entre professores(as) indígenas nas universidades, nas organizações de apoio e nos espaços governamentais, fortaleciam-se as discussões sobre a reestruturação da política indigenista brasileira. Também discutiu-se a implantação de uma educação escolar indígena que respeitasse e valorizasse os saberes destes povos.

Conforme Almeida (2001), a quinta fase da história da educação escolar indígena no Brasil pode ser definida pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orientam a política educacional para esses povos. Dessa forma, no decorrer da década de 1990 houve a formalização, pelo Estado brasileiro, de uma política educacional baseada em princípios e diretrizes que se aproximavam das reivindicações feitas pelos povos indígenas, alinhada ao novo paradigma do respeito, valorização e proteção.

Neste sentido, esta concepção rompe com a prática das políticas que objetivavam a incorporação dos indígenas à "comunhão nacional", por meio do reconhecimento das diferenças socioculturais, propiciando-lhes, na Lei, o direito de uma educação específica, diferenciada e intercultural (*ibid.*, 2001).

Assim, conforme destaca Almeida (2001), é importante considerar este período como uma nova fase da Educação Escolar Indígena no Brasil, devido aos avanços que houve no âmbito legislativo, no que se referia aos povos indígenas como sendo fruto dos processos de

resistência empreendidos pelo movimento indígena.

Logo, nesta quinta fase da História da Educação Escolar Indígena, houve a participação efetiva e decisiva dos(as) professores(as) indígenas, por meio da realização de vários encontros. No estado de Pernambuco, através da realização desses encontros e mobilizações pelos sete povos reconhecidos na época – Xukuru, Pankararu, Atikun, Fulniô, Truká, Kambiwá e Kapinawá –, foram criadas a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE, o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá - COPIXO e a Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT (*ibid.*, 2001).

Desse modo, estas articulações e mobilizações do movimento indígena ocorridas em todo território nacional brasileiro durante a década de 1990 possibilitaram o seu crescimento e fortalecimento, intervindo de modo expressivo na política indigenista oficial. Obteve-se, assim, várias conquistas que assinalaram efetivamente a presença dos povos indígenas no cenário político brasileiro, não mais como aqueles(as) predestinados(as) ao esquecimento e extermínio (*ibid.*, 2001).

4.1 Políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil

No âmbito das políticas públicas, o Sistema de Ensino Brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, no que referia aos direitos dos povos indígenas. Sendo assim, a legislação brasileira buscou romper com a postura integracionista que sempre procurava incorporar os índios à comunidade nacional e os visualizava como uma categoria étnica condenada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, esta percepção passou a ser modificada, de modo que os povos indígenas passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural (GRUPIONI, 2006).

Por meio do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, também foi assegurado aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, sendo competência do Estado proteger as manifestações culturais indígenas. Estes dispositivos legais abriram meios para que a escola indígena fosse constituída enquanto instrumento de valorização das línguas, das tradições e dos saberes (*ibid.*, 2006). Estes e outros ganhos em nível constitucional são frutos da participação ativa do movimento indígena e indigenista, que se uniram para garantir a efetivação dos direitos indígenas, impedindo também as ações dos grupos contrários que estavam interessados em explorar os recursos naturais dos territórios indígenas (*ibid.*, 2006).

No início da década de 1990, a responsabilidade para ofertar a Educação Escolar Indígena (EEI) estava vinculada à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que contava com a

colaboração da gestão pública municipal em alguns Estados do Brasil (SANTOS, 2004).

No ano de 1991, durante o governo presidencial de Fernando Collor, foi publicado o Decreto nº26/91, que em seu Artigo 1º transferia para o Ministério da Educação (MEC) “a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino” (DECRETO Nº 26/91). Foi, então, proposto que a educação escolar indígena fosse desenvolvida em regime de colaboração entre estados e municípios, por meio de convênios e acordos, através das secretarias de educação, a fim de que houvesse a sua efetivação.

O Decreto nº 26/91 foi regulamentado com a Portaria Interministerial 559/1991, que deu origem, dentro do Ministério da Educação, à Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI). Esta, por meio do seu Art 5º, recomendou a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com o compromisso de apoiar e instaurar ações junto aos municípios onde havia povos indígenas. Desse modo, incentivava-se e garantia-se a participação dos índios, assim como de suas representações, organizações da sociedade civil e das universidades que interviam junto aos indígenas (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Diante deste novo cenário e com a necessidade de aperfeiçoar a legislação e formalizar as novas iniciativas e ações, o MEC publicou, no ano de 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI. Nestas diretrizes, recomendava-se às Secretarias Estaduais de Educação o desenvolvimento de ações que estivessem associadas à organização, elaboração de materiais didáticos adequados, formação de professores e a criação e o reconhecimento da carreira do magistério indígena, garantindo fontes de financiamento para essa política (*ibid*, 2016).

Em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada pelo Congresso Nacional, no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro deste mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esta lei determina normas para todo o sistema de educação brasileiro, firmando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A Lei nº 9.394/96 substitui a antiga LDB nº 4.024, de 1961, que não abordava a educação escolar indígena.

A Nova LDB faz menção à Educação Escolar Indígena em dois momentos: o primeiro, na parte em que se refere ao Ensino Fundamental, no artigo nº32, no qual é estabelecido em seu parágrafo § 3º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos

próprios de aprendizagem” (LDB, 1996). Este parágrafo, portanto, aproxima-se do artigo 210 da Constituição Federal de 1988. A segunda menção se faz presente nos artigos de números 78 e 79 das “Disposições Gerais e Transitórias”, nas quais se preconiza como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural que vise fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna das comunidades indígenas. Busca-se proporcionar a oportunidade de recuperar as memórias históricas e reafirmar suas identidades, ofertando-lhes, também, o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos presentes na sociedade nacional.

A fim de que isto ocorra, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para que sejam elaborados programas integrados de ensino e pesquisa. Estes deveriam contar com a participação das comunidades indígenas em seu processo de elaboração e ter como propósito desenvolver currículos específicos, nos quais estejam incluídos os conteúdos culturais, conforme a realidade de cada comunidade indígena (GRUPIONI, 2005).

Em 1998, uma outra proposta do MEC visando à organização dos currículos das escolas indígenas foi apresentada, por meio do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento voltava-se preferencialmente a professores(as) indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de ensino que se encarregariam de implementar e regularizar os programas educativos junto às comunidades indígenas.

Dessa forma, o RCNEI está dividido em duas partes: na primeira, intitulado “Para começo de conversa”, estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que fornecem o direcionamento para a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

A segunda parte do documento, intitulada "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas", está organizada conforme as áreas de conhecimento, com orientações de trabalho para a construção dos currículos das escolas indígenas, conforme cada realidade. Neste sentido, são apresentados no RCNEI indicações de seis temas transversais como: Terra e conservação da biodiversidade; Auto-sustentação; Direitos, lutas e movimentos; Ética; Pluralidade cultural; Saúde e educação. Também foram feitas indicações de trabalho com seis áreas de estudo: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física (RCNEI,1998). Visava-se com isso uma integração entre os conhecimentos universais que foram selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena.

No entanto, ao analisar o RCNEI, é possível perceber que, devido a uma falta de acúmulo de experiências na época, no que se referia à questão da educação escolar indígena, ele apresentou a organização dos conteúdos de forma disciplinar, conforme se dá nas escolas

não indígenas. Nesta perspectiva, Eliene Amorin de Almeida faz a seguinte crítica:

Mesmo que o RCNEI procure mostrar a possibilidade de construir uma escola intercultural, o seu formato para organizar o conhecimento é o mesmo da escola do não-índio. Essa forma de organizar o conhecimento, por disciplina, já conhecida pela escola brasileira, indica que não foi colocada a questão: de que forma os povos indígenas organizam e sistematizam os seus saberes? [...] o RCNEI admite que os povos indígenas têm formas próprias de conhecer, sistematizar e organizar a realidade, o saber e os conhecimentos. Perguntamos então, para respeitar esses processos, não deveria ser proposta a realização de investigação desses procedimentos, ao invés de elaborar um documento que é apenas uma adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) cuja sistematização, organização dos conhecimentos segue a lógica da nossa sociedade? (ALMEIDA,2001, p.111).

Dessa forma, é possível compreender que apesar do RCNEI ser um documento de suma importância no processo de elaboração das políticas educacionais diferenciadas para os povos indígenas, como também, para o processo de formação e prática destes(as). Não se pode negar que é um documento contraditório na política educacional para os povos indígenas, que foi elaborado pelo governo federal.

No ano de 1999 o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 14/99 e a Resolução 03/99 que instauraram às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria escola indígena em conjunto aos sistemas de ensino, mediante as normas e ordenamentos jurídicos próprios (BONIN,2012).

A Resolução 03/99 determina no âmbito da Educação Básica a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no país “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Resolução CEB 03/99 Art.1º).

Nesta Resolução também foram fixadas a criação das categorias escola indígena e professor indígena. Assim como, a definição no plano institucional, administrativo e organizacional das competências da União, do Estados, dos Conselhos Estaduais de Educação e dos Municípios (Resolução CEB 03/99 Art.9º).

Desse modo, a Resolução 03/99 também atribuiu aos Estados da União a “oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios” (Resolução CEB 03/99 Art.9º).

Logo, é importante fazer uma leitura conjunta destes dois documentos normativos: o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99, uma vez que o Parecer fundamenta de modo teórico contextualizando politicamente as deliberações da Resolução (BONIN,2012).

Desse modo, no que tange as políticas públicas educacionais durante a década de 1990 percebe-se que o corpus legislativo que foi elaborado, apesar de não responder à todas as demandas reais requeridas pelos povos indígenas, representou um avanço no que se refere as relações entre o poder estatal e o movimento indígena.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre os capítulos presentes no documento há um sobre a Educação Escolar Indígena, o mesmo é subdividido em três partes. Na primeira parte consta um rápido diagnóstico de como tem sido ofertada a Educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, são apresentadas as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira parte constam os objetivos e metas que deverão ser alcançados a longo e curto prazo (GRUPIONI,2005).

Em meio, aos objetivos e metas previstos no PNE nº 10.172/2001 é importante evidenciar a universalização da oferta dos programas educacionais para os povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, possibilitando assim, a autonomia para as escolas indígenas tanto no que estava relacionado ao projeto político pedagógico quanto ao que se referia ao uso dos recursos financeiros garantindo assim, a participação dos povos indígenas nas decisões relativas ao funcionamento destas escolas indígenas. Desse modo, para que isto fosse realizado foi estabelecido pelo PNE a necessidade da criação da categoria escola indígena, a fim de que fosse assegurado a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino (*ibid*,2005).

Sendo os sistemas estaduais de ensino responsáveis legalmente pela oferta da Educação Escolar Indígena o PNE nº 10.172/2001 assumiu como uma das suas metas a serem atingidas na época a questão de atuação e profissionalização e o reconhecimento público do Magistério como também a implantação de programas de formação continuada para a formação sistemática dos (as) professores (as) indígenas neste país (*ibid*,2005).

No ano seguinte em 2002 foi publicado pelo MEC os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que pode ser caracterizado como um documento que serviu de subsídio, a fim de que houvesse a discussão e a implantação dos programas de formação inicial para os (as) professores (as) indígenas visando sua qualificação para o magistério intercultural (BRASIL,2002). Neste sentido, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas visam “[...] nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país” (BRASIL,2002, p.9).

Ainda no ano de 2002, houve a substituição do Comitê Nacional de Educação Escolar

Indígena pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) composta por treze professores indígenas. Esta modificação veio evidenciar a instituição da categoria de professor indígena fato que afirmava a necessidade de criação de uma política nacional de formação inicial e continuada para estes sujeitos (AMARAL,2010).

Durante a primeira gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) o Ministério da Educação-MEC junto a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) iniciou o debate em torno das políticas de Ensino Médio e de Ensino Superior para os povos indígenas. Neste sentido, em conjunto com o MEC a CNPI aprovou e estabeleceu a realização do I Seminário de Políticas de Ensino Médio e Povos Indígenas, assim como a definição e organização de um diagnóstico sobre a demanda e a oferta do Ensino Médio nas terras indígenas. A rápida viabilização de um diagnóstico sobre o Ensino Médio em terras indígenas e a reflexão a respeito das iniciativas sobre o Ensino Superior direcionadas aos povos indígenas estavam pautadas na inexistência de informações organizadas pelo Governo Federal durante esse período (*ibid*,2010). Sobre isto Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (2004) afirma que:

Constatou-se que na transição do governo FHC⁷ para o de Lula não havia no MEC informações sobre os indígenas que cursam o Ensino Médio e o Ensino Superior. As disponíveis estavam restritas ao Ensino Fundamental, inclusive porque a concepção de educação indígena ou o acesso dos indígenas a ela vinculava-se particularmente ao Ensino Fundamental. Além da falta de disponibilidade de informações sobre as questões do acesso e da permanência de indígenas no Ensino Superior, não existem reflexões ou estudos sobre as primeiras experiências na década de 1980/90 bem como sobre as iniciativas individuais desenvolvidas nas mais diferentes regiões do país, ou mesmo sobre as experiências de grupo realizadas nos anos de 1990, a exemplo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade de Tocantins (UNITINS). No caso da UFRR, nenhum dos alunos concluiu os estudos, enquanto na Unitins menos de 20% dos alunos o fizeram, sendo que quase nada se sabe sobre essas experiências. (CUNHA,2004, p.96).

Todavia, conforme esclarece Amaral (2010) durante o ano de 2003 o MEC enfrentou dificuldades internas no que se referia a condução de uma proposta estruturada de Ensino Médio e de Ensino Superior para os povos indígenas. Dentro desta perspectiva, conforme Matos (2004):

O MEC estava, até 2003, impermeável às reivindicações indígenas por Ensino Médio e Ensino Superior. [...] toda essa inércia burocrática governamental fez com que só a partir de junho de 2003 o nosso Ministério começasse a se preocupar com a educação escolar indígena em nível superior e o fez de uma maneira não completamente feliz. Isso porque as primeiras iniciativas a partir da Secretaria de Ensino Superior – SESU foram

⁷ FHC refere-se ao Governo Fernando Henrique Cardoso, que foi presidente da República Brasileira por dois mandatos durante os períodos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

marcadas por ações sem articulação com outros setores responsáveis pelas políticas indigenistas dentro e fora do MEC. [...] Foi formulada uma proposta genérica com o título de Universidade Indígena – nome com muito apelo na mídia e, portanto, uma bandeira fácil de ser desfraldada. Mas o que está por trás dessa proposta precisa ser muito debatido, principalmente pelo movimento indígena. Esse processo até janeiro de 2004 não conseguiu produzir resultados (MATOS, 2004, p.92).

Desse modo, conforme a afirmativa de Matos (2004) é possível compreender que havia um desencontro entre as propostas dentro do MEC, que se referiam ao Ensino Superior para os povos indígenas fato que evidenciava a fragmentação presente dentro deste órgão destinado a coordenação das políticas públicas nacionais de educação.

No ano de 2004 foi ratificada pelo Estado brasileiro a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A promulgação desta Convenção significou um importante passo no que se referia a garantia dos direitos dos povos indígenas, pois contribuiu para o estabelecimento do respeito às tradições e culturas indígenas dissolvendo o viés integracionista e apontado a necessidade de garantir a participação dos povos indígenas nos processos de decisão do Estado brasileiro que lhes concernem.

A Convenção 169 vigente desde do ano de 1989 foi aprovada no Brasil apenas em 2002, por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho, sendo ratificada em 25 de julho do mesmo ano. E promulgada por meio do Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, ou seja, tardiamente se comparado a outros países da América Latina como: a Bolívia e a Colômbia em 1991, Paraguai em 1993, Peru em 1994, Guatemala em 1996, o Equador em 1998, a Argentina em 2000, a Venezuela em 2002 e por último o Chile, em 2008 (OIT, 2009).

Conforme consta no Artigo 1º na parte sobre a Política Geral a Convenção 169 da OIT se aplica:

- a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;
- b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

Desse modo, compreende-se que no Artigo 1º da Convenção 169 da OIT é adotada a categoria “*povos indígenas e tribais*”, como também são estabelecidos elementos de identificação dando assim, uma ideia de “*continuidade histórica*”. O que pode ser

considerado um avanço na lei rompendo com a visão integracionista, pois faz entender que os destinatários do documento são anteriores ao período de colonização, os quais são possuidores de instituições políticas, econômicas, culturais e sociais diferentes, além da relação imemorial com os territórios (FERNANDES, 2014).

Nesta perspectiva, também considero importante destacar o artigo 27 da parte específica sobre *Educação e Meios de Comunicação* da Convenção 169. Neste artigo, são abordados dois elementos centrais ao direito dos povos indígenas à educação, no que se refere aos objetivos de uma educação específica e diferenciada, assim como para a formação docente dos povos indígenas.

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim (CONVENÇÃO n° 169, 2011, p.44-45).

Neste seguimento, é possível compreender que assim, como o Brasil todos os demais países que fazem parte da Convenção 169 e a aceita como obrigatória firmam com relação a educação a obrigação de elaborar e manter políticas públicas específicas para os povos indígenas.

Nesta perspectiva, também considero importante destacar o artigo 27 da parte específica sobre *Educação e Meios de Comunicação* da Convenção 169. Neste artigo, são abordados dois elementos centrais ao direito dos povos indígenas à educação, no que se refere aos objetivos de uma educação específica e diferenciada, assim como para a formação docente dos povos indígenas.

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.

3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim (CONVENÇÃO n° 169, 2011, p.44-45).

Neste seguimento, é possível compreender que assim, como o Brasil todos os demais países que fazem parte da Convenção 169 e a aceita como obrigatória firmam com relação a educação a obrigação de elaborar e manter políticas públicas específicas para os povos indígenas.

No ano de 2004, também foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), como órgão administrativo do Ministério da Educação substituindo conceitual e estruturalmente a Secretaria de Inclusão Educacional e Alfabetização. A Secad realizou ações que proporcionaram mudanças no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena. Para isto, foi necessário estabelecer articulações entre o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a política de concertação e articulação intraministerial. Neste sentido, a vinculação com o Consed inseriu nas discussões coletivas com os líderes públicos assuntos e decisões que repercutiram nas Secretarias de Educação, impulsionando os novos contextos político-administrativos para o atendimento das necessidades da modalidade da Educação Escolar Indígena (Secad/MEC, 2007). As ações realizadas pela Secad demandaram uma forte articulação intraministerial, a fim de estabelecer parcerias com os demais órgãos do MEC, incorporando e fortalecendo políticas públicas.

Neste contexto, a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) passou a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) havendo a ampliação de sua atuação e representação, por meio de uma maior interação com os diversos agentes institucionais atuantes no âmbito das políticas públicas educacionais para os povos indígenas (HENRIQUES,2004).

Em 2005, foi instituída a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), por meio da Portaria MEC N° 13 publicada no Diário Oficial da União de 21 de julho de 2005(BRASIL,2005). Sendo assegurada, por meio desta a participação de especialistas indígenas e não indígenas no processo de avaliação e seleção das obras analisadas qualificando-as de acordo com sua relevância sociocultural (BRASÍLIA, 2008).

No dia 13 de setembro de 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que promulga que os povos indígenas possuem o direito de determinar livremente seu status político e de livremente lutar pelo seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo seus

sistemas próprios de educação. Nesta declaração estão presentes princípios como a igualdade de direitos, a proibição da discriminação, o respeito aos conhecimentos das culturas e das práticas tradicionais indígenas que contribuem para o desenvolvimento sustentável e equitativo do meio ambiente (DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS,2007).

No dia 10 de Março de 2008 foi aprovada a Lei 11.645/08, por meio do Congresso Nacional que alterou a Lei nº 9.394/1996 e modificou a Lei nº 10.639/2003. Que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Esta inclusão da temática indígena nos currículos escolares da Educação Básica foi resultado de uma longa trajetória do movimento indígena em parceria com outras entidades como as universidades, ONGs, igrejas, dentre outras. Logo, a promulgação da Lei nº 11.645/08 significou uma grande conquista uma vez que, por meio da sua efetivação busca-se propiciar mudanças das antigas práticas pedagógicas preconceituosas possibilitando outros modos de compreender a história daqueles (as) que foram invisibilizados (as) pela ótica do colonizador.

Em 2009 foi instituído o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Conforme o que está previsto no Art. 6º, parágrafo único deste Decreto:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL,2009).

Referindo-se assim, a um novo regime de colaboração que leva em consideração as territorialidades dos povos indígenas e a coordenação dos sistemas educacionais de ensino e outras entidades. Desse modo, a gestão não corresponde as divisões político-administrativas em estados e municípios, mas estes possuem responsabilidades para efetivação da nova forma de gestão (BONIN,2012).

Para que sejam definidos os limites de um território etnoeducacional serão consultados os povos indígenas das localidades, assim como as instâncias governamentais dos estados e municípios que estejam envolvidos neste novo acordo. Havendo sido definido o limite de um novo território é necessário ajustar um plano de ação, no qual estejam definidos quais serão os compromissos assumidos pelos diferentes órgãos de governo, e quais serão as atividades

prioritárias a serem alcançadas (*ibid*,2012).

