



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

André Martins de Oliveira

“EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO”: Uma
análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em
Pernambuco

RECIFE
2020

André Martins de Oliveira

“EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO”: Uma análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Direitos Humanos.

Área de concentração: Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Barros.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

O48e	<p>Oliveira, André Martins de “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”: uma análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em Pernambuco / André Martins de Oliveira. – Recife, 2020. 142f.: il.</p> <p>Orientadora: Ana Maria de Barros. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2020.</p> <p>Inclui referências, apêndice e anexos.</p> <p>1. Direitos indígenas. 2. Educação indígena. 3. Solidariedade. 4. Novos movimentos sociais. I. Barros, Ana Maria de (Orientadora). II. Título.</p> <p>341.48 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-92)</p>
------	--

André Martins de Oliveira

“EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO”: Uma análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Barros (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando José do Nascimento (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Antônio e Fátima, à minha esposa, Thaysa, e aos povos indígenas de Pernambuco! Deus Abençoe!!!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, o Senhor de minha existência, por tudo o que Ele me tem proporcionado ao longo dos últimos anos. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele.

Agradeço à minha família: Aos meus pais, pelo zelo e presteza, fazendo-me acreditar que minha vida poderia ser muito melhor do que qualquer um dos melhores sonhos, além de oferecerem a educação necessária para que eu chegasse até aqui e compreendesse que por meio dela se chega mais rápido ao caminho para se alcançar a justiça social.

Um agradecimento especial à minha esposa, Thaysa Lima, pelo afeto, companheirismo e paciência demonstrados durante todo o caminhar dessa pesquisa. Obrigado, ainda, por sempre torcer e confiar em mim.

Felype, meu irmão, obrigado por sempre me motivar para que eu fosse cada vez mais longe.

Escolho Tia Andreza, Tia Suely e Emmanoel para agradecer aos demais familiares que sempre me apoiaram neste processo de aprendizagem que é a vida.

Este trabalho não seria possível sem o apoio de minha orientadora, Ana Maria de Barros, que através de sua generosidade acadêmica, orientou-me de forma ética, compreendendo os meus limites e possibilidades. Muito obrigado, minha querida!

Também merecem minha homenagem os funcionários do PPGDH, Karla e Ênio, pelo carinho e atenção que nos é dirigido sempre que precisamos.

Aos professores que colaboraram durante o seminário de pesquisa – Maria Betânia do Nascimento Santiago – e na qualificação – Fernando José do Nascimento e Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Seus apontamentos foram de grande valia para a conclusão desta dissertação.

Agradeço, ainda, à Kelly Alcântara, minha colega de turma, pelo companheirismo dos últimos dois anos, certo de que nossa amizade que se iniciou no mestrado durará uma vida.

Agradeço também aos povos indígenas pernambucanos, sobretudo aos integrantes da COPIPE, que através de suas lutas me fizeram compreender o quanto o diálogo, o autoconhecimento e a resistência são ferramentas importantes para concretização dos direitos humanos.

Por fim, agradeço a todo o povo brasileiro, que através de seus impostos financiaram o PPGDH e assim me fizeram Mestre. Saibam que procurarei honrar esse título, promovendo, na medida de minhas capacidades, uma educação de qualidade por onde eu andar.

Muito obrigado a todos!!!

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(...)

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes

A vida presente (ANDRADE, 1940).

RESUMO

A luta por direitos que garantam as especificidades dos novos movimentos sociais é uma das características de seus anseios, apresentando-se como grande desafio frente às plataformas universalistas dos direitos humanos. Dentro desse prisma, temos o movimento indígena, inserindo-se a esse grupo de movimentos que aliam a luta política à afirmação dos seus direitos através de leis e maior participação nas decisões do Estado. A presente pesquisa buscou compreender a responsabilidade do movimento indígena na concretização de direitos, ponderando acerca dos conceitos fundamentais e das novas tendências dos direitos humanos. Com ênfase na responsabilidade da coletividade, diante do gozo de seus direitos, que traduz consequências benéficas para o paradigma dos limites e possibilidades da efetivação dos direitos, trazemos como caso concreto de análise a atuação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, no tocante à efetivação do direito à educação dos povos indígenas pernambucanos. Diante do pressuposto, situamos, pois, como objetivo geral da pesquisa, compreender a atuação da COPIPE, como também do movimento indígena e sua contribuição para a afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas a partir do direito à educação no estado de Pernambuco. Ademais, por conseguinte, destacamos os objetivos específicos: Verificar como a legislação brasileira e internacional trata os direitos indígenas e sua relação com deveres fundamentais, com ênfase no direito à educação; Analisar as intersecções entre Direitos Humanos e Direitos Indígenas no cenário da relação entre emancipação e justiça na pauta das lutas dos novos movimentos sociais; Identificar como se dá a inserção do movimento indígena em Pernambuco nos espaços institucionais da UFPE e como estas instituições sofreram alterações produzidas na tensão entre o poder público e o movimento social indígena; e Verificar como documentos produzidos na relação entre o movimento indígena e o Estado constituem fontes importantes de análise das novas interfaces entre os novos movimentos sociais e o Estado Brasileiro para a afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas em Pernambuco. A metodologia utilizada é a qualitativa através do estudo de caso, complementada pela pesquisa bibliográfica e documental, além do uso do caderno de campo. Outrossim, para realização da análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardim (2011). As categorias trabalhadas foram: Educação indígena e autoafirmação dos indígenas através das lutas por

educação escolar. Do ponto de vista teórico, autores como Boaventura de Sousa Santos e Maria da Glória Gohn nos apoiaram na construção do referencial. Como resultado da pesquisa, reconhecemos à COPIPE como protagonista da defesa do direito à educação no estado de Pernambuco, o currículo da escola indígena como inovação educacional e suas lideranças como representantes do pensamento pedagógico de seus povos. Essas lideranças compreendem a educação como instrumento e estratégia fundamental para o fortalecimento da identidade, da história, do território, razão pela qual a educação nas escolas indígenas necessita ser específica, diferenciada e intercultural.

Palavras-chave: Direitos indígenas. Educação indígena. Solidariedade. Novos movimentos sociais.

ABSTRACT

The fight for rights that guarantee the specificities of new social movements is one of the characteristics of its longings, presenting itself as a great challenge in the face of universalist platforms of human rights. From this perspective, we find the indigenous movements, merging into this group of movements that combine the political fight with the Assertion of their rights through laws and greater participation in the state's decisions. The present research sought to understand the indigenous movement's responsibility in the concretization of rights, pondering about the fundamental concepts and the new trends in human rights. With an emphasis on the responsibility of the collectivity, given the enjoyment of their rights, which translates beneficial consequences for the paradigm of the limits and possibilities of the realization of rights, we bring as a concrete case of analysis the acting of the Commission of Pernambuco Indigenous Teachers - COPIPE, regarding the effectuation of the right to education of the indigenous peoples from Pernambuco. Given the assumption, we place, therefore, as the main aim of the research, to understand the actions of COPIPE, as well as the indigenous movement and its contribution to the affirmation of the human rights of indigenous peoples from the right to education in the State of Pernambuco. Also, therefore, we highlight the specific objectives: Check how Brazilian and international legislation deals with indigenous rights and their relations with fundamental duties, with an emphasis on the right to education; Analyze the intersections between Human Rights and Indigenous Rights in the scenario of the relations between emancipation and justice on the agenda of the new social movements' struggles; Identify how the insertion of the indigenous movement in Pernambuco takes place in the institutional spaces of UFPE and how these institutions have undergone changes produced in the tension between public power and the indigenous social movement; verify how documents produced in the relations between the indigenous movement and the State are important sources of analysis of the new interfaces between the new social movements and the Brazilian State for the affirmation of the human rights of indigenous peoples in Pernambuco. The methodology used is qualitative through the case study, complemented by bibliographic and documentary research, in addition to the use of the field notebook, likewise for performing data analysis, thematic content analysis from Bardim (2011) was used. The categories worked on were: Indigenous education and indigenous self-

assertion through struggles for school education, we had as a guide important authors who have helped us in the construction of the theoretical framework, such as Boaventura de Sousa Santos and Maria da Gloria Gohn. As a result of this research, we recognize COPIPE as a protagonist in the defense of the right to education in the State of Pernambuco, the curriculum of the indigenous school as an educational innovation and its leaders as representatives of the pedagogical thinking of its peoples, and that these leaders understand education as an instrument and fundamental strategy for strengthening identity, history, territory, the reason why education in indigenous schools needs to be specific, differentiated and intercultural.

Keywords: Indigenous rights. Indigenous education. Solidarity. New social movements.

LISTA DE SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APINA	Conselho das Aldeias Wajãpi
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIDD	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROACAD	Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
PROLIND	Programa de Licenciaturas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivo geral	19
1.1.1	Objetivos específicos.....	19
1.2	Percurso Metodológico	20
2	“DESDE 1500 TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO”: A HISTÓRIA DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS INDÍGENAS	32
2.1	Implementação dos direitos humanos indígenas na legislação brasileira e internacional	32
2.2	Responsabilidade dos povos originários na legitimação e concretização dos direitos humanos indígenas.....	37
2.3	Intersecções entre Direitos Humanos e Direitos Indígenas	39
2.4	Noções de Colonialidade, Desobediência epistêmica e novas perspectivas para a identidade cultural dos povos indígenas	44
3	FORMANDO GUERREIROS: A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NA ESCOLA	50
3.1	Afirmção dos direitos humanos dos povos indígenas a partir do direito a educação	50
3.2	Educação indígena x educação escolar indígena.....	53
3.3	Educação específica, diferenciada, bilingue e intercultural	59
3.4	Reflexões sobre cidadania e a busca pelo respeito à dignidade e à diversidade cultural indígena.....	63
4	A COPIPE E A IMPLANTAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: O CASO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFPE	67
4.1	A COPIPE e a inserção do movimento indígena na implementação do direito à educação nos espaços institucionais de Pernambuco.....	67
4.2	A atuação da COPIPE nos espaços institucionais da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	73

4.2.1	Categoria analítica 1: Educação indígena	75
4.2.2	Categoria analítica 2: Autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar	84
4.3	Alterações causadas na UFPE após a atuação em conjunto com a COPIPE	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – FOTOS DOS POVOS INDÍGENAS EM DIFERENTES MOMENTOS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.....	116
	ANEXO A – REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	128
	ANEXO B – ATAS DO COLEGIADO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	134

1 INTRODUÇÃO

A luta pela efetivação dos direitos é uma tarefa constante, sobretudo no contexto dos povos indígenas pernambucanos, onde o direito à educação aparece como sendo uma das principais pautas de reivindicações do movimento indígena. As difíceis condições de manutenção de suas escolas, seja em relação à infraestrutura, acesso ou outros problemas apresentados pelos povos indígenas, revelam o quanto este direito carece de concretização nas comunidades indígenas de Pernambuco, razão pela qual este movimento social pressiona cada vez mais o Estado por seus direitos.

Diante das incertezas, reflexões e tentativas hermenêuticas oriundas do estudo de diferentes teorias e de situações do cotidiano do movimento social indígena pernambucano, tentamos analisar, através de um diálogo intercultural, os limites e possibilidades da concretização do direito universal à educação, mas garantindo pautas tão específicas quanto as relativas à educação dos povos indígenas.

Neste sentido, esta pesquisa tem como foco o estudo da atuação da COPIPE¹ na concretização do direito fundamental à educação dos povos indígenas de Pernambuco, para a análise de como este grupo atua frente à concretização de seus direitos humanos fundamentais, na medida em que a visão mais comum sobre os indígenas é que estes são pouquíssimos no Nordeste, tendo sua concentração majoritária na região Norte do Brasil. Em Pernambuco, temos 12 (doze) povos indígenas reconhecidos: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararú. Eles estão distribuídos pelo interior do estado e lutam incansavelmente pelos seus direitos e, mesmo diante do atual contexto político de redução dos direitos das minorias, tornam a sua luta extremamente justa e necessária.

Os indígenas brasileiros, seja no passado de genocídio e exclusão (TODOROV, 2003) ou na atualidade, onde estão sendo atingidos em seus territórios e demais direitos, são protagonistas de ocupações, seminários e passeatas, a exemplo do anual acampamento em Brasília, denominado de “Terra Livre”, onde fazem da luta política sua estratégia de sobrevivência, haja vista serem os principais interessados nas consequências da efetivação dos direitos, tendo suas organizações

¹ Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco

políticas de representação voltadas a este propósito: A luta por suas terras, sua cultura, sua educação e direitos tradicionais. Dessa forma, compreendemos que quando os indivíduos em conjunto trazem para si a tarefa de concretizar os direitos fundamentais, caminham no sentido da inclusão.

Os movimentos sociais indígenas são fundamentais nas reivindicações contra o colonialismo para o rompimento do paradigma integracionista. Dentre estes movimentos, podemos citar a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, que atua por meio de articulações que objetivam concretizar o direito à educação escolar indígena no estado.

A luta do movimento indígena em Pernambuco através da COPIPE é um espelho do caminho de inclusão trilhado pelos indígenas nos últimos anos, à medida em que conseguiu a estadualização das escolas indígenas no estado, como também a contratação de professores indígenas nas aldeias, que são conquistas importantes, pois, para o movimento indígena, é necessário descolonizar o processo educativo e “só um professor indígena compreende que, além de formar estudantes, é necessário formar guerreiros” (Cacique Dorinha – Povo Pankará: 2017- Documentário – PIBID – UFPE).

Assim, a COPIPE, através de suas lideranças, passou a agir de forma nacional e regional, agindo junto ao MEC², enviando para o diálogo com o Governo Federal a liderança Pretinha Truká, que junto com outras lideranças indígenas pernambucanas (Elisa Pankararú, Francisca Kambiwá, Luciete Pankará, Expedito Fulni-ô, Cacique Dorinha do Povo Pankará, Cacique Zuca do Povo Kambiwá, Yssô Truká, entre outras) trabalhou em conjunto com a UFPE para apresentar ao MEC a proposta do PROLIND, objetivando a implantação da primeira Licenciatura Intercultural Indígena do estado para garantir a formação de seus professores. O relato do PPC do curso traz a demanda dos povos indígenas na formação dos professores para atuarem nas aldeias, visando, assim, atender a formação exigida pelo MEC.

Acompanhando essa trajetória, principalmente através dos documentos e registros desta experiência em nosso estado, também sou surpreendido pela pouca visibilidade que se tem em Pernambuco com relação à força do coletivo indígena, em sua luta por uma educação que o represente, constituindo-se numa estratégia de sobrevivência do seu direito de existir como indígenas, além de enfrentar os resquícios

² Ministério da Educação.

da colonização e as novas formas de dominação e de colonização, razões pelas quais este trabalho também se justifica. Apesar de todo trabalho envidado por uma educação que respeite as especificidades dos povos, o movimento indígena tem pouca expressão política fora das aldeias e a imprensa quase não se dedica a este movimento social. Para este fim, existem teses, dissertações, TCC's e documentários que precisam chegar ao grande público para que se conheça melhor o contexto social dos nossos indígenas na atualidade.

A ideia de que direitos não nascem em árvores sempre foi um debate que me instigou a pesquisar. Assim sendo, procurei, desde o início de minha vida acadêmica, entender os custos financeiros e sociais – os deveres fundamentais – inerentes à garantia e concretização de direitos. Desse modo, analisei no trabalho de conclusão da graduação em Direito, como os particulares poderiam, no gozo de seus direitos, atuar de forma responsável para aumentar a concretização dos direitos, garantindo, assim, o mínimo existencial ao máximo de cidadãos possível.

Quando me deparei com a forma como os integrantes da COPIPE agem frente à concretização dos direitos indígenas, verifiquei a importância de estudar este tema, para demonstrar que, quando os indivíduos agem com o objetivo de auxiliar o estado na concretização de direitos, vemos na prática os resultados benéficos dessa parceria. É evidente que, quando se analisa a atuação do movimento social indígena, observa-se que ela é respaldada em inúmeros aspectos emancipatórios e de autoafirmação, o que tornou esta pesquisa ainda mais instigante.

Diante das questões trazidas acima, faz-se necessário explicar a minha relação com a temática indígena. Em primeiro lugar, por não ser professor, e sim advogado. Vivendo no Agreste e atuando como advogado entre Caruaru e Brejo da Madre de Deus, atuei no Sindicato dos professores de Brejo da Madre de Deus, onde me aproximei das pautas dos professores do interior, e também através de trabalho de monitoria voluntária junto à Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE³, passando a ter contato com estudantes e lideranças indígenas. Em consonância com esse contexto, nas conversas com os estudantes, estes sempre apontavam o reconhecimento da COPIPE como o movimento que representa os interesses e as pautas de educação dos povos indígenas no estado, em particular dentro da UFPE, influenciando e atuando através dos professores indígenas dentro do curso e no

³ Universidade Federal de Pernambuco.

Governo do estado, atuando em conjunto com a Superintendência de Educação Indígena na SEDUC⁴ e no Comitê de Educação do Campo da mesma secretaria.

Diante desse contexto, fui percebendo que é um movimento social atuante, que articula seus interesses pelo diálogo e pela pressão exercida junto às instituições para a garantia de seus direitos. Acompanhei de perto muitos desses momentos de tensão que foram registrados em diário de campo e serão apresentados na segunda parte dessa pesquisa, quando os documentos e os documentários serão objetos de análise dos dados nos capítulos finais da dissertação, quando serão apresentados para a análise de seu conteúdo e interpretação dos dados.

Nesse contato, percebo a COPIPE como protagonista nas lutas e nas conquistas parciais que envolvem os indígenas nos sistemas de ensino que se encontram no estado de Pernambuco, bem como na tensão pela implementação de direitos no exercício da cidadania, a partir da necessidade de garantir visibilidade às suas estratégias, que incluem a educação escolar indígena como instrumento de sua luta. Nesse processo, também é necessário registrar a existência de aliados que mediam em espaços institucionais, no MEC, na SEDUC e na UFPE seus interesses: São técnicos, professores, servidores públicos, que absorvem muitos dos conflitos e na esfera estatal vão conduzindo as negociações. No âmbito da UFPE, a maior parte destes conflitos estouraram no colegiado do curso, principal espaço do debate e das disputas de poder.

As lutas dos movimentos indígenas se diferenciam de outros movimentos sociais do campo, já que sua pauta não é a Reforma agrária, e sim a demarcação de suas terras, seu direito originário, sua cultura e seu direito à educação: específica, diferenciada e intercultural.

Desde a década de 1990, a COPIPE vem lutando através dos professores indígenas e seu movimento social na apresentação de propostas de superação do problema de efetivação do direito à educação dos indígenas de Pernambuco, através de ações próprias na concretização de uma educação específica, diferenciada e intercultural, que resvalam em um currículo Intercultural, pois, apesar de reconhecer a importância dos conteúdos da educação formal, defendem seus cultos, sua história própria e sua arte, como parte integrante de seu currículo, razão pela qual a educação indígena deve ser ministrada por educadores indígenas.