No mês de novembro do ano 2009 na cidade de Luziânia-GO foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). Reuniu “lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, Universidades [...]” (I CONEEI,2009, p.1), dentre outros agentes participativos. Desse modo, a I CONEEI teve como principais objetivos:

I Consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; II Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; III Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e IV Pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (*ibid*,2009, p.1).

Neste sentido, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) pôde ser compreendida como uma conquista histórica do movimento indígena e da democratização do Estado e da sociedade brasileira (*ibid*,2009). Mas, os encaminhamentos relativos a essa Conferência desagradaram de certo modo algumas comunidades indígenas, isso visto que, nas esferas locais discutiram-se os impasses da educação escolar indígena e as propostas de resolução destes problemas, porém, durante as conferências regionais, a situação centrava-se no novo modelo de gestão com base nos territórios etnoeducacionais, sem que esta proposta tivesse sido apresentada antecipadamente aos povos indígenas (BONIN,2012).

Durante a I CONEEI houve manifestações de líderes indígenas evidenciando assim, a insatisfação com a nova política por não contemplar as propostas fundamentais em pauta durante as conferências regionais como: “a criação de um sistema de educação escolar indígena no Brasil, contando com o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena” (*ibid*, 2012, p.44). Apesar dos atos de manifestações e dos questionamentos realizados pelas lideranças indígenas foi aprovado durante a realização da I Conferência “o modelo de educação escolar indígena articulado ao sistema existente, aprovou também a implementação dos territórios etnoeducacionais [...]” (BONIN,2012, p.44). Havendo a recomendação para que os novos modelos de gestão assegurassem e ampliassem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas (*ibid*,2012).

No ano de 2010 foi publicado pela Portaria MEC Nº 734, de 07 de junho de 2010 que

institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena (BRASIL,2010).

Neste sentido, é possível compreender que durante as duas gestões presidenciais de, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram desenvolvidas políticas de ações afirmativas que possibilitaram a ampliação do acesso ao Ensino Superior pelos grupos etnicamente diferenciados, dentre estes os povos indígenas (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Assim, as Universidades Estaduais foram as primeiras a adotarem estas políticas de ações afirmativas. Já algumas Instituições Federais de Ensino só vieram implantar as ações afirmativas após a destinação dos recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este tinha como objetivo o aumento no número das vagas para os estudantes ingressos e diminuir a taxa de desistência nos cursos presenciais de graduação (*ibid*,2012).

Desse modo, o REUNI buscou garantir a democratização de acesso ao ensino superior, por meio da ampliação no número de vagas para os estudantes das camadas sociais menos favorecidas, dentre estes os negros e os indígenas. No que se referia, às políticas públicas de educação superior indígena houve, por parte do Governo Federal, uma ênfase maior na formação de professores indígenas na modalidade das licenciaturas interculturais, através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Por outro lado, investiu-se no acesso de indígenas em cursos universitários regulares, por meio da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nas universidades públicas e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) nas instituições privadas (*ibid*,2012).

O principal objetivo da formação de professores indígenas em nível superior seria um melhor oferecimento do ensino na educação básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, sendo necessário que o docente possuísse formação superior, para poder lecionar, conforme está determinado pela LDB (1996) e pela meta 17 do Plano Nacional de Educação 2001-2011.

Por meio do PROLIND, houve o desenvolvimento de propostas de projetos de cursos na área das Licenciaturas Interculturais, pelas instituições de ensino superior, federais e estaduais, que contemplaram em seus projetos o ensino, a pesquisa e a extensão favorecendo assim, o estudo dos temas indígenas importantes, como línguas, matemáticas, gestão e sustentabilidade de terras e das culturas indígenas (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, a formação de professores indígenas em nível superior pressupõe o diálogo intercultural como ponto de partida, favorecendo a composição de uma educação escolar indígena diferenciada, que valorize e reconheça os saberes específicos de cada povo.

A Secad permaneceu em vigor até o início do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff e, no ano de 2011, foi anunciada uma reestruturação no MEC, com a criação e fusão de secretarias. Dentro desta mesma proposta estava a junção da Secretaria de Educação Especial com a Secad, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (*ibid*,2012).

Desse modo, durante o ano de 2011 no primeiro governo presidencial de Dilma Rousseff entrou em vigor a Lei 12.416, de 09 de junho de 2011 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Nesta perspectiva, conforme o Art.1º no § 3º desta Lei “[...] o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2011.Lei 12.416).

Neste sentido, no ano de 2012 em meio ao conjunto de alterações do marco normativo que regulamentam a educação escolar indígena destaca-se ainda a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, através do Parecer CNE/CEB nº.13/2012, aprovada no dia 10 de maio de 2012 (Resolução CNE/CEB Nº 5).

Em 2013 houve a criação do Programa Bolsa Permanência, por meio da Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013, assegurando auxílio financeiro para a permanência dos acadêmicos indígenas e quilombolas nas Instituições de Ensino Superior Federais (BRASIL, 2013.Portaria Nº 389).

Neste mesmo ano foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), através da Portaria Nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Que conforme está previsto em seu Art. 1º “[...] consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação -MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009” (BRASIL, 2013.Portaria Nº 1.062).

No ano de 2014, houve a convocação para a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena através da Portaria Nº 421, de 9 de maio de 2014. Conforme o Art 1º desta Portaria, a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena deveria “[...] realizar-se em março de 2016, sob a coordenação do MEC, que terá como tema 'O Sistema

Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas” (BRASIL,2014 Portaria Nº 421). Em parceria com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, com a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e com as demais instituições governamentais e não governamentais que trabalham diretamente na oferta da educação escolar indígena junto aos Povos Indígenas.

No dia 25 de junho de 2014, a Presidenta da República, Dilma Rousseff, aprovou a Lei Nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste documento foram definidas as diretrizes, metas e estratégias que trazem ações relacionadas à Educação Escolar Indígena. Desse modo, o PNE (2014-2024) acolheu assim como no PNE anterior de (2001-2010) as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB) como também das Emendas Constitucionais (EC), especialmente a EC nº59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o caráter plurianual do PNE para ser decenal, a fim de assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação nacional em seus diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Mas, antes de ser aprovado o PNE de 2014 foi precedido de muitas reivindicações dos espaços democráticos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) no ano de 2009, assim como na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, nas quais foram discutido e avaliado o PNE de (2001-2010) e foram pensadas novas propostas que serviram de subsídio para o novo PNE (2014-2024), assim como para os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros (PINHEIRO e SANTOS,2017).

Após ser aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento do novo PNE (2014-2024) foi publicado divulgando as análises e informações das metas em nível nacional. Neste sentido, são classificadas no novo PNE 20 metas que estão organizadas em quatro blocos: no primeiro bloco estão organizadas “as metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade”, as quais se referem à universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11).

Já o segundo bloco refere-se “à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” (Metas 4, 8) caminhos estes que são indispensáveis para a igualdade de direitos. No terceiro bloco aborda-se a respeito “da valorização dos profissionais da educação” (Metas de 15 a 18) vista como estratégica para que as metas anteriores sejam alcançadas. E o quarto e último bloco refere-se ao “ensino superior” (Metas de 12 a 14) (BRASIL, MEC/PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA, 2014, p. 09-14).

Em meio a este âmbito de metas e estratégias elencadas no PNE (2014-2024) são destacados aspectos pontuais sobre a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Como ocorre na Meta 1, que trata sobre a universalização da educação infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade, por meio da ampliação da oferta em creches da educação infantil. Neste sentido, dentre as estratégias da Meta 1 destaca-se a de número 1.10), uma vez que visa:

fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL/PNE, 2014, Meta 1, Estratégia 1.10).

Nesta perspectiva, ao analisar a meta descrita acima é importante evidenciar que dentre as reivindicações feitas durante a CONEEI em 2009 foi enfatizado para que a educação infantil não seja “[...] implantada precipitadamente nas comunidades indígenas [...]” sem considerar sua cultura e realidade” (MEC/I CONEEI, Documento Final, 2014, p. 8). Uma vez, que o aprendizado das crianças indígenas deve ter início na relação cotidiana com os seus familiares e com os mais velhos que vivem na aldeia, para ensinar-lhes os costumes e tradições do povo, a fim de que a cultura do povo seja respeitada e valorizada no ambiente escolar. Sendo assegurado as comunidades indígenas o direito conforme consta no relatório final da CONEEI (2009) de não haver a implantação deste nível de ensino àquelas comunidades que não queiram (MEC/I CONEEI,2014).

No que se refere ao ensino fundamental de nove anos na Meta 2 do PNE de 2014 busca-se: universalizar “[...] o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL/PNE, 2014, Meta 2, p,51). Devendo se dá a partir da “[...] oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, nas próprias comunidades indígenas [...]” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 2, Estratégia 2.10 p,52). Assim como, o desenvolvimento “[...] de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas”. (BRASIL/PNE, 2014, Meta 2.Estratégia 2.6 p,52).

Porém, o que está proposto nesta estratégia 2.6) se distancia dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, uma vez que o mesmo não se restringe ao espaço escolar, mas se expande ao conhecimento do seu povo, o qual é aprendido nas práticas cotidianas com

os mais velhos da comunidade.

No que se refere ao Ensino Médio o documento do PNE (2014-2024) visava “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 3, p.53). E para as populações indígenas, assim como para as camponesas, quilombolas e para as pessoas com deficiência é proposto na estratégia 3.7) que haja o fomento “[...] das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações[...]” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 3. Estratégia 3.7 p,54).

Questão esta que também foi destaque durante a I CONEEI em 2009 e que consta na discussão sobre o Ensino Médio Regular e Integrado no Documento Final da I CONEEI (2014):

[...] deverão ser debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que desta forma possam apontar seus anseios e necessidades, orientando as instituições envolvidas com a oferta [...] construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não indígenas e que possam contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos (MEC/I CONEEI, Documento Final, 2014, p. 9).

Neste sentido, seguindo as metas propostas no PNE (2014-2024) para a universalização do ensino é importante destacar também a Meta 4 que fixa a universalização da Educação Básica para a população com faixa etária entre 04 a 17 anos, que possuam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando assim, um sistema educacional inclusivo. Dessa forma, para que haja a efetivação de uma educação inclusiva nas escolas indígenas se tem como estratégia 4.3) “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 4, p,55).

Em relação ao processo de alfabetização no novo PNE existe a determinação para que as crianças sejam alfabetizadas no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental. Desse modo, na estratégia 5.5) busca-se apoiar o processo de alfabetização das crianças indígenas, através da produção de materiais didáticos específicos, assim como pelo desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem as línguas maternas em cada comunidade indígena (BRASIL/PNE, 2014, Meta 5, Estratégia 5.5).

Sobre a oferta da Educação em Tempo Integral descrita na Meta 6 do Plano Nacional

de Educação propõe-se para as escolas indígenas conforme a estratégia 6.7) que as comunidades indígenas sejam atendidas na oferta do Ensino Integral tendo como base a consulta prévia com os povos indígenas, a fim de que sejam levadas em consideração as peculiaridades de cada comunidade (BRASIL/PNE, 2014, Meta 6, Estratégia 6.7).

Neste seguimento, a Meta 7 do PNE (2014-2024) enfatiza sobre o fomento à qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino obtendo assim, a melhoria do fluxo escolar como também do processo de aprendizagem. Sendo apresentadas dentro desta meta três estratégias voltadas para os povos indígenas.

A primeira estratégia 7.25) visa “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008[...]” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 7. Estratégia 7.25, p.65).

Neste seguimento, a segunda estratégia 7.26) busca a consolidação da educação escolar indígena, como também sua articulação entre os ambientes escolares e comunitários assegurando assim a:

[...]preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (Estratégia 7.26, p.65).

Seguindo esta meta de melhoria da educação básica o PNE (2014-2024) ainda acrescenta na Meta 7 a estratégia 7.27) que busca o desenvolvimento do currículo e das propostas específicas para a educação escolar nas comunidades indígenas sendo incluído os conteúdos que sejam correspondentes a estas respectivas comunidades, a fim de que haja o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, sendo produzido e disponibilizado materiais didáticos específicos inclusive para os (as) alunos(as) com deficiência (BRASIL/PNE, 2014, Meta 7.Estratégia 7.27, p.65).

Na Meta 10 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) direciona-se 25% da oferta de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Ensinos Fundamental e Médio devendo ser ofertadas de modo integrado à educação profissional. Nesta sequência, dentre as estratégias previstas para as populações indígenas tem-se a 10.3) que visa o fomento da EJA com a educação profissional em cursos planejados, conforme com as características deste

público, considerando as especificidades das comunidades indígenas, inclusive na modalidade de educação à distância (BRASIL/PNE, 2014, Meta 10, Estratégia 10.3).

É possível compreender a partir da leitura das metas do PNE (2014-2024) descritas acima que há uma nítida intenção da integração do Ensino Médio e Fundamental e Médio da EJA com a educação profissional. Fato que se torna ainda mais evidente na Meta 11 quando se visa “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL/PNE, 2014, Meta 11. Meta 11, p.71). E, na educação indígena, a estratégia 11.9) propõe-se a expansão do Ensino Médio gratuito integrado a educação profissional, segundo os interesses e necessidades destes povos (BRASIL/PNE, 2014, Meta 11, Estratégia 11.9).

Dentre as metas direcionadas ao acesso ao Ensino Superior destaco a de número 12 que visa “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL/PNE, 2014, Meta 12,p.73).Neste sentido, as estratégias 12.5) e 12.13) apresentam propostas direcionadas aos povos indígenas.

A primeira estratégia 12.5) visa a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil no Ensino Superior, nas instituições públicas de ensino, e de bolsistas nas instituições privadas de Educação Superior, assim como de beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES buscando reduzir as desigualdades étnico-raciais, por meio da ampliação do acesso e permanência no ensino superior dos estudantes indígenas, dentre outros (BRASIL/PNE, 2014, Meta 12. Estratégia 12.5). Assim, a segunda estratégia 12.13) propõe a expansão do atendimento específico aos povos indígenas, a fim de possam permanecer e concluir os cursos superiores para a formação de novos profissionais para atuarem nas comunidades em que vivem (BRASIL/PNE, 2014, Meta 12. Estratégia 12.13).

Dentro destas metas que visam o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior há a Meta 14 que propõe a elevação gradual do número de matrículas nos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Neste sentido, a estratégia 14.5) busca a implementação de ações que diminuam as desigualdades étnico-raciais e regionais, por meio do favorecimento do acesso das populações indígenas, dentre outras aos programas de mestrado e doutorado (BRASIL/PNE, 2014, Meta 14. Estratégia 14.5).

No que se refere a valorização dos profissionais da educação o documento do novo

PNE centra-se, por meio da Meta 15 na garantia de uma política nacional de formação de profissionais da educação, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Tendo dentre suas estratégias a 15.5) que se direciona à implantação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas nas comunidades indígenas (BRASIL/PNE, 2014, Meta 15. Estratégia 15.5).

Neste seguimento, sobre a valorização dos profissionais da educação destaco a Meta 18 que assegura que seja estabelecido no prazo de dois anos um plano de Carreiras para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino. E na sua estratégia 18.6) visa que sejam consideradas as especificidades socioculturais das escolas das comunidades indígenas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (BRASIL/PNE, 2014, Meta 18. Estratégia 18.6).

Logo, com base na descrição destas 13 metas que trazem as demandas voltadas aos povos indígenas, dentre um total de 20 metas que são apresentadas no documento do PNE (2014-2024). Compreendo que neste novo PNE houve um avanço no contexto de suas metas voltadas à educação pública, principalmente no que se refere a ampliação dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB) e a implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE).

No entanto, no que se refere a Educação Escolar Indígena é possível compreender que houve avanços de investimentos, contudo percebe-se a permanência nas estratégias, que foram firmadas há quase duas décadas desde da elaboração do PNE (2001-2010).

Neste decênio, é imprescindível à defesa permanente do PNE de 2014, para a efetivação pelo poder público das diretrizes, das metas e das estratégias. Desse modo, torna-se essencial uma permanente defesa do PNE (2014-2024) neste decênio, a fim de que haja a efetivação das suas diretrizes, metas e estratégias por parte do poder público.

Para isto, é preciso que os movimentos indígenas e indigenistas continuem exigindo a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, assim como, a implantação dos Territórios Etnoeducacionais, a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes indígenas no Ensino Superior nas instituições públicas, para isto se faz necessário a melhoria das políticas de inclusão e de assistência estudantil e o provimento de cargos efetivos para os professores indígenas.

Em 2015, por meio da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Estas diretrizes tiveram como objetivo “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de

professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL,2015. Resolução Nº 1, de 7 de janeiro).

No ano de 2016 foi retificada a Portaria Nº 421, de 9 de maio de 2014, na qual havia sido convocada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a ser realizada no mês de março de 2016. No entanto, após a retificação a II CONEEI ficou prevista para ocorrer no mês de novembro de 2017 sob a coordenação do MEC.

Porém, no ano de 2017, devido a questões organizativas e burocráticas do MEC e mudanças estruturais no órgão a II CONEEI foi transferida para o mês de março do ano de 2018 (CIMI,2018).

Desse modo, em março de 2018 ocorreu a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em Brasília- DF com o tema “O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas”. A II CONEEI contou com a participação de 600 delegados dentre indígenas, gestores, apoiadores e mais de 90 convidados e observadores, além de toda a equipe de infraestrutura. A Conferência ocorreu em três dias de intensos debates, os quais oscilaram entre momentos de otimismo com o futuro da educação e de pessimismo, devido a não ter havido avanços significativos como a não concretização dos Territórios Étnico Educacionais aprovados no decorrer da I CONEEI.

Por causa da atual conjuntura política brasileira, na qual a educação vem sofrendo cortes de verbas e imposição de limites e regras pelo governo federal (CIMI,2018).

4.2 A Educação Escolar Indígena em Pernambuco

Durante o ano de 1989, através das pressões feitas pelos povos indígenas de Pernambuco junto a algumas instituições parceiras, foi criado, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, o Grupo de Educação Indígena de Pernambuco (GREI) (SANTOS,2004). Neste sentido, conforme Almeida(2001), a criação do GREI e a elaboração do documento denominado: “Política de Educação Escolar Indígena para o Estado de Pernambuco-PEEIE (1989) ” são considerados os marcos que suscitaram o diálogo sobre a necessidade de uma política educacional específica para os povos indígenas de Pernambuco. Neste seguimento, o GREI tinha como objetivos:

Estudar, analisar, discutir, orientar, articular, e encaminhar as questões relativas à educação escolar indígena, de acordo com a especificidade do tema a ser tratado nos vários setores apropriados e, por outro lado, assessorar a Diretoria que estará vinculada em relação aos assuntos pertinentes à sua função (PERNAMBUCO/SEE, 1989, p. 13).

Assim, no início da década de 1990 foi elaborado pelo GREI e publicado no documento da Política de Educação Escolar Indígena para o Estado de Pernambuco (PEEIE) um diagnóstico sobre a situação da educação escolar indígena, no qual foi demonstrada a precariedade das escolas, a baixa qualidade do ensino, apesar da maior parte dos professores (as) que atuavam na época nestas escolas serem indígenas, o funcionamento das mesmas estavam alheios à cultura e organização dos povos, no qual estas escolas estavam inseridas (SANTOS,2004).

Sendo assim, a partir dessa análise, o GREI formulou ações que deveriam ser desenvolvidas pelo Governo do Estado de Pernambuco e dentre as quais estavam: a) uma política de formação dos professores indígenas; b) formação para os técnicos da Secretaria de Educação para a especificidade da questão; c) elaboração de currículos e calendários específicos (PERNAMBUCO. SEE, 1989).

Dessa forma, apesar do documento da PEEIE ser anterior a legislação da Educação Escolar Indígena, no mesmo foram apresentadas muitas contribuições, que assinalaram a necessidade de ser elaborado uma política educacional que fosse diferenciada para as populações indígenas do estado de Pernambuco.

No entanto, o trabalho elaborado pelo GREI, não foi posto em prática em sua totalidade pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Pernambuco, devido a intermitência dos dirigentes que estavam à frente do Governo Estadual de Pernambuco na época. Logo, a discussão sobre a educação escolar indígena continuou existindo no estado recepcionada nos Planos de Educação, assim como nas realizações de encontros, seminários e cursos de formação. Mas, sem buscar dar continuidade as ações que foram propostas pelo GREI, as quais também não serviram de base para a elaboração de novos projetos sobre a educação escolar indígena em Pernambuco (ALMEIDA, 2001).

Por intermédio da Portaria Ministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 foram criados em vários Estados brasileiros espaços interinstitucionais (núcleos, conselhos, comissões, comitês), com o intuito de tratar sobre a educação escolar indígena. Neste sentido, conforme as indicações previstas nesta norma foi criado no estado de Pernambuco o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), através da Portaria/SECE nº 940 de 09 de março de 1994, substituindo o GREI.

O NEEI era composto por organizações Não-Governamentais, Universidade Federal de Pernambuco, Movimento Indígena, Secretaria Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais e tinha como atribuições (SANTOS,2004):

1. Atuar junto às escolas indígenas existentes em áreas indígenas:

- assessorando, avaliando, acompanhando todas as ações desenvolvidas na educação escolar indígena, independente de quem administre (Município, Estado, Funai);
2. promover e assessorar cursos de capacitação para professores indígenas e elaboração de material didático;
 3. contribuir na elaboração e implementação da política de educação escolar indígena para o Estado;
 4. supervisionar e acompanhar a distribuição e aplicação de recursos na área de educação escolar indígena, a nível estadual e municipal;
 5. fazer articulações com o Comitê Nacional de Educação Indígena;
 6. divulgar informações sobre a realidade indígena brasileira, suscitando o conhecimento na escola do não-índio, de uma bibliografia que contribua para superar o preconceito e a desinformação com relação aos índios do nordeste de Pernambuco (Portaria SECE nº 940/91).

Neste sentido, Almeida (2001) evidencia que, devido a este conjunto de funções (consultivo, legislativo, fiscalizador e executor) o NEEI acabou se transformando em “[...] um espaço de troca de experiências, de discussão e de acompanhamento da Política Estadual de Educação Escolar Indígena[...]” (p.148).

Logo, esta indefinição das funções de cada membro do NEEI, como também a falta de poder para a tomada de decisões com relação aos encaminhamentos políticos fizeram com que os seus membros discutissem a transformação do Núcleo em um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena para que pudesse acompanhar e avaliar a política educacional direcionada aos povos indígenas (ALMEIDA, 2001; ESPAR,2014).

Dentro deste seguimento, no ano de 1999 no estado de Pernambuco foi designada a Diretoria Básica de Ensino com a função de executar e acompanhar a Educação Escolar Indígena no Estado. Assim, de modo paralelo a este processo o Centro de Cultura Luís Freire, que trata-se de instituição não-governamental, deu início ao Projeto Escola de Índios (PEI) visando o desenvolvimento de concepções e práticas educativas, que fortalecessem a identidade étnica e a organização dos povos indígenas de Pernambuco. Neste sentido, durante este período CCLF junto ao CIMI e as outras entidades parceiras apoiaram os povos indígenas do Estado para que fossem intensificadas as realizações de mobilizações em prol da efetivação da EEI (*ibid*,2014).

4.2.1 As mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco

No final das décadas de 1980 e no decorrer da década de 1990 os povos indígenas de Pernambuco, assim como os demais povos indígenas de outros estados brasileiros deram início a uma série de mobilizações, bem como, a retomada de parcelas significativas dos seus territórios que eram constantemente invadidos pelos fazendeiros e posseiros das regiões. No

caso de Pernambuco, as respostas dos fazendeiros a estas mobilizações de retomadas foram extremamente agressivas, o que resultou no assassinato de grandes lideranças dos povos indígenas do Estado como:

Os assassinatos do cacique Abdon Leonardo da Silva do povo Atikum e seu irmão Abdias em 28 de dezembro de 1990; A emboscada e a sobrevivência da líder Maria Quitéria – índia Pankararu (PE); Os assassinatos do Xukuru José Everaldo Bispo em 1994 e o procurador da FUNAI, o senhor Geraldo Rolim da Mota Filho e o assassinato do cacique Xikão em 1998, do líder Xico Quelé em 2001[...] (SANTOS,2004, p.117).

Apesar de, ter ocorrido estes fatos lamentáveis, onde o sangue inocente de muitos guerreiros (as) indígenas foram derramados sem que na maior parte das vezes os culpados fossem condenados. Ainda é possível destacar que neste período houve um saldo de conquistas, que se deram, por meio da demarcação e homologação de territórios. Assim como, a luta pela conquista de políticas públicas sociais para o bem-estar comum de suas etnias, dentre estas lutas estava a efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada que se configurou como condição essencial para a emancipação e autonomia dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, as alianças estabelecidas entre os povos indígenas e algumas instituições parceiras⁸ foram fundamentais para a edificação do movimento de lutas em prol da educação escolar indígena. Dentre estas parcerias faz-se importante destacar a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que no caso da Região Nordeste esteve presente desde o final da década de 1970 realizando um trabalho de assessoria aos povos indígenas durante um período de intensa ação das lutas sociais (ibid,2004).

Assim, o objetivo do CIMI-NE era de assumir “[...] de maneira consciente uma ação evangelizadora, autocrítica, inculturada e libertadora[...] Colaborando de maneira organizada “para que os índios tomem consciência de sua situação de oprimido; de seus direitos históricos; de sua condição de ser humano e cidadão[...]” (CIMI-NE 1990 apud SANTOS,2004, p.122-123).

Logo, na década de 1990 o CIMI-NE considerou a necessidade de se pensar a questão da educação escolar indígena no Nordeste, uma vez que as escolas nas áreas indígenas estavam em situação de abandono o que esbarrava no que estava previsto pelo Estatuto do Índio e a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, foi criado um setor de Educação Escolar no CIMI que elaborou um projeto de educação escolar indígena para os estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Este

⁸ Estas instituições parceiras eram as Universidades, as organizações não governamentais e as organizações internacionais que atuavam em conjunto aos indígenas.

projeto tinha como base o trabalho de formação de educadores (as) indígenas para atuarem nas escolas alternativas que funcionavam com monitores (as), visto que a maioria destes (as) profissionais não possuíam experiência em sala de aula. Apesar do Projeto ter uma boa proposta, a mesma não foi aprovada de forma unânime por todos (as) integrantes do CIMI. Uma vez, que para alguns missionários e assessores tal ação descaracterizava o papel do CIMI, visto que este passava a se responsabilizar por questões que eram de competência do Estado como no caso a gestão de políticas públicas (ibid,2004).

Os aprendizados desta experiência conduziram o setor da Educação do CIMI Nordeste a repensar a sua ação de intervenção. Sendo assim, o órgão passou a intervir em áreas, nas quais houvessem um certo grau de organização política entre os povos indígenas das aldeias. Neste sentido, no estado de Pernambuco o CIMI-NE passou a intervir junto ao povo Xukuru do Ororubá. Sendo assim, no mês de agosto do ano de 1993 na aldeia Lagoa localizada no município de Pesqueira-PE e pertencente ao território do povo Xukuru foi realizado o 1º Encontro de Professoras e Professores Indígenas no Estado de Pernambuco (ibid,2004).

E sobre a realização deste 1º Encontro de Professoras e Professores Indígenas no Estado de Pernambuco, o vice cacique do povo Xucuru do Ororubá, Zé de Santa, relatou através de um dos momentos de conversas alguns dos principais motivos que conduziram a realização deste primeiro encontro com os representantes de alguns povos indígenas de Pernambuco:

O que nos preocupava nesta época era que a educação oferecida para os indígenas era feita pelos brancos e como era que eles iam garantir uma educação específica se não tinham conhecimento sobre a nossa realidade. Mesmo que o professor mandado pelo município tivesse diploma de faculdade, mas não tinha o conhecimento da vivência dos povos indígenas [...] aí se veio a ideia de reunir os representantes de cada povo aí durante o encontro de professores no ano de 1993 reunimos todas as lideranças, os caciques e os mais velhos. E começamos a debater como seria esta educação específica, diferenciada e bilíngue. Que seria uma educação que respeitasse as tradições do seu povo as religiosidades, então a partir daí começamos a cobrar do Estado e do governo Federal e nesse período a maioria dos territórios já estava demarcada e identificada (Zé de Santa, vice cacique do povo Xukuru do Ororubá, fevereiro de 2018).

Neste sentido, a partir do depoimento de Zé de Santa percebe-se que o mesmo relata a preocupação que havia na época no que se referia a educação que era ofertada pelo município, o qual encaminhava professores (as) não indígenas que não tinham conhecimento da realidade do povo não podendo assim, assegurar uma educação diferenciada. Dessa forma, com o intuito de modificar esta realidade escolar que estava sendo vivenciada pelos povos indígenas do Estado houve este primeiro encontro, a fim de serem debatidos as principais limitações e

desejos, conforme a realidade específica de cada povo.

Assim, conforme Santos (2004) neste encontro estiveram presentes além do povo Xukuru do Ororubá os povos: Atikum, Fulni-ô e Kambiwá contando também com a participação da Secretaria de Educação de Pesqueira e de entidades como o CIMI-NE e o Centro de Cultura Luís Freire (CCLF). Os objetivos deste primeiro encontro foram: “ (a) incentivar trocas de informações sobre a realidade dos povos; b) promover a memória histórica das lutas, tradições e costumes; c) conhecer a realidade escolar indígena em Pernambuco e; c) promover a aproximação entre os professores indígenas no Estado” (CIMI, 1993 apud SANTOS, 2004, p.126).

Desse modo, a realização deste primeiro encontro possibilitou que houvesse um diagnóstico real da situação das escolas que estavam situadas nas aldeias indígenas de Pernambuco como: a imposição de um currículo por parte das prefeituras; escassez de merenda, que refletia significativamente na frequência escolar; o perfil e as formas de contratação dos professores (as), como também os péssimos salários oferecidos; a ausência de apoio por parte da FUNAI; a pouca participação das populações indígenas na maioria dos povos (*ibid*, 2004).

Após a realização deste 1º Encontro de Professoras e Professores Indígenas do Estado de Pernambuco a Secretaria de Educação do Estado (SEE-PE) promoveu no mês de abril do ano de 1994 o 1º Seminário de Educação Indígena de Pernambuco. Neste evento os povos indígenas de Pernambuco tiveram a oportunidade de realizar denúncias e apresentar propostas sobre o cenário da EEI, as quais foram descritas em um relatório e entregues à SEE-PE. A partir da realização deste Seminário e com uma maior intervenção das instituições parceiras, dentre estas o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), que foi iniciado neste cenário a edificação de uma educação que viria a ser específica, diferenciada e bilíngue (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Dentro desta perspectiva, considero importante destacar a atuação do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) junto aos povos indígenas de Pernambuco, em prol do fortalecimento da sua identidade étnica e da efetivação de uma educação específica, diferenciada e bilíngue. Sendo assim, o CCLF é uma organização não governamental fundada no ano de 1972 com sede na cidade de Olinda-PE, que busca desenvolver com o passar dos anos atividades nas áreas de educação, comunicação, desenvolvimento e Direitos Humanos tendo como missão (*ibid*, 2004):

a radicalização da democracia pela criação e conquista de direitos e combate às exclusões, contribuindo no avanço da democratização para além do

funcionamento regular das instituições políticas formais, lutando para que as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais tenham como referencial mais importante a incorporação dos setores marginalizados e participação da sociedade civil. O CCLF acredita que radicalizar a democracia e por fim à exclusão só será possível com a reinvenção ética das estratégias de desenvolvimento, o que requer uma nova cultura e relacionamento entre os seres humanos e destes com a natureza. (CCLF, 2003: 01).

Desse modo, no ano de 1995 em parceria com o CIMI-NE o CCLF iniciou o seu trabalho no campo da educação escolar indígena em Pernambuco com a realização do Projeto Escola de Índios (PEI) O PEI centrava-se na dimensão, política, pedagógica e cultural visando assim, colaborar com a luta dos povos indígenas por meio dos seguintes objetivos (*ibid*,2004):

a) Desenvolver concepções e práticas de educação que fortaleçam a identidade étnica e contribuam no processo de organização dos povos. b) Subsidiar a elaboração de uma política de formação para as escolas e professores indígenas em Pernambuco, que reconheça o princípio da interculturalidade e suas formas de transmissão do saber (CCLF, s/d: 1 apud SANTOS, 2004, p.131).

Assim, a primeira experiência do Projeto Escola de Índios foi no ano de 1996 com o povo Xukuru do Ororubá no município de Pesqueira-PE. Dessa forma, devido ao bom desenvolvimento do PEI junto a povo Xukuru do Ororubá, o CCLF resolveu ampliar a proposta para os outros sete povos indígenas que eram reconhecidos no estado de Pernambuco naquela época dentre estes estavam: Kambiwá, Xukuru, Fulni-ô, Atikum, Pankararu, Truká e Tuxá (UNDIME,2003).

As atividades do PEI consistiram de encontros mensais realizados pelos técnicos que visitavam as áreas em que eram responsáveis, a fim de desenvolverem as atividades planejadas fazendo uso de uma metodologia que buscava a construção de escolas diferenciadas conforme a realidade vivenciada por cada povo (*ibid*,2004).

Sendo assim, dentre os trabalhos que foram desenvolvidos pelo CCLF, através do PEI é importante elencar alguns deles como: a realização de formação dos (as) educadores (as) em caráter de formação em serviço, através da realização de uma série oficinas de leituras; organização de acervos de leituras; realizações de seminários, encontros e conferências sobre a educação escolar indígena; reestruturação das escolas indígenas, por meio da elaboração de calendários escolares próprios para cada povo, como também de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, dentre outras atividades que foram realizadas (*ibid*,2004).

No mês de novembro do ano de 1999 na aldeia Pé de Serra localizada no território do povo Xukuru do Ororubá na cidade de Pesqueira-PE foi realizado o Encontro de Professoras e

Professores Indígenas de Pernambuco (BARBALHO,2007; SANTOS,2004). Este encontro contou com a participação dos povos: Xucuru do Ororubá, Kambiwá, Truká, Pankararú, Atikum, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá e Pipipã como também com o apoio das entidades parceiras dentre estas o CIMI-NE e o CCLF (CUNHA JÚNIOR,2016).

Dentre os assuntos discutidos foram debatidos os desafios e as necessidades no campo da EEI dos diferentes povos de Pernambuco. Logo, constataram-se que o quadro de denúncias apresentadas se comparado ao que foi demonstrado durante o 1º Seminário Educação Indígena de Pernambuco no ano de 1994 pouco havia mudado levando-se em consideração as novas normatizações que haviam sido conquistadas para requerer aos direitos históricos (ibid,2016).

Dessa forma, foi pensado uma estratégia consensual em meio a esta arena de disputas, sendo então constituída a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). A sua composição foi definida da seguinte forma: 3 representantes por cada povo, sendo dois professores (as) e respectivamente uma liderança escolhida, por cada etnia indígena na sua composição (BARBALHO,2007). Sendo assim, estabeleceu-se uma representação coletiva das etnias no estado de Pernambuco direcionada à EEI estando também de modo simultâneo direcionada às outras mobilizações dos povos indígenas, sendo incluído para isso uma liderança de cada povo (ibid,2016).

Desde então, a COPIPE passou a organizar espaços de articulações e de trocas de experiências, denominado de Encontros da COPIPE, por causa do grande número de professores (as) indígenas e das lideranças que participavam. Dessa forma, estes Encontros passaram a ocorrer de duas a três vezes ao ano durando em média de três a quatro dias. Os custos para a realização destes eventos se dão, por meio das colaborações dos (as) professores (as) indígenas que também contam com apoio do CIMI-NE e do CCLF que contribuem com materiais didáticos e de consumo, além da assessoria prestada (BARBALHO,2007; SANTOS,2004).

Conforme Barbalho (2007) é possível compreender que os primeiros Encontros da COPIPE se configuraram enquanto espaço de análise e discussões das novas normatizações, principalmente do Parecer 14/99 do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena regulando a criação da categoria Escola Indígena, como também o processo de formação e de contratação dos professores (as) indígenas, o desenvolvimento do currículo e as atribuições dos sistemas estaduais de ensino.

Logo, estes espaços de diálogos interétnicos propiciados pela COPIPE oportunizaram o amadurecimento da construção do que os povos indígenas entendiam por EEI e o lugar da escola nos seus sistemas de significações e nos seus projetos futuros. Fato que pode ser

percebido na fala de algumas lideranças:

[...]dentro desse processo todo puder se apropriar melhor dos conhecimentos da realidade do próprio povo, pois a gente percebe que a educação é uma ferramenta muito poderosa tanto ela constrói como pode destruir e no decorrer de muitos anos a gente terminou perdendo muito com uma educação pensada para nós e não pensada por nós. A partir de 1999 é que a gente começa a pensar neste modelo a partir das nossas concepções a partir dos nossos entendimentos (Zuca Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Assim, a escola diferenciada foi se delineando, através das ações políticas dos povos indígenas que se afirmavam pela autonomia que buscavam ter sobre a gestão, as práticas pedagógicas e sobre os conteúdos didáticos. Estas discussões conduziram a COPIPE a avaliar a pertinência da EEI permanecer inserida nos sistemas municipais de ensino, visto que os povos indígenas eram conhecedores das formas autoritárias de controle dos governos locais (*ibid*,2010).

Desse modo, em meio a este cenário de insatisfações, no que se refere ao vínculo das escolas indígenas com os municípios, a COPIPE promoveu espaços para debates sobre a estadualização ou federalização da EEI. Dentre estes espaços estavam as Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena, que se constituíram enquanto um meio de luta, a fim de garantir a efetivação dos direitos constitucionais e pós-constitucionais, em prol de uma Educação Escolar Indígena pública de qualidade, específica e diferenciada (BARBALHO,2007).

Neste contexto, tramitava no Congresso várias propostas de emendas constitucionais, dentre estas havia algumas que defendiam que a EEI passasse a ser de responsabilidade da União, o que ficou conhecido como a “Federalização” das escolas indígenas, que se daria por meio da criação dos “Distritos de Educação Escolar Indígena”. Que iriam funcionar como “subsistemas” e que de algum modo estariam inseridos nos sistemas estaduais, ou até municipais de ensino conforme a lógica espacial administrativa do Estado-nação e dos seus entes federados e não étnico-cultural e diversa (CUNHA JÚNIOR,2016).

Mas, conforme Almeida (2001) “o território indígena é mais que um espaço geográfico: é um local de aprendizagens, das vivências, das trocas, das elaborações culturais (p.109)”. Portanto, a proposta de federalização, que se daria através dos possíveis “Distritos de Educação Escolar Indígena” não se configurou como uma opção provável para os povos indígenas na época (*ibid*,2016). Sendo assim, a partir dos espaços de debates organizados pela COPIPE, os povos indígenas do Estado constataram a impossibilidade da federalização, e em meio a situação de fragilidade e de precariedade da educação escolar que era ofertada nas

comunidades indígenas pelos municípios. Os povos indígenas de Pernambuco se mobilizaram tomando como base as normatizações que haviam sido aprovadas na época dentre estas o Parecer nº 14/99 e a Resolução 03/99. A fim, desenvolverem ações políticas para requer do governo do Estado de Pernambuco a estadualização da EEI.

4.2.2 Das mobilizações à estadualização da EEI de Pernambuco

As mobilizações realizadas pelos povos indígenas de Pernambuco no processo de retomada dos seus territórios ao longo das décadas de 1990 e 2000 se tornaram referência para a estadualização da EEI no Estado. Pois, levaram os povos indígenas a elaborarem estratégias de articulação tendo como base os direitos comuns e a incidência política (ibid,2016). Neste seguimento, considero importante trazer a fala do vice cacique do povo Xucuru do Ororubá sobre este período:

A partir das reuniões da COPIPE foi que a gente viu que só com esta aproximação dos povos é que se teria condições de se trazer a estadualização para as escolas indígenas de Pernambuco é claro que neste período só se uniram a nós aqueles povos que queriam, porque também havia aqueles povos que preferiam a municipalização até por conta dos favorecimentos políticos (Zé de Santa, vice cacique do povo Xukuru do Ororubá, fevereiro de 2018).

Logo, as ações políticas realizadas pela COPIPE através dos espaços de debates incentivaram a realização do desenvolvimento de estratégias locais, que fossem comuns a todos os povos indígenas do Estado em conformidade com os novos direitos coletivos, sem querer assim generalizar as diferenças contextuais e as possibilidades de cada povo perante o desafio da estadualização.

Neste sentido, em setembro do ano 2000 foi realizado na cidade de Caruaru a I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (I CEEEI), que contou “com a presença dos/as professores/as e lideranças dos povos indígenas Xukuru, Pankararu, Atikum, Kambiwá, Kapinawá, para debater a recém-publicada Resolução 03/99 do CNE e definir a proposta de estadualização da oferta do Ensino Escolar Indígena em Pernambuco” (PANKARÁ LUCIETE, 2017.slide.5).

Desse modo, foram analisadas as possíveis consequências da transferência de atribuições da EEI dos municípios para o Estado, principalmente os temas que se referiam a estrutura física e ao reconhecimento da carreira do (a) professor (a) indígena, com base nas discussões estabelecidas durante a Conferência os (as) professores (as) indígenas afirmaram a opção pela estadualização (CUNHA JÚNIOR,2016).

Conforme Barbalho (2007) a partir dos debates estabelecidos nesta I CEEEI foram

elaborados 3 documentos pelos participantes da COPIPE e entregues aos representantes da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco:

- A Carta de Pernambuco, cujo conteúdo manifesta o objetivo dos povos indígenas de atribuir ao Governo do Estado de Pernambuco o compromisso de assumir a manutenção da Educação Escolar Indígena, a partir de uma relação pautada numa política de valorização deste segmento social e de uma estrutura administrativa compatível com as necessidades específicas definidas pelos povos;
- A Carta de Compromissos, em que as instituições, governamentais e não-governamentais, assumem atribuições específicas, a partir de suas competências, na condução do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena;
- O Relatório da Conferência, que sistematiza as propostas produzidas pelas Oficinas Temáticas (BARBALHO, 2007, p.278).