⁴ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco.

Nesse sentido, a COPIPE realiza anualmente seminários (denominados de encontrões) onde o tema central é sempre o resgate de sua história e de sua identidade através da educação compreendida como estratégia de formação onde os jovens indígenas se reconhecem, defendem a sua identidade e se descolonizam, compreendendo o exercício da cidadania do indígena a partir dos processos formativos e educativos.

Tentando dar visibilidade a este processo desencadeado pelo movimento indígena em Pernambuco e buscando compreender sua luta através da educação, questionamos: Qual tem sido o papel do movimento indígena para a afirmação dos seus direitos humanos à educação, e qual o papel da COPIPE e da escola indígena no exercício da identidade cultural indígena na atualidade?

Ressaltamos que a COPIPE é nosso objeto de estudo no que concerne ao direito à educação e sua efetivação através da tensão entre o movimento social e o estado, razão pela qual é o processo e não a história o centro da reflexão.

1.1 Objetivo geral

Compreender a atuação da COPIPE, como também do movimento indígena e sua contribuição para a afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas a partir do direito à educação no estado de Pernambuco.

1.1.1 Objetivos específicos

- Verificar como a legislação brasileira e internacional trata os direitos indígenas e sua relação com os deveres fundamentais, com ênfase no direito à educação;
- Analisar as intersecções entre Direitos Humanos e Direitos Indígenas no cenário da relação entre emancipação e justiça na pauta das lutas dos novos movimentos sociais;
- Identificar como se dá a inserção do movimento indígena em Pernambuco nos espaços institucionais da UFPE e como estas instituições sofreram alterações produzidas na tensão entre o poder público e o movimento social indígena;
- Verificar como documentos produzidos na relação entre o movimento indígena e o Estado constituem fontes importantes de análise das novas interfaces entre

os novos movimentos sociais e o Estado Brasileiro para a afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas em Pernambuco.

1.2 Percurso Metodológico

A metodologia é o caminho escolhido para desenvolver uma pesquisa. É compreendida, pois, como um guia que nos oferece as melhores pistas para que possamos atingir os objetivos traçados e nos aproximarmos dos resultados esperados desde a fase inicial do projeto. Estando em contato com a metodologia desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa, com as observações iniciais, tendo por base a análise de uma pequena amostra de enunciados – documentos oficiais, pesquisas acadêmicas sobre o tema estudado, e legislação – demonstrando-se a necessidade de buscar um caminho que auxilie a organizar com maior eficiência as informações coletadas, seja no levantamento bibliográfico ou documental da atuação do movimento indígena frente à concretização do direito à educação, ou nas significativas alterações trazidas por esta atuação nas instituições governamentais em Pernambuco e nos territórios indígenas. Assim sendo, para tomar decisões que levam em consideração o tempo do Mestrado em Direitos Humanos, a metodologia foi essencial ao processo de escolha que abaixo descrevo.

Dessa forma, este trabalho revelou a necessidade de se fazer uma pesquisa de cunho qualitativo, que para Creswel (2010 p. 26) se caracteriza como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”, priorizando-se, assim, a relevância do tema estudado, com foco nos sentidos e significados do objeto de estudo. Neste contexto, a quantidade é importante, mas não é o foco da pesquisa qualitativa, podendo, inclusive, oferecer subsídios para descrever o objeto e esclarecer dúvidas a seu respeito.

Para melhor compreensão desta escolha, destaca-se que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008, p. 21-22).

Nesta ótica, a pesquisa qualitativa é fundamental para que os dados coletados e sua interpretação sejam apresentados de forma minuciosa, como também a

Constituição, seleção e análise dos dados da pesquisa, sendo primeiro realizada a discussão sobre a forma de coleta de dados, e posteriormente tratada a metodologia de análise.

Seguindo os pontos acima relatados, escolhemos a COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco) como objeto de estudo, pois essa comissão legitima sua existência através das lutas indígenas por uma educação específica, diferenciada e intercultural, caracterizando-se como o único movimento indígena pernambucano de implementação das pautas da educação frente ao poder público⁵. Iremos, assim, analisar suas ações procurando demonstrar a contribuição desse movimento para concretização do direito à educação escolar indígena no estado de Pernambuco, razão pela qual este trabalho se insere dentro da pesquisa qualitativa, no que se denomina estudo de caso.

Vale destacar que o estudo de caso é uma das estratégias mais adequadas quando se objetiva investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos.

[...] O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações) além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal (YIN, 2001, p. 27).

Esta pesquisa configura-se como sendo de caráter bibliográfico e documental, uma vez que é demarcada pelo estudo de caso da participação do movimento social indígena através das ações da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco frente à Universidade Federal de Pernambuco na afirmação do direito indígena à educação. De acordo com o que foi estudado a respeito dessa configuração de pesquisa, o estudo de caso é comum em pesquisas como esta, pois objetiva reunir dados relevantes do objeto estudado. Assim:

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística nas quais, em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre determinado produto, evento fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico.

⁵ A COPIPE é a representante do debate de educação indígena. A APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES) trabalha na articulação política nacional e regional.

Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo, deste modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2013, p. 135).

Visto que, diante do estudo de caso, a pesquisa tem enfoque, sobretudo, no como e no porquê, sendo a estratégia de pesquisa muito abrangente, utiliza-se inúmeras fontes de evidência e diversas triangulações de dados (YIN, 2005, p. 32). E assim:

Como uma modalidade de pesquisa, o estudo de caso remonta, segundo Hamel (1993), aos estudos antropológicos de Malinowski e à Escola de Chicago e, posteriormente, ampliou-se seu uso no estudo de eventos, processos, organizações, empresas, grupos e comunidades. Atualmente, o uso do estudo de caso é crescente em todos os domínios das atividades econômicas e sociais (YIN, 2003), adotando os mais diversos recursos de coleta de informações sobre a temática de estado (CHIZZOTTI, 2013, p. 135).

Consoante a estes pressupostos, tomo como estudo de caso a Licenciatura Intercultural Indígena. Mesmo sabendo que, além da UFPE, a COPIPE atua fortemente junto ao Governo do estado de Pernambuco, porém, nos limitamos a estudar esta atuação junto à UFPE, onde há registro amplo e variado de documentação, em que os processos que desencadearam a participação dos indígenas na instituição foram amplamente registrados.

Outra questão é que, atuando voluntariamente no PIBID Diversidade, viajamos com as equipes aos povos Pankará e Pipipã acompanhando os registros de filmagens sobre a gestão escolar nas escolas indígenas, encontrando as lideranças e estudantes que nos apresentaram seus modos de fazer e pensar a educação.

Como instrumento de análise dos dados da pesquisa, prevaleceu o conjunto de técnicas ligadas à análise de conteúdo, visto que, as análises e descrições do objeto de pesquisa estão buscando clareza, concisão, consistência e proximidade com a realidade estudada (BARDIN, 2011, p. 48).

Ponderando sobre o objeto de pesquisa, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo que se apresenta como o caminho metodológico a seguir na busca dos sentidos e significados dados pelos sujeitos em suas comunicações orais e escritas. Corroborando com esta assertiva, Bardin (2011) assim a define:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A pesquisa foi realizada a partir dos dados obtidos em diferentes fontes, sendo a metodologia utilizada de pesquisa qualitativa, que tem como instrumento de coleta a análise bibliográfica e de videodocumentários sobre os povos Pankará e Pipipã, e sobre a Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, os quais apresentam as pautas dos povos indígenas pernambucanos e estão disponíveis na rede mundial de computadores, o que dispensa a autorização individual, posto que é de domínio público. Os depoimentos de domínio público são os seguintes: Cacique Dorinha, no documentário *Pankará: Resistência, Luta e Fortalecimento da Identidade Étnica pela gestão da Educação Escolar*; a educadora Luciete Pankará, no documentário *Pankará: Resistência, Luta e Fortalecimento da Identidade Étnica pela gestão da Educação Escolar*, e o cacique Valdemir, do Povo Pipipã, que também é educador do seu povo, no documentário *Interculturalidade na escola do povo Pipipã*.

A manutenção dos nomes das lideranças do povo Pankará e Pipipã se dá por escolha intencional, na medida em que suas ideias e opiniões estão em domínio público, não havendo problema de ordem ética em identificá-los. A razão primordial de sua identificação se dá por serem pensadores, intelectuais dos seus povos, detentores de saberes importantes, essenciais à efetivação dos seus direitos.

Através dos documentos oficiais da UFPE, dos documentos oficiais do movimento indígena (o material submetido à análise documental estará descrito mais à frente) e da legislação nacional e internacional sobre o tema, bem como nos estudos nacionais e estrangeiros relativos ao assunto, assim como nas fontes de pesquisa Periódicos Capes, SciELO - Scientific Electronic Library Online, Banco de teses & dissertações Capes, Scopus e Web of Science, se dará a análise de documentos que, além de se caracterizar como técnica de coleta apropriada à pesquisa, também possibilita a compreensão do universo da pesquisa ao mesmo tempo em que se coleta os dados (CELLARD, 2008, p. 295).

Nossas vidas como indivíduos, assim como membros de uma sociedade e da vida social como um todo se tornaram objetos de registro. Dificilmente qualquer atividade institucional – do nascimento à morte das pessoas – ocorre sem produzir um registro(...) este é o campo da análise de documentos(...) podem ser analisados de um modo qualitativo – como é construída a história da vida de uma pessoa nos registros oficiais sobre esse indivíduo nos diversos âmbitos institucionais? Da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como

a entrevista ou a etnografia. Ou pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo (FLICK, 2009, p. 230-231).

Não se optou pelas entrevistas, ou narrativas em loco em função da ausência dos povos indígenas na UFPE no período da coleta de dados. Além disso pontuo as dificuldades de acessar os territórios indígenas do povo Pankará e Pipipã sem a presença de mediadores indígenas, o que não foi possível realizar a tempo. Assim, decidimos pela análise documental onde estão largamente registradas as opiniões do movimento indígena de Pernambuco sobre o direito à educação.

Na coleta de dados, além dos documentos e documentários, foi de imensa valia o uso do caderno de campo, onde registrei nossas impressões das viagens que realizamos ao povo Pankará e Pipipã, no registro de atividades do PIBID Diversidade, como também dos momentos em que acompanhei, na condição de monitor voluntário, no período de 2016 a 2018, a organização dos documentos para o reconhecimento da Licenciatura Intercultural, quando estivemos presentes até mesmo na reunião com a comissão do MEC em que foram entrevistados os docentes e discentes do curso. Acerca do papel do caderno de campo como instrumento importante na fase de construção dos dados, Magnani (1997) afirma:

O caderno de campo, entretanto - para além de uma função catártica - pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmite (MAGNANI, 1997, p. 11).

Outrossim, destaca-se o entendimento de Cellard (2008) quanto à relevância da análise documental na pesquisa:

O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008, p. 295).

Ainda segundo Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reConstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele

permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental tem como fonte:

[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Portanto, fundamenta-se a análise dos documentos de forma qualitativa na tentativa de se aproximar dos objetivos desta pesquisa à luz das categorias escolhidas, e propondo os seguintes questionamentos: i) Estes documentos podem ser utilizados como meios de informação? ii) Quem produziu o documento, bem como quais eram as intenções pessoais e/ou institucionais com a produção e o provimento desse documento? Devendo ainda focar os documentos como tópicos de pesquisa, procurando identificar suas características e em que condições eles foram produzidos, dentre outras (FLICK, 2009, p. 233), verificando, por exemplo, se os documentos tem elementos que convergem com a hipótese de que a COPIPE seria um instrumento fundamental na concretização de direitos.

Alguns autores denominam o caderno de campo como diário de campo, mas isto em nada modifica o conceito do instrumento, que é extremamente relevante, principalmente quando se trata de uma pesquisa como esta, que objetiva aumentar o diálogo intercultural nos moldes da virada epistemológica de Mellucci (2005), potencializando, assim, a ideia do pesquisador no campo, assim como pontua Marques (2016):

O diário de campo é o instrumento básico de registro de dados do pesquisador; o próprio nome “diário” é inspirado nos primeiros antropólogos que, ao estudarem sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual registravam experiências e reflexões a respeito dos grupos sociais estudados. A forma como deve constituir e o que deve conter esse diário são escolhas do pesquisador, que vai construindo esse documento dependendo das problematizações de sua própria pesquisa. Em geral, recomenda-se que, na primeira página de cada conjunto de observações, coloque-se um cabeçalho contendo as datas das observações, os horários de início e término das observações, as categorias observadas, os locais (sala de aula, sala dos professores, pátio, biblioteca, laboratório) (MARQUES, 2016, p. 281).

Já a pesquisa bibliográfica, caracteriza-se por ser desenvolvida e respaldada no que já fora elaborado e publicado sobre o tema pesquisado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, dissertações e teses (GIL, 2008).

Durante o caminhar metodológico, deparei-me com a ideia da Virada Epistemológica, a partir do pensamento de Alberto Melucci, que convida à reflexão a respeito das bases fundamentais da ciência moderna, objetivando romper com a necessidade de uma separação quase que dogmática entre o observador e o observado (MELUCCI, 2005, p. 316), alterando, assim, a relação entre o sujeito e o objeto, entre o observador e o campo. Tal pensamento foi de grande valia para compreender que esta pesquisa só faria sentido se partisse da ideia de diálogo contextualizado entre a história de luta por educação indígena e as teorias interculturais, sem perder de vista o contexto social e cultural dos povos pernambucanos, sendo que essa junção só é possível quando o pesquisador rompe com a ciência cartesiana e se coloca como um observador no campo. Para Melucci:

Tudo que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa. Por estas razões, o papel do observador e a relação entre o observador e o assim chamado objeto de pesquisa transformam-se em ponto crítico da reflexão sobre o estatuto da pesquisa social (MELUCCI, 2005, p. 33).

Durante as análises iniciais, foi verificada a impossibilidade de trabalhar com todo o material encontrado, pois essa variedade provocava a inadequação metodológica do estudo, tornando inviável o entendimento das especificidades de cada um deles. Assim sendo, constata-se que todos os dados auxiliariam no desenvolvimento da pesquisa, contudo, seriam estabelecidos alguns critérios metodológicos para análise do material, de acordo como sua relevância/coerência para se chegar aos resultados da pesquisa. Após estas constatações, as primeiras análises foram feitas com base em livros, artigos e documentos escritos por sujeitos ligados à COPIPE e aos estudos indigenistas sobre educação.

Quanto aos documentos oficiais relativos à Licenciatura Intercultural Indígena, foram estudados:

- Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena;
- Atas das Reuniões Ordinárias do Colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, realizadas entre os Anos 2015 a 2018;
- Regulamentação do Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena.

Estes documentos foram catalogados e analisados à luz das categorias e autores selecionados, sendo transcritos e interpretados posteriormente. Não apresentamos documentos relativos ao governo do estado de Pernambuco por não estarem disponíveis em domínio público.

Como consequência dos resultados destas análises, se entendeu a necessidade de criar categorias para melhor compreender o nosso objeto de pesquisa, a saber: educação indígena, autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar, categorias que saltaram dos documentos analisados e dos depoimentos das lideranças.

Neste momento, a escolha do método categorial se apoia no entendimento de Bardin (2011), o qual afirma que este método é caracterizado por ser prático e simples, uma vez que divide o texto em categorias e contribui para uma análise temática rápida e eficaz (BARDIN, 2011).

As categorias foram originadas dos documentos e observações. Após esta divisão por categorias, comecei a procurar textos e a delimitar a leitura especificamente de autores que tratavam de assuntos relativos à educação indígena e autoafirmação dos indígenas através de suas lutas por educação escolar. Examinando também alguns depoimentos – em documentários produzidos pela Licenciatura Intercultural Indígena – realizadas com membros do movimento indígena, COPIPE, além de alunos, professores e lideranças indígenas.

Quanto à Educação Indígena, foi analisado o contexto histórico de mitigação de direitos dos povos, que levaram os indígenas a entenderem a faceta libertária que a educação teria na quebra do paradigma da educação como instrumento de dominação cultural, bem como o estudo sobre a colonialidade e a diferença colonial, objetivando romper com o cenário deixado pelo integracionismo e aplicar relações apoiadas na solidariedade, tendo como principal referencial teórico Todorov (2003), Quijano (2005; 2010), Mignolo (2008; 2010), Barros e Alvarenga (2016) e Silva (2016).

Além das obras dos autores acima elencados, os primeiros textos que li, relativos à categoria educação indígena, foram:

- Tese de Doutorado defendida na UFPE no ano de 2017 intitulada *A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural*, de Eliene Amorim de Almeida. A autora objetivou compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores

indígenas oferecido pela UFPE. A interculturalidade no currículo da formação das(os) docentes indígenas foi analisada no contexto do Pensamento Decolonial, através das noções de Colonialidade (QUIJANO, 2005; 2010), Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003; 2008; 2010); Desobediência Epistêmica (MIGNOLO; 2008), Interculturalidade (TUBINO, 2005; WALSH, 2006; 2008; 2009a; 2009b; 2010), além da categoria currículo, baseados em Santiago (1990; 2006); Silva, T. T. (2000; 2011); Arroyo (2008; 2012); Macedo (2008; 2011). Este trabalho traz, portanto, bases conceituais da educação escolar indígena e de interculturalidade que norteiam esta pesquisa. A tese de Almeida refere-se à primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena e traz conclusões da distância entre a realidade do curso e a real proposta do currículo intercultural, além de críticas à UFPE, como também à organização do curso.

- Dissertação UFPE, defendida em 2014: *Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural*, de autoria de Vitoria Tereza da Hora Espar, em que é analisado o processo de construção do currículo intercultural em Pernambuco a partir da estadualização da Educação Escolar Indígena em 2002, tendo como subsídios teóricos as reflexões propostas por Pacheco (1996), Moreira e Silva (1999), Fleuri (1999), Grupioni (2003a; 2004), Arroyo (2011), Candau e Russo (2010), trazendo também inúmeros aspectos teóricos e metodológicos que complementam este trabalho.
- De autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento no ano de 2014, a Tese de Doutorado *Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana* foi analisada tendo em vista que “procura refletir sobre os significados que a interculturalidade e a educação intercultural têm adquirido no campo da educação escolar indígena no Brasil”, objetivo que em muito se assemelha e complementa o estudo da atuação da COPIPE frente à educação escolar indígena.

Na categoria de autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar, analisamos o uso do direito à educação como estratégia de resistência e emancipação, onde se verifica a atuação dos movimentos indígenas para implementação das políticas públicas em educação que reverberem em um currículo específico, diferenciado e que respeite a interculturalidade, usando como exemplo a atuação da COPIPE, onde também serão analisados conceitos como Cidadania para Emancipação e Interculturalidade. Quanto ao marco teórico, partiremos do pensamento de Boaventura de Souza Santos, chegando até Monte (2000), Mignolo

(2008), Tubino (2005), Candau (2010), Gohn (1997; 2000; 2006; 2013), Barros e Alvarenga (2016) e Almeida (2017).

Em muitos momentos da pesquisa, os textos de dissertações e teses estudados nesta categoria se entrelaçam com a categoria educação indígena. Por isso, optei por trazer textos que abordassem o movimento social indígena e suas ações na implementação de direitos e cidadania indígena, quais sejam:

- Na Dissertação de autoria de José Ivamilson Silva Barbalho, defendida no ano 2007, na UFPE, com o título *Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco*, o autor procurou analisar a COPIPE a partir de suas ações, chegando à conclusão de que o conjunto de atividades desenvolvidas pela COPIPE lhe oferece legitimidade considerável com relação à íntima articulação que fazem entre escola e projeto de sociedade entre os povos. Foi realizada, ainda, uma análise dos eixos pedagógicos definidos pela COPIPE que caracterizam o perfil de suas escolas e de seus projetos sociais. A pesquisa focou, ainda, no colonialismo, nas relações interétnicas, analisando diferentes discursos sobre identidade étnica e as questões específicas sobre territorialidade;
- Já em sua tese de doutorado, intitulada *Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankaká*, apresentada na UFPE em 2012, José Ivamilson Silva Barbalho analisa “o lugar do discurso como prática de transformação social, baseado nos pressupostos conceituais e analíticos instituídos por Norman Fairclough (mudança discursiva em relação à mudança social e cultural); as repercussões de sentido sobre o papel da escola para os povos indígenas do Nordeste”;
- Na Dissertação apresentada na USP no ano de 2008, intitulada: *O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença*, de autoria de Juliana Silva dos Santos, a autora objetiva “investigar a proposta de educação contida no discurso do movimento zapatista do estado mexicano de Chiapas”, trabalhando com a tensão – característica do debate atual dos direitos humanos - entre a reivindicação por igualdade social e por direitos culturais dos povos indígenas, inclusive por uma educação indígena autônoma, sendo esta obra, portanto, de fundamental importância para compreensão de nossa pesquisa;

- A Dissertação apresentada na USP no ano de 2000, *Joviña, cacique, professor e presidente: as relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi*, de autoria de Silvia Lopes da Silva Macedo Tinoco, estuda o conselho dos índios Waiãpi, APINA, e “a intensificação do contato desse grupo indígena com não-índios fez com que essa população se organizasse com auxílio de assessores não-índios e fundasse um instrumento de reivindicação política legitimado pelos não-índios, o conselho”. O trabalho ainda discute o lugar desse conselho na política interna Waiãpi, sua relação com o projeto de formação de professores índios e a incorporação e ressignificações que os Waiãpi vêm fazendo sobre o conselho indígena, momento no qual esse estudo se assemelha com esta pesquisa, já que objetiva compreender a atuação da COPIPE frente à concretização do direito à educação escolar indígena.

Esses estudos retratam o atual estado da arte da temática e demonstram ampla possibilidade de diálogo com as categorias aqui propostas, mas cujo desdobramento se desenvolve na primeira e na segunda parte da pesquisa: Relação Teórica e análise documental.

Compreendendo que o direito à educação é, necessariamente, um direito da pauta universalista dos direitos humanos, mesmo quando grupos específicos o reivindicam, destaco que essa é uma pesquisa que se insere no debate tradicional dos direitos humanos, apesar de discutir os direitos indígenas. O direito à educação está previsto no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. **A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos**, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Grifos nossos).
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Vários estudos que debatem os direitos indígenas caminham pelos estudos pós-coloniais. Aqui são citados vários desses estudos, mas compreendemos que esta análise se insere ao debate do direito à educação já definido em tratados internacionais, na legislação nacional pátria, e que é essencial à garantia dos direitos

dos povos, em particular os povos indígenas, razão pela qual a frase “*educação é direito, mas tem que ser do nosso jeito*”, frase do movimento indígena, é tão importante por implicitamente reconhecer a educação como um princípio de resistência, mas, ao mesmo tempo, opondo-se a receber este direito de forma vertical. É nesta rebeldia de dizer como, quando e por quem se faz a educação indígena, que opto por analisar as informações obtidas em documentários e documentos que expressam seus entendimentos.

No primeiro capítulo, “Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”: a história da legitimação dos direitos humanos indígenas”, é feita uma discussão sobre a implementação dos direitos humanos indígenas na legislação nacional e internacional e analisadas as intersecções entre direitos humanos e direitos indígenas, demonstrando como a atuação dos indígenas foi fundamental na legitimação e concretização de seus direitos. Para entender melhor o contexto social e cultural dos povos originários, estudamos noções de colonialidade, desobediência epistêmica e novas perspectivas para a identidade cultural dos povos indígenas.

No segundo capítulo, “Formando guerreiros: a educação indígena e a construção de identidade cultural indígena na escola”, examino a afirmação dos direitos indígenas a partir do direito à educação. Analisamos, ainda, as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena, objetivando entender a educação específica diferenciada, bilingue e intercultural, observando aspectos de emancipação e identidade cultural indígena.

No terceiro capítulo, “A COPIPE e a implementação do direito humano à educação: o caso da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE”, realizo a análise da atuação da COPIPE na implementação do direito à educação em Pernambuco à luz das categorias analíticas Educação indígena e Autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar (analisando documentos e documentários produzidos na própria Licenciatura Intercultural Indígena), enfatizando a atuação do movimento indígena pernambucano junto à UFPE na Licenciatura Intercultural indígena, estudando, ainda, as tensões e alterações trazidas mediante esse diálogo intercultural

Compreendendo que a pesquisa é um recorte da realidade para que nos aproximemos dela, convido o leitor a me acompanhar neste recorte realizado que em nós, despertou profundo respeito pelo modo de ser, viver e existir dos povos indígenas de Pernambuco. Caminhemos!

2 “DESDE 1500 TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO”: A HISTÓRIA DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS INDÍGENAS

Tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não tá no retrato...
 (Wantuir)

2.1 Implementação dos direitos humanos indígenas na legislação brasileira e internacional

É impossível tratar da luta por direitos sem fazer referência aos direitos humanos. A história do Brasil não pode ser estudada sem que se inicie com a compreensão de que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do nosso país. As interpretações mais distintas da formação do povo brasileiro reconhecem sua participação e contribuição na construção de nossa identidade. Se tomarmos obras como *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire (1967), mesmo criticada pela defesa de uma “certa harmonia” entre colonizadores e colonizados, numa negativa de racismo, perceberemos que há um capítulo dedicado aos indígenas.

Se caminarmos por uma fonte diferente, como Darcy Ribeiro (1995), em sua obra *O Povo Brasileiro*, também encontraremos a participação indígena como contribuição cultural que faz do Brasil um povo novo, mais rico e de maior diversidade. Essas duas obras influenciaram a maior parte das percepções sobre os indígenas brasileiros e ambas são criticadas pelo lugar atribuído aos indígenas na formação de nossa sociedade. Apesar dos limites que se apresentam como clássicos de nossa história, cada um à sua maneira já apresentava o tratamento cruel e perverso do colonizador, apontando na colonização variadas violações de direitos humanos vivenciadas pelos povos indígenas brasileiros.

Como visto, um aspecto histórico dos povos indígenas é que estes passaram por situações difíceis e degradantes durante os últimos cinco séculos de história no Brasil. Ocorre que, após a promulgação da Constituição de 1988, houve uma quebra de paradigma na questão da tutela estatal indígena apresentada desde o Brasil

colônia, passando assim a analisar a vida indígena não como a de um ser em extinção, mas sim, que eles passassem a interagir com o não índio e o estado brasileiro a partir de um caráter intercultural.

No entanto, para melhor compreensão de como se deu a ruptura com o integracionismo estatal frente aos indígenas e de como este se desenvolveu no período republicano, é necessário entender que, com o fim da monarquia no Brasil e as mudanças jurídicas inerentes à implementação da República, houve a desistência da catequese pela Igreja Católica, que fora incentivada pelo Estado durante o período monárquico, sendo esta substituída por uma institucionalização da proteção aos índios pelo Estado (KAYSER 2010).

Como consequência, foi criado, por meio do Decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910, o Serviço de Proteção ao Índio e a Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILT – no entanto, a partir de 1918, este passou a se chamar apenas Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Entre os objetivos iniciais deste órgão, estava o de manter as tradições e os costumes indígenas, protegendo, assim, seu modo de vida.

Entre as constituições brasileiras, a primeira que faz menção à existência de índios no país foi a Constituição de 1934. Contudo, o documento tratou apenas de questões relativas à competência legislativa da união, ficando evidente, com a leitura do texto, que havia um caráter claramente assimilacionista:

Art. 5.º. Compete privativamente à união:

(...) XIX – legislar sobre:

(...) m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional (BRASIL, 1934).

Este texto constitucional, com caráter extremamente integracionista, foi reproduzido na Constituição de 1946, Art. 5º, inciso XV, alínea “r” (BRASIL, 1946), bem como na Constituição de 1967, Art. 8º, inciso XVII, alínea “o” (BRASIL, 1967), sendo também repetido na Emenda Constitucional nº 1, de 1969 em seu art. 8º, inciso XVII, alínea “o” (BRASIL, 1969), reproduzindo, portanto, os argumentos de que os indígenas passavam por um período de transição que acarretaria na extinção de seu modo de vida e identidade em favor do progresso nacional.

O SPI atuou como principal órgão implementador da política indigenista no Brasil até o ano de 1967, já que, com o passar das décadas, houve um desvirtuamento do órgão, obtendo seu ápice após 1964, o que levou a denúncias da mídia que repercutiram até no cenário internacional. Dentre os atos denunciados, estavam a

subordinação indígena aos interesses do desenvolvimento e da segurança nacional, havendo ainda a inação quanto à proteção indígena, corrupção dos funcionários, bem como a participação em massacres e tortura de índios. Diante de todas estas denúncias e descasos, o SPI foi extinto no ano de 1967 (KAYSER, 2010).

Com o fim do SPI, a tutela dos povos indígenas continuaria sendo de responsabilidade da União, que a exerceria através da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada pela Lei 5.371, de 05.12.1967:

Art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

(...)

Parágrafo único. A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais (BRASIL, 1967).

Posteriormente, na década de 1970, foi editada a Lei nº 6.001/1973, o denominado Estatuto do Índio, que além de manter a FUNAI como órgão de tutela indígena, manteve também o ideal integracionista do estado brasileiro ao dividir os indígenas, em seu artigo 4º, incisos I a III, conforme sua integração, sendo os índios assim divididos: isolados, em vias de integração e integrados (BRASIL 1973).

Ademais, até a promulgação da Constituição de 1988, foi criada uma caricatura dos povos indígenas, que os colocava à margem do desenvolvimento econômico, político e intelectual, devendo, portanto, serem integrados à sociedade. Assim, muitos acreditavam que os indígenas não integrados atrapalhavam o progresso nacional, principalmente por não aceitarem a exploração econômica de suas terras, o que legitimava o genocídio e a invisibilidade social do indígena no Brasil. Assusta-nos que este debate tenha voltado ao Brasil a partir de 2019, com a posse do presidente Jair Bolsonaro, antipático aos direitos das minorias e defensor do uso do território indígena para exploração do agronegócio e exploração das riquezas do subsolo.

Outro ponto relevante a ser tratado é o fato de que, ao criar uma caricatura do indígena ideal para o capitalismo, o Estado brasileiro intensificou a ideia do integracionismo indígena, citando como exemplo, além da atuação estatal, a literatura brasileira difundida entre os não índios, que reforçou os argumentos de que a integração do índio à sociedade seria a solução para que este tivesse uma vida digna.

Mesmo diante desse conjunto de fatores históricos, atualmente, os indígenas brasileiros têm seus direitos resguardados por normas internacionais e na

Constituição Federal, pois, como já visto, após 1988, os povos indígenas deixaram de ser considerados como culturas em extinção (LEITÃO, 1993, p. 228).

Neste contexto, os artigos 231 e 232 da Constituição Federal vigente são de finalidade nitidamente fraternal ou solidária, fundamentação esta inerente ao ideal trazido pelo constituinte de 1988, própria de uma norma que se volta para a concretização de um novo tipo de igualdade: a igualdade civil-moral de minorias, uma vez que legitimou o protovalor da integração comunitária.

Tendo em vista o histórico brasileiro, a Constituição atual objetiva compensar as desvantagens historicamente acumuladas, devendo, portanto, os indígenas desfrutarem de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência, preservando também sua identidade somática, linguística e cultural.

Tal assertiva fica evidenciada ao analisarmos o texto do artigo 231 da Constituição:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

A Constituição brasileira assegurou, ainda, que comunidades indígenas tenham o direito à utilização de suas próprias línguas e processos de aprendizagem durante o ensino fundamental, abrindo caminho para a implementação de uma educação específica, diferenciada e intercultural:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

(...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998).

No âmbito internacional, vale destacar o artigo 23 da Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, que encampa a ideia que se pretende alcançar uma democracia direta e participativa, o que podemos chamar de democratização da democracia, apoiada pela pluridimensionalidade dos direitos humanos (CABRAL JUNIOR e VÉRAS NETO, 2018):

Os povos indígenas têm o direito de determinar e elaborar prioridades e estratégias para o exercício do seu direito ao desenvolvimento. Em especial, os povos indígenas têm o direito de participar ativamente da elaboração e da determinação dos programas de saúde, habitação e demais programas econômicos e sociais que lhes afetem e, na medida do possível, de

administrar esses programas por meio de suas próprias instituições (ONU, 2006).

Ainda analisando a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, em seu artigo 14 vale destacar que, assim como em nossa Constituição de 1988, a Declaração também legitima uma educação indígena específica, diferenciada e intercultural:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (ONU, 2006).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma das organizações especiais das Nações Unidas desde o ano de 1946. Porém, na seara internacional, vem se realizando trabalhos de investigação sobre trabalhadores indígenas desde o ano de 1921 e, a partir do ano de 1936, mesmo com caráter econômico, vem implementando recomendações e convenções para a proteção dos grupos populacionais indígenas.

Os documentos mais importantes editados pela OIT são a Convenção 107, de 26 de junho de 1957, sobre proteção e integração das populações indígenas, tribais e semitribais independentes e a Convenção 169, sobre os povos indígenas e tribais em países independentes, de 27 de junho de 1989, que serviu como revisora parcial da Convenção 107, sendo estas duas convenções as únicas em vigor que tratam de uma ampla regulação das relações jurídicas dos povos nativos (KAYSER, 2010, p. 331). Outrossim, apenas em 25 de julho de 2002 foi que o Brasil ratificou a Convenção 169 da OIT, após amplo e demorado debate.

Entre os dispositivos da Convenção 169 da OIT, vale destacar como fundamental para a concretização do direito à educação específica, diferenciada e intercultural o texto a seguir:

Art. 26. Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados venham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.

(...)

Art. 28. - 1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as

autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo (ONU, 1989).

Mesmo com o objetivo de incorporar os indígenas à economia, já que se tratava de uma numerosa mão-de-obra espalhada por inúmeros estados membros, a OIT procurou também reservar aos indígenas, entre outros direitos, o direito à educação indígena de qualidade. Destarte, se faz necessário compreender que as legislações nacionais e internacionais que orientam as nações sobre os direitos indígenas são essenciais à sua luta e reconhecimento, visto que a partir delas tem se fortalecido a luta por inclusão nas democracias. Analisando este contexto, vale destacar, ainda, que todas estas conquistas são frutos de muita luta dos povos originários por direitos.

2.2 Responsabilidade dos povos originários na legitimação e concretização dos direitos humanos indígenas

Um ponto que precisa ser melhor compreendido é o paradigma dos limites e possibilidade da concretização de um diálogo intercultural entre os indígenas e a sociedade em geral, pois os anos de colonização e integração fizeram com que os conhecimentos dos povos originários fossem silenciados, tornando ainda mais difícil o diálogo, uma vez que boa parte desses conhecimentos foram perdidos.

Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos cujas formas de saber foram objeto de destruição [...] O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pôde ser desenvolvida (SANTOS, 2011, p. 30).

Podemos destacar como exemplo que a maioria dos povos indígenas pernambucanos sequer conseguem formar frases usando palavras de suas línguas antepassadas. Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos reflete:

A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Essas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural (SANTOS, 2011, p. 30).

Analisando o caso de Pernambuco, verificamos que a retomada dos territórios nas últimas décadas se originou de muita luta. As retomadas foram momentos complicados e atraíram muita violência contra os povos indígenas, pois haviam

posseiros nas terras, sendo que muitos destes conflitos resultaram em atos violentos, a exemplo da morte do Cacique Chicão do Povo Xukuru⁶.

Na história, verificamos inúmeros momentos em que há quebra de paradigmas que são fundamentais para a criação de uma nova ordem social. No caso dos indígenas, como já observado, a promulgação da Constituição de 1988 foi um destes momentos. Por conseguinte, os indígenas passaram por uma modificação na forma como as políticas públicas eram implementadas: o estado, com um caráter intercultural, suplantou o integracionismo indígena.

Nesse contexto, os anseios dos movimentos sociais indígenas foram fundamentais para que seus direitos fossem legitimados na Constituição atual, sendo evidente o quanto o embate e o diálogo do movimento social indígena contribuíram na assembleia constituinte de 1988 (KAYSER, 2010, p. 188-189).

No período da constituinte, diferentes povos indígenas se mobilizaram e estiveram presentes em Brasília, na tentativa de terem seus direitos abarcados pela Constituição. Entre as reivindicações, estava a dos povos poderem participar como membros da assembleia constituinte, sendo que esta demanda não foi atendida, pois a política integracionista trazida na legislação não reconhecia a capacidade jurídica dos povos ancestrais para atuarem como constituintes. Contudo, isto não impediu que representantes e lideranças dos povos permanecessem em Brasília participando dos debates da constituinte.

Nos inúmeros debates na época da constituinte sobre a legitimação e concretização de direitos indígenas, a discussão girava em torno das principais demandas dos povos originários, que iam desde a falta de assistência à saúde indígena, a contaminação do solo, a invasão dos seus territórios, chegando até a perseguição sofrida pelas lideranças indígenas (KAYSER, 2010, p. 189).

Assim, dentre outras reivindicações, surge a necessidade da criação de normas que efetivassem o direito à educação indígena, devendo essa ser específica, diferenciada e intercultural, já que serviria como ferramenta para a compreensão desse novo contexto, no qual os povos precisariam conhecer ainda mais de suas crenças, cultura e ancestralidade. Com isso, visava-se propiciar um futuro que

⁶Cacique Chicão foi um líder indígena do povo Xukuru do Ororubá assassinado em 20 de maio de 1998, como consequência dos conflitos com fazendeiros locais – município de Pesqueira – pelo território tradicional do seu povo. Sua morte reverbera até hoje entre o povo Xukuru do Ororubá, desencadeando acontecimentos que reconstruíram a vida social daquele povo, fazendo com que seu exemplo passasse a fazer parte da alma do povo Xukuru.

acarretaria no fim da tutela estatal integracionista, dando início ao interculturalismo – que se caracteriza pela coexistência das culturas em um plano de igualdade (SORIANO, 2004) – para a concretização efetiva dos direitos indígenas trazidos na Constituição.