Mas apesar da objetividade dos documentos elaborados não houve por parte do Governo do Estado respostas convincentes fazendo com que o processo de estadualização não tivesse andamento (*ibid*,2016).

Já no ano seguinte no mês de abril de 2002 foi realizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (II CEEEI). Tendo como tema: “Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas”, desse modo, com o intuito de cumprir a agenda política da COPIPE, a fim de poder dar prosseguimento à ação reivindicatória do processo de estadualização das escolas públicas indígenas de Pernambuco marcaram presença no evento os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora, os(as) professores(as) indígenas que fazem parte dos povos: Kambiwá, Xukuru, Pankararu, Kapinawá, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá (PANKARÁ LUCIETE,2017).

Por meio, dos debates empreendidos durante esta II CEEEI foram elaborados dois documentos: 1) Carta de Princípios, na qual se encontra os princípios que devem ser respeitados pela a Secretaria de Educação do Estado na relação suas escolas e professores (as) indígenas, a partir do momento que passam a fazer parte do sistema estadual de educação. 2) Termo de Compromisso, que foi acordado entre a COPIPE e a Secretaria de Educação.

Ampliando assim, a composição da Comissão de Transição dos Sistemas Municipais para o Sistema Estadual de Educação, de 3 para 9 representantes indígenas correspondendo assim, ao número de etnias que na época já haviam sido reconhecidas pela FUNAI no Estado: Pankararu, Xucuru do Ororuba, Kapinawá, Kambiwá, Tuxá, Truká, Atikum, Pankará e Pipipã. Dessa forma, esta mudança evidenciou o entendimento dos povos sobre a “participação”, diferenciando da Secretaria de Educação, que compreende como “representação” indígena nessa Comissão. Assim, a Secretaria de Educação manteve o mesmo número de

“representantes”. (BARBALHO, 2007; CUNHA JÚNIOR, 2016).

Dentro desta perspectiva, foi realizado pela COPIPE o seu 7º Encontro (ão) no mês de junho de 2002, na Aldeia Baixa da Alexandria no Território do povo Kambiwá durante a realização deste evento houve a opção pela estadualização da EEI. Logo, esta decisão foi precedida, por meio da realização de diálogos estabelecidos entre os membros da COPIPE e os representantes da SEE-PE durante as realizações das Conferências Estaduais (ibid, 2016).

Como resultado de todo este processo de luta empreendido, por meio dos debates realizados nas Conferências Estaduais e através das deliberações dos povos indígenas foi publicado o Decreto Nº 24.628/2002, que estadualiza a Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco (DECRETO Nº 24.628/2002). Neste Decreto, a SEE-PE destaca as normas presentes na Resolução 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-as assim como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI.

Apesar de ter-se um cenário normativo favorável, o governo do estado de Pernambuco relutava em efetivar a estadualização da EEI. Oportunizando apenas, algumas demandas e proposições, que se referiam aos diálogos estabelecidos nas Conferências Estaduais. Durante as quais os povos indígenas e suas representações coletivas reafirmavam nas suas falas as suas proposições e concepções de como compreendiam a EEI requerendo do governo do estado a aprovação e o reconhecimento do que traduziam como um caminho participativo e dialogado para a edificação de uma “política” para a EEI (ibid, 2016).

Paralelo a este cenário, no qual a SEE-PE não tomava ações efetivas junto ao Governo do Estado muitos povos indígenas do Estado durante os Encontros realizados pela COPIPE resolveram empreender um processo de retomada das escolas que estavam localizadas dentro dos seus territórios. O que implicava na presença dos (as) professoras dentro das escolas assumindo as salas de aulas e a gestão, sem visar com isso a interrupção das aulas das crianças e dos adolescentes que moravam nas aldeias.

Neste sentido, a Professora e atualmente coordenadora geral do polo Nazário, Francisca, que faz parte do povo Kambiwá relatou como ocorreu este processo junto a seu povo:

[..]No ano de 2002 após uma reunião com cacique, lideranças e comunidades do Povo Kambiwá e apresentada as dificuldades encontradas neste processo ficou deliberada que a partir daquela data retomariamos as nossas escolas para isto as lideranças elaboraram um documento e anexaram a Resolução 03/99 e foi uma comissão até a Secretaria de Educação conversar com o Secretário de Educação da cidade de Ibimirim-PE, Edivaldo de Deus, para entregar o documento

que solicitava que o mesmo retirasse das nossas escolas os professores não-índios que ali atuavam até o presente momento. Assim, as lideranças elaboraram um documento e entregaram aos professores não indígenas avisando que eles desocupassem a escola e procurassem o prefeito para serem colocados em outras escolas do município. Aí na segunda-feira muito desafiadora para nós entramos na escola e retomamos as nossas salas de aulas e quando os professores da cidade chegaram nós entregamos os documentos e dissemos: “ Nós agora somos os professores”. Mesmo assim, o prefeito continuou enviando os professores que passaram uma semana vindo e ficando no pátio da escola. Este processo de retomada se deu primeiro na Aldeia Nazário, na Escola Pedro Ferreira de Queiróz que foi a primeira escola a ser retomada. No ano seguinte foi a vez da Escola São Francisco de Assis na Aldeia Pereiros, da Escola Aimberê na Baixa da Alexandra, e da Escola Roseno Vieira, localizada na Aldeia Serra do Periquito. Após este ato a Secretaria de Educação contratou mais 3 professoras indígenas que já tinha concluído o Magistério[...] (Francisca Kambiwá, agosto de 2017).

Esta era uma nova configuração de luta com a qual os povos indígenas passariam a lidar, na busca pela conquista da autonomia educacional pleiteada. Ao retomarem suas escolas muitos dos povos indígenas que estavam envolvidos neste processo já tinham elaborado o seu projeto político de uma escola indígena, no qual eram atribuídas novas configurações ao sistema escolar vigente, a fim de reconhecer, por meio disto que a escola indígena funcionaria dentro de um sistema público amplo e complexo, no caso que seria o Sistema Estadual. Assim, dependia-se deste Sistema os recursos e o reconhecimento para que se tivesse escolas indígenas com o ensino dentro de uma perspectiva intercultural e crítica (*ibid*,2016). Uma vez que, conforme é possível compreender, que os povos indígenas buscavam com as retomadas das suas escolas fazerem uma escola dos “ seus jeitos” de acordo com a realidade e a possibilidade de cada povo.

Em abril de 2003, na aldeia da Vila de Cimbres, no território do Povo Xukuru do Ororubá na cidade de Pesqueira – PE. Ocorreu a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI) que apresentou como tema: “Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco” tendo como objetivo:

- i) garantir o compromisso dos órgãos governamentais na implementação da política de educação escolar indígena de qualidade para os povos indígenas;
- ii) definir os espaços de co-gestão da política estadual de educação escolar indígena;
- iii) apresentar os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, visando o seu conhecimento por parte dos órgãos governamentais (PANKARÁ LUCIETE, 2017.slide.7).

Nesta III CEEEI, se fizeram presentes a COPIPE como organizadora do evento, os (as) professores (as) e as lideranças dos povos Xukuru, Kambiwá, Atikum, Pankararu, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã, que mais uma vez apresentaram à Secretaria Estadual de

Educação os seus encaminhamentos (PANKARÁ LUCIETE,2017).

4.2.3 A efetivação e os resultados da estadualização da EEI em Pernambuco

A efetivação da estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco gerou a necessidade da execução de novos arranjos institucionais, de modo a inserir esta modalidade educacional no organograma da Secretaria de Educação do Estado. Para isto, foi necessário a realização de negociações regidas pelas normatizações da administração pública e as especificidades da Educação Escolar Indígena. Assim como, a realização de diálogos com os municípios que envolviam questões desde a transferência de prédios escolares municipais para a gestão estadual, a alocação de professores (as) indígenas, merendeiras e pessoal do setor administrativo (CUNHA JÚNIOR,2016).

Sendo assim, o processo de estadualização da EEI no Estado também gerou a necessidade da criação de um setor dentro da SEE-PE que fosse responsável para atender a esta nova demanda educacional. Para isto, houve a efetivação do Decreto Nº 25.550/2003, que criou a Unidade de Educação Escolar Indígena- UEI, localizada dentro da Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos, que tinha como finalidade “promover e acompanhar as ações no âmbito da Educação Escolar Indígena” (ESPAR,2014, p.94).Para isto, os técnicos da SEE-PE participavam das reuniões do NEEI como um modo de poder estabelecer o diálogo com os povos indígenas e com as instituições que realizavam trabalhos voltados para a EEI em Pernambuco.

Neste sentido, as relações da SEE-PE com os povos indígenas e com as suas demandas educacionais ocorriam de modo mais direto, através das Gerências Regionais de Ensino (GRE). Por estarem mais próximas dos territórios configurando-se assim, como um elo entre os povos indígenas e a SEE-PE. Contudo, as unidades das GREs não possuíam poder de decisão e contavam com um corpo técnico que na época não era capacitado para lidar com as novas relações advindas da nova modalidade educacional e de suas especificidades.

Mas, apesar disto realizaram visitas técnicas entre os períodos de 2003/2004, a fim de obterem dados através dos levantamentos, no que se referia desde a estrutura física das escolas, formação dos professores, quantitativo de alunos (as), dentre outras questões (*ibid*,2016).

Nesta perspectiva, conforme Cunha Júnior (2016), após a conclusão destas visitas técnicas e da elaboração de relatórios no ano de 2004 foram constatadas condições físicas extremamente precárias das escolas em que acontecia a EEI, assim como a falta de formação pedagógica por boa parte dos(as) professores(as).Dentro desta perspectiva, a Chefe de Unidade

da Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria de Educação de Pernambuco, relatou, por meio de conversa algumas das principais dificuldades enfrentadas pela SEE-PE em relação a EEI durante este período:

Primeiro veio o Decreto Nº 24.628/2002 que estadualizou a EEI. Então, nós assumimos várias coisas, unidades escolares com várias coisas para resolver como: a questão da formação do professor, que teria que ser uma formação que atendesse a escolarização do indígena, outra coisa foi a questão do currículo, ou seja foram vários pontos, então fomos resolvendo por parte (Wellcherline, chefe de Unidade da Superintendência de Política Educacional Indígena, maio de 2018).

Desse modo, é possível perceber neste primeiro momento após a estadualização da EEI, que o Sistema Educacional do Estado ainda não estava preparado para as novas demandas advindas da EEI, na qual as ações e os procedimentos pontuais não foram suficientes para irem além do caráter normativo/ formal da estadualização.

Desse modo, como uma estratégia para que houvesse a implantação de uma Política Estadual de Educação Escolar Indígena, os povos indígenas de Pernambuco (Pankará, Kapinawá, Pipipã, Atikum, Fulni-ô, Xukuru, Pankararu, Truka, Tuxá, Kambiwá) junto aos membros da COPIPE, entidades parceiras e com o Governo do Estado de Pernambuco.

Realizaram a IV Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (IV CEEEI) na cidade de Recife – PE entre os dias 30 e 31/05/ e 01 e 02/06/2004. O evento também contou com o apoio e a participação de representantes dos (as) Professores (as) Xukuru Kariri de Alagoas e representantes dos (as) Professores (as) Potiguara da Paraíba (PANKARÁ LUCIETE,2017; BARBALHO,2007).

Neste sentido a IV CEEEI trouxe como tema: “A Política Estadual de Educação Escolar Indígena e a Diversidade de Povos em Pernambuco” e apresentou os seguintes objetivos:

- Deliberar sobre a Política Estadual de Educação Escolar Indígena estabelecendo diretrizes, metas, prazos, fontes de financiamentos e estratégias de atendimento;
- Apresentar e aprovar em plenário o documento da Política Estadual de Educação Escolar Indígena;
- Deliberar sobre a criação e funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena em Pernambuco;
- Apresentar a estrutura da SEDUC para atender as escolas indígenas; Garantir o compromisso dos órgãos governamentais na implantação da política (BARBALHO,2007, p.288).

Como resultado destes objetivos traçados e das discussões realizadas durante a IV CEEEI foi produzido um documento, que definia com precisão questões como: Gestão, Projeto Político Pedagógico, os Mecanismos de Controle Social, O processo de formação e

valorização dos (as) professores (as) indígenas e as recomendações gerais da COPIPE (*ibid*,2007).

Portanto, é possível concluir que os debates realizados no interior da COPIPE entre os (as) professores(as) indígenas, as lideranças e as entidades parceiras proporcionaram o amadurecimento e o avanço nas discussões. Logo, o lema desta IV CEEEI foi: “A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, o que não se tratava de uma imposição posta pelos povos indígenas e pelos membros da COPIPE. Mas, evidenciava a necessidade de afirmação de princípios básicos, por meio de um posicionamento político e de uma proposta de EEI a partir destes novos sujeitos (CUNHA JÚNIOR,2016).

Neste seguimento, para que a EEI acontecesse de fato em Pernambuco era preciso que fosse instituída a Escola Indígena, sendo assim o processo de criação das escolas indígenas foi iniciado, por meio da Resolução 05/2004, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, que definiu o modo de funcionamento desta escola diferenciada. Sendo assim, após esta definição já no ano de 2005 o governo do estado de Pernambuco transformou esta Resolução em um Decreto 27.854/2005 criando assim, formalmente a escola indígena (RESOLUÇÃO Nº 05/2004). Neste sentido, foi estabelecida a Instrução Normativa 001/2005, que designava os critérios para que houvesse o credenciamento destas escolas, a fim de que existisse a oferta da Educação Básica para os povos indígenas de Pernambuco (*ibid*,2016).

No ano de 2006 foi criado o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEIN), através da Lei 13.071/2006, que foi regulamentada dois anos depois, por meio do Decreto Nº 31.644/2008.Sendo assim, conforme o Art.1º deste Decreto, o CEEIN pode ser caracterizado como “um órgão consultivo e deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias relativas às ações e projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas em Pernambuco, sendo assegurado seu caráter público, sua constituição paritária e democrática e sua autonomia administrativa” (Decreto Nº 31.644/2008).

Sendo assim, o CEEIN passou a ser um novo espaço de debates para que houvesse a efetivação da Política Estadual de Educação Escolar Indígena consistindo assim, em um novo arranjo consultivo/deliberativo. Através, da participação efetiva dos diversos atores sociais que já estavam envolvidos neste processo político como: a COPIPE, o CIMI, o CCLF, os povos indígenas do Estado, as Universidades, a SEE-PE e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES (Apoime).E com o intuito de efetivar a paridade foi ampliado a participação pública com assentos para outras Secretarias e outros órgãos governamentais que tinham atuação relacionada aos povos indígenas de Pernambuco de modo direto e indiretamente (*ibid*,2016).

Logo, é possível perceber que aos poucos algumas das demandas para a efetivação da EEI iam acontecendo, devido a pressão feita pelo movimento dos (as) professores (as) indígenas do Estado, assim como dos membros da COPIPE, que sempre requereram o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que respeitasse a autonomia de cada povo e os seus projetos de futuro.

Apesar de entender que muitas ações foram efetivadas, devido a luta contínua dos povos indígenas, também é importante elencar que este processo contou com o envolvimento de muitos (as) profissionais da área técnica da SEE-PE, que conseguiram pontuar e dar andamento em algumas demandas dos povos indígenas. Conforme, explica Wellcherline:

Após a categorização da Escola Indígena, por meio do Decreto 27.854/2005. Nós passamos a realizar entre o período de 2005 a 2009 uma série de formações dedicadas a parte de construção do Projeto Político Pedagógico, das Propostas Pedagógicas e também fizemos formações com os povos para discutir a construção dos eixos temáticos nas escolas que atendessem a realidade deles e aí que veio surgir o que são hoje os seis eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo. Então, veio este universo destes seis eixos temáticos de acordo com a discussão e a construção dos povos. Sendo assim, cumprimos esta etapa, mas ainda faltava cumprir outras documentações da normatização das escolas (Wellcherline, chefe da Superintendência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, maio de 2018).

Desse modo, segundo foi relatado pela representante do Estado, durante este período de normatização foram elaborados pelos povos indígenas os seis eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo. Os quais segundo Barbalho (2007) consistem na razão de ser (na matriz ética) do projeto de escola indígena diferenciada, específica e intercultural que os povos indígenas de Pernambuco requerem.

No que se refere ao processo de formação de professores (as) indígenas em nível superior no estado de Pernambuco, no dia 04 de julho de 2008 foi aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a proposta do curso de graduação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND/MEC/SESu). Intitulado de Curso de Licenciatura Intercultural, sediado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (PPC DA LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2014).

A proposta da implantação deste curso foi amplamente discutida desde do ano de 2002, através das organizações representantes dos povos indígenas, em especial a COPIPE, como também contou com o apoio dos representantes da sociedade civil, por meio das organizações não-governamentais, dentre estas: o CCLF, representantes governamentais como: membros das Secretarias Municipais de Educação e das GERES da Secretaria de Educação do Estado e da Unidade de Educação Escolar Indígena (UEEI) da SEDUC,

representantes e autoridades acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco , dentre outros representantes (*ibid*,2014).

Desse modo, a formação de professores (as) no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE (CAA/UFPE) teve início no ano de 2009, contando com a participação de 160 professores (as) indígenas de todas as etnias do Estado, exceto o povo Pankaiuká, porque não conseguiram na época se habilitar no prazo que foi determinado. Assim, ao longo da formação desta primeira turma houve apenas a desistência de 8 dos (as) aprovados (as) formando-se a primeira turma de professores (as) indígenas no ano de 2013(*ibid*,2016).

No momento atual, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena irá formar no final do ano 2018 sua segunda turma que possui um total de 154 professores (as) que já atuam em sala de aula (SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE PERNAMBUCO, maio de 2018).

Para Cunha Júnior (2016) é possível compreender que a construção coletiva na COPIPE e a formação de professores (as) no curso de Licenciatura Intercultural da UFPE/CAA evidenciaram novas possibilidades de concepção e conceituações referentes a interculturalidade e a especificidade da EEI. Propiciando assim, a elaboração de novas práticas pedagógicas, bem como auxiliando no complexo diálogo com o Sistema Estadual de Educação, no qual as estratégias políticas contextualizadas com as etnias recebem novos contornos e dessa forma mais efetividade nas gestões dos sistemas locais étnicos da EEI.

Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco também ofertou cursos de formação continuada em nível acadêmico:

[...]também veio a formação continuada que o Estado em parceria com a Universidade Federal promoveu que teve aquele curso de Gestão Etnoterritorializada foi oferecido um curso de extensão Pré-Pós, como se fosse um preparatório para o mestrado que teve duas turmas e também teve o Curso de Especialização. Este último contemplou um número bem significativo que foram de 88 professores indígenas que haviam participado da primeira turma da Licenciatura Intercultural. Então, foi uma formação continuada acadêmica muito significativa (Wellcherline, chefe da Superintendência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, maio de 2018).

Neste seguimento, segundo a Chefe da Superintendência de EEI (2018) a SEE-PE também realizou várias formações continuadas desde do início da década de 2000 para os (as) professores (as) indígenas sobre o processo de elaboração de um currículo intercultural, a partir das concepções de cada povo. Sendo assim, considero importante destaca que neste estudo compreendemos o currículo conforme a discussão de Arroyo (2011) e Moreira e Silva

(1999), onde entende-se o currículo como um terreno ou um território, no qual a cultura é ativamente criada e transformada e neste espaço também o conhecimento é construído de forma crítica e problematizada questionando assim, a função social da escola e dos seus educadores, como também as relações de poder que são estabelecidas.

Dentro desta perspectiva, o currículo intercultural “das escolas indígenas deve ser resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto político pedagógico da escola indígena e com o projeto de sociedade da etnia que pertence” (ESPAR,2014). Sendo assim, os saberes das comunidades indígenas devem perpassá-lo, a fim de que seja elaborado a partir do diálogo com os outros conhecimentos.

No momento atual, no estado de Pernambuco a Unidade de Educação Escolar Indígena (UEEI) ganhou a categoria de Superintendência de Educação Escolar Indígena, devido a gigantesca série de atividades que são desenvolvidas. Pois, lidam desde da gestão até a parte pedagógica das escolas indígenas do Estado levando em consideração que praticamente todas estas escolas ofertam os três Níveis de Ensino da Educação Básica. Sendo assim, em 2018 o estado de Pernambuco conta com:

QUADRO 1- Educação escolar indígena de Pernambuco

Escolas Indígenas	Professores (as) Indígenas	Alunos (as) Indígenas
146	1.792	16.087

FONTE: Consulta realizada com a Chefe da Superintendência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (MIRANDA,2018).

Logo, é possível perceber que por meio das mobilizações realizadas constantemente pelos povos indígenas do Estado junto a COPIPE e as entidades parceiras, aos poucos têm-se efetivado algumas demandas o que tem refletido positivamente na EEI do Estado, através dos números das escolas, professores (as) e no aumento dos (as) alunos (as) matriculados (as) nas unidades de ensino. Nestas escolas indígenas do Estado desde a “direção das escolas, suas coordenações, professoras/es, merendeiras e porteiros são indígenas ocupando estas posições dentro destes sistemas educacionais, mas também se posicionando como membros desta comunidade indígena, construindo novos modos de ser” (CUNHA JÚNIOR,2016, p.96).