Mediante essa conjuntura, salienta-se que os deveres fundamentais – que se caracterizam como sendo a outra face dos direitos fundamentais (NABAIS, 2010) –, foram praticamente esquecidos pelos estudos relativos à legitimação e concretização de direitos. Vale destacar, também, que a garantia de um direito depende do reconhecimento de respectivo dever aos demais indivíduos, haja vista a existência de tantos deveres implícitos, quanto direitos explicitamente declarados, e os mesmos se constituem em ação ou omissão, a depender do direito (DIMOULIS E MARTINS, 2008, p. 79). Esse cenário trouxe como consequência a noção de que, uma vez legitimados os direitos e as obrigações inerentes a estes, devem ser atribuídas ao Estado, sem que haja preocupação por parte dos particulares, restando, portanto, esquecidos, – durante o processo de evolução da sociedade moderna –, os deveres fundamentais. Não obstante, os povos indígenas entenderam que sua atuação era fundamental para a legitimação e efetivação de seus direitos e, através da atuação de diferentes movimentos indígenas, conseguiram suplantar o integracionismo iniciando uma nova fase no diálogo com o estado, que dependeria ainda mais da articulação desses povos.

2.3 Intersecções entre Direitos Humanos e Direitos Indígenas

A expansão territorial da cultura europeia trouxe como consequência o aumento do encontro de diferentes culturas, sendo que, de fato, este encontro sempre foi inerente ao desenvolvimento humano, o que se comprova através de escritos catalogados da antiguidade aos dias atuais. Acontece que o desenvolvimento das tecnologias de locomoção e de comunicação nos últimos séculos levou ao aumento exponencial desses embates culturais.

Quanto mais se misturam as populações num mundo que se torna nômade, tanto mais numerosos são os encontros que podem desembocar na absorção de um grupo por outro, ou na guerra entre eles, mas também na comunicação intercultural (TOURAINÉ, 2006, p. 208).

Os encontros culturais têm em comum o fato de que a estrutura de poder preestabelecida nas sociedades sempre acaba legitimando a ideia de que a cultura dominante deve se sobrepôr à cultura da minoria dominada. No entanto, atualmente, devemos pensar em diálogos em que os povos dominados tenham suas culturas e saberes respeitados e vistos, em determinados aspectos, como superiores aos das culturas dominantes. Neste contexto, Touraine (2006), diz o seguinte:

O que nunca se deve esquecer é que um encontro entre sociedades e culturas comporta sempre uma assimetria de poder: uma é a da maioria, a outra é a da minoria; de um lado colonizador, do outro colonizado. Esta relação de poder é sempre reconhecida pelo dominado, deve sê-lo também pelo dominante, que tomará assim distância em relação à ordem estabelecida (que lhe é favorável). O encontro supõe até mesmo que o dominante reconheça a superioridade do dominado em certos domínios, que muitas vezes estão no cerne de sua identidade cultural: conhecimento de determinados textos sagrados ou de determinada tradição literária ou musical (TOURAINÉ, 2006, p. 208).

Os direitos humanos vêm, durante sua evolução, sendo respaldados na tríade da liberdade, igualdade e fraternidade. Portanto, deve haver a interligação entre eles (BARROS, 2009, p.143-144), não sendo aceitável uma política referente a tais direitos que se inspire em apenas um ou dois dos citados princípios – como ocorreu no estado liberal e no estado socialista –, devendo, desse modo, respeitar a sua totalidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é baseada na individualidade humana, não sendo valorizada a existência de outras formas de organização social de essência coletivista, como o caso dos povos indígenas (SOUZA FILHO, 1998).

Contudo, com o passar dos anos, a ONU, através da UNESCO, afirmou que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade, caracterizando-se na pluralidade dos grupos que a compõem, sendo fundamental para o respeito da dignidade humana. Assim, os povos indígenas entendem que “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes, quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Neste contexto, foi editada a Declaração da Diversidade Cultural de 2002, que em seu artigo 2º, traz as bases conceituais do compromisso e do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, sobretudo de indivíduos que pertençam a minorias, como é o caso dos povos indígenas. O texto supracitado traz o seguinte:

Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de

peças e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública.

Os direitos humanos passam por dilemas relativos à legitimação das pautas universalistas, frente aos diferentes grupos e suas pautas próprias, sendo um dos principais paradigmas da concretização dos direitos na atualidade. No entanto, é crucial que se entenda que os direitos culturais não devem ser compreendidos como uma extensão dos direitos políticos, visto que devem ser inerentes a todos os cidadãos. Não obstante, devem proteger apenas os direitos específicos dos cidadãos que se enquadram em determinado grupo social ou etnia, dando a estes cidadãos o direito de “ser outro”.

O mais importante é compreender bem que não se pode considerar os direitos culturais como uma extensão dos direitos políticos, na medida em que estes devem ser concedidos a todos os cidadãos, ao passo que os direitos culturais protegem, por definição, populações determinadas. É o caso dos muçulmanos, que exigem o direito de fazer o ramadã; é também o caso dos gays lésbicas, que reclamam o direito de casar. Trata-se aqui, na verdade, não mais do direito de ser como os outros, mas de ser outro. Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as “identidades” particulares (TOURAINÉ, 2006, p. 171).

Para melhor compreensão do que é ser índio nesse mundo, onde a universalidade tenta suprimir as particularidades de cada grupo, vale lembrar:

[...] a identidade indígena, a pertença cultural do índio é sua condição de existência no mundo, sua forma de existir enquanto homem diferente. Antes de ser índio ele é homem, e o homem não vive sem pertencer a algum lugar, sem exercer seu raciocínio, sem manifestar-se culturalmente, sem satisfazer as necessidades biológicas, sem exercer sua humanidade. As dificuldades da cultura indígena, das condições materiais e simbólicas de sua permanência enquanto povo, está diretamente relacionada aos tratamentos expropriatórios e violentos que negaram e negam igualdade do índio de poder viver de acordo com sua cultura (LUCAS, 2007, p. 12).

Diante das proposições, vislumbra-se que, durante séculos, a legislação relativa aos indígenas era usada como forma de tutela do Estado integracionista, uma vez que a história mostra que, em inúmeros momentos, órgãos e entidades criadas pela

legislação, que deveriam proteger o indígena, acabavam por dizimá-los, provocando um verdadeiro genocídio dos povos indígenas no Brasil e no mundo.

Quando nos deparamos com as percepções de boa parte da sociedade sobre os índios brasileiros, as quais trazem o índio ainda com as características que possuíam há séculos, dando a impressão de que são indivíduos inaptos a se adequarem às tecnologias contemporâneas, verificamos que isto traz como consequência a diminuição da interação do indígena com a sociedade, mesmo em face de normas de proteção aos indígenas que objetivam a inclusão social desses grupos.

Ademais, mesmo antes do rompimento do paradigma da integração dos povos indígenas, as lacunas do direito positivado eram resolvidas através de diferentes formas de direito natural, que legitimam ainda hoje seu modo de vida e suas lutas emancipatórias.

[...] o direito positivo se funda (através do Estado e do contrato social que faz surgir este último do estado da natureza) no direito natural: vindo, aliás, a faltar o primeiro, é evidente que deve ser aplicado o segundo. Para usar imagens, diremos que o direito positivo não destrói, mas sim recobre, ou submerge o direito natural; se, portanto, há um “buraco” no direito positivo, através deste se vê aflorar o direito natural; ou, se se preferir, a “submersão” do direito natural não é total, porque acima do nível do direito positivo, algumas ilhota ainda afloram (BOBBIO, 1995, p. 42).

Boaventura de Souza Santos descreve o papel do direito em sociedade, o caracterizando como:

[...] um corpo de procedimentos regularizados e de padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios, e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força (SANTOS, 2011, p. 290).

Neste contexto, a Constituição atual e as normas internacionais sobre o tema objetivam compensar as desvantagens historicamente acumuladas, devendo, portanto, como já observado, os índios desfrutarem de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência, preservando também sua identidade somática, linguística e cultural.

Outrossim, o objetivo era, sobretudo, um processo de aculturação que não se dissolvesse no convívio com os não índios, visto que a aculturação buscada atualmente não objetiva a perda de identidade étnica, mas sim o somatório de vivências, não havendo subtração cultural indígena, propositando, por conseguinte,

relações de mútuo proveito, a caracterizar ganhos culturais incessantemente cumulativos que serão ainda mais evidenciados com a concretização do direito fundamental à educação indígena específica, diferenciada e intercultural.

Ocorre que a concretização de direitos é uma tarefa árdua, sobretudo no contexto atual em que o processo evolutivo dos direitos humanos sofre receios, além de retrocessos nas garantias e na efetivação de direitos, gerando graves repercussões para os que almejam a proteção deles. Assim sendo, não é despropositado o estudo de meios de assegurar o direito à educação indígena. Bobbio, sabendo da importância de zelarmos para que não se atentem contra tais direitos, afirma que “o grave problema de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los” (BOBBIO, 2006, p. 25), restando este desiderato não só ao Estado, mas também aos particulares, que no caso em tela, são os povos indígenas.

Portanto, o problema dos direitos humanos não é fundamentá-los, em nosso tempo, antes em defendê-los, desde que defender ultrapasse o limite da formulação e avance até a ação, esta que deve ser compreendida como atividade política espontânea. Hoje, os direitos humanos, sobretudo no se refere a direitos de minorias historicamente negadas, encontra seu estatuto na militância. De outra forma, não há sua efetivação. A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE – é um excelente caso que, a nosso ver, esclarece isso. Mesmo resguardado na Constituição Federal, é necessária a reivindicação em forma de militância para efetivação dos direitos indígenas.

Ao analisar a dicotomia entre o universalismo e as questões fundacionais, Boaventura de Sousa Santos nos leva a refletir sobre o fato de que, assim como em outros momentos históricos, podemos estar diante de um período de transformações que poderão incidir na forma como tratamos as pautas universalistas e, por consequência, a abordagem das especificidades das minorias.

O nosso tempo talvez represente um momento de transição para outro regime do universal/fundacional que não está ainda definido. Por agora, são visíveis dois movimentos epocais. Por um lado, a contestação crescente do universalismo eurocêntrico e sua reconversão num particularismo fundacional. Não é um regresso ao passado; é acima de tudo uma revisão do passado em função da ideia, cada vez mais credível, que o mundo do futuro será menos eurocêntrico que o mundo dos últimos quinhentos anos (SANTOS, 2013, p. 59).

A legislação universalista dos direitos humanos necessitou entrar em conflito com os paradigmas específicos, pois a partir desse conflito, foi possível verificar que a necessidade de garantias de direitos humanos é maior quando as populações são mais vulneráveis. O paradigma universalista não se opõe aos direitos específicos dos diferentes grupos sociais. Vale destacar, inclusive, que é numa sociedade autoritária, que se vê a necessidade de garantia deste movimento para que os demais direitos se consolidem.

2.4 Noções de Colonialidade, Desobediência epistêmica e novas perspectivas para a identidade cultural dos povos indígenas

Nosso país, assim como toda a América Latina, foi marcado pelo colonialismo que se iniciou com a chegada dos europeus, perdurando até a independência das colônias, que hoje formam a América do Sul. Neste período, os europeus concretizaram um projeto de subjugar, transformando nossos ancestrais em seus colonos. Neste cenário, precisaram criar diferentes situações para legitimar a superioridade dos colonizadores através da colonialidade, sistema que sobreviveu à independência das colônias e se mantém vivo nas relações sociais e políticas do nosso continente (ALMEIDA, 2017).

É fácil entender quando se deu o fim do colonialismo. No entanto, é extremamente difícil sequer imaginar quando a colonialidade terá seu fim, sobretudo porque seus preceitos estão intrinsecamente ligados ao modo de vida, tanto dos colonizadores, quanto dos explorados.

Quando tratamos de colonialidade, devemos entender que ela está presente em diferentes facetas da existência humana, na sexualidade, na autoridade, nas demonstrações de autoridade e, sobretudo, na escola, sendo inerentes a diversos tipos de hierarquia, desde hierarquias de gênero, étnicas e raciais, até as hierarquias de diferentes conhecimentos, assim sendo para além de inúmeros outros sistemas de hierarquias, para além do poder, engloba o conhecimento

es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados: control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento (MIGNOLO, 2010, p. 12).

Diante desta proposição, onde a colonialidade é usada como meio de manutenção da ideia de superioridade do colonizador, vale destacar a compreensão de Quijano, a respeito da Colonialidade do Poder:

Consiste, (...) en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (...) Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones» (QUIJANO, 1992, p. 438).

Outro conceito que precisa ser melhor estudado é a diferença colonial, que surge dos diferentes processos de classificações apresentados na colonialidade. Portanto, a colonialidade produz e espalha a Diferença Colonial.

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. (...) une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como —Novo Mundo, —Terceiro Mundo, —Países Emergentes; não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia. A classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2013, s/p).

A diferença colonial trabalha hierarquizando grupos através dos métodos próprios da colonialidade e dos conceitos trazidos pela própria diferença colonial. Os colonizadores conseguiram separar os indivíduos em guetos sociais nos quais os colonizados foram estereotipados como inferiores, como outrora já haviam feito com outros grupos sociais, transformando a diferença cultural em instrumento de dominação.

Sendo, portanto, o rompimento do paradigma da diferença colonial o propósito das lutas dos movimentos indígenas da América Latina, caracterizando-se como a outra faceta da diferença colonial, por rearticular os conhecimentos coloniais, trazendo também conceitos que legitimam a reivindicação do saberes ancestrais, bem como

novos significados para a diferença colonial, já “es también el espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y está emergiendo el pensamiento fronterizo” (MIGNOLO, 2003, p. 08).

Assim, surgem novas possibilidades para a atuação frente à diferença colonial, que passa a ser um espaço de disputa, ensejando em diálogos que possibilitem a ruptura com os princípios da colonialidade que colocam os saberes dos povos originários como subalternos e inferiores, criando uma epistemologia “de la diferencia colonial que discurre paralelamente a la epistemología de la mismidad” (MIGNOLO, 2003, p. 112).

Atualmente, os conceitos de colonialidade e diferença colonial estão sendo usados pelos povos indígenas (neste caso, citaremos como exemplo os povos indígenas pernambucanos), que através de processos de desobediência epistêmica, se apropriam dos espaços institucionais (sistema de ensino), que historicamente foram utilizados para subalternizar seus conhecimentos, e os utilizam para concretizar seus direitos, na tentativa de estabelecer uma educação específica, diferenciada e intercultural, para consequentemente efetivar seus projetos de sociedade que respeitem sua identidade cultural. Como vimos, a desobediência epistêmica traz o sentimento aos povos originários de que “(...) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 274).

Neste contexto, devemos levar em consideração um outro conceito que fundamenta a atuação do movimento indígena: luta pela identidade cultural indígena, visto que, tendo chegado às Américas, os colonizadores fizeram questão de criar um único termo para distinguir os moradores que aqui entraram e, mesmo que fosse sabido das diferenças culturais destes povos, convencionou-se ao longo dos anos o termo “índio” para designar os povos americanos, legitimando, assim, preconceitos que duram até os dias atuais e ainda generalizam estes povos com esta denominação.

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial,

colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (QUIJANO, 2005, p. 116).

Esta generalização também existiu desde o início da colonização brasileira, visto que, a princípio, os portugueses acreditavam que haviam chegado às Índias, mas mesmo depois da confirmação de que havia sido, e que na realidade não estavam nas Índias, os portugueses mantiveram estas e outras denominações que generalizavam as diferentes culturas e a organização social dos povos originários, trazendo, como consequência, o conceito de raça, que foi posteriormente classificada como inferior, o que legitimou todo o histórico de humilhações e a ideia de que os povos originários eram uma raça subalterna (QUIJANO, 2005, p. 119).

Apesar de a expressão *indígena* significar em latim aquele que é —nascido em casa, a designação entre nós ficou marcada por indicar aqueles que habitavam as Índias Ocidentais, nome que os espanhóis atribuíam não só ao —novo continente, como também às Filipinas. A expressão *indígena* é, nesse sentido, uma das maiores violências simbólicas cometidas contra os povos originários de Abya Yala na medida em que é uma designação que faz referência às Índias, ou seja, a região buscada pelos negociantes europeus em finais do século XV. A expressão *indígena* ignora, assim, que esses outros povos tinham seus nomes próprios e designação própria para os seus territórios. Paradoxalmente, a expressão povos *indígenas*, na mesma medida em que ignora a *differentia specifica* desses povos, contribuiu para unificá-los não só do ponto de vista dos conquistadores/invasores, mas também como designação que, a princípio, vai servir para constituir a unidade política desses povos por si mesmos quando começam a perceber a história comum de humilhação, opressão e exploração de sua população e a dilapidação e devastação de seus recursos naturais (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 2).

Na tentativa de quebrar com eurocentrismo e romper com conceitos que reverberam a colonialidade, foi pensado um termo que representasse toda a diversidade dos povos originários, – escolhido pelos próprios povos – e se criou o termo Abya Yala, representado assim:

todo um novo léxico político que também vem sendo construído onde a própria expressão povos originários ganha sentido. Essa expressão afirmativa foi a que esses povos em luta encontraram para se autodesignarem e superarem a generalização eurocêntrica de povos indígenas. Afinal, antes da chegada dos invasores europeus havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huarani, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante entre tantos e tantas nacionalidades e povos originários desse continente (PORTO-GONÇALVES, 2003, p. 2).

Os povos foram se ressignificando através da resistência, quer seja por meio das lutas por suas terras, por uma educação específica, diferenciada e intercultural, muitos conceitos foram tendo novos contornos, e o termo “índio” foi um desses, que

em uma ótica decolonial contribuiu para a reformulação da identidade cultural indígena, servindo como instrumento de aproximação entre os povos e, conseqüentemente, de resistência, se aproveitando, portanto, de um instrumento utilizado pelos colonizadores para mitigar direitos, como um instrumento de apoio à efetivação dos direitos indígenas na atualidade. Assim,

os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (BANIWÁ, 2006, p. 31).

Exemplificando a importância dessa quebra de paradigma, vale destacar um trecho do argumento utilizado pelo indígena Fausto Reina: “Dane-se, eu não sou índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Caracterizando a noção de que ressignificando termos, conceitos e atitudes, o dialogo intercultural na resistência indígena se torna um norte na efetivação dos direitos e da identidade cultural indígena na atualidade.

Ao analisarmos esta questão para além generalidades trazidas pela democracia atual, observamos os apontamentos de McLaren:

(...) que as pessoas precisam repensar as relações entre identidade e diferença. (...) compreender sua etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação. (...) A identidade de uma pessoa, seja preta, branca ou latina tem a ver com a descoberta da etnicidade desta pessoa, (...) chama este processo de descoberta de construção de “novas identidades” ou de “eticidades emergentes” (MCLAREN, 1999, p. 74).

Quando trazemos este posicionamento, estamos confirmando a assertiva de McLaren (1999, p. 46), segundo o qual “identidades envolvem articulações prediscursivas (material) e discursivas (semióticas) e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação social mais ampla”.

A segmentação básica da sociedade colonial entre “civilizados” e “indígenas”, conferiu consistência a todo o sistema colonial através da redução dos autóctones à categoria de objectos naturais. A “objectização” do colonizado (Césaire, 1978) está na raiz de uma série de dicotomias centrais ao pensamento da modernidade ocidental, como, por exemplo, a oposição natureza/cultura; tradicional/moderno; selvagem/civilizado (SANTOS, 2006, p. 22).

Assim, verificamos que os povos indígenas compreenderam a existência da colonialidade, mas também, ao reconhecerem este fato, objetivaram romper com este paradigma, pelo que se pode entender que, dentre os principais instrumentos de luta dos movimentos indígenas, está a educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

3 FORMANDO GUERREIROS: A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NA ESCOLA

Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem definir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena (Prof.^a Francisca Novantino, Paresi/MT).

3.1 Afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas a partir do direito à educação

Os indígenas brasileiros sofreram inúmeras perseguições ao longo do tempo, principalmente levando em consideração que a política integracionista, por séculos dominante, trazia como ideal que os indígenas fossem tratados como uma espécie em extinção, razão pela qual boa parte das perseguições aos indígenas foram sempre legitimadas em nome do progresso social e econômico brasileiro (BARROS E ALVARENGA 2016).

Atualmente, como já fora visto, a política integracionista como paradigma está superada, apesar dos retrocessos do atual momento político, que se guia a partir do pensamento integracionista demonstrado através das imensas violações de direitos humanos que são impostas aos povos.

Neste contexto, o aparato estatal de proteção e garantia dos direitos indígenas não consegue alterar o binômio dos limites e possibilidades na concretização desses direitos. Assim, os indígenas, por serem os principais interessados na concretização dos direitos, devem ter suas atitudes voltadas a este desiderato.

Essa atuação se mostra ainda mais relevante quando nos deparamos com as percepções de que os índios brasileiros haviam fracassado frente ao progresso da colonização, percepções legitimadas pela forma como eles foram tratados pelos historiadores brasileiros, dos quais podemos destacar Freire (1967) e Ribeiro (1995). Tal construção da imagem dos povos indígenas no imaginário popular ganha suporte sobretudo nos livros didáticos, que trazem o índio com as características que os mesmos possuíam há séculos, dando a impressão de que eles não conseguiram se adequar às tecnologias contemporâneas, trazendo como consequência a diminuição

da interação do índio com a sociedade, mesmo que, hodiernamente, as normas de proteção aos indígenas tenham o intuito de inclusão social dos índios.

Neste contexto, percebe-se que os indígenas foram tratados pela historiografia brasileira como seres humanos inferiores, o que legitimou a ideia de que o indígena não pertencia à sociedade moderna. De acordo com Nascimento (2018),

a principal unidade de sentido que encontramos na leitura das obras por nós selecionadas, foi essa visão imperialista, sendo construída a partir de representações pejorativas sobre os indígenas brasileiros, na condição de povos selvagens, de uma cultura inferior, com costumes bárbaros, que deveriam ser “salvas” pela cultura europeia, e que não tiveram nenhuma força para fazer frente ao processo de colonização (NASCIMENTO, 2019, p. 32).

O autor fez o estudo das principais obras da historiografia brasileira e confirmou que nelas haviam, sobremaneira, ideias imperialistas, o que ajudou na exclusão social dos nativos brasileiros, trazendo consequências na forma como a sociedade interage com os índios até hoje, principalmente no Nordeste, onde é tão creditada a ideia de que os índios foram se misturando à massa da população e se integrando à sociedade.

Com essa historiografia que tomava por base ideias imperialistas, muitos povos indígenas foram tratados de forma pejorativa, ou então foram invisibilizados, sendo essa última característica mais presente nos povos indígenas do Nordeste, que passaram a ser vistos como comunidades camponesas e não mais como índios. (Arruti, 1995) As representações construídas sobre os povos indígenas, tendo como base esse referencial teórico do século XIX, foram reproduzidas no imaginário popular, mantendo-se vivas até hoje e ainda permeando os livros de história. (Silva, 2016) Essa historiografia clássica construiu um não lugar para os indígenas na história brasileira, passando a ideia de que os índios tiveram história apenas quando houve o contato com os portugueses, deixando de fazer parte da história nacional durante o período imperial e republicano, quando foram aos poucos misturando-se a massa da população e integrando-se a sociedade dos não índios (NASCIMENTO, 2019, p. 32).

Ainda neste contexto de preconceito e desencontros acerca dos povos indígenas, destaca-se que o senso comum estereotipa o índio e, quando este não se enquadra nesta imagem, sofre os mais diferentes tipos de humilhação.

O desencontro, entre o ‘ser’ indígena e o não reconhecimento pela sociedade, gera um constante atrito. É nesse espaço que se consolida um conflito, no qual os indígenas se chocam ao confrontar pensamentos e comportamentos pré-estabelecidos. O senso comum constrói uma definição de quem é o indígena e quando ele não se enquadra nessa imagem, muitas pessoas se sentem livres para atacar sua identidade e feri-lo na sua essência, os chamando de falsos ou/e acusando-os de aproveitadores. Essas formas de violência, baseadas no não reconhecimento, que agridem no plano moral, estão ainda longe de serem combatidas e de alguma forma punidas. O não

reconhecimento às vezes não é tão explícito. Para as violências explícitas, o racismo pode ser reconhecido e denunciado (PEIXOTO, 2017, p. 53).

Neste contexto, o direito à educação é universal, sendo legitimado e defendido por todos na sociedade. Ocorre que, para os indígenas, após a Constituição de 1988, a educação passa a ser vista como um instrumento de efetivação de direitos.

A efetivação e proteção à educação indígena é de fundamental importância para o respeito à dignidade desses povos, visto que a educação escolar tem se tornado uma verdadeira aliada na proteção dos bens e da cultura indígena, devendo a escola ser parte integrante do sistema de educação de cada povo, objetivando, assim, assegurar-lhes o fortalecimento de sua tradição, bem como uma melhor relação com os não indígenas. Vale salientar que, nas últimas décadas, professores, professoras, lideranças e comunidades indígenas – como é o caso da COPIPE – têm colocado em prática várias experiências de escolas e eventos, cujo papel tem sido fundamental na reafirmação da identidade étnica e na concretização de seus projetos (ALMEIDA, 2010).

Assim sendo, os povos indígenas compreendem a necessidade da criação e implementação de cursos específicos para formação de professores indígenas, tendo como fundamento o modo de sociedade próprio da comunidade indígena. Todavia, tal propósito é mitigado devido às práticas universalistas da sociedade colonial (QUIJANO, 2005, 2010), que legitimam a exclusão racial e de conhecimentos.

Nesta conjuntura, o movimento indígena pernambucano reconhece que é necessário formar quadros para assumir de forma competente a educação indígena, corroborando para o aumento da qualificação nos processos de negociação, interlocução e mediação das causas indígenas, sobretudo na proteção de uma educação indígena específica, diferenciada e intercultural no estado de Pernambuco (BARROS e ALVARENGA, 2016).

De acordo com dados do movimento indígena no ano de 2007, 85% dos professores indígenas que atuavam nas aldeias não possuíam ensino superior, situação que foi minimizada com a implementação pela UFPE através do apoio da COPIPE, da primeira Licenciatura Intercultural Indígena do estado para garantir a formação de seus professores, objetivando manter os jovens índios nas aldeias (BARROS e ALVARENGA 2016).

Quanto ao contexto no qual estão inseridas as instituições de ensino superior que oferecem cursos para indígenas, vale destacar como Tubino trata este assunto ao argumentar que:

En América Latina, la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se ha hecho a partir de dos modalidades. La primera consiste en la creación de —universidades interculturales y/o universidades indígenas en las que todos o la gran mayoría de sus estudiantes son de origen indígena, pues se hayan ubicadas en zonas de alta densidad indígena. La segunda consiste en intentar interculturalizar las universidades ya existentes desde acciones afirmativas de educación compensatoria para estudiantes de procedencia indígena (TUBINO, 2012, p. 197).

Outro ponto relevante está no fato de que, com a ruptura do paradigma integracionista, os povos originários pernambucanos intensificam as estratégias para retomada dos saberes da ancestralidade, agora com o caráter intercultural respeitado pelo Estado brasileiro. Inicia-se, assim, um dilema de como ensinar sobre o mundo fora da aldeia partindo dos conhecimentos originários. Assim:

A Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco - COPIPE - foi criada em novembro de 1999, durante o I Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, na aldeia Pé de Serra no Povo Xukuru, município de Pesqueira. Era composta por 3 (três) representantes de sete das 10 em Pernambuco, sendo dois professores/as e uma liderança por povo (ALMEIDA, 2012, p. 01).

As aldeias pernambucanas estão muito próximas dos centros urbanos, razão pela qual a influência do modo de vida não indígena é muito grande. Nesse sentido, a educação escolar indígena tem papel essencial de resistência.

É neste momento de resistência, que a COPIPE surge visando acelerar a efetivação de direitos indígenas através da defesa de uma educação específica, diferenciada e intercultural, educação esta que serve como força motriz para guerreiros que objetivam manter as raízes da população indígena, além de modernizar o cotidiano das aldeias sem mitigar o modo de vida indígena, que assim como o fator biológico, é fundamental para a caracterização da identidade cultural indígena.

3.2 Educação indígena x educação escolar indígena

Existe uma diferenciação significativa entre educação indígena e educação escolar indígena, uma vez que, segundo o cacique Valdemir, do povo Pipipã,

(...) educação indígena é uma, educação escolar indígena é outra, a educação indígena se aprende na comunidade com os mais velhos, com os sábios, os rezadores, com o Pajé, de um modo geral; e a educação escolar indígena reproduz um pouco dessa educação indígena, que daí vem a obrigação de trabalharmos o acadêmico sem esquecer de trabalhar o tradicional, o religioso que é o mais forte, e o mais importante, então essa é uma forma de nós trabalharmos as nossas escolas (DOCUMENTÁRIO – PIBID – UFPE).

Portanto, quando tratamos de educação indígena, a caracterizamos como sendo organizada através de processos tradicionais de aprendizagem, que são aprendidos na comunidade junto com a ancestralidade (estes conhecimentos são passados de forma oral, no dia a dia, nos rituais, com os mais velhos), sendo, portanto, responsável pelas bases norteadoras da educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

Ainda sobre Educação indígena, tomamos o pensamento de Almeida (2017):

A Educação Indígena é o processo amplo, pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada etnia, corresponde à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à formação de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, 1998, 1999). É através dos processos educativos que os povos ancestrais inserem as novas gerações nas suas sociedades e modos de vida, no intuito de garantir a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Mesmo sem a formalização de sistemas educacionais, os povos indígenas têm sua educação. Para realizar os processos de socialização e formação de pessoas, os grupos indígenas dispõem de Comunidades Educativas (MELIÁ, 1979; BRASIL, 1988), destinando pessoas e definindo espaços para tais fins, combinando-se momentos formais e informais, com concepções, saberes, valores sobre o que deve ser apreendido, como, quando, por quem e para quê (ALMEIDA, 2017, p. 84).

Como a educação escolar para os índios está nitidamente vinculada à educação indígena, diversos povos conseguiram entender a faceta libertária da educação escolar indígena, uma vez que, na escola, os índios poderão aprender de forma sistemática sua cultura, bem como terão acesso à interculturalidade, sendo este processo de aprendizagem um importante instrumento de autoafirmação dos povos.

A partir da década de 1990, aumentou consideravelmente a oferta da educação escolar para as comunidades indígenas. O reconhecimento de uma pluralidade cultural do país que se originou da promulgação da Constituição Federal em 1988 trouxe a ampliação das políticas públicas para a educação escolar indígena e o aumento das ações políticas de organizações indígenas, entre outros. A partir disso, mas também como reflexo da mudança do pensamento sobre as sociedades indígenas, percebe-se a criação da defesa de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilingue (KNAPP; MARTINS, 2017). Portanto:

A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o —diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias — fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais — entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (BANIWÁ, 2006, p. 149).

Com o processo de retomada das terras originárias dos povos pernambucanos pós 1988, o movimento indígena precisava de mecanismos que aproximassem as crianças e jovens da comunidade de sua cultura ancestral, e a educação escolar específica, diferenciada e intercultural foi a forma mais eficaz para se criar guerreiros que reestabeleceriam e fortaleceriam suas raízes, culturas e crenças, atuando de forma ativa junto aos órgãos governamentais para a concretização e defesa dos seus direitos, ajudando na consciência da identidade cultural indígena, na aquisição de novos conhecimentos úteis para a apropriação das estruturas da sociedade não indígena e pela melhoria da condição vida dos povos (BARROS e ALVARENGA, 2016).

Nessa ótica, para que a educação escolar indígena sirva como instrumento na construção de uma cidadania indígena plena, ela deve se legitimar da seguinte forma:

Na luta por uma educação escolar que respeite seus processos de produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, e que contribua para construção dos projetos societários desses povos, é aquilo que estamos denominando de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008; 2010a), entre os povos indígenas, ou seja, os povos ancestrais reivindicam que a escola respeite os seus diferentes sistemas de pensamento: modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos; suas concepções sobre o mundo, o ser humano, a natureza e o sobrenatural (ALMEIDA, 2017, p. 87).

Quanto ao histórico de evolução, a educação escolar indígena passou por diferentes períodos e fases na história brasileira, indo desde o período da catequese, nos dois primeiros séculos de colonização, passando pelo período das Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador, que vai de meados do século XVIII até meados do século XX, e chegando ao período do ensino Bilíngue de Transição, dos anos 1970 até o século 21 (D'ANGELIS, 2012).

Portanto, em boa parte da nossa história, a educação escolar no Brasil foi usada como elemento fundamental para a construção e manutenção de um sistema colonial e colonialista apoiado na colonialidade, sobretudo, integracionista.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 24).

Tal contexto precisa ser apresentado para que se compreenda em que momento histórico se encontra a educação escolar indígena. Hoje, verificamos que essa se coloca como instrumento de concretização e implementação da interculturalidade dentro das comunidades indígenas; e a Resolução CNE n. 05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, salienta que o respeito à territorialidade indígena, às suas línguas maternas e à organização própria devem ser considerados na sua organização (BRASIL, 2012).

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

Neste contexto, evidencia-se que a luta pela efetivação de uma educação específica, diferenciada e intercultural já era pauta das lutas indígenas desde 1984, quando, no IV Congresso Mundial dos Povos Indígenas, os índios chegaram à conclusão da faceta libertária da educação escolar e reivindicaram:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser bilíngue e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo brasileiro nos dê condições para frequentarmos universidades independente das normas exigidas pelo vestibular (CEDI, 1994, p. 15).

Em Pernambuco, a COPIPE foi protagonista da estadualização das escolas indígenas e, após a garantia da estadualização, continuou lutando junto ao governo do estado para que houvesse a exigência de contratação de professores indígenas para atuarem nas comunidades, pleito que foi atendido pela administração pública

estadual com a pressão social, pois as escolas indígenas eram municipais anteriormente. Com a estadualização, o movimento indígena passou por cima do coronelismo local das cidades onde estavam as aldeias, negociando que os professores das escolas fossem indígenas, o que foi de grande valia para a implementação de um currículo específico, diferenciado e intercultural, pois “só um professor indígena compreende que, além de formar estudantes, é necessário formar guerreiros” (Cacique Dorinha – Povo Pankará: 2017- Documentário – PIBID – UFPE), ampliando, assim, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência dos povos através da educação escolar indígena.

Para Marqui (2016), a escola indígena é, ao mesmo tempo, escola e indígena. Ela não pode deixar de trazer em si esta ambivalência que temos que trabalhar se quisermos compreendê-la. Esse olhar único é reforçado por outra proposta inovadora: a de focar os olhos no tornar-se aluno e tornar-se indígena.

A autora nos convida, exatamente como a COPIPE, a compreender que a escola indígena necessita ultrapassar as barreiras da educação formal (que garante o direito de ser brasileiro), mas não atende as exigências do povo indígena por não proporcionar uma educação que tenha sua história, sua identidade, seus rituais sagrados como eixos, e que ainda reconheça suas lideranças como detentores de saberes.

Nesse paradigma, a escola, pois, é um ambiente de diálogo intercultural, visando diálogo apoiado na desobediência epistêmica, através de uma educação específica, diferenciada, bilingue e intercultural, onde a instituição deverá ter um outro papel social. É, ainda, segundo Baniwá (2006):

(...) um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (BANIWÁ, 2006, p. 149).

A legislação e os documentos relativos à educação escolar indígena, foram amplamente modificados nas últimas décadas e redefiniram as diretrizes e bases desta educação. Quanto à evolução do direito a uma educação indígena específica, diferenciada e intercultural, vale destacar:

A década de 1990 foi marcada pela publicação de uma série de documentos oficiais que definiram princípios, diretrizes e ações para que a educação escolar indígena pudesse se desenvolver a partir do novo paradigma de relacionamento estabelecido entre o Estado brasileiro e os povos indígenas tendo por base a Constituição de 1988 (ALMEIDA, 2012, p. 6).

Através do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), podemos verificar o contexto no qual se inseriam os anseios dos povos indígenas – na época da criação da COPIPE – por uma escola que concretizasse a educação de qualidade, específica, diferenciada e intercultural. Tais anseios se desenrolaram numa

[...] tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica demonstram o caráter intercultural, diferenciado e específico que o estado brasileiro tenta implementar na educação dos povos originários:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

Para que a educação indígena tenha esse resultado, é precípuo respeitar a cultura dos povos indígenas, suas crenças, e a história dos seus antepassados para que, assim, os povos indígenas possam continuar lutando pela legitimação e efetivação dos seus direitos, numa lógica em que eles mesmos mantenham os direitos já efetivados, mas também continuem em busca de legitimar novos direitos. Além do mais, devemos reconhecer a educação intercultural como uma metodologia de inovação educacional.

3.3 Educação específica, diferenciada, bilingue e intercultural

Ações apoiadas na colonialidade fizeram da escola um instrumento de dominação dos indígenas, criando metodologias educacionais que procuravam diminuir a cultura dos povos originários, tornando-os seres subalternizados. Freire (2004), aponta:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 24).