Sendo assim, apesar de toda burocracia do sistema público de educação nacional, os povos indígenas de Pernambuco efetivam a EEI buscando fazer cotidianamente as traduções e significações possíveis, como um caminho para a educação intercultural, específica e

diferenciada perante a gestão de cada povo.

No final do ano de 2017 nos dias 06, 07 e 08 de novembro na cidade de Gravatá-PE, agreste pernambucano, foi realizada a V Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI), a mesma foi promovida pela SEE-PE (PERNAMBUCO, 2017).

A V CEEEI contou com a presença de 11 povos indígenas de Pernambuco, como também com a participação do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação do Amazonas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Assim, o encontro teve como objetivo consolidar as reivindicações dos povos para a melhoria da educação escolar indígena. Dentre as principais reivindicações feitas pelos povos estavam: o reconhecimento da categoria do professor indígena e a criação de um conselho normativo. No decorrer dos três dias da V CEEEI os povos indígenas do Estado participaram de diversos debates como também de diversos painéis que versaram sobre as memórias das Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena anteriores, o Projeto Político Pedagógico, Território Etnicoeducacional e Orçamento da EEI (*ibid*,2017).

Portanto, compreendo que o processo de efetivação da EEI no estado de Pernambuco, se deu principalmente, por meio das estratégias políticas elaboradas pelos povos indígenas do Estado o que possibilitou a efetivação gradativa da EEI. Sendo assegurada, por meio dos esforços estabelecidos desde das realizações dos encontros indígenas ao que era vivenciado no cotidiano das escolas nas aldeias.

4.3 Educação Escolar no Povo Kambiwá

O processo de retomada das escolas do povo Kambiwá ocorreu no período em que as escolas funcionavam em condições físicas extremamente precárias como também havia uma constante rotatividade de professores (as) não indígenas que eram contratados (as) pelos municípios de Ibimirim-PE e Inajá-PE. Sendo assim, a partir da atuação ativa do povo Kambiwá junto a COPIPE desde a sua criação em 1999 começaram a pensar num novo modelo de escola a partir da concepção e entendimentos do povo (FRANCISCA KAMBIWÁ, 2017).

No ano de 2002 as principais lideranças, o cacique e toda comunidade do povo se reuniram e foi deliberado o processo de retomada das escolas Kambiwá. E para isto, foi elaborado um documento e encaminhado ao Secretário de Educação do município de Ibimirim-PE solicitando a retirada dos(as) professores(as) não indígenas. Mas, a proposta não foi acatada de imediato, mesmo após o povo ter retomado a escola conforme o relato abaixo:

O mesmo não acatando o pedido feito pelas lideranças além de todos os dias enviar as professoras para cumprir horário um certo dia enviou as mesmas em uma Kombi com alguns de seus funcionários para fazer uma pesquisa na comunidade indo de casa em casa perguntar se era realmente aquilo mesmo que o povo queria tirar as professoras formadas e colocar pessoas leigas para ensinar ao ficarmos sabendo desta ação que estava acontecendo dentro do povo algumas pessoas se dirigiram ao local onde o carro estava parado e ordenaram que todos entrassem dentro do carro desce meia volta e fossem embora e assim fizera, mesmo assim não se contentando o secretário convocou uma reunião na escola junta com sua secretária adjunta Leutânia e as professoras nomeadas por eles para que fossem tomada uma decisão definitiva e esta situação fosse resolvida enquanto isto começamos dentro da Aldeia Nazário iniciamos um trabalho de formiguinha casa a casa fazendo uma conscientização política com os pais dos alunos e apresentando a lei que nos assegurava a tomar esta decisão e as vantagens que teríamos com os nossos próprios indígenas dentro da escola eles não ficariam apenas as 4 horas dentro da sala de aula eles ficariam constantemente acompanhando a educação das crianças já que eles moravam ali e como o povo já tinham em mente que educação se aprende mesmo é na comunidade foi fácil convencer a todos com este processo de formação adotado pelas lideranças. E o dia da reunião chegou ele tentou argumentar de todas as formas alegando a todo instante que as professoras que ali estavam eram “formadas” mas nosso trunfo foi mais forte e a guerreira Lourdes de Rosa levantou sua voz e disse:” Senhor Edivaldo pegue suas duas professoras e sua equipe e suma daqui porque elas podem terem a formação que tiver elas não irão mas dar aula aqui nesta escola porque de agora em diante nossos professores são os que escolhemos e ponto” dê meia volta e vá simhora daqui com sua turma todos a aplaudiram e apoiaram a sua decisão(Francisca Kambiwá, agosto de 2017,p.6).

Desse modo, a primeira escola a passar por este processo de retomada dentro do povo foi a Escola Indígena Pedro Ferreira de Queirós, no ano seguinte foi a Escola São Francisco de Assis na Aldeia Pereiros, depois a Escola Aimberê na Baixa da Alexandra e em seguida a Escola Roseno Vieira, localizada na Aldeia Serra do Periquito (*ibid*, 2017).

Após a retomada das escolas havia uma outra questão exigida pelo município, que se referia a formação pedagógica destes (as) professores (as) indígenas para poderem atuar nas escolas dentro das salas de aula. E sobre esta exigência o cacique Zuca do povo Kambiwá relata:

[...] nós ainda enfrentamos resistência por parte do município a ponto até de chegar dentro da comunidade e dizer assim: “Como é que vocês vão ter uma educação de qualidade se os professores que estão assumindo não têm formação.” Então eu respondi ao Secretário que a própria resolução 03/99 dizia que os professores indígenas podiam assumir a sala de aula e se formar em exercício, porque a nossa luta era para garantir que acontecesse esta formação e aí a gente depois que conseguiu a estadualização a gente conseguiu também através do Proformação formar a grande maioria dos professores que não tinham formação se formarem inclusive eu consegui me

formar através do Proformação (Zuca Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Conforme foi relatado muitos (as) professores (as) formaram-se em nível médio no curso de Magistério pelo Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e era ofertado nas modalidades de ensino presencial e a distância. Este programa era financiado pelo Fundoescola e direcionava-se aos professores (as) que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental (ALMEIDA,2001).

Dessa forma, após várias mobilizações dos povos indígenas de Pernambuco a Educação Escolar Indígena foi estadualizada, como também, por meio por meio do Decreto 27.854/2005 foi criada a categoria escola indígena, que possibilitou a normatizações de várias unidades de ensino. Sendo assim, atualmente no território do povo Kambiwá existem 10 escolas indígenas: Pedro Ferreira de Queiróz, Aimberê, São Francisco de Assis, Rozeno Vieira, Emídio Pereira Lima, Castelo Branco, Clóvis Gomes de Sá e Maria Cândido de Queiróz, que foi normatizada neste ano de 2018, e duas estão em processo de estadualização – Pereira Lima e João Amâncio (FRANCISCA KAMBIWÁ, agosto de 2017).

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas do estado de Pernambuco é configurado no contexto de sociedade de cada povo, ou seja, de um modo distinto das escolas não indígenas, nas escolas indígenas os eixos temáticos: Terra, Identidade, História, Organização, Interculturalidade e Bilinguismo servem de referenciais comuns de cada uma das etnias para a elaboração do PPP. Desse modo, para cada povo que compõe os doze povos indígenas de Pernambuco é elaborado um Projeto Político Pedagógico, que recebe diferentes nomenclaturas. No caso dos Kambiwá o PPP das escolas do povo foi nomeado como *Projeto de Vida*.

Assim, conforme o “*Projeto de Vida*” da escola Kambiwá têm-se como objetivo para todas as escolas do território:

[...] formar índios críticos que sejam conscientes dos seus direitos e seus deveres e que sejam pessoas capacitadas para em qualquer lugar falar sobre sua identidade étnica, que não se envergonhe de dizer “sou índio Kambiwá”[...] e que saiba escrever esta frase, em português possa também conhecer seus direitos, a matemática, cultivar suas raízes na ciências dançar seu toré lutar por seu território sua geografia fazer seus artesanatos na arte, como também valorizar e escrever a sua história nas páginas Kambiwá (PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ, 2001, p.04).

Sendo assim, no que se refere ao modelo de gestão escolar do povo Kambiwá o(a) pessoa representante para ocupar um cargo de gestão nas escolas indígenas é escolhida conforme alguns critérios dentre estes estão: ter participação ativa nos movimentos; ter experiência de sala de aula; ter perfil para a função; ter sido indicado pelo

cacique/coordenador geral; aprovado pelos outros membros da gestão e demais coordenadores, secretários e auxiliares sendo diferente assim, do critério de escolha utilizado para com os(as) professores(as) que são escolhidos pela comunidade (SILVA,2016).

Dentro desta perspectiva, no momento atual a gestão das escolas indígenas Kambiwá se encontram organizadas em dois Polos: o primeiro está situado na aldeia da Baixa da Alexandra ,sob a coordenação de Celio Manoel da Silva, e o segundo na aldeia Nazário, sob a coordenação de Francisca Bezerra da Silva. Ambos polos possuem autonomia tendo o seu calendário próprio respeitando assim, os princípios da organização sócio-política do povo Kambiwá e o diálogo estabelecido com o cacique e com as lideranças que estão presentes em cada aldeia em que as escolas estão localizadas (*ibid*,2016).

O quantitativo de alunos(as) matriculados(as) em todos os níveis de ensino ofertados nas escolas indígenas estadualizadas do território Kambiwá conforme os dados do Censo Escolar 2017 são de:

QUADRO 2 - Quantitativo de alunos(as) matriculados(as) na Educação Básica das escolas indígenas estadualizadas do território Kambiwá

Escolas Estaduais Indígenas	Quantitativo de alunos(as) matriculados(as)
Aimberê	554
Pedro Ferreira de Queiróz	351
Clóvis Gomes de Sá	103
Emídio Pereira Lima	67
São Francisco de Assis	42
Castelo Branco	30
Rozeno Vieira	16

FONTE: Censo Escolar/INEP 2017.

Dentre as escolas elencadas acima de acordo com os dados divulgados pelo INEP sobre o Censo Escolar 2017 não foram apresentados dados sobre a escola Maria Cândido de Queiróz, porque a mesma foi normatizada no ano de 2018, semelhante a esta situação estão as escolas Pereira Lima e João Amâncio, que ainda estão em processo de estadualização.

Sendo assim, conforme o total de alunos(as) matriculados (as) nas escolas Kambiwá é possível perceber que há duas escolas que apresentam um maior quantitativo que são: Aimberê e a Pedro Ferreira de Queiróz, ambas são as maiores do território e que ofertam ao

povo os três níveis de ensino da Educação Básica. As demais escolas estaduais indígenas do território Kambiwá oferecem da educação infantil ao fundamental I e II.

No cotidiano das escolas do povo Kambiwá são trabalhados os conteúdos programáticos que estão previstos nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, os quais são adaptados às particularidades étnicas culturais do povo contemplando assim, todos os Eixos temáticos. Neste sentido, os (as) professores (as) buscam trabalhar a essência do povo conforme está descrito no “Projeto de Vida da Escola Kambiwá”:

Conservamos a nossa cultura através do (croá) ou caroá da palha, da madeira, dançando o toré falando sobre a nossa história, cantando os toantes sempre com muita frequência. Trabalhamos a agricultura, seu cultivo, plantação e colheita. Dentro da agricultura trabalhamos os conteúdos sem muita dificuldade, porque fazem parte do nosso dia-a-dia[...] com as nossas oficinas de leitura trabalhamos a história do nosso povo e damos conhecimentos de outras etnias para que eles saibam que na luta não estamos sós e que unidos venceremos (PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ, 2001, p.04).

Logo, compreende-se que este diálogo entre os diversos saberes é de essencial importância, pois, é neste sentido que a interculturalidade é construída. Sendo assim, é possível perceber que a educação escolar indígena está em toda parte da comunidade seja no período das colheitas, durante os rituais e nas relações estabelecidas na comunidade como um todo.

4.3.1 Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz

O campo empírico escolhido para a realização desta pesquisa é a Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz que está situada na aldeia Nazário área rural do município de Ibimirim, no Sertão do estado de Pernambuco, a 333 km da capital Recife. A cidade possui uma população de aproximadamente 26.954 habitantes, deste total 14.895 pessoas residem na área urbana e 12.059 pessoas moram na área rural da cidade (CENSO, 2010). Desse modo, percebe-se que quase metade da população moram no espaço rural, fator que influencia na economia municipal, que gira em torno do trabalho agropecuário e das vendas do comércio.

A Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz existe há 40 anos e foi fundada por dois moradores mais velhos da comunidade, o senhor Pedro Ferreira de Queiróz, conhecido por seu Finó, e o senhor Manoel Bombeu, ambos já falecidos.

Neste sentido, Francisca Kambiwá explicou que no ano de 1977 havia voltado de São Paulo para a aldeia Nazário nesta época tinha concluído a antiga 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental II) e foi convidada para dar aula na comunidade pelo prefeito da cidade

de Ibimirim-PE, o senhor José Rolin da Silva, conhecido por Cajá que governou a cidade por 22 anos. O prefeito encaminhou Francisca para dar aula junto com a professora Augusta Maria de Lima, filha de Pedro Ferreira de Queiróz, que trabalhava como alfabetizadora na comunidade dando aula na sala de sua casa. Nesta época o prefeito desejava colocar uma professora no Pereiros e outra professora na Serra Verde, que é uma comunidade próxima ao Nazário. Mas, quando Francisca, que na época tinha 15 anos, foi iniciar as suas atividades como professora na comunidade da Serra Verde acabou sendo impedida por questões políticas, que envolviam uma mulher que era moradora da comunidade e afirmava que já atuava como docente na localidade e que ninguém mais iria trabalhar ali (FRANCISCA KAMBIWÁ, agosto de 2017).

Sendo assim, Francisca Kambiwá explica que na época um senhor, chamado Aucides Gomes, que morava na Serra do Tacho entrevistou por ela junto ao prefeito:

Aí tinha um senhor chamado Aucides Gomes que morava na Serra do Tacho e falou com o prefeito Cajá, olha manda essa menina para dar aula lá na Serra do Tacho. Aí eu fui dar aula no MOBREAL e fiquei o ano de 77 dando aula e em 78 foi quando inauguraram a Escola Pedro Ferreira de Queiróz no Nazário e no dia 03 de março de 1979, o prefeito disse que como eu tinha me destacado ia trazer eu da Serra Verde para o Nazário. Então, eu fui a primeira professora junto com a minha primeira professora que era Augusta a dar aula nessa escola. Aí a gente ficou pelo município dando aula, logo depois a professora Augusta se aposentou (*ibid*, agosto de 2017).

No ano de 1978 o prefeito da cidade de Ibimirim-PE firmou o compromisso com os dois moradores mais velhos do Nazário que eram Pedro Ferreira de Queiróz e Manoel Bombeu para a construção de uma escola para a comunidade. No entanto, antes da inauguração da escola o seu Finó, como era conhecido Pedro Ferreira, veio a falecer no dia 16 de agosto de 1978 ficando sobre a responsabilidade do senhor ficou Manoel Bombeu que era a segunda pessoa mais velha da comunidade. Sendo assim, no dia 31 de outubro de 1978 a escola foi inaugurada sendo atribuído a mesma o nome de Pedro Ferreira de Queiróz como uma homenagem (*ibid*, agosto de 2017).

Logo, após a inauguração da escola a professora Augusta Maria de Lima, filha do finado Finó, ficou lecionando na instituição e no ano seguinte em 1979 a professora Francisca também foi transferida para atuar como docente na nova instituição.

No momento atual, após a escola ter sido estadualizada e alguns professores (as) terem se formado na primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural da UFPE/CAA. A Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz passou a ofertar da Educação Infantil ao Ensino Médio funcionando nos três turnos. E no ano de 2017 de acordo com o Censo Escolar foram

matriculados(as) 351 alunos(as) , sendo uma das maiores escolas localizadas no território Kambiwá.

FOTOGRAFIA 1- Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz



FONTE: A Autora (2017).

5 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ

Neste capítulo, busca-se dialogar de maneira mais direta com os(as) professores(as) Kambiwá que atuam na Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiróz. Em um primeiro momento, são trazidas algumas considerações iniciais a partir das narrativas de professores(as) Kambiwá, assim como de outros(as) interlocutores(as) militantes do movimento indígena e membros, ou ex-membros da COPIPE, sobre os desafios no processo de formação docente. Partimos do princípio que uma das tensões presentes nesse processo formativo – por sua origem eurocêntrica, assimilacionista e suas armadilhas funcionais e neoliberais (WALSH, 2009) – deve-se ao seu caráter individualista, em contraposição à formação étnica, que está voltada para o coletivo.

Em seguida, são apresentadas as experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) em suas trajetórias formativas, que os(as) conduziram à docência. E por fim, dar-se-á continuidade ao diálogo com estes(as) sobre as experiências vivenciadas no contexto de sua prática docente na educação escolar Kambiwá.

Considerações Iniciais

5.1 Os desafios entre a formação individualista e a formação étnica

Neste tópico, serão abordadas as tensões de um processo formativo individualista, marcado pela lógica de um modelo assimilacionista e neoliberal, em contraposição à formação étnica, voltada para o coletivo. Desse modo, conforme as discussões teóricas apresentadas no segundo capítulo, partimos da premissa que a identidade é formada a partir dos significados socialmente construídos, sendo por meio deles que damos sentidos à nossa existência. A identidade profissional dos professores indígenas não está isenta dessa construção e suas tensões.

Iniciamos esse tópico com a seguinte fala da professora e pesquisadora Eliene Amorim de Almeida, sobre a importância da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), do qual ela também é assessora:

[...] a COPIPE trouxe um elemento muito importante para a luta e para o fortalecimento dessa identidade que está sendo permanentemente questionada. Então, ela tem que ser permanentemente mobilizada e acho que a COPIPE faz isto, está sempre puxando para isto, quando diz você é índio: Xukuru, Kambiwá, Fulni-ô etc. Aí, você vai atrás dos seus direitos com esta identidade que te fortalece na luta por direito à educação. E a partir daí acho

que o movimento indígena tem crescido. Primeiro, foi com o nosso apoio, do CIMI e do Centro Luiz Freire. Inclusive, nós ajudamos para que os diferentes povos do estado pudessem se encontrar, ou seja, pudessem olhar um para o outro. E isto ajudou. E o resto foram eles que fizeram, começando a se fortalecerem e irem em busca dos seus direitos. Para mim, todas as conquistas que tivemos em termos de políticas de educação escolar indígena no estado de Pernambuco, a gente pode ter o marco, antes da COPIPE e depois da COPIPE. Porque antes da COPIPE era tudo feito pelos indigenistas, pelos não-índios, e depois da COPIPE começou sendo feito pelos próprios povos indígenas e a gente entrava como assessoria (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

A partir do relato de Eliene Amorim, compreende-se que a COPIPE possui um papel de extrema relevância no contexto educacional dos povos indígenas de Pernambuco, pois, fornece, de modo contínuo, elementos importantes para que haja o fortalecimento da identidade étnica, que é permanentemente questionada pelos não-índios. Assim, Eliene também destaca o crescimento do movimento indígena a partir do apoio do CIMI e do CCLF, o que culminou com a criação da COPIPE, permitindo, assim, que os(as) professores(as) dos diferentes povos do Estado se conhecessem e trocassem os seus desejos e aspirações, principalmente na luta por seus direitos.

Nessa perspectiva, Eliene também explica que, para ela, as conquistas em termos de políticas públicas de educação escolar indígena em Pernambuco podem ser delimitadas pelo marco antes da criação da COPIPE e depois da sua criação, considerando que o seu legado teria possibilitado o agenciamento do(a) professor(a) indígena. No contexto atual, uma das principais reivindicações feitas pelos povos indígenas, por meio da COPIPE ao governo de Pernambuco, é o reconhecimento da categoria de professor(a) indígena. É importante destacar que o primeiro passo para a criação dessa categoria veio por meio da Resolução 03/99 (Art.8º), mas a categoria, enquanto uma carreira específica do magistério, ainda não foi reconhecida em alguns estados, a exemplo de Pernambuco. Apesar de já terem sido realizados alguns eventos, por meio da COPIPE, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, “[...] nos quais foram convidados representantes de outras Secretarias de Educação, dentre estas a do Estado do Amazonas, procurando assim buscar outras experiências de criação da categoria do professor indígena, mas sempre há um impedimento” (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

Em termos gerais, trata-se de uma questão delicada, pois o estado argumenta que para a realização de concurso público são exigidos os princípios de isonomia e impessoalidade, os quais entrariam em conflito com o reconhecimento da especificidade dos povos indígenas. A inexistência da categoria, no entanto, tem acarretado a precarização do trabalho dos(as)

professores(as) indígenas que, mesmo após terem concluído o ensino superior, permanecem vinculados ao estado, por meio de contratos temporários/minicontratos.

Nesta perspectiva, o professor José Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, afirma que:

O professor de minicontrato se sente ameaçado o tempo todo. É aquele professor calado, que não critica, ou seja, ele se sente acuado, porque se ele tiver posicionamentos contrários [...] pode ser perfeitamente colocado para fora; e há professores que estão nesta situação em vários povos do estado há quase 20 anos. Então, esse professor que era aquele guerreiro, que antes carregou a luta nas costas e que se uniu à liderança na luta. Hoje, ele é aquele professor intimidado e acuado, e não é mais aquele professor mais participativo do processo anterior, porque ele se sente cada vez mais desvalorizado, desmotivado em sala de aula, e isto é um retrocesso muito grande (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2018).