Acontece que, usando o contexto da diferença colonial, através da desobediência epistêmica, o movimento indígena começou a se utilizar da escola como instrumento de diálogo intercultural, tentando colocar em prática as normas legitimadoras de direitos que pouco condiziam com a realidade. Outrossim, com a publicação de normas que modificaram as bases da educação escolar indígena, na prática, as diferentes esferas do Estado brasileiro não respeitavam essa legislação, visto que os governos mantinham a ideia da educação como um direito de todos,

nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAUI, 2002, p. 75).

Para os povos originários, a educação escolar indígena tem primado o ideal de formar guerreiros, que mediante os conhecimentos específicos da comunidade lutarão pelo seu povo. Isso é visível quando analisamos um dos lemas criado pela COPIPE, qual seja, "A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito".

Na prática isto significa abrir espaço, muito especialmente, no âmbito das escolas, para a inserção da cultura local (Geertz, Freire, Certeau), dos processos educacionais primários (Berger e Luckmann), de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo. Significa abrir espaço para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada, também, pelos mais velhos, pelos rezadores. Significa produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção

onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus —muitos mundos e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura —popular que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno (NASCIMENTO, 2005, p. 7-8).

Quando verificamos que, parte das teorias metodológicas de ensino geral são questionadas pelos indígenas que almejam uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilingue, tem como principal objetivo manter as tradições dos povos originários. Estando, portanto, neste ponto, distantes do entendimento geral no sentido de “que a escola não deve pôr a criança a serviço da sociedade” (TOURAINÉ, 2006, p. 153). Quando falamos a respeito de bilinguismo, verificamos que este se trata de uma forma de manutenção da cultura e de resistência dos povos. Assim:

O bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum — indígena e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (CANDAUI e RUSSO, 2010, p. 157).

Dentro dessa discussão, é observável que o bilinguismo ainda mantém coerência com os argumentos da escola vinculada à formação do sujeito, referente ao fato de que esta deve ser um lugar de diálogo entre os sujeitos e a sociedade.

Um lugar de formação de atores sociais e, mais profundamente ainda, de sujeitos pessoais. A escola não deve relegar ao domínio da vida privada a religião, a sexualidade, os compromissos políticos, as tradições culturais. Mas é verdade que ela deve, ao mesmo tempo, fazer respeitar a superioridade da cidadania sobre os comunitarismos (TOURAINÉ, 2006, p. 153).

Ocorre que, para que se concretizem os direitos inerentes à identidade cultural dos povos indígenas, estes partem da ideia de autodeterminação que está intrinsecamente ligada à sua comunidade, razão pela qual se justifica a educação ser diferenciada, transformando o aluno em ator social preparado para o debate intercultural dentro e fora das aldeias, uma educação que prioriza o espaço e é voltada para os desiguais, objetivando potencializar as lutas emancipatórias como também a ressignificação da identidade cultural indígena por meio da interculturalidade.

Neste contexto, vislumbrando a inserção do conceito de espaço nos currículos escolares, os povos indígenas demonstram às novas gerações a importância da terra como mecanismo cultural, através do qual os povos se ligam com a ancestralidade e

com o divino, trazendo as bases do bem viver indígena, sobretudo através do equilíbrio entre as novas tecnologias e o modo de vida e rituais das comunidades (ALMEIDA, 2017).

A educação escolar indígena, atualmente, caracteriza-se como sendo um dos principais mecanismos do movimento indígena, pois se engaja na tentativa de ressignificação da identidade cultural indígena. Ressignificação esta que objetiva, sobretudo, o equilíbrio entre a utilização de novas tecnologias, a manutenção das tradições e a conexão com a ancestralidade.

Trabalhando nesta perspectiva, uma política de identidade cultural indígena na qual se debate o que seria bom para o povo, por exemplo, qual política pública, ou método de ensino, caracteriza-se como ideal para o respeito à identidade cultural indígena, com a finalidade de conhecer tanto as pautas universalistas quanto as particularidades dos povos, proporcionando aos índios superar os guetos sociais nos quais foram colocados.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabe em algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1975, p. 25).

Para tanto, é necessário que os estudos/conhecimentos sejam colocados em prática de forma consistente e esquematizada, e que o movimento social indígena, através da COPIPE, seja trabalhado neste sentido.

Nós concordamos com o que a Constituição diz que a educação é um dever do Estado, e é um direito de todos, e aí, (...) a COPIPE cria uma frase e diz: que a educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Jeito este, que só nós sabemos fazer, né (Fala do Cacique Valdemir, do Povo Pipipã).

A escola indígena descolonizadora é fundamental para se efetivar o direito à educação escolar indígena trazida pela Constituição Federal de 88, pois através de uma educação específica, diferenciada e intercultural, os povos indígenas criam guerreiros que lutam em prol da efetivação de uma identidade cultural indígena, frente às diretrizes da sociedade ocidental e capitalista.

Ao longo das últimas três décadas, após a quebra de paradigma com o integracionismo, as normas relativas ao direito à educação escolar indígena foram atualizadas, sofrendo alterações para alcançar a interculturalidade. Mesmo estas

normas sendo publicadas, em grande parte, por governos liberais, são hoje fundamentais para o processo de desobediência epistêmica organizado pelos indígenas.

As principais normas que tratam da educação escolar indígena são: Decreto Presidencial nº 26 de 1991, que transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da Funai (órgão de tutela indígena) para o MEC (vale destacar que, neste período, outras atribuições da Funai foram retiradas para outros órgãos estatais, mas posteriormente voltaram para a Funai. Acontece que a educação continuou sendo responsabilidade do MEC, e este divisor foi fundamental para implementação das escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais).

Destacam-se ainda: a Portaria Interministerial nº 559/1991, que fomentou a criação de núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação (outro fator que foi extremamente importante, e em Pernambuco foi uma das pautas da COPIPE que se tornaram realidade com a criação da Superintendência específica para educação indígena na Secretaria Estadual de Educação); as Diretrizes Nacionais para a Política de Educação Indígena de 1993 (lei que norteia as ações dos sistemas de ensino para os indígenas); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (trouxo inúmeros avanços quanto às diretrizes e bases da educação indígena, sendo pioneira ao tratar da temática indígena); o PNE, lei 10.172/2001 (transformou a educação escolar indígena como modalidade de ensino), dentre outras normas que serão citadas.

As diretrizes de uma escola indígena específica, diferenciada, bilingue e intercultural passam pela interpretação da comunidade indígena no momento da elaboração das políticas educacionais, exercício que, nos últimos anos, foi sintetizado de forma mais efetiva do que nos séculos anteriores. A participação das lideranças e anciãos em todo o processo de ensino e aprendizagem é fundamental, visto que os conhecimentos ancestrais precisam ser passados, e os grandes preceptores destes saberes são estes atores. Por isso, a presença deles é crucial na escola.

Outro ponto relevante é o fato de que muitos enquadram a educação indígena como educação do campo. No entanto, o mais coerente é tratá-la como um ramo específico da educação formal porque, ao analisarmos a educação escolar indígena, verificamos que esta tem características que a distinguem em muitos aspectos da educação do campo.

Ao analisar a atuação dos integrantes da COPIPE, fica evidenciado que, nos últimos anos, os povos indígenas pernambucanos se utilizaram de ações descolonizadoras, que foram legitimadas por teorias decoloniais, como foram as bases teóricas de boa parte de suas lutas.

Continuando, ao analisarmos a obra de Paulo Freire, confirmamos o quanto o diálogo é fundamental na educação escolar indígena. Ocorre que, este diálogo, na maioria das vezes, está fadado ao esquecimento, ou pouca efetivação, pois as partes não se colocam no lugar do outro (FREIRE, 2005), visto que, assim o fazendo, poderia entender a realidade para que, dessa forma, os métodos de ensino fossem melhor aplicados.

3.4 Reflexões sobre cidadania e a busca pelo respeito à dignidade e à diversidade cultural indígena

Amparados, entre outras normas, pelo artigo 15 da Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas – que traz que o direito à dignidade e à diversidade cultural deve ser respeitado na educação pública do indígena – os doze povos pernambucanos tentam legitimar, perante o governo estadual, uma educação específica, diferenciada e intercultural. Diante disso, para melhor compreender o tema, destaca-se:

- 1 Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos;
2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 2006).

Ao atuar com este propósito, os povos indígenas fazem com que, paulatinamente, a escola se transforme em um instrumento eficaz de construção da cidadania indígena no estado de Pernambuco. Observou-se, assim, que procurando trazer igualdade à sociedade através da atuação em conjunto enquanto cidadãos, os homens tendem a se tornar iguais como membros de uma comunidade. Neste contexto, referencia-se o seguinte entendimento:

(...) os homens não nascem iguais, tornam-se iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos

iguais. A igualdade não é um dado, é um construído, elaborado convencionalmente pela ação dos homens, enquanto cidadãos, na comunidade política (VIEIRA, 1999, p. 21).

No Estado de Direito, o indivíduo não deve ter só direitos privados, mas, sobretudo, direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado de cidadãos (BOBBIO, 2006). Tal afirmação legitima o movimento indígena a continuar lutando por cidadania plena.

Quando nos deparamos com o estudo da cidadania, vale destacar que esta é composta de direitos de primeira e segunda geração, entendimento que pode ser analisado no seguinte enunciado:

A cidadania seria composta por direitos civis e políticos - direitos de primeira geração -, e dos direitos sociais - direitos de segunda geração. Os direitos civis, conquistados no século XVIII, correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, direito à vida, segurança etc. São os direitos que embasam a concepção liberal clássica (VIEIRA, 1999, p. 22).

Quanto à luta por cidadania plena encampada por minorias, exemplificada no caso do movimento indígena, é importante frisar esta importante reflexão relativa ao equilíbrio social exigido:

A construção de uma cidadania plena exige um sábio equilíbrio entre os dois espaços – público e o privado –, pois o predomínio excessivo de um polo pode inviabilizar o outro (Carvalho, 1989).
Em outras palavras, tratar-se-ia de buscar a integração da solidariedade familiar, existente no espaço doméstico, com as regras impessoais, racionais, das instituições públicas. Enfim, de levar a casa para a rua (Matta, 1988). (VIEIRA, 1999. p. 25 e 26).

Nas lutas dos integrantes da COPIPE pela concretização do direito à educação específica, diferenciada e intercultural, verifica-se aspectos de civilidade que se caracterizam no momento em que as condutas dos indivíduos estão condizentes com sua autoconsciência coletiva:

A atitude individual de preocupação com o bem público, transmite a ideia de espírito público que se perdeu na sociedade de mercado. Aproxima-se do que Montesquieu chamou de virtude: amor à República e à Democracia. Civilidade, em suma, é a conduta de uma pessoa cuja autoconsciência individual está parcialmente sobredeterminada por sua autoconsciência coletiva, sendo os referentes, desta última a sociedade como um todo e as instituições da sociedade civil (VIEIRA, 1999. p. 27).

Neste contexto, o movimento social indígena é um dos protagonistas na construção de um conceito de cidadania emancipatória que respeite as especificidades étnico-culturais.

O movimento indígena e suas lutas por direitos territoriais e reconhecimento e respeito às suas especificidades étnico-culturais, passou a ser visto, também, como participante ativo neste processo de construção de um conceito de cidadania imbuído de um sentido emancipatório mais profundo (LACERDA, 2014, p. 465).

Para compreensão da importância da cidadania indígena plena, é preciso romper com a ideia de cidadão como sendo apenas o sujeito pertencente ao Estado-nação, quer seja pelo lugar de nascimento, quer seja pelo por fatores relativos à nacionalidade de seus antecedentes. O termo “cidadão” vai muito além disso, caracteriza-se também pelo direito de eleger os seus representantes, bem como de atuar frente às políticas públicas, como afirma Vieira (1999):

Ser cidadão é também ter acesso à decisão política, ser um possível governante, um homem político. Ele tem direito não apenas a eleger representantes, mas a participar diretamente na condução dos negócios da cidade (VIEIRA, 1999. p. 27).

A cidadania, defendida pelos princípios democráticos, legitima as lutas do movimento indígena, pois cria os espaços sociais de lutas, fundamentais para a concretização de direitos.

A cidadania, defendida pelos princípios da democracia, constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política (VIEIRA, 1999, p. 40).

Uma vez que a democracia tem como característica uma sociedade aberta, facilita a criação de novos direitos através de movimentos sociais, transforma-se mais facilmente em direitos efetivados aqueles direitos declarados nas leis. Sobre isso, destaca-se o seguinte entendimento:

(...) a democracia não é apenas um regime político com partidos e eleições livres. É sobretudo uma forma de existência social. Democracia é uma sociedade aberta, que permite sempre a criação de novos direitos. Os movimentos sociais, nas suas lutas, transformaram os direitos declarados formalmente em direitos reais. As lutas pela liberdade e igualdade ampliaram os direitos civis e políticos da cidadania, criaram os direitos sociais, os direitos das chamadas "minorias" - mulheres, crianças, idosos, minorias étnicas e sexuais - e, pelas lutas ecológicas, o direito ao meio ambiente sadio (VIEIRA, 1999, p. 39 e 40).

Observa-se, pois, os mecanismos e aspectos de uma cidadania plena, que, partindo da luta pela concretização do direito à educação específica, diferenciada e

intercultural do movimento indígena, acaba por construir um caminho para a chamada cidadania plena dos povos indígenas pernambucanos.

Partindo da premissa estabelecida na frase "educação para formar guerreiros", identifica-se que a educação indígena tem uma finalidade que vai além do aprendizado que se estabelece na relação professor-aluno, uma vez que é preciso entender a faceta emancipatória desta educação. A atuação da COPIPE, nesse panorama, prova que, através da educação, a identidade cultural indígena é resgatada e preservada na justa medida necessária para que sejam mantidas as bases de um diálogo intercultural com a sociedade, objetivando neste reduto que a escola seja mantenedora, além de criar elos internos, visto que é através da educação que é implementada junto às novas gerações a conexão com o mundo fora da aldeia e com sua ancestralidade. Para reforço dessa ideia, vejamos o que nos diz Cunha (2012):

As culturas, constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural. Como fez notar Lévi-Strauss em uma conferência feita no Japão, nesse sentido a sociodiversidade é tão preciosa quanto a biodiversidade. Creio, com efeito, que ela constitui essa reserva de achados na qual as futuras gerações poderão encontrar exemplos – e quem sabe novos pontos de partida – de processos e sínteses sociais já postos a prova (CUNHA, 2012, p. 22).

Diante desse contexto, povos entenderam que têm voz e vez, e batalham sempre que podem para deixar isso claro. A escola indígena é hoje o principal instrumento através do qual o movimento social indígena pernambucano dialoga com as instituições, e ao mesmo tempo forma novos interlocutores dentro das comunidades.

4 A COPIPE E A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: O CASO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFPE

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005).

4.1 A COPIPE e a inserção do movimento indígena na implementação do direito à educação nos espaços institucionais de Pernambuco

Os povos indígenas de Pernambuco residem entre o Agreste e o Sertão pernambucano. É o histórico de colonização e povoamento de Pernambuco que explica tanto a localização regional das aldeias, quanto o fato de a maioria dos povos indígenas do estado terem suas terras em serras localizadas no Agreste e Sertão do estado.

Durante o período de colonização, como também no Império, devido a políticas estatais ou por localização de suas terras, parte dos povos indígenas pernambucanos tinham suas aldeias muito próximas das vilas e demais localidades não indígenas, razão pela qual muitos foram confundidos com a massa da população.

Em 1869 o Conde de Baependy informava que o Aldeamento de Escada fora extinto, “porque os poucos índios que ali habitavam achavam-se já confundidos na massa geral da população”, razão pela qual o governo da Província de Pernambuco determinava sua extinção (SILVA E, 2016 p. 23).

Quando não conseguiam extinguir os aldeamentos devido ao fato de os indígenas estarem “confundidos com a massa da população”, a política integracionista tratava o indígena como um óbice ao desenvolvimento econômico. Desse modo, eles foram expulsos das terras economicamente viáveis, restando os lugares de difícil acesso para se resguardarem das ameaças da sociedade capitalista, que sempre os expulsava de terras que geravam mais lucro para a economia local. Diante do exposto, foi com muita luta, que estes povos conseguiram se estabelecer nestes lugares e, ainda hoje, em muitos casos, sofrem para manter a posse de suas terras.

Essa situação, a propósito, é bem exemplificada na fala da Cacique Dorinha do povo Pankará: “Pode observar que toda área indígena tem uma serra, tem serra, geralmente quase todas tem uma serra porque era onde os índios se refugiavam das perseguições. Eles sempre se escondiam dentro das locas de pedra por conta das

perseguições”. (Cacique Dorinha – Povo Pankará: 2017- Documentário – PIBID – UFPE).

De acordo com o IBGE⁷, os povos indígenas brasileiros estão espalhados por todo o território nacional, sendo que a região Nordeste agrega mais de 230.000 mil indígenas. Mesmo sendo um número considerável, os grupos não têm tanta visibilidade social, principalmente, levando em consideração a ideia geral de que o indígena precisa ter características de distanciamento cultural e territorial com a sociedade, consequência de anos de uma política integracionista (ALMEIDA, 2017).

Quadro 1 - População indígena

Região	População indígena no Brasil
Norte	342,836
Nordeste	232,739
Centro Oeste	143, 432
Sul	78,773
Sudeste	99,137
TOTAL	896,917

Fonte: IBGE, 2010.

São 12 os povos indígenas do estado de Pernambuco: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararú, o que confirma, através dos povos indígenas pernambucanos, a informação de que o conjunto de indígenas brasileiros envolve populações e povos relativamente diferentes uns dos outros, estando presentes essas variações tanto na língua quanto em fatores biológicos e, principalmente, nos costumes (MELATTI, 1983).

Os povos indígenas, em muitos aspectos, fundamentam suas ações na solidariedade. Um grupo social que se fundamenta na solidariedade entre seus integrantes aumenta, pois, a efetividade dos direitos, vez que a solidariedade, leva os indivíduos ao gozo responsável de seus direitos e ainda têm em seu bojo os ideais que trazem aos indivíduos a vontade de participar ativamente da concretização de direitos, sobretudo ao analisarmos que tal princípio nos encoraja à prática em comunidade.

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Quanto à solidariedade, essa está presente em toda a essência do texto constitucional conforme se verifica no art. 3º, I, da Constituição. Diante dessa perspectiva, permite-se a cobrança moral dos integrantes da sociedade e do Estado em ações para a promoção do mínimo existencial e da dignidade da pessoa humana, trazendo ainda a obrigação de que esta mesma sociedade contribua em favor do bem comum.

A solidariedade também norteia os caminhos para a concretização da cidadania, que evoluiu da ideia de apenas se caracterizar pelo direito à participação política (SILVA, 2009, p. 287), passando a ser o direito/dever de participação na construção do Estado Democrático de Direito. Deste modo, a solidariedade é inerente à cidadania, sendo um novo aspecto ativo desta (NABAIS, 2005), pois gera a “assunção de encargos, responsabilidades e deveres (...) que não podem ser encarados como tarefa exclusivamente estadual” (NABAIS, 2005, p. 125).