A partir da fala de Agnaldo, é possível dizer que todo este retrocesso que vem sendo vivenciado há quase duas décadas no contexto da educação escolar indígena no estado vem afetando, de algum modo, a participação destes(as) professores(as) dentro dos movimentos de lutas dos povos indígenas, conforme afirma o professor. Sabe-se que o reconhecimento da categoria de professor(a) indígena no estado minimizará este quantitativo enorme de docentes que estão vinculados ao estado por meio de minicontratos, apesar de haver alguns(mas) professores(as) efetivos(as) por terem prestado concurso para trabalhar em escolas estaduais não indígenas e depois conseguiram a transferência.

Dessa forma, em conversa com Wellcherline Miranda (chefe da Superintendência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco) sobre a situação destes(as) professores(as) que trabalham nas escolas indígenas estaduais sob o vínculo de minicontratos, obtive a seguinte explicação:

A Secretaria de Educação tem interesse de resolver, sim, porque assim haverá a legitimação deste profissional, que tem que ser específico e não pode ser qualquer um, que de fato tem que ser um professor indígena que entenda a dinâmica e a cultura do seu povo para poder passar. A categoria é bem-vinda, sim, mas a questão são as particularidades, que nós dependemos muito das lideranças, se vão considerar. E tem o olhar jurídico, se eles irão aceitar alguns entendimentos da dinâmica indígena por isto, que tem que haver o diálogo (Wellcherline, chefe da Superintendência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, maio de 2018).

É possível afirmar que o atraso da análise da Minuta do projeto para que possa se tornar Lei é justamente o trâmite burocrático e as prioridades que são atribuídas dentro dos três poderes do Estado, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Apesar do Estado brasileiro reconhecer, por meio da Constituição Federal de 1988, que possui uma sociedade pluriétnica e

pluricultural, infelizmente a administração pública não se faz pluriétnica, nem pluricultural, operando a partir da lógica do Estado uninacional.

Sobre a questão dos direitos indígenas e a burocracia das secretarias de educação, Eliene Amorim faz a seguinte afirmação:

Os indígenas ainda têm que reivindicar os direitos específicos e diferenciados que estão na legislação, que já foi fruto do movimento indígena no Brasil. Eles se veem dentro do racismo institucional, que tem dentro das secretarias de educação. Porque você tem gente que tem preconceitos ainda hoje nestes espaços com relação à imagem do índio, que vê dentro da secretaria até a própria inadequação da máquina em atender as reivindicações (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

As colocações expressas acima por Eliene Amorim remetem as explicações de Wieviorka (2007) sobre o racismo institucional, que seria quase imperceptível, havendo uma tendência para que as suas vítimas permaneçam no lugar de subalternos, seja no âmbito político, econômico, na saúde, na segurança pública, nas atividades trabalhistas e no campo educacional. Logo, este “racismo sem atores” propicia a prática racista cotidiana, sem que haja suspeitos e estes(as) sejam responsabilizados(as) por suas práticas. Sendo assim, esta e outras práticas de racismo permanecem muito vivas em nossa sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas públicos deste país, fazendo-se presente no cotidiano das minorias sociais e culturais.

Outra dificuldade seria o Estado reconhecer a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica, reconhecendo os seus territórios como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. O Estado, no entanto, não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas.

Neste sentido, Eliene Amorim explica que dentro deste contexto:

[...] o currículo é como se fosse uma coisa extraordinária e não precisasse partir da realidade dos povos indígenas, porque o que os índios reivindicam é que possuem direitos aos seus saberes e a forma que produzem conhecimentos, para que estes estejam em pé de igualdade aos demais conhecimentos “universais” (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

Ao estudar o processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural, Vitória Espar (2014) observa que este não reconhecimento dos territórios indígenas como espaços epistêmicos reflete na construção do currículo indígena. Com efeito, o fato de este ser elaborado pelo estado, acaba se tornando, de certo modo, uma adaptação do currículo já existente na rede estadual de ensino, sendo apenas inserido neste alguns saberes e nomes dos povos indígenas para dar um tom de especificidade.

Nessa perspectiva, o professor Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá, aponta a necessidade de se ter um currículo intercultural elaborado conforme as especificidades de cada povo, ao explicar que:

Desde de 99 a gente já entendia que deveríamos ter um currículo diferenciado, e isto ainda não foi efetivado praticamente 19 anos depois. Isto conta como um retrocesso, sendo imposto um currículo construído pelo próprio governo. Um outro retrocesso que considero é a forma de gestão que nós temos hoje nas escolas, que é uma imposição do governo, ou seja, ela repete muito o modelo da escola não indígena. A figura do diretor, do coordenador que rezam muito na cartilha do estado (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2018).

Na fala acima, o professor Agnaldo destaca a não efetivação de um currículo diferenciado, elaborado conforme a realidade de cada povo como sendo um retrocesso, assim como o modelo de gestão escolar implantado nas escolas indígenas do estado, que seguem praticamente o mesmo modelo das escolas não indígenas.

Dessa forma, é possível dizer que esta não consolidação de um currículo intercultural presente no contexto da educação escolar indígena de Pernambuco não está relacionada apenas ao fato de seu processo de elaboração ser uma adequação ao currículo já existente nas escolas não indígenas do estado. Ela está relacionada também às questões administrativas e normativas, havendo, assim, uma sobreposição das questões burocráticas em relação às questões políticas, para a garantia dos direitos e a valorização das lutas dos povos indígenas no estado.

Apesar desta inadequação do estado, os povos indígenas desenvolvem no cotidiano das suas escolas estratégias de resistência, conforme evidencia a professora Jéssica:

A gente faz da nossa forma e não como a Secretaria do Estado nos impõe, ou seja, a gente faz da forma que seja melhor para ajudar os alunos, de acordo com a realidade deles, que também é a nossa realidade [...] (Professora Jéssica do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

A partir da colocação da professora Jéssica, percebemos que há estratégias de resistências dentro do cotidiano escolar indígena, permitindo, assim, que sejam trabalhados as tradições de cada povo, independente do reconhecimento oficial e do acompanhamento do órgão provedor.

Neste sentido, Eliene Amorim vai chamar a atenção para a importância da participação dos(as) professores(as) indígenas dentro dos movimentos indígenas, em prol da construção de uma consciência étnica no sentido coletivo.

Eu acho que o fato dos professores indígenas terem participado das lutas não só por uma educação diferenciada, mas pelo território e a luta por outros direitos, vai formando uma consciência que é formada na luta por direitos,

uma consciência da identidade étnica, mas uma identidade no sentido coletivo, não individual, de forma que o movimento indígena compreende o curso da Licenciatura Intercultural desta Universidade não como um mérito pessoal, não como uma questão de meritocracia, mas como um direito coletivo, pois cada um indígena que está na universidade está ocupando a vaga do seu povo ele não está ocupando uma vaga individual (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

Sobre a questão apontada acima, Gersem Baniwa (2017) afirma que há um grande desafio dentro deste contexto atual da formação universitária para os povos indígenas, uma vez que nestes espaços se têm uma formação de caráter individualista. Esse aspecto acaba ferindo a lógica epistêmica dos povos indígenas, que está fundamentada na coletividade, podendo, assim, representar um risco aos princípios e modos de vida próprios dos povos indígenas.

Sendo assim, no que se refere aos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas que são reservadas pelas Instituições de Ensino Superior não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas. Dentro destas comunidades as coletividades são responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, como também pelo acompanhamento dos indígenas durante todo o trajeto formativo, como também pelo seu processo de reinserção na comunidade (BANIWÁ, 2017).

Ainda segundo Gersem Baniwá, no Brasil, o que ocorre é que a comunidade indígena luta em prol da conquista destas políticas (que são as vagas nas IES), mas depois quem acaba se valendo delas são alguns sujeitos ou povos que possuem pouco ou nenhum compromisso político com a comunidade (*ibid.*, 2017).

Dentro desta perspectiva, o professor José Agnaldo explica que:

[...] com o passar do tempo àquele professor indígena que tinha um perfil de guerreiro participativo de todos os processos foi sendo modificado, ou seja, aqueles professores novos que nem se quer compreenderam a luta e estão hoje dentro das escolas indígenas e precisam passar pelo um processo de formação muito grande para poder entender o que foi esta luta dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada e intercultural. O que nós consideramos que infelizmente, se comparado aquele professor inicial que participou de todo o processo de luta e deu a cara à tapa e enfrentou o governo e tal, isto pode ser considerado um retrocesso (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2018).

Por meio das falas acima, é possível afirmar o quanto é necessário que estes novos docentes indígenas, que “[...]nem se quer compreenderam a luta e estão hoje dentro das escolas indígenas[...]”, possam se apropriar mais dos conhecimentos tradicionais do seu povo, ampliando o seu engajamento dentro dos movimentos indígenas. Desse modo, o espaço da formação universitária, para os(as) indígenas, deixa de ser um espaço de disputas

individuais, assentadas na lógica neoliberal, para se tornar um projeto de interesse coletivo de cada povo.

5.2 Trajetória formativa dos(as) professores(as) Kambiwá

Conforme foi abordado no terceiro capítulo, as primeiras experiências de educação escolar indígena advêm da educação escolar catequética, que foi introduzida nas comunidades indígenas pelos jesuítas com o objetivo de promover a assimilação dos povos indígenas aos padrões de uma sociedade cristã-europeia, por meio da imposição da língua, da história e dos valores. Deste modo, ignoravam-se os saberes indígenas e suas instituições educativas, sendo promovida uma política assimilacionista, comprometida com a desarticulação das identidades étnicas.

Apesar de ter havido avanços no campo legislativo a partir da Constituição Federal de 1988, em virtude dos processos de resistências organizados pelos povos indígenas, como o acesso a uma educação específica e diferenciada, muitos(as) professores(as) indígenas que atuam na educação escolar indígena não tiveram a mesma oportunidade de acesso a uma formação voltada para a interculturalidade.

Uma vez que, durante a década de 1990 e início da primeira década dos anos 2000, mesmo após a publicação da resolução 03/99, muitas escolas situadas nos territórios indígenas continuaram sob a administração do governo municipal e funcionavam em instalações precárias, ofertando até o 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental I. Sendo assim, as crianças e os jovens indígenas que desejassem dar continuidade aos seus estudos precisavam se deslocarem para as cidades mais próximas das aldeias, e na maior parte das vezes em transportes precários, sem falar das situações de preconceitos que vivenciavam nas escolas não-indígena.

Neste sentido, a partir dos relatos trazidos por nossos(as) interlocutores(a) foi possível perceber que a trajetória formativa dos(as) professores (as)Kambiwá também deixam evidentes as fragilidades presentes no processo formativo de uma educação que não condizia com a realidade em que viviam, ocasionando, assim, várias situações de preconceitos.

As duas primeiras docentes que contribuíram com esses dados sobre a trajetória formativa lecionam nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz e estão concluindo o Curso Superior da Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE.

Jéssica se formou no curso de Magistério em nível médio, na cidade de Ibimirim, sertão de Pernambuco. O trajeto da aldeia até a escola era bem complicado, pois tinha que se

deslocar de "pau-de-arara"⁹. Na época, não cursou o Magistério, mas passou a se identificar muito com a docência quando começou a frequentar, junto aos seus familiares, os movimentos e mobilizações do povo Kambiwá. Este relato da professora reforça ainda mais a compreensão de que as identidades são plurais e contraditórias, de modo que os sujeitos não comportam a ideia de possuírem uma identidade fixa e permanente (HALL, 2006). Dentro desta perspectiva, Pimenta afirma que “[...] a profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades [...]” (1999, p.18). Sendo assim, é possível compreender que os fatores políticos, sociais, culturais, dentre outros, estão interligados ao processo de construção da identidade profissional.

Uma vez que a docente afirma que passou a se identificar com a docência a partir da participação no movimento indígena e nas mobilizações, isto enfatiza ainda mais o quanto o âmbito de luta dos movimentos sociais como um todo e, neste caso, o movimento indígena, se caracteriza enquanto um espaço coletivo politicamente engajado. Este tem como propósito a emancipação dos sujeitos através do empoderamento dos conhecimentos escolarizados.

Neste seguimento, a nossa interlocutora relembra como era tratada pelos(as) colegas da escola quando afirmava sua identidade étnica:

[...] quando a gente estudava na escola da cidade, os nossos colegas tinham um preconceito, porque a gente era indígena. Aí falavam que a gente não parecia com índio. Mas a gente quebrou um pouco desse preconceito até 2010, quando eu estudei, eu fiz meu TCC sobre a “A educação Escolar indígena”. Aí, também outras duas meninas daqui da comunidade que também são índias fizeram o trabalho sobre a questão indígena. No início a escola não queria aceitar, mas depois consentiram [...] (Professora Jéssica do povo Kambiwá, agosto de 2017).

A partir do relato da professora Jéssica, é importante destacar sua aproximação com a identidade indígena ao optar por escrever o seu TCC sobre a educação escolar indígena, mesmo sendo alvo de preconceito, uma vez que essa identidade estava sendo negada pela ausência dos marcadores étnicos.

Quando concluiu o Magistério, a professora Jéssica já lecionava nas séries iniciais da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz. Iniciou tempo depois a Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE), incentivada por seu pai, Givanildo Francisco do Nascimento, mais conhecido como Vana, que havia iniciado o referido curso, tendo desistido por problemas de saúde. Ao ser aprovada no vestibular, a professora Jéssica optou pela área de Línguas, Artes e

⁹ Caminhão, geralmente coberto com lona ou outro material, equipado com varas longitudinais na carroceria, usado para transporte de passageiros.

Literatura¹⁰, pois na escola havia uma necessidade muito grande de professores(as) indígenas formados(as) na área.

Buscando dar continuidade ao diálogo com nossos(as) interlocutores(as), trago a experiência sobre a trajetória formativa da professora Kambiwá Edilene, que de maneira semelhante à professora Jéssica relembra o seu processo formativo a partir do nível médio, quando também se deslocava da aldeia para a cidade de Ibimirim-PE para cursar o Magistério

[...] na escola da cidade de Ibimirim, quando eu fui estudar lá, era muito questionada. Quando dizia que era índia diziam: “Ah, quem já viu índio com um cabelo desse jeito? Não existe”. E os professores da cidade não falavam nada ao verem isto. Diferente de nós, professores indígenas, que nas nossas escolas a gente valoriza a nossa cultura [...] (Professora Edilene do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Como na fala de Jéssica, percebe-se que a professora Edilene também era, pelos mesmos motivos, questionada pelos colegas não-indígenas quando afirmava a sua identidade étnica. Desse modo, entende-se o quanto a prática educativa escolar não-indígena ainda apresenta uma abordagem fortemente tradicional e colonial, na qual são negados as culturas e os saberes outros que se fazem presentes no espaço escolar. Neste seguimento, é interessante destacar na fala da professora Edilene o momento em que comparou o modo como ela era tratada na escola não-indígena, em relação a sua prática docente numa escola indígena, na qual os docentes buscam articular os trabalhos desenvolvidos dentro da sala de aula com as questões da comunidade. Assim, numa educação escolar indígena, os(as) professores(as) não se limitam aos conteúdos comuns do currículo nacional, pois a sua atuação transcende os limites da sala de aula.

Após concluir o Magistério, a professora Edilene cursou a graduação em Pedagogia numa faculdade particular da cidade de Inajá-PE. Na ocasião da conclusão do referido curso, estava aberto o período de inscrições para o vestibular da Licenciatura Intercultural Indígena. A mesma prestou o vestibular e foi aprovada na área de Ciências da Natureza e Matemática, escolha que se deu, segundo ela, a partir da necessidade do povo no que se refere ao ensino da matemática, como também por ser uma área que a docente possui uma maior afinidade.

Durante a nossa conversa, Edilene enfatizou o que para ela significava está cursando a Licenciatura Intercultural numa Universidade Federal:

Depois que comecei a cursar a Licenciatura Intercultural, que é fruto de muita luta dos povos indígenas, que até morreram em confrontos, ou seja, não é um curso que não veio do nada, ou seja, os nossos antepassados foi

¹⁰ O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE é composto pelas seguintes áreas de conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais (PPC DA LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2014).

que lutaram para podermos ter este curso. Quando a gente está lá na Federal é como se o mundo lá fora estivesse abrindo espaço pra gente e a gente precisa dizer que existe e ocupar o nosso espaço. Então, o indígena precisa ocupar o nosso espaço na faculdade que é merecido [...] (Professora Edilene do povo Kambiwá, agosto de 2017).

A fala da professora Edilene evidencia a sua consciência história e política, que foi edificada junto ao povo, por meio da sua participação no movimento indígena, através das mobilizações, encontrões da COPIPE, dentre outros. A professora lembra que a efetivação do curso de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas se deu a partir de muita luta desses povos. Neste sentido, é importante destacar a afirmação da professora na fala acima, ao expressar como se sente na universidade durante os períodos de aula “[...] *Quando a gente está lá na Federal é como se o mundo lá fora estivesse abrindo espaço pra gente e a gente precisa dizer que existe e ocupar o nosso espaço*”.

Neste sentido, a fim de dar seguimento aos aspectos levantados pelos(as) interlocutores(as) desta pesquisa, passo a discorrer, a partir das narrativas, um pouco sobre o percurso de formação dos(as) professores(as) Kambiwá: Mara, Cristiane, Júnior, Aldenice e Andressa.

A professora Mara começou a lecionar na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz, assim que houve a retomada da escola. Na época, ela era muito jovem e cursava o Magistério na cidade quando recebeu o convite de Francisca Kambiwá para ir dar aula na escola, pois estavam precisando de professores(as) indígenas que tivessem formação pedagógica, ou estivessem em processo de conclusão, como foi o seu caso.

No ano de 2014, ela participou da seleção de vestibular para a segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/CAA, e ao ser aprovada optou pela área de Línguas, Artes e Literatura, por ser uma das áreas que a escola mais precisava, apesar de também gostar muito das Ciências Biológicas. No momento atual, Mara está concluindo a Licenciatura Intercultural Indígena e explicou a contribuição deste curso para sua vida:

[...] a Licenciatura Intercultural tem contribuído demais na minha vida, porque é uma forma da gente ensinar e aprender; porque nós levamos muita coisa da história do nosso povo para a universidade. Têm os programas de bolsa, como o PIBID, que nos ajudam muito neste processo de formação, principalmente para custarmos as despesas com o deslocamento e nossa estadia para podermos passar a semana toda lá na universidade [...] (Professora Mara do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Sendo assim, é possível compreender que dentre os elementos que evidenciam a importância do curso de Licenciatura Intercultural para a Mara está justamente a troca de saberes, “[...] *porque nós levamos muita coisa da história do nosso povo para a*

universidade[...]”, consistindo, assim, em um espaço de convivência intercultural junto aos diferentes povos.

A professora Mara também evidencia a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco na diversidade (Pibid/Diversidade), o qual foi criado por meio de uma parceria estabelecida entre o Mec/Secad e a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

No entanto, desde 2016, quando houve o golpe contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, muitos dos programas sociais que haviam sido criados nas gestões anteriores foram suspensos ou fortemente ameaçados, a exemplo do Pibid, que possui significativa importância no processo de formação dos licenciandos das universidades públicas, sejam estes(as) indígenas ou não-indígena.

Conforme relatou nossa interlocutora, trata-se de um programa que, *“nos ajuda muito neste processo de formação principalmente para custarmos as despesas com o deslocamento e nossa estadia para podermos passar a semana toda lá na universidade [...]”*.

Os estudantes indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural e recebem bolsa Pibid fazem uso de diversas estratégias para economizarem nos gastos com transporte, hospedagem e alimentação, por meio do aluguel coletivo de casas ou apartamentos, rateio nas despesas com a alimentação e combustíveis etc., a fim de se manterem na universidade. Desse modo, compreendo que a descontinuidade deste programa representa um retrocesso na educação pública nacional, uma vez que impossibilita a permanência de muitos estudantes de baixa renda na universidade.

De modo semelhante à professora Mara, que atua na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz, desde o período em que a instituição foi retomada, foi possível dialogar também com a professora Cristiane, que concluiu o Magistério pelo Proformação, na cidade de Arcoverde-PE. Durante os períodos de formação, ela tinha que passar 15 dias participando presencialmente das atividades que foram concluídas em dois anos de formação. No ano de 2009, a professora passou no vestibular da primeira turma do curso da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, escolhendo a área das Ciências Humanas. Vejamos sua fala sobre a referida licenciatura:

Um curso muito bom, principalmente nos dois primeiros anos, onde a gente estudou coisas mais voltadas para a realidade do nosso povo, e nos dois últimos anos os assuntos estudados eram mais específicos para cada área. Eu considero que foi um curso muito rico graças a Deus e a luta das nossas lideranças, que até morreram para podermos ter acesso aos direitos que temos hoje. Porque no tempo dos professores brancos eles não ensinavam a realidade nossa, eles ensinavam os conteúdos que vinham do município do

jeito que eles queriam, que não tinha nada a ver com a nossa realidade. [...]. Hoje, a gente tem o nosso calendário diferenciado, as datas comemorativas são as nossas datas aqui do povo (Professora Cristiane do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Sob o olhar da professora Cristiane, é possível perceber a importância do curso da Licenciatura Intercultural na sua trajetória formativa. A mesma enfatiza os dois primeiros anos do curso, período em que foram trabalhados de modo mais detalhado os conhecimentos específicos dos povos indígenas em Pernambuco. Ela também acaba lembrando o período em que a escola estava sob a gestão municipal, na qual os professores brancos não ensinavam a partir da realidade do povo “[...] eles ensinavam os conteúdos que vinham do município do jeito que eles queriam, que não tinha nada a ver com a nossa realidade [...]”. Em seguida, a professora, compara a realidade educativa que tinham antes da escola ser retomada à realidade atual, após a estadualização, onde se percebe avanços significativos em relação à efetivação de uma educação específica e diferenciada, com um calendário próprio, visando, assim, a ressignificação da prática educativa.

Semelhante ao percurso formativo da professora Cristiane, também tive a oportunidade de conhecer e conversar com o professor Júnior, que compartilhou um pouco da sua trajetória formativa, explicando que leciona na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz há mais de 16 anos, tendo sido convidado pelas lideranças do povo para atuar como professor. O convite teria sido feito pelo fato de na época ele cursar o magistério pelo Proformação, e na escola haver poucos professores formados na área pedagógica, ou que estivessem em processo de formação para poderem permanecer no exercício da docência.

O professor Júnior fez o vestibular para o curso da Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/CAA, tendo escolhido a área de Ciências da Natureza. Ele também faz questão de destacar a importância deste curso no seu processo de formação:

O curso da Licenciatura Intercultural contribuiu positivamente na minha formação, porque antes a gente escutava falar de interculturalidade, mas não tinha muito domínio. Aí, hoje, depois da universidade, a gente percebe que a interculturalidade é um diálogo das diferentes culturas. É uma junção que nos fortalece. Eu procuro pegar o conhecimento do livro e adaptar a realidade da gente (professor Júnior do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Ao elencar a contribuição do curso para o seu processo formativo, o professor Júnior destacou a sua compreensão da interculturalidade como “[...] um diálogo das diferentes culturas, é uma junção que nos fortalece”. Neste sentido, é possível afirmar que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, fruto da luta do movimento indígena e indigenista, tem contribuído para a formação de professores(as) indígenas, corroborando o debate entre esses

docentes sobre sua prática.

Dando continuidade aos relatos dos(as) nossos(as) interlocutores(as) sobre os seus processos de formação, trago também um pouco da trajetória estudantil da professora Aldenice, que compartilhou um pouco das experiências do seu processo formativo.

Eu sempre tive vontade de ser professora e tive uma professora não indígena da disciplina de português que foi o meu espelho. Aí, quando fiz o vestibular para Licenciatura, escolhi Linguagem. Estou cursando ainda, mas já sou professora de português, artes e educação física [...] (professora Aldenice do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

Como nos diz a professora Aldenice, em seu processo de construção da identidade, enquanto ser professora indígena, recebeu influência de uma docente não-indígena da disciplina de português, que foi significativa para sua formação, bem como para a escolha da área de atuação, enquanto docente. Desse modo, é possível compreender, conforme afirma Nascimento (2009), que os(as) professores(as) se formam em suas relações com o(a) outro(a) e consigo mesmo(a), mediando, assim, suas várias experiências de vida, sejam estas coletivas ou pessoais.

A professora Aldenice também fala sobre as dificuldades enfrentadas atualmente para ir à cidade de Caruaru participar das aulas da Licenciatura Intercultural Indígena:

[...] não é fácil, porque deixamos nossos filhos, esposos e nossos pais. Sem falar hoje em dia. A gente vê que a violência é muito grande para nos arriscarmos nas estradas. Mas no final a gente se sente gratificada, porque estamos buscando o melhor para nossas crianças, que nascem índios e se criam índios e permanecem com os seus costumes, respeitando as tradições dos mais velhos (professora Aldenice do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

A fala da professora Aldenice nos permite perceber as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes durante a estadia em Caruaru. Ou seja, além de se ausentarem da presença cotidiana dos seus familiares, das suas rotinas de trabalho e da convivência diária com o povo, também acabam temendo os riscos da violência presentes neste percurso de deslocamento até a cidade, considerada uma das mais populosas do interior do estado, assim como uma das mais violentas de Pernambuco. Esses(as) estudantes indígenas, sobretudo aqueles que são lideranças políticas, ficam vulneráveis, diante da fragilidade da segurança pública presente no estado.

Apesar dos riscos do deslocamento e das dificuldades de estarem longe do seu povo nos dias de aula, percebe-se na fala da professora que o esforço é compensado pela melhoria que a formação proporciona aos seus alunos(as), a partir de uma formação acadêmica que valoriza os saberes dos povos. Além dos desafios apresentados, a professora também falou sobre os preconceitos sofridos no ambiente acadêmico:

Nós sofremos muito preconceito quando chegamos na universidade. Os alunos dos outros cursos nos chamavam de macumbeiros e a partir daí a gente teve que praticar o ritual no pátio da faculdade para que os outros alunos não índios pudessem ver que aqui no Nordeste têm índio, sim, e que não existem só aqueles índios lá da Amazonas, que têm características dos índios primeiros, mas que as características dos índios foram mudando e isto não quer dizer que não tem índios (professora Aldenice do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

A partir dos elementos trazidos acima na fala da professora Aldenice quando relata o preconceito de que são vítimas ao ingressarem na universidade, é possível dizer que o ambiente acadêmico ainda pode ser caracterizado como um espaço etnocêntrico, excludente e racista, pouco aberto a outros sistemas de conhecimentos e culturas. Durante o período em que estive como graduanda no curso de Pedagogia da UFPE, no mesmo Centro onde acontecem as aulas do Intercultural Indígena, por diversas vezes escutei comentários, feitos por estudantes, de caráter irônico e extremamente preconceituoso com relação aos estudantes indígenas.

O desconhecimento sobre o que é ser indígena por parte dos estudantes não indígenas também revela a necessidade de disciplinas que trabalhem as questões relacionadas aos povos indígenas. Desse modo, a realização de torés no ambiente da universidade é apontado pela professora como uma reação ao preconceito, mas também ao desconhecimento, pois seria uma forma de ensinar aos não indígenas "*que aqui no Nordeste têm índio sim e que não existe só àqueles índios lá da Amazonas[...]*".

Podemos afirmar, portanto, que a imagem do índio que é ensinada na maioria das escolas de Educação Básica acaba perpassando também o âmbito acadêmico. A fala da professora, portanto, revela o pouco que se avançou em relação à Lei 11.654/08, quanto à efetivação da inserção da temática indígena na Educação Básica.

Por fim, passo a discorrer sobre o percurso formativo da professora Andressa, que leciona Matemática na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz. Durante uma de nossas conversas, a professora relatou que o seu interesse pela docência se deu ainda na infância, o que a fez cursar o Magistério na cidade. Depois de alguns anos, prestou vestibular para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE, escolhendo a área de exatas. Dentro deste seguimento a professora Andressa fala da sua percepção da docência no âmbito da educação escolar indígena:

[...] depois que a gente passa a atuar como professores indígenas a gente tem como dever pesquisar mais para ampliar os nossos conhecimentos sobre a nossa história e nossa cultura, para que nossos alunos mantenham vivas as tradições do nosso povo. E, pra mim, também é uma oportunidade muito grande para ampliar os conhecimentos que eu já tinha [...] (professora

Andressa do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

Como apontado no conjunto das narrativas dos(as) professores(as) Kambiwá, o relato da professora Andressa (re)afirma o compromisso dos(as) professores(as) indígenas enquanto agentes responsáveis pelo fortalecimento e manutenção da cultura do seu povo. No próximo tópico, busco trazer um pouco mais dessas narrativas, destacando o cotidiano da prática docente dos(as) professores(as) Kambiwá e como esses descrevem o ser professor(a) indígena.

5.3 As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá

Para o pesquisador indígena Gersen Baniwa, a escola indígena intercultural configura-se como um espaço que busca empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola (BANIWA,2017). Sendo assim, uma das principais funções dos(as) professores(as) indígenas nessa escola diferenciada seria poder possibilitar ao educando a elaboração de um conhecimento que o habilite a transitar nesses mundos e em seus universos culturais. Com efeito, a educação escolar indígena específica e diferenciada tem como base um caráter inclusivo e plural, evidenciando, assim, que todo processo educativo é produtor de cultura. Sua dinamicidade, uma vez que é concebida como significados e sentidos construídos historicamente e compartilhados pelos membros de um determinado grupo social, permite perceber, interpretar e agir no mundo (BARTH, 1998).

Como mencionado, na legislação brasileira os povos indígenas são reconhecidos como portadores de culturas próprias e, desse modo, têm direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. Em termos práticos, percebe-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas, voltadas aos povos indígenas, ainda falta muito para que haja, de fato, respeito à diferença étnica e cultura, uma vez que a educação escolar indígena ainda se encontra subordinada às normas, regulamentos e a procedimentos homogeneizantes e assimilacionistas.

Diante destes desafios, durante o período de normatização das escolas indígenas do estado de Pernambuco os povos indígenas, por meio da COPIPE, realizaram intensos debates com os representantes do estado, a fim de construir Eixos Temáticos como referenciais comuns para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas, os quais compreendem os Projetos de Vida das Escolas (PVEs), de acordo com a realidade de

cada povo. Os seis eixos temáticos elaborados foram: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo.

A professora Aldenice explica o significado de cada um dos seis eixos e sua importância no processo de formação do ser indígena, dentro do contexto escolar específico e diferenciado:

Como a cultura é dinâmica, é importante que nossos alunos conheçam o mundo lá fora. E para isto, nós, professores, trabalhamos com os eixos. Tem um eixo que é a Interculturalidade, que é trazer o de fora pra cá, para que nossos alunos possam também ampliar o conhecimento de mundo. Esses eixos é o que norteia as escolas indígenas. Sendo assim, nós temos também o eixo Terra, que é a nossa base. Aí, nós temos Identidade. Porque sem identidade nós, índios, não sobrevivemos. Temos que está firme na nossa identidade, que seja nosso toré, nossos rituais, e tudo isto na nossa educação tem muito valor. Depois, nós temos Organização, ou seja, os povos indígenas são organizados. Nós temos cacique, pajé, lideranças, os mais velhos, que são as pessoas da nossa comunidade, devem ser mais respeitados do que os outros. Porque os mais velhos são a raiz do nosso povo. Eles conhecem a nossa história e é quem conta a nossa história e ensina. Aí, ainda sobre os eixos, nós temos História, para que nós possamos fazer uma ponte com a história do Brasil e a história do nosso povo para que nossas crianças possam defender as raízes do seu povo. Um outro eixo é o Bilinguismo, que, no caso aqui em Pernambuco, só quem trabalha a língua é o povo Fulni-ô (Professora Aldenice do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

Nesta fala da professora Aldenice destaco o eixo Identidade “[...] *sem identidade nós índios não sobrevivemos, temos que está firme na nossa identidade, que seja nosso toré, nossos rituais e tudo isto na nossa educação tem muito valor*”. A relação entre identidade étnica e educação escolar fica evidente, sobretudo quando a professora afirma que a escola não se caracteriza como o único lugar de aprendizado e que a participação nos rituais é um modo de afirmação e fortalecimento da identidade étnica do povo.

Neste sentido, é importante destacar, também, o eixo da Organização: “[...] *os mais velhos que são as pessoas da nossa comunidade devem ser mais respeitados do que os outros. Porque os mais velhos são a raiz do nosso povo eles conhecem a nossa história e é quem conta a nossa história e ensina[...]*”. Ao referir-se ao eixo, a professora evidencia a importância da valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, e do respeito às pessoas mais velhas da comunidade, consideradas as portadoras das tradições do povo e orientadores das novas gerações.

Os modelos de gestão das escolas indígenas do estado de Pernambuco estão assentados nos modos de organização de cada povo. Sendo assim, cada escola possui seu calendário diferenciado, que organiza o tempo escolar conforme seu próprio calendário. Nesse sentido, a utilização de um calendário diferenciado é fundamental para a caracterização da

escola indígena, conforme se percebe na fala a seguir da professora Cristiane:

[...] hoje, a gente tem o nosso calendário diferenciado. As datas comemorativas são as nossas datas aqui do povo. Temos a festa do Capitão da aldeia, que acontece 1 a 4 de agosto. Em novembro, de 10 a 20 acontece o Aricuri. E tem as festas dos padroeiros, que entram no intercultural, que aqui é São José, na Baixa da Alexandra; é São Francisco, em outubro, no Pereiros; é Santa Bárbara. Aí, pra gente, estas datas estão no calendário e não tem funcionamento na escola. Os professores de todas as escolas daqui da região se encontram no período de planejamento, ou então durante o Aricuri, que acontece lá na Serra Negra, e toda comunidade vai, inclusive as crianças. É muito bom [...] (Professora Cristiane do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Com base na fala da professora Cristiane, é possível afirmar que os processos educativos assumem os ritmos e temporalidades do povo Kambiwá. A fala da professora e a minha própria observação do Aricuri evidenciam a centralidade desse retiro espiritual, realizado na Serra Negra, entre os dias 10 e 20 de novembro. O ritual consiste em um período de grande expressão da religiosidade Kambiwá, se configurando, do mesmo modo, como um espaço privilegiado para a reafirmação da identidade étnica e para a consolidação dos laços de afetividade do povo. Durante o Aricuri, os Kambiwá se afastam das suas atividades cotidianas e retornam para o *"ventre materno"*, que é o território sagrado da Serra Negra. Na simbologia do povo Kambiwá, este ventre é o próprio oco da árvore do Pau-Ferro, conhecida pelo povo como *"Pau-Ferro Grande dos Índios"*. Torna-se inevitável a análise da fala dos(as) professores(as) Kambiwá sobre o Aricuri a partir do que Victor Turner define como *communitas* e símbolos liminares. As narrativas sobre o Aricuri estão repletas desses símbolos, que remetem à ideia de regressão, de renascimento. Dentre os símbolos liminares, Turner refere-se ao útero, que se aproxima da referência ao Aricuri como retorno ao ventre materno.

Assistimos, em tais ritos, a um momento situado dentro e fora do tempo, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de um vínculo social generalizado que deixou de existir, e contudo simultaneamente tem de ser fragmentado em uma multiplicidade de laços estruturais (TURNER, 2013, p. 98-99).

Pude observar, durante minha vivência em campo, que no período do Aricuri ocorre o momento de planejamento das atividades pedagógicas. Nesse momento, todos(as) os(as) professores(as) das escolas do território se reúnem juntos às crianças e adolescentes, seus alunos e alunas, para lembrar das principais atividades desenvolvidas por cada escola durante o ano, e pensarem no planejamento para o ano seguinte. Além desse grande momento de planejamento, no qual os(as) professores(as) dançam o Toré e pedem ao Pai Tupã a força e o

dom da inteligência para seguirem fortes na formação dos novos guerreiros, há também outros momentos de encontros com as crianças e os(as) adolescentes. Nestes, os mais velhos e as principais lideranças relembram as histórias de lutas dos guerreiros Kambiwá que morreram em prol das conquistas do povo, e que é preciso continuar na luta.

Neste sentido, concordo com a afirmação de Meliá, ao considerar que “os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, pela comunhão de gestos, de que todos participam” (MELIÁ, 1979, p. 22). É possível perceber, portanto, que a participação do povo Kambiwá nos rituais e nas demais festividades é uma condição essencial no processo de reafirmação da identidade Kambiwá. Os processos educativos do povo estão orientados a partir da luta pelos territórios, pelo conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros, da participação nos espaços organizativos e da prática dos rituais.

FOTOGRAFIA 2- Pau-ferro grande dos índios



FONTE: A Autora (2017).

É possível afirmar que o papel da educação escolar indígena Kambiwá está associado a outros espaços de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, uma função educativa muito mais ampla, porque fundamentada nos saberes do povo e a partir deles. Desse modo, é a partir destes diferentes papéis assumidos pela escola indígena diferenciada que se configura o ser professor indígena. Neste sentido, como destaca a professora Edilene,

Ser professor é muito bom. É um conhecimento que se soma [...] seus alunos é como se fossem seus filhos. A gente tem um cuidado para ver se eles estão aprendendo e também não deixamos eles esquecerem a nossa cultura, porque é nossa identidade. A gente trabalha a nossa cultura forte e a escola é um lugar para não deixarmos nossa cultura morrer. Porque, quando pegamos um livro de História, vemos que o índio do Nordeste nunca é tratado nos capítulos, quanto mais os de Pernambuco, é como se não existissem (Professora Edilene do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

A partir da fala da professora Edilene, percebe-se que, no sentido mais amplo do ser professor(a), em contextos como o da educação escolar indígena, os tempos de escola invadem todos os outros tempos, uma vez que este ser professor e professora faz parte da vida pessoal (ARROYO,2013). Neste sentido, a preocupação não se limita só a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também ao não esquecimento da cultura, porque "*é nossa identidade*". Podemos afirmar que o professor e a professora indígena atuam como agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da sua cultura e, neste sentido, o conhecer e ensinar as tradições do seu povo representam um dos elementos centrais da sua prática docente.

Sendo a escola o *locus* para se manter viva a cultura do povo, a professora Edilene também destaca o modo de sistematizar os conteúdos presentes nos manuais didáticos, os quais não condizem, na maior parte das vezes, com a realidade vivenciada pelos povos indígenas. "*[...] quando pegamos um livro de História, vemos que o índio do Nordeste nunca é tratado nos capítulos, quanto mais os de Pernambuco, é como se não existissem*".

Dessa forma, percebe-se que às narrativas e as imagens acerca dos povos indígenas nos livros didáticos ainda perpassam ideias equivocadas, tanto sobre os povos indígenas quanto sobre os outros grupos sociais "minoritários". Como procurou mostrar Grupioni (1995) há mais de duas décadas, apesar de terem havido avanços no campo da produção historiográfica, estes conhecimentos, infelizmente, ainda não ultrapassaram os muros da universidade.

Essas questões são evidenciadas na fala da professora Andressa sobre os processos de sistematização dos assuntos por ela trabalhados, os quais são descritos como um desafio, uma vez que

Na educação escolar indígena, cada dia é um novo desafio. É são várias dificuldades que a gente enfrenta e tem que saber lidar com elas. O que não é fácil, né? Porque além da gente trabalhar com os conteúdos dos livros que a secretaria manda pra gente, que não são adequados para nossa realidade, aí a gente tem que estar adequando a nossa realidade, o que já é um grande desafio pra gente (Professora Andressa do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

Conforme as falas das professoras Edilene e Andressa, é possível compreender uma realidade comum na prática docente indígena de buscar adequar os materiais didáticos recebidos pela Secretaria de Educação às metodologias de ensino que estejam em consonância com os processos próprios de aprendizagem do seu povo. Por esse motivo, os(as) professores(as) indígenas devem buscar sistematizar os conhecimentos próprios da cultura do

seu povo, fazendo uma associação destes com os conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da sua história, a fim de que haja a efetivação de uma proposta pedagógica intercultural. Neste sentido, estes(as) professores(as) indígenas se caracterizam como um intelectual do povo, pois estão comprometidos(as) com a edificação de um modelo de sociedade desejada pelo seu grupo, dialogando, assim, com o modelo mais amplo (ALMEIDA, 2001).

Sobre como se dá o processo de organização dos conteúdos trabalhados no cotidiano da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiróz, a professora Mara faz o seguinte relato:

Na escola a gente planeja os conteúdos buscando tanto atender o mundo lá fora como também não deixar o local. Nós, como professores indígenas, temos que fazer um intercâmbio com os conteúdos em sala de aula. Preparar os conteúdos sempre visando atender os conteúdos lá fora, sem deixar de atender o nosso povo. Essa escola aqui é da comunidade, porque a comunidade sempre está inserida na escola. Os professores são escolhidos pelas lideranças, pela comunidade, que sempre é convidada para ser ouvida, porque tudo que acontece no povo tem que está todo mundo junto (Professora Mara do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Alinhado ao conjunto das narrativas até aqui analisadas, a fala da professora Mara relata uma preocupação em trabalhar os conteúdos "lá de fora", sem, no entanto, deixar de dar conta das questões do seu povo, o que pode ser compreendido como um exercício diatópico de interpretação e tradução de culturas (SANTOS E NUNES, 2003). Tomando como base as contribuições de Barth (1998) no que se refere à noção de fronteira, é possível dizer que a escola indígena se caracteriza como um espaço de construção e manutenção de fronteiras, uma vez que consiste em um espaço de distintos mundos, distintas formas de saber e pensar o mundo.