Portanto, quando analisada numa perspectiva política, a solidariedade entre os diferentes povos indígenas traz consigo as bases para uma possível solução dos problemas de concretização do direito à educação indígena através da atuação dos professores indígenas da COPIPE. Estes conseguem atentar de forma clara para o entendimento da educação indígena e seus processos de implementação e sabem que é preciso, inicialmente, compreender os séculos de silenciamento e invisibilidade dos povos indígenas brasileiros.

Para melhor compreender as consequências da atuação do movimento indígena, é fundamental o embasamento sobre o contexto social e político nos quais ele está inserido, pois observar os atores e as características deste cenário sociopolítico nos possibilita o entendimento dos limites e possibilidades de sua atuação, como afirma Gohn (2006):

(...) analisar o cenário sociopolítico em que o movimento se desenvolve por ser ele quem fornece os elementos conjunturais que explicam o processo interativo e a correlação de forças existentes. Assim, o que Tarrow denomina estrutura das oportunidades políticas nada mais é que o contexto das pautas e agendas colocadas pelos movimentos e pelos órgãos públicos e empresas responsáveis por certos bens demandados. Consideramos que estas oportunidades políticas podem ser criadas pelos diferentes atores (movimento, Estado ou mercado privado) e são um dos itens do cenário sociopolítico (GOHN, 2006, p. 262).

O movimento indígena, por suas pautas e características específicas, enquadra-se na teoria dos novos movimentos sociais. Para analisar a compreensão dos novos

movimentos sociais, destaca-se que esses movimentos não têm intenção de realizar transformações das situações econômicas defendendo, em regra, a liberdade e a inclusão social, não se contrapõe em geral ao capitalismo, mas à exclusão por ele realizada.

Os novos movimentos sociais, por sua vez, não têm por princípio transformar as situações e as relações econômicas; defendem a liberdade e a responsabilidade de cada indivíduo, sozinho ou em coletividade, contra a lógica impessoal do lucro e da concorrência. E também contra uma ordem estabelecida que decide o que é normal ou anormal, permitido ou proibido (TOURAINÉ, 2006, p. 180).

Diante do exposto, a atuação indígena se encaixa nas lutas dos novos movimentos sociais, que têm como foco as lutas por reconhecimento e direito à diversidade e se organizam por meio de ações diretas, buscando, entre outras questões, a diminuição da discriminação. Sendo assim:

(...) recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais - existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil (GOHN, 2006, p. 125).

No ano de 1999, o movimento social indígena de Pernambuco entendeu que havia a necessidade de criar uma comissão para tratar de assuntos relativos à educação. Assim surgiu a COPIPE, que atualmente tem a representação dos doze povos indígenas pernambucanos, sendo essa comissão formada por lideranças e professores das aldeias de Pernambuco.

A Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco - COPIPE caracteriza-se como sendo um movimento social. Assim, para melhor elucidar a dinâmica de sua atuação, se faz necessária a compreensão do conceito de movimento social, que foi devidamente traduzido da seguinte forma: “Um movimento social é formado a partir da consciência dos atores de perceberem a um grupo, assim, a consciência de si enquanto ator que se organiza para um enfrentamento é a condição fundamental para o advento de um movimento social” (ALMEIDA; PICOLOTTO e SPINELLI, 2017, p. 85).

Mesmo que a obrigação de efetivar direitos seja do estado, os povos indígenas, por serem os principais interessados na concretização dos seus direitos, em diferentes momentos têm suas atitudes voltadas a este desiderato, na medida em que trazem

para si essa responsabilidade, corroborando de forma marcante na concretização dos direitos humanos. Assim, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco tem por objetivo promover e apoiar processos participativos de desenvolvimento comunitário integrado e sustentável no tocante à concretização do direito à educação indígena em Pernambuco.

A ideia de etnicidade é fundamental para se entender a atuação dos movimentos sociais indígenas, visto que estes atuam em função das características sociais e culturais de suas comunidades, objetivando a manutenção de sua identidade cultural. Assim sendo, “a etnicidade é a capacidade que o indivíduo ou um grupo têm de agir em função de sua situação e de suas origens étnicas. Trata-se, portanto, repito, de uma orientação da ação e não de uma situação” (TOURAINÉ, 2006, p. 201).

Mediante o explicitado, no qual se encontra a análise da atuação dos movimentos sociais, vê-se que as experiências cotidianas e a questão da cidadania ganham destaque em lugar das questões macro, assim, segundo Gohn (2006),

Todos contribuíram para os novos olhares com que passaram a ser apreendidos e analisados os movimentos. A dicotomia público e privado, a questão da cidadania, a cultura política presente nos espaços associativos, a importância das experiências cotidianas etc., ganham destaque, em lugar das categorias macro explicativas anteriores (GOHN, 2006, p. 287).

Quanto às principais características dos movimentos sociais no Brasil dos anos noventa, década na qual a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco foi criada, a mesma autor ainda pontua:

Cumprir destacar que parte das ações que tem mobilizado grandes coletivos de pessoas, nos anos 90, surge antes de um chamamento à consciência individual do que à consciência coletiva. Estão centrados em valores baseados mais na solidariedade humana e pouco alicerçadas em projetos político-partidários, como nos anos 80, ainda que a questão da solidariedade seja também, por si só, um projeto político (GOHN, 2006, p. 306).

Nos anos noventa, novas formas de lidar com o cenário social brasileiro foram implementadas, havendo aumento de parcerias viabilizadas pelo poder público, sobretudo no âmbito do poder local. Vale destacar, portanto, que:

Duas outras tendências se fortaleceram no cenário social brasileiro nos anos 90, com relações diretas com a temática dos movimentos sociais: o crescimento de ONG's e as políticas de parcerias implementadas pelo poder público, particularmente no âmbito do poder local. Estas tendências são faces complementares das novas ênfases das políticas sociais contemporâneas, particularmente nos países industrializados do Terceiro Mundo (GOHN, 2006, p. 309).

Nesta conjuntura, aconteceu, em novembro do ano de 1999, o primeiro encontro de professores indígenas do estado de Pernambuco, durante o qual surgiu a COPIPE. De início, sua composição era de três representantes por povo, sendo que apenas nove etnias participavam da comissão, entre as quais figuravam dois professores e uma liderança escolhidas pelas comunidades.

O objetivo desse primeiro encontro, no qual a COPIPE foi criada, era identificar os problemas comuns ligados à educação nas áreas indígenas pernambucanas, buscando encontrar saídas para solucioná-los por meio de discussões acerca dos problemas educacionais vividos pelos diferentes povos indígenas do estado, sendo também analisado, naquele evento, o Parecer nº 14/99 do CNE.

Ao analisar o teor do Parecer 14/99 e a Resolução 03 de 1999 do CNE, verifica-se o quanto foi relevante a atuação COPIPE enquanto movimento social indígena, que cobrou de forma fundamentada e organizada a concretização da educação escolar indígena em Pernambuco, visando:

Artigo 1º. Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999,).

Para que a COPIPE tivesse seus objetivos concretizados, foi necessária a criação dos encontros, eventos nos quais os integrantes desse movimento, professores e lideranças dos povos indígenas se reúnem em uma das aldeias do estado para debater sobre assuntos relativos à educação indígena pernambucana. Nesse momento, os povos indígenas decidiram tomar para si o protagonismo no debate e na implementação de políticas públicas voltadas para efetivação do direito à educação específica, diferenciada e intercultural, sobretudo, através da ideia de que a educação é o ponto chave para que o movimento indígena consiga dialogar junto às instituições de forma combativa e politicamente orientada (ALMEIDA, 2017).

Sendo, portanto, os encontros da COPIPE o espaço no qual professores e professoras indígenas, além de lideranças dos povos pernambucanos, trocam experiências, planejam e fazem avaliações das práticas pedagógicas de suas escolas, bem como elaboram as pautas de reivindicações para a garantia dos direitos dos povos indígenas do estado. A presença das lideranças nos encontros se dá pelo

reconhecimento de que são intelectuais indígenas os detentores dos saberes dos povos.

Sabendo da dificuldade de se implementar a legislação, que passa a ser melhor entendida graças ao protagonismo indígena já apresentado, os povos compreendem que não há apenas a necessidade do respaldo legal, em parte já conquistado, devendo o povos indígenas procurarem formas de assegurar a efetivação dos seus direitos legitimados.

Assim sendo, mesmo com as particularidades de cada povo, os integrantes dessa Comissão criaram mecanismos que trouxeram inúmeros benefícios para todos os povos, dentre os quais podemos destacar: a estadualização das escolas indígenas no estado de Pernambuco, a contratação de professores indígenas para as aldeias e a criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE, Campus Caruaru.

Ainda sobre o surgimento da COPIPE e os motivos que fizeram com que a organização do movimento social indígena atingissem importantes resultados, vale destacar mais uma vez que, no momento em que a Constituição de 1988 estava sendo redigida pela Assembleia Constituinte, as organizações indígenas se multiplicaram pelo país (KAYSER, 2010, p. 189) e, desta maneira, os indígenas tiveram seus direitos legitimados na Constituição Federal de 1988, o que trouxe maior reconhecimento para as lutas dos movimentos indígenas.

4.2 A atuação da COPIPE nos espaços institucionais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

A distância geográfica entre os povos pernambucanos foi outro ponto que teve problemas mitigados através da atuação da COPIPE, pois os encontros trouxeram intercâmbio entre eles, lembrando que esta comissão tem representação de todos os povos indígenas de Pernambuco.

Para o poder público, a distância e o difícil acesso às áreas indígenas sempre foram usados para justificar sua ineficiência frente à efetivação do direito à educação nas comunidades indígenas. Foi assim durante o período no qual os municípios eram responsáveis pela educação e continuou sendo quando a obrigação passou a ser do governo do estado de Pernambuco.

Diante desse impasse, umas das pautas do movimento indígena que sanou parte do problema foi a exigência de que os professores fossem indígenas. O principal

objetivo era o de potencializar a interculturalidade nas escolas, uma vez que estes docentes entenderiam dos aspectos sociais e culturas de suas comunidades. Não obstante, trouxe também o benefício de que a distância geográfica e cultural dos professores fosse resolvida.

A COPIPE criou os encontrões, usando mobilização de forma mais organizada, com o objetivo de construir uma agenda política que envolvesse a política educacional dos povos indígenas, seu currículo e suas mobilizações, configurando-se, entre tantas outras questões, a necessidade da criação de vagas em universidades para os professores indígenas. A demanda do movimento indígena foi, portanto, o direito ao ensino em nível superior diferenciado, específico e intercultural, resolvendo, assim, o problema dos baixos índices de formação superior dos professores indígenas, na perspectiva de cada vez mais preparar e potencializar o ensino nas escolas do seu território, bem como para cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, intentando para que os professores no Brasil tenham, obrigatoriamente, formação superior. Mediante o contexto apresentado, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.173/2001), assim como o Referencial para Formação de Professores indígenas de 2002, legaliza esta pauta, de modo que a formação específica, diferenciada, intercultural para professores indígenas passou a ser uma exigência.

O número de professores formados era um problema em todo território nacional, não sendo diferente em Pernambuco, razão pela qual a COPIPE intensifica as suas ações no sentido de viabilizar a criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE. A formação dos professores indígenas pernambucanos na Intercultural Indígena da UFPE tem suas metodologias e estruturas curriculares amparadas nas teorias decoloniais, na interculturalidade e na diversidade cultural, mantendo aspectos universalistas dos direitos humanos, visando que os professores consigam contemplar as diretrizes de uma educação específica e diferenciada que integre um currículo intercultural e, ainda, que possibilite o diálogo entre diferentes culturas.

O Currículo Intercultural é a possibilidade de diálogo entre as culturas, onde a referência é o lócus de enunciação dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados, subjugados. (...) materializa as decisões pedagógicas do coletivo, em que dimensão política não representa uma transposição de decisões alheias ao contexto das escolas, um currículo baseado numa Pedagogia Decolonial (LEMOS, 2013, p. 103).

Os povos pernambucanos encontraram, na Licenciatura Intercultural Indígena, um mecanismo efetivo de formação de professores indígenas para atender à

necessidade educacional formal dos povos. É certo que, devido à intervenção da COPIPE, a Licenciatura Intercultural significou a possibilidade real de formar professores indígenas em ensino superior e, apesar das dificuldades, buscou-se através do tempo comunidade e do estágio aproximar mais a universidade dos anseios dos povos indígenas.

As atas revelam as dificuldades de adequação ao currículo defendido pelos povos indígenas, mas apontam, é claro, o esforço para tentar atender as demandas.

A Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE surge, portanto, entre as pautas do movimento indígena com vistas a inserir a figura do professor indígena na sociedade de forma qualificada. Além de solucionar o problema da formação dos professores, traz visibilidade social para esta categoria de docentes.

A seguir, inicia-se a análise dos dados produzidos na pesquisa documental e nos documentários, a fim de apresentar os dados propostos no estudo de caso em tela.

4.2.1 Categoria analítica 1: Educação indígena

Nesta categoria, analisamos as diretrizes e as principais características atribuídas à educação indígena, enfatizando as diferenças em relação à educação escolar indígena, pois como observou-se ao longo desta pesquisa, existem particularidades que distinguem os termos, uma vez que a educação escolar indígena, em síntese, trata-se de um dos mecanismos institucionais que, atualmente, estão sendo usados pelo movimento social para manutenção do modo de vida dos povos, que se perpetua através da educação indígena.

Assim sendo, optamos por estudar a educação indígena porque ela está intrinsecamente ligada à atuação do movimento indígena de Pernambuco, uma vez que a história de mitigação e luta por direitos fez os povos indígenas pernambucanos entenderem que, através da educação, eles seriam capazes de romper com as consequências do integracionismo. Usando e transformando um dos principais instrumentos de dominação do colonizador em uma arma na resistência cultural e emancipação indígena, a escola é ressignificada no contexto das últimas décadas dos povos indígenas pernambucanos.

É na escola que os povos passam a debater assuntos como colonialidade, diferença colonial e desobediência epistêmica, objetivando romper com o cenário

deixado pelos séculos de dominação, que subalternizaram seus conhecimentos e heranças culturais. Para suas lideranças, a educação indígena se faz na comunidade.

Neste quadro de análise, vamos estudar as falas de lideranças e educadores indígenas dos Povos Pankará e Pipipã, extraídas dos documentários *Pankará: Resistência, Luta e Fortalecimento da Identidade Étnica pela gestão da Educação Escolar e Interculturalidade na escola do povo Pipipã*, que estão disponíveis na rede mundial de computadores. Para auxiliar na visibilidade social da Licenciatura e do Movimento Indígena, viajei aos territórios dos povos Pankará e Pipipã como monitor voluntário da Licenciatura, para auxiliar na realização das filmagens destes documentários.

Quadro 2 – Análise De Conteúdo: Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTÁRIO		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA	Descrição da trajetória da luta indígena no estado
		Cacique Dorinha “Queria dizer da minha satisfação de mais uma iniciativa do governo, para que possa tá levando, possa dizer meus filhos, que são os professores Pankara pra se aprimorar de mais conhecimento, não trazendo de lá pra cá, mas assim socializando junto, e trazendo para dentro do povo, para assim nós crescermos com conhecimento que possa transformar nossos alunos como guerreiros, pra dentro e fora do território.”
		Educadora Luciete Pankará, “É um embate também na construção da categoria professor indígena e como é que vai efetivar esses profissionais que não tem as exigências de formações que o estado exige, mas que tem os conhecimentos do povo e que são esses conhecimentos que fortalecem a identidade, e que são esses conhecimentos que a gente quer trazer para a escola.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as falas das lideranças do povo Pankará, fica evidente a importância da educação escolar indígena para a comunidade. Na fala da Cacique Dorinha, destaca-se a importância do diálogo intercultural, que agrega conhecimentos para ambos os lados, trazendo em seus argumentos as noções dos estudos que justificam o diálogo como o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo

mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2013, p. 51). Em Paulo Freire, encontramos suporte para a ideia de que o diálogo intercultural é o caminho para a concretização do direito à educação indígena.

A dialogicidade no processo educativo libertador, revolucionário, é resgate da humanização, na ação-reflexão, do direito de ser mais. A luta por um outro mundo só pode ser feita por seres humanos e não por seres reduzidos a ‘coisas’ (FREIRE, 2001, p. 83).

No momento em que fala da satisfação da “iniciativa do governo”, que é fruto de muita luta dos povos indígenas pernambucanos, a Cacique Dorinha traz as impressões que tivemos ao estudar os novos movimentos sociais, que em suas lutas partiram do pressuposto de que, entendendo os mecanismos estatais e compreendendo que a concretização de direitos parte do embate, mas também do diálogo com as instituições governamentais, numa tensão existente entre o Estado e os movimentos sociais.

Os novos movimentos sociais “construíram um entendimento sobre a questão da autonomia diferente do que existia nos anos 80. Autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído” (GOHN 2013, p. 239), e foi exatamente assim que a COPIPE conseguiu implementar muitas das pautas indígenas pernambucanas nas diferentes instituições governamentais, entendendo, inclusive, que a educação indígena é um ato de desobediência epistêmica que deve ser implementado dentro das instituições universalistas, garantindo direitos específicos.

Observando a fala de Luciete Pankará, verifica-se a compreensão de que o movimento indígena COPIPE tem da necessidade da ruptura com a colonialidade, para que a escola indígena seja, de fato, garantidora da identidade cultural dos povos originários. Separamos o trecho de sua fala, na qual ela chama atenção para o fato de que é necessário que o professor que vai atuar na escola indígena seja oriundo dos povos, para que, assim, possa de fato haver uma escola específica, diferenciada, bilingue e intercultural.

E assim, através de sua fala, a educadora mostra a necessidade de que os atores da educação escolar indígena sejam da comunidade, para que possam alcançar a autonomia inerente ao currículo intercultural implantado em suas escolas, autonomia também destacada na análise dos novos movimentos sociais:

Ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito que está envolvido (GOHN, 2013, p. 239).

Entende-se, portanto, que é na comunidade, através da educação indígena, que se aprende a forma de viver dos povos originários. Nesse sentido, para que a escola quebre com o paradigma imposto pela colonialidade, os atores do processo educacional precisam ser indígenas.