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola indígena se apresenta como um meio que visa assegurar a existência material e simbólica do modo de ser indígena. Neste sentido, a escola indígena, a partir da figura do professor(a), se compromete em propiciar o conhecimento dos direitos sociais e favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a fim de que estes(as) sejam capazes de alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, a partir da construção de uma consciência crítico-reflexiva. Para que haja essa construção, é essencial que a prática docente indígena esteja articulada com o movimento de luta do seu povo, conforme salienta o professor Júnior:

Quando nós vamos para alguma mobilização, eu sempre procuro fazer vídeos para trazer para as crianças. Ao retornar a gente cria uns aulões, onde cada professor tem um tema. Aí, a gente reúne todos os alunos para explicar tudo o que aconteceu no período que ficamos ausentes da escola. Por exemplo, teve a mobilização que fui agora há pouco para Brasília contra a PEC 215. Lá, nós fizemos uma pressão bem grande. [...] Aí, quando a gente

voltou, fiz um trabalho estilo um relatório com as fotos, e aí apresentei no aulão. Aí, pra mim, a identidade Kambiwá é ser guerreiro. É onde chegar saber fazer valer o nome do povo Kambiwá (Professor Júnior do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Na fala acima, percebe-se a preocupação do professor com que seus alunos conheçam e se reconheçam na emergência de lutar pelos seus direitos e autonomia, enquanto povos indígenas. Neste sentido, o que foi vivenciado durante as mobilizações retorna à escola¹¹. Desse modo, a escola indígena assume uma função educativa mais ampla, a partir da educação diferenciada e específica, que visa fortalecer a luta e os direitos do seu povo, contribuindo para a formação de novos guerreiros indígenas, conscientes dos seus direitos e deveres. Essa preocupação está presente também na fala da professora Edilene, ao referir-se à importância dos Encontros da COPIPE no cotidiano da sua prática docente e no processo de fortalecimento da identidade étnica do seu povo.

[...] os “Encontros” da COPIPE são muito ricos. Lá, a gente conhece muita gente de outros povos de Pernambuco e trocamos muitas experiências. Durante o Encontro, a gente trabalha várias questões, que quando a gente está lá a gente anota tira fotos e gravamos, porque são as nossas lideranças que estão falando. E quando a gente volta para nossas escolas nas aldeias, a gente mostra os materiais para os alunos e explica o que aconteceu lá para eles ficarem cientes de todo o processo que estamos vivenciando, principalmente agora com este atual governo, que está querendo retirar nossos direitos (Professora Edilene do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Como no relato do professor Júnior, a professora Edilene demonstra a preocupação em levar para os(as) alunos(as) os resultados das suas mobilizações. Por outro lado, sua fala corrobora a opinião dos(as) demais professores(as) sobre a importância da COPIPE, que permitiria que os professores e professoras compartilhem durante as reuniões, mobilizações e encontros as suas aspirações diárias e os desafios enfrentados no cotidiano escolar de cada povo. Sendo assim, diante dos relatos apresentados, percebe-se que a atuação dos(as) professores(as) indígenas transcende os limites restritos da sala de aula, fazendo com que assumam uma posição de educador(a) militante, comprometidos(as) com as lutas de seu povo.

¹¹ A Proposta de Emenda Constitucional Brasileira - PEC 215, a qual se refere o professor, surge na atual gestão presidencial de Michel Temer, tendo como objetivo alterar a Constituição Federal de 1988, transferindo para o Congresso a decisão final sobre a demarcação dos territórios indígenas e quilombolas e unidades de conservação no Brasil. Iniciativas como esta que são propostas pelos poderes do Estado brasileiro estão causando grande impacto na população indígena, que tem mantido uma postura de forte oposição, de enfrentamento e pró-ação frente a todas as ameaças que vem enfrentando. Parte destas iniciativas tem sido barradas ou vem tendo os seus efeitos adiados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Porque primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores, né? [...] a gente tem que abraçar a causa. Porque é a partir da COPIPE e das mobilizações que se tem a melhoria, porque a gente sabe que é muito difícil essa profissão, é muito desvalorizada (Professora Jéssica do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

Ao finalizar a escrita desta dissertação, destaco algumas de suas contribuições, não só nos aspectos acadêmicos, como também pessoais, as quais foram proporcionadas, sobretudo, pela experiência de convivência mais direta com os(as) professores(as) Kambiwá, com todos(as) que fazem parte da Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira e com os(as) demais interlocutores(as) da comunidade que contribuíram para a realização desta pesquisa. A acolhida dessas pessoas que me receberam em suas casas e nas suas celebrações e dedicaram parte do seu tempo às nossas conversas deu uma leveza maior a este percurso. Esse acolhimento foi fundamental, considerando que, apesar de ter tido contato com alguns(mas) interlocutores(as) durante minha experiência como tutora do Curso de Gestão Etnoterritorializada, ao qual me referi na introdução deste trabalho, não conhecia o município em que realizei a pesquisa, nem sua realidade socioeconômica, bem como o contexto escolar do povo Kambiwá.

Penso que essa leveza do percurso também foi possível por ter sido priorizado nesta pesquisa a ideia de experiência, ao invés de experimento, se distanciando, assim, da suposta neutralidade e objetividade científica. Assim, foram priorizados na pesquisa os princípios éticos, buscando uma relação não assimétrica e valorizando a intersubjetividade nas conversas. Dessa forma, é possível admitir que com o uso da prática etnográfica em uma perspectiva outra, que rompe com os postulados funcional-estruturalistas de observação e coletas de dados, se tinha poucas certezas e muitas inquietações sobre a realidade estudada, o que justifica pela não utilização de recursos metodológicos comuns às Ciências Humanas e Sociais. Deste modo, como mencionado, a metodologia empregada no presente trabalho partiu da necessidade de repensar os métodos e epistemologias modernistas e coloniais, que pretendem representar o “outro” a partir de abstrações teóricas que reproduzem as relações assimétricas de poder entre o pesquisador e a comunidade pesquisada. Assim, partindo de Said, buscou-se romper com a acrítica aceitação da autoridade e com as ideias repletas de autoridades, que naturalizam o papel sócio-político dos intelectuais na representação e no estudo do Outro.

Uma das questões apontadas pela pesquisa refere-se aos inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiwá quanto pelos demais professores em Pernambuco em seus processos formativos. Refiro-me ao caráter etnocêntrico, excludente e racista dos espaços de formação, sejam em nível básico ou superior, pois não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas. Esses espaços, como mencionado, por seu caráter funcional, assimilacionista e neoliberal, estão fundamentados no individualismo.

Outro desafio enfrentado no campo da educação pelos Kambiwá e demais povos indígenas em Pernambuco se refere ao reconhecimento da categoria de professores(as) indígenas. Apesar de toda a luta empreendida há quase vinte anos junto à COPIPE, este reconhecimento ainda se encontra travado pelos trâmites burocráticos do estado. Desse modo, muitos(as) professores(as) indígenas possuem vínculos fragilizados, por meio dos minicontratos.

Retomando a problemática central que orientou esta pesquisa, qual seja compreender em que medida e como a identidade étnica influencia, determina e/ou se articula à prática docente dos(as) professores(as) Kambiwá, penso ser possível, ao fim desse trajeto, apresentar algumas considerações, as quais nos permitem afirmar que a prática docente do(a) professor(a) Kambiwá está consubstanciada na identidade étnica, no ser indígena Kambiwá. Essa centralidade pode ser sintetizada pelo enunciado da professora Jéssica, ao enfatizar que “[...] primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores [...]”.

Essa influência da identidade étnica na prática e na construção da identidade docente Kambiwá se expressa de duas formas: a primeira seria através da participação nas lutas pela aquisição e efetivação dos direitos dos povos indígenas, como as mobilizações, encontrões etc., cujas vivências e experiências são levadas, como vimos, para a sala de aula, a exemplo dos “aulões”, mencionados pelo professor Júnior. Do mesmo modo, a professora Edilene refere-se à participação nos encontrões da COPIPE, cuja fala das lideranças Kambiwá são registradas em áudio e vídeo, sendo exibidas aos alunos e alunas nas escolas das aldeias.

A não participação de professores nessas lutas e mobilizações, como vimos, foi apontada como um grande desafio dentro deste contexto atual da formação universitária para os povos indígenas, considerando que essas formações ainda são voltadas para a individualidade. Como apontado por Gersem Baniwá, esse aspecto acaba ameaçando a lógica epistêmica dos povos indígenas, fundamentada na coletividade, bem como representa uma ameaça aos seus princípios e modos de vida próprios. Essa preocupação, como mencionado, também foi apontada pela professora Jéssica e pelo professor Agnaldo Xukuru, ex-membro da

COPIPE. Este chama a atenção para a necessidade de os(as) novos(as) professores(as) compreenderem o que foi a luta dos povos indígenas, pois o perfil do professor guerreiro e participativo estaria sendo modificado, o que seria um retrocesso. Como enfatiza Eliene Amorim, cada indígena na universidade está ocupando a vaga do seu povo e não uma vaga individual.

A outra forma de expressão da centralidade da identidade étnica na construção do ser professor(a) Kambiwá se expressa na valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, principalmente das pessoas mais velhas da comunidade. Desse modo, os rituais, como procurei mostrar, além de ter uma dimensão educativa fundamental para os Kambiwá, dele participando toda a comunidade, inclusive as crianças, constituem-se espaços importantes para discutir a educação escolar indígena. Isso se torna ainda mais evidente no Aricuri, retiro espiritual do povo Kambiwá. Nele, todos(as) educadores(as) se reúnem junto aos seus(uas) alunos(as) para analisarem as atividades realizadas durante o ano em todas as escolas do povo, bem como para planejarem as atividades pedagógicas que serão realizadas no ano seguinte. Dessa forma, entende-se que na educação escolar indígena do povo Kambiwá, a escola está interligada a outros espaços de ensino-aprendizagem, o que torna a sua função educativa mais ampla.

Finalmente, a pesquisa mostrou, a partir do conjunto das narrativas e da minha experiência junto à comunidade, que, apesar desses processos formativos estarem inclinados ao individualismo, em contraposição à formação étnica, que está voltada para o coletivo, a prática docente dos professores e professoras da educação escolar Kambiwá é orientada pela e para a identidade étnica. Assumem papéis fundamentais nesse processo a luta pelos territórios, a valorização do conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros, bem como a dimensão religiosa, que tem como referência maior o espaço sagrado da Serra Negra e os rituais a ele associados, especialmente a participação no Aricuri.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rosane. Análise da Conversação em Interação Uma Proposta para a Análise das Práticas Sociais. **Métodos qualitativos nas ciências Sociais e na prática social**. Silke Weber, Thomas Leithäuser (Organizadores). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE, Recife, 2001.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas: Cultura e identidade nos aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALVES, Jean Paraíso. **Em busca da cidadania: escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países americanos (Brasil e México)**. Tese de Doutorado. Brasília: Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – UNB, 2007.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades**

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2012.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**/Arjun Appadurai; tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 375 p.

_____, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses indígenas**. In: No Brasil, todo mundo é índio, exceto

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Márcio Ferreira da. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

BANIWA, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais** Revista Antropologia & Sociedade, 2017. No prelo.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. Saberes da Prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

BARBOSA, Wallace de Deus. **Pedras do Encanto**: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED[Territórios Sociais nº 10] 216 p. 2003.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. N. 1.n 19, 2005, p. 15-30. Disponível em: http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

BARTOLOME, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, Abril. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedito Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Mendeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEOZZO, Pe. José Oscar. ... **E o Branco Chegou com a Cruz e a Espada**. Belém: CIMI Norte II, 1987.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Blumenau. 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

BOAS, Franz. Os objetivos da Pesquisa Antropológica. **Antropologia Cultural**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BONIN, Tatiana Iara. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. **Povos Indígenas e Educação**. Org. Maria Aparecida Bergamaschi. 2º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**, 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, MEC/SECADI. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena –CONEEI de 2009. Documento Final. Brasília, 2014.

_____, **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC,2014.

_____, **Portaria N° 13**, de 21 de julho de 2005. Brasília: MEC,2015.

_____, **Portaria N° 421**, de 9 de maio de 2014. Brasília: MEC,2015.

_____, **RESOLUÇÃO N° 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015**. Brasília: MEC,2015.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, **Decreto 5.051**, 19 de abril de 2004. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Decreto Legislativo N° 143**, 20 de junho de 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Decreto n° 26**, 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Decreto n° 26**, 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Decreto n° 6861**, 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL N° 59**, de 11 de novembro de 2009.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

_____. **Lei 6001, Estatuto do Índio**. Brasília. 1973.

_____. **LEI Nº 12.416**, de 9 de junho de 2011. Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Lei nº10.172**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº14**, 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 03**, 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991.** Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr.1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

_____. **Portaria Nº- 389,** de 9 de maio de 2013.

_____. **Portaria Nº- 734,** de 7 de junho de 2010.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 82 p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **PORTARIA Nº 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Publicada no Diário Oficial da União.

_____: 2001-2005. São Paulo: **Instituto Socioambiental.** 2006. p. 50-54.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e Tribalismo.** A Integração dos índios Terêna numa Sociedade de Classes, Rio de Janeiro, Zahar,1968.

CARTACAPITAL. **PEC 215 é aprovada em comissão da Câmara.** Quais os próximos passos? Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>>. Acessado em 28 de março de 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes do Fazer. Petrópolis: editora Vozes,1998.

_____, Michel. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____, Michel **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 2012.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COELHO, Mauro César. **Do Sertão para o Mar. Um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios.** Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT/ Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011.

COPIPE. **Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco.** Caderno do Tempo. 2 ed. Olinda, 2006.

CRAPANZANO, Vincent. **Diálogo.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.** Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Organizadores Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann. Seminário, agosto de 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

_____, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania/** Manuela Carneiro da Cunha. 1ª ed. São Paulo: claro Enigma, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc.** Campinas: Papiros, 1991.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. **A Guerra dos Bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa.** **Revista Eletrônica de História do Brasil.** Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n. 1, set. 2002. p. 05-15

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena e Desafios para um Currículo Intercultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2014.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FARAGE, Nádia. **As muralhas do sertão**: os povos indígenas do Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Anpocs, 1991.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Povos Indígenas, Convenção 169 da OIT e o direito à educação escolar indígena**: desafios à autonomia, especificidade e qualidade no estado do Pará. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola** (2ª ed.). São Paulo: Global Editora e Distribuidora. 2001.

_____, Mariana Kawall Leal. **Da Origem do Homem à conquista da Escrita**: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil. 1992. ... 200f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

FUNAI. **Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.699**, de 14/05/1968 (Relatório Final apresentado em 1969).

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil e história da Província Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____, Clifford. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e pesquisa em educação**: caminhos da investigação interpretativa 2003. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 05/03/2017.

GIUCCI, Guillermo. **Sem fé, lei ou rei**: Brasil 1500-1532. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norteamericanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Cienc. Cult.** [online], 2007, v. 59, n. 2, p. 32-35. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1.º 2.º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 481-521.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional**. Mana. vol.3, n.1, pp.7-39. ISSN 0104-9313, 1997.

Henriques, Ricardo. As políticas públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Organizadores Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann. Seminário, agosto de 2004.

HOHENTHAL JR., William D. "Notes on the Shukurú indians of Serra Negra de Ararobá". Revista do Museu Paulista, nova série, Pernambuco, 1954.

I CONEEI. **DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. P.01-19. Lu z i â n i a / G O , 1 6 a 2 0 / 1 1 / 2 0 0 9.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Indígenas 2010**. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental**. Disponível em:<<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambiwa/print>>. Acessado em: 09/06/2017.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros, 2002.

LOWIE, Robert H. "**The Tapuia**" In: Handbook of South American Indians. Vol 1: The marginal tribes. New York: Cooper Square Publishers, 1963.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação Indígena. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.**

_____, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado em Antropologia Social pela UNB, 2011.

MAGALHÃES, Janete Andrade. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978

MARCUS, Georges E. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**. Vol. 47, no.1, São Paulo: 2004.

MARKUS, Cleides. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena**. FURB, Blumenau.2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

MATOS, Kleber Gesteira e. Atuação do MEC(Secad e Sesu) e FUNAI. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Organizadores Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann. Seminário, agosto de 2004.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MELATTI, Júlio César. **Índio do Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade, nº34, 2008.

MONTEIRO, John M. “**Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**.” Campinas, 2001. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência UNICAMP.

_____, John M. Armas e armadilhas - História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**, São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-35.

MPPE. Ministério Público de Pernambuco. **Povos indígenas no estado de Pernambuco**. Disponível em: < <http://www.mp.pe.gov.br/mppe/> > Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS**. Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Reflexões em torno das experiências de construção de “uma

escola do nosso jeito”. In. **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza-CE: EdUECE, 2009.

NIMUENDAJU, Curt. **Vocabulário do idioma dos índios de Serra Negra**. Arquivo inédito, Setor de Etnografia. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1937.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL: Povo Indígena Kambiwá / Coordenadores Alfredo Wagner Berno de Almeida, Rosa Elizabeth Acevedo Marin; Organizadores Juracy Marques dos Santos...[et al]). – Manaus, AM: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. 12 p. : il. ; 25 cm. – (Povos Indígenas do Nordeste ; 6).

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. João Pacheco de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

_____, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

_____, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades / João Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

_____, João Pacheco de. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”?** Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. *MANA rev.* [online] 4(1):47-77, 1998.

OLIVEIRA, Kelly. **O Movimento Indígena no Brasil**: apontamentos básicos. Revista Antropologia & Sociedade, 2017. No prelo.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria; LACED/Museu Nacional/ UFRJ, 2012.

PANKARÁ, Luciete. **V CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGEMA – PE**. Slides apresentados na V CEEEI. Gravatá-PE. Novembro, 2017.

PERNAMBUCO. **Balço da Educação 2017**. Secretaria de Educação, Governo de Pernambuco, 2017.

_____. **Decreto 27.854/2005**. Dispõe sobre a estadualização das escolas públicas do Estado de Pernambuco.

_____. **Decreto 31.644**, de 08 de abril de 2008.

_____. **Decreto nº 24.628 sobre a estadualização do ensino indígena**, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco. 12 de agosto de 2002.

_____. **Lei 13.071/2006**, de 18 de julho de 2006.

_____. **RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 05, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2004.**

_____. **SEE. Política de Educação Escolar Indígena (PEEI)**. Recife, 1989 (Manuscrito).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; SANTOS, Jonise Nunes. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: PNE (2014 – 2024) e PME – MANAUS (2015-2025): AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS**. **Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2017. ISSN 2527-0141. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/3545>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Rompendo o silêncio: por uma revisão do "desaparecimento" dos povos indígenas**. In: *Ethnos*. Revista Brasileira de Etnohistória. Ano II. Nº.2, Recife: UFPE,1998.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ. Povo Kambiwá, p.01-10. 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Centro Acadêmico Do Agreste – CAA. Caruaru-PE,2014.

PUJADAS, J. J. **Etnicidad**: identidad cultural de los pueblos. Madri: Eudema, 1993.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002.

ROCHA FIALHO DE PAIVA E SOUZA, Vânia. **Desenvolvimento e associativismo indígena no nordeste brasileiro**: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ROCHA, G. e TOSTA, S. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROUANET, Sérgio Paulo. Identidade e diferença: uma tipologia. **Revista Sociedade e Estado**. Nº 1 e 2, Brasília, 1994

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALLES, Sandro Guimarães de; SALLES, C. G. N. Lima de. Diferença, cultura e educação: caminhos e descaminhos. **Ciência & Trópico**, Recife, v.42, n. 1, p. 87-105, jan/jul, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>>. [v. em edição].

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil**. São Paulo: Edição melhoramentos, 1975.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil, trad. de Vera Ribeiro, Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004.

SANTOS JÚNIOR, Valdeci dos. **Os índios Tapuias do Rio Grande do Norte**: antepassados esquecidos. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2008;

SANTOS, Boaventura S; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da Igualdade. In: SANTOS, B. S. (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.p.25-68.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Guerreiros”**: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1853. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Edson. **A temática indígena e o ensino**: reflexões históricas e antropológicas. Revista Antropologia & Sociedade, 2017. No prelo.

_____, Edson. **Povos Indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das Terras, Conflitos e de Mobilização por seus direitos**. Revista e História [5] Petrolina, Jun./Nov. 2011. p. 139-155. Disponível em: <<http://www.revistahistorien.com/8-%20povosindigenas.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____, Edson. **“OS CABOCLOS” QUE SÃO ÍNDIOS: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA INDÍGENA NO NORDESTE**. – Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. Belém de São Francisco, ano III, nº. 3, 2004, pp.127-137.

SILVA, Francisca Bezerra da. **Retomada, Estadualização e Organização das Escolas Indígenas Kambiwá**. Curso de Pós-Graduação na temática Cultura e História dos Povos Indígenas. Caruaru, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu Silva (organizador). Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES DE SOUSA, Gabriel. **Notícia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense Documenta VII, 1974.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

STOCKING, Georges. Uma amostra do trabalho de campos de Boas. In: STOCKING, Georges. Boas. **A formação da antropologia americana**. 1883-1911. Antologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TORRES, Nelson Maldonado. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. Samaniego y C. Garbarini (Orgs.), **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco, UCT, 2004.

_____, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: ENCUESTO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1. 2005, Lima. Anais Lima: Universidad Andina, 2005.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, CATHERINE. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo, uma Introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: 2000.

YOUNG, Robert. **Desejo Colonial**. São Paulo: Perspectiva, 2005.