Quadro 3 – Análise De Conteúdo – Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTÁRIO		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA	Descrição da trajetória da luta indígena no estado
		Cacique Valdemir do Povo Pipipã “A educação indígena se aprende na comunidade, com os mais velhos com sábios, com os rezadores, com Pajé, de um modo geral. E a educação escolar indígena reproduz um pouco dessa educação indígena, porque daí vem a obrigação de trabalharmos o acadêmico, sem esquecer de trabalharmos o tradicional, religioso, que é o mais forte e é o mais importante.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando verificamos esta categoria, respaldados no trecho da fala do Cacique Valdemir do Povo Pipipã, fica evidente que existe uma diferença fática e teórica, conforme já debatido anteriormente, entre educação indígena e educação escolar indígena. Conhecendo esta diferença, os povos indígenas conseguem efetivar sua própria educação escolar, respeitando, sobretudo, a educação indígena, pois sem o respeito aos fundamentos dessa educação, a escola indígena não seria institucionalizada com caráter intercultural, nem se caracterizaria como específica, diferenciada e bilingue.

Salienta-se, ainda, que a educação indígena necessita da participação da comunidade, enfatizando mormente a diversidade intercultural e a organização social de cada povo, pois é através dos conhecimentos conduzidos pelos antepassados que esta educação se legitima.

(...) o que essa diversidade revela é a existência de complexos conjuntos de saberes e de práticas, de visões de mundo e de modos de vida, de variados modelos e formas de relações sociais, políticas, jurídicas, diversos entre si e oriundos de matrizes originárias, não eurocêntricas (LACERDA, 2014, p. 90).

Portanto, conhecer o contexto histórico de luta dos povos ajuda a identificar nas falas das lideranças as atitudes que rompem com o paradigma do integracionismo e efetivam a interculturalidade como fundamento norteador das relações entre os povos indígenas e a sociedade não indígena.

Verifiquei, também nas falas das lideranças, aspectos que confirmam a utilização da escola indígena como instrumento de descolonização dentro de um debate intercultural, como analisaremos no próximo quadro, o movimento indígena, entende que a educação é um direito, mas tem que ser do jeito dos povos indígenas, respeitando, pois, suas particularidades.

Quadro 4 – Análise De Conteúdo – Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTÁRIO PANKARÁ		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	Educação específica, diferenciada e intercultural	Descrição dos aspectos da educação escolar indígena
		Cacique Dorinha “(…) hoje nós temos que preparar nossos alunos para um projeto de futuro do povo, formação de guerreiros para lutar, não só pela terra, mas também pelos seus direitos lá fora.”
		Educadora Luciete Pankará, “É que vamos saber fazer isso na escola (...) o conhecimento do povo, a gente sempre vem trazer conhecimento a arte, de como vamos trabalhar o ritual a gente sempre. Porque além de ensinar o pisar Pankará, o pisar Pankará é esse, Xucuru pisa assim, Pankará pisa assim, nossa ideia porque nos fortalece nos dar identidade enquanto povo diferenciado.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Continuando a análise dos documentários, e dentro da mesma categoria analítica da educação indígena, vale estudar o depoimento do cacique do Povo Pipipã, Cacique Valdemir, pois é complementar às reflexões das lideranças do Povo Pankará.

Quadro 5 – Análise De Conteúdo – Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTÁRIO PIPIPÃ		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	Educação específica, diferenciada e intercultural	Descrição dos aspectos da educação escolar indígena
		Cacique Valdemir do Povo Pipipã Nós adotamos também os vocábulos, e não a língua materna como um todo, mas os vocábulos como o bilinguismo, porque conseguimos dizer algumas palavras, infelizmente ainda soltas, mas que nós já começamos a entender, e acredito, que seja, compreender e recuperar aquilo que foi perdido desde o século, desde os anos de 1500.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trechos de falas separadas no quadro ratificam os estudos trazidos no capítulo anterior, nos quais os povos indígenas têm na educação escolar indígena a principal pauta descolonizadora, que exige uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue, para ruptura com a forma integracionista pela qual a escola foi usada nos últimos séculos, iniciando, assim, uma nova fase de interagir com a escola, que se respaldou no autoconhecimento da colonialidade pelos indígenas. Segundo Gohn,

Paulo Freire afirmou que, quando falamos em nova cultura política, estamos supondo que exista uma velha. Isso obriga-nos a refletir sobre como se constitui o novo. Ele recorda que toda novidade nasce no corpo de uma ex-novidade, que começou a envelhecer (GOHN, 2000, 25).

Quando falamos de bilinguismo em relação aos povos que não têm mais o domínio de sua língua materna, precisamos recuperar a narrativa de alguns indígenas dos povos Pankará e Pipipã: “Ainda temos o domínio de palavras soltas, verbetes, palavras que na oralidade foram transmitidas pelos antepassados”.

No PIBID-Diversidade, realizado com os alunos dos 12 (doze) povos indígenas na UFPE, coube aos alunos de cada povo realizar levantamento destes verbetes. Realizou-se pesquisa com os mais velhos de cada aldeia, buscando resgatar memórias, histórias, verbetes, palavras que contribuíram no processo de construção de seu currículo e que considerem estes saberes essenciais ao mesmo. Essa preocupação com registros acadêmicos, audiovisuais, seminários, congressos e formação continuada, hoje são estratégias novas e importantes da nova cultura política que permeia o modo de vida dos povos indígenas e seus movimentos sociais,

visto que, entender os desafios da interculturalidade, requer o conhecimento da cultura dos povos indígenas, mas também, necessita de abertura de diálogo com os demais conhecimentos.

O intuito disso é que os povos possam criar guerreiros que, munidos dos conhecimentos da ancestralidade, dialoguem de forma intercultural com o Estado e com os demais setores da comunidade, visando, assim, alcançar as ideias trazidas pelos novos movimentos sociais, solucionando os problemas da comunidade, priorizando a identidade cultural inerente à dignidade dos povos fazendo “política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida” (GOHN, 2013, p. 239).

Analisando os depoimentos, pode-se verificar que a educação escolar indígena escolhida pelos povos pernambucanos caracteriza-se como uma educação fundamentada nas teorias do interculturalismo e nos métodos pedagógicos apresentados nas obras de Paulo Freire.

Verificamos, ainda, que estas falas corroboram com a assertiva de que a educação escolar, mesmo com a legislação que garantia a interculturalidade de uma educação específica, diferenciada e bilingue para os indígenas, só rompeu o paradigma integracionista graças à resistência dos povos, sendo com muita luta, conquistada a efetivação deste direito. Uma luta aparentemente silenciosa, mas eficaz, visto que mesmo com a garantia da legislação, na prática, os governos pouco faziam para a concretização desse direito.

a resistência indígena ocorreu desde o conflito armado, nos muitos confrontos bélicos contra as invasões dos seus territórios, a exemplo da participação dos Xukuru na Guerra dos Bárbaros, a resistência cultural do cotidiano, nas possíveis situações em diferentes contextos, vivenciadas em embates em cada local, região. Para tanto, circunstancialmente foram elaboradas diferentes e diversas estratégias, em confrontos às vezes invisíveis que garantiram a afirmação indígena (SILVA E, 2000, p. 125).

Continuando a investigação, na categoria educação indígena, analisou-se o PPC relativo ao curso de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, campus Caruaru. Diante dos trechos estudados, conclui-se o quanto a atuação do movimento indígena foi importante para a implementação do curso, bem como se observou características trazidas nas teorias que tratam dos novos movimentos sociais, principalmente quanto ao fato desses movimentos compreenderem a

necessidade de diálogo com o Estado, tentando, inclusive, influenciar o aparato estatal para a concretização de direitos.

Quadro 6 – Análise De Conteúdo – Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
Título do documento: Projeto Político Pedagógico do curso Intercultural Indígena		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA	<p>Descrição da trajetória da luta indígena no estado</p> <p>A reivindicação da COPIPE para que o curso fosse criado tinha como proposta a formação superior intercultural do indígena com vistas a garantir a melhoria da qualidade do ensino básico de mais de 120 escolas indígenas, estadualizadas pelo decreto nº 24.628 de 12.08.2002. Em 2013, a Secretaria de Educação, através da Unidade Escolar Indígena, gerenciava 133 escolas indígenas e 650 professores e professoras. Dentre os professores e professoras ainda há 38%, aproximadamente, sem formação acadêmica superior (p. 16). (...)</p> <p>Sobre o professor, a professora e os saberes interculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor/a é mais um agente da educação escolar e o seu papel é de intelectual orgânico de seu povo. - O professor/a, para ensinar nessa escola, deve ser prioritariamente índio/a, oriundo/a da mesma etnia, considerando que é ele/a quem melhor conhece o modo de vida de seu povo. - A formação do professor/a deve subsidiá-lo/a para que ele/a possa desenvolver atividades de pesquisador/a, sistematizador/a dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar. - O processo de formação dos professores e das professoras indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo (p. 23).
		<p>Descrição dos aspectos da educação escolar indígena</p> <p>Sobre a Educação e as Escolas Indígenas</p>

	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada povo tem suas próprias formas de fazer educação e a escola é apenas mais um espaço de fortalecimento e valorização das culturas indígenas. - A escola indígena é um espaço privilegiado para o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e a sociedade majoritária. - A experiência escolar é um tempo de vivência cultural e um espaço de produção coletiva. - A aprendizagem é fundada em um processo contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto sócio-histórico, sendo o etnoconhecimento o pressuposto metodológico que retrata esta concepção de aprendizagem. - A escola indígena deve ser diferenciada, comunitária e específica, além de intercultural e bilíngue, deve atender exclusivamente a alunos e alunas índios e índias e fortalecer os projetos sociais das comunidades (p. 22-23).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vimos, a COPIPE procurou modular suas pautas para potencializar a concretização do direito à educação indígena. Uma vez que os povos compreenderam as consequências da colonialidade, viram a necessidade de entender e atuar junto ao aparato estatal para a educação escolar. Assim, concluíram que era necessária a formação de seus professores que sairiam das próprias aldeias para uma universidade de qualidade, com uma educação que fosse respaldada pela interculturalidade e que trouxesse autonomia, emancipação e justiça social para os povos indígenas. De acordo com Gohn (2013):

Ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas (por isso é grande o número de militantes/assessores de movimentos, advindos de ONGs, que tem adentrado aos programas de Pós Graduação da academia) (GOHN, 2013, p. 239).

No contexto apresentado no quadro analítico, a participação da comunidade indígena é a força motriz que viabilizou as principais transformações na educação indígena nas últimas décadas. Ao analisar o PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, observa-se que esta mobilização foi fundamental para instituir tal curso, o que demonstra que as teorias se confirmam na prática. Assim sendo, os conceitos estudados ao longo deste trabalho mostram que é através da desobediência

epistêmica que se alcançaria a concretização dos direitos inerentes à identidade cultural e à emancipação indígena.

É necessário ressaltar que não se ateve a descobrir se o discurso e a prática se articulam entre si na execução do programa, na medida em que tais resultados requerem uma pesquisa mais voltada à educação e seus processos de ensino-aprendizagem, variáveis das quais não dispomos para analisar neste trabalho.

Neste estudo, observei o papel articulador e de pressão social sobre o Estado realizado pela COPIPE, e como este movimento social é capaz de interferir nas políticas públicas destinadas aos povos indígenas, sendo esta atuação vinculada à necessidade de diálogo, mas um diálogo respaldado na interculturalidade e na aceitação de que todos os conhecimentos devem ser respeitos para se alcançar a concretização do direito à educação específica, diferenciada e intercultural, num contexto em que os indígenas foram subalternizados ao longo dos séculos.

Analisar estes pontos à luz da educação indígena é entender que esta está vinculada ao modo de vida dos indígenas e, neste momento histórico, esses povos entenderam que precisam se utilizar da escola como instrumento de resistência na educação escolar, entendendo que “autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído” (GOHN 2013, p.239). Verificou-se, ainda, que no PPC da Licenciatura Intercultural, a formação de professores faz parte da estratégia de desobediência epistêmica dos indígenas, visto que estes serão os principais atores dessa transformação social através da educação e, por isso, necessitavam de formação adequada.

4.2.2 Categoria analítica 2: Autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar

A autoafirmação dos povos indígenas passa pelo rompimento com os resquícios da tutela jurídica, mas também da tutela simbólica. “O lugar de onde se discute a educação indígena deve começar no chão de cada povo” (Luciete Pankará). Nesse sentido, nenhuma política destinada aos indígenas deve ser realizada sem sua participação em todas as instâncias. Seus saberes devem ser considerados, seu currículo deve ser aproveitado e suas lideranças respeitadas como intelectuais detentores de saberes de cada povo. A autodeterminação rompe com a tutela e institui a cidadania indígena.

Através da Categoria analítica *autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar*, procuramos compreender como se dá a atuação do movimento indígena pernambucano no tocante às pautas relativas ao direito à educação, estudando, ainda, os impactos dessa atuação na concretização dos direitos humanos indígenas no estado de Pernambuco.

Mediante esta análise, destacamos trechos do PPC da Licenciatura intercultural Indígena, nos quais se demonstra a atuação do movimento social indígena na institucionalização do curso de Licenciatura Intercultural da UFPE.

Quadro 7 – Análise De Conteúdo: Categoria Analítica 2 - Autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
DOCUMENTOS PPC DO CURSO INTERCULTURAL INDIGENA		
Título do Documento		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
AUTOAFIRMAÇÃO DOS INDÍGENAS ATRAVÉS DAS LUTAS POR EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA	IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES	<p>Descrição da comunicação e texto retirado</p> <p>Esta proposta foi amplamente discutida em 2002 com representantes das organizações indígenas e, sobretudo, com a <i>Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco</i> (COPIPE), representantes da sociedade civil através das organizações não governamentais, (...) e representante da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação e Cultura.</p> <p>(...)</p> <p>Ressalta-se, também, que este projeto reflete os resultados das discussões socioculturais, políticas e acadêmicas realizadas no âmbito da UFPE, das comunidades indígenas e da sociedade civil organizada sobre a formação de professores e professoras indígenas (p. 11).</p>

	<p>CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA (COPIPE)</p>	<p>Descrição da comunicação e texto retirado Em julho de 2004, no Encontro da COPIPE, realizado em Terra Pipipã, os professores e as professoras indígenas expressaram suas prioridades para a formação concernente ao curso de licenciatura. Em 2004, a PROACAD compreendeu que não se tratava apenas de criar um curso novo, mas uma nova modalidade de ensino, com suas especificidades, que deveriam ser reconhecidas e devidamente aprovadas em todas as instâncias acadêmicas (p. 14).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar e identidade cultural indígena é visível no texto do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE. Neste momento, ressalta-se que, como um novo movimento social, a COPIPE objetivou, através de sua atuação, aproximar as instituições do contexto social e cultural das comunidades indígenas. Sua organização foi fundamental para isso, visto que seus encontros ajudaram a consolidar as bases do que se tornaria a Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE. Analisando, pois, o texto destacado, apresenta-se no encontro a pauta, ou a agenda do movimento indígena em prol educação.

Nos trechos analisados do PPC, há constatação de que a luta do movimento social indígena, COPIPE, foi fundamental em diferentes momentos da institucionalização do curso, mostrando, inclusive, que parte das discussões foi tratada nas comunidades indígenas e posteriormente trazida a universidade.

Justificado perante a confirmação dos textos, a COPIPE foi a grande articuladora entre os povos pernambucanos e a UFPE. Através deste movimento social, os diferentes povos conseguiram unir-se frente à concretização do direito à educação, demonstrando, assim, um dos principais objetivos dos novos movimentos sociais ante a autodeterminação junto às instituições: “fazer política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida (GOHN, 2013, p. 239).

Ficam evidenciados, assim, os mecanismos de desobediência epistêmica utilizados pela COPIPE, que, utilizando-se dos conhecimentos ancestrais e da

legislação, conseguiram levar os anseios educacionais dos diferentes povos pernambucanos sintetizados em um único movimento social, transformando o termo “índio”, que anteriormente foi utilizado para subverter os povos (ALMEIDA, 2017), num conceito que os uniu em pautas semelhantes, mantendo, no entanto, as diferentes identidades culturais de cada povo, como também aproximando-as para o debate contra a colonialidade, em favor do debate intercultural e da efetivação de direitos.

Quadro 8 – Análise De Conteúdo: Categoria Analítica 2 - Autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
DOCUMENTOS - PPC DO CURSO INTERCULTURAL INDIGENA		
Título do Documento		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
AUTOAFIRMAÇÃO DOS INDÍGENAS ATRAVÉS DAS LUTAS POR EDUCAÇÃO ESCOLAR	IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES	Descrição da comunicação e texto retirado Dentre tais especificidades, destaca-se que, para o ingresso dos professores e professoras indígenas na instituição, deve ser assegurado um processo seletivo específico, que contemple provas escritas bem como a recomendação formal das autoridades das diversas aldeias de Pernambuco. Outra especificidade do curso presencial, destinado para professores e professoras indígenas em serviço, é a vivência em alternância pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), conforme termos do Edital do PROLIND (p.14).
	CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA (COPIPE)	Descrição da comunicação e texto retirado Após diversas reuniões para ajustes na proposta entre membros da Comissão da UFPE e representantes da COPIPE, foram estabelecidas as normas e as prioridades para o processo seletivo, em função das demandas sociais, ficando a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) como responsável pelo processo de elaboração do edital de seleção (p.13-14).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos trechos do PPC da Intercultural, analisados no quadro acima, observa-se o quanto a luta pela identidade cultural indígena está presente na atuação da COPIPE, ressaltando que, durante a luta pela implementação do curso, o movimento indígena trabalhou para garantir nas instituições o modo de vida indígena e seus saberes, principalmente quando verificamos que, para institucionalização da licenciatura, as bases para as conclusões do debate estavam no chão da aldeia, junto ao conhecimento da ancestralidade.

Não obstante, a partir da vivência na Licenciatura Intercultural, mesmo na experiência com a segunda turma, podíamos acompanhar, ainda, as dificuldades e os estranhamentos vivenciados, haja vista que as instituições universalistas estão preparadas para o aluno não indígena, e as universidades se construíram sob pautas universalistas de educação. Não apenas os indígenas, mas os quilombolas, os ciganos e o seguimento LGBTQI+ vêm pressionando o Estado por mudanças. No entanto, é necessário ressaltar que, nesse processo de estranhamento, eram os professores e a coordenação do curso que mediavam estes conflitos.

Neste contexto de luta, a COPIPE conseguiu trazer todos os povos pernambucanos para a sua pauta de efetivação do direito à educação, sendo este um dos motivos que a levou a exercer tamanha representatividade junto aos órgãos governamentais. Assim o movimento indígena conseguiu agregar, entendendo que para se autoafirmar, a comunidade indígena necessita trazer universalidade às pautas de cada povo. Portanto “ser flexível para incorporar os que ainda não participam, mas têm o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares” (GOHN 2013, p. 239).

Mediante o estudo dos documentos, verificou-se que os encontros ocorreram em diferentes aldeias, onde eram ouvidas as lideranças e os professores dos 12 povos pernambucanos, numa clara demonstração de que as bases da atuação e das conquistas da COPIPE junto à UFPE estão ligadas à busca pelo entendimento da identidade indígena no estado de Pernambuco.

Ainda que existam as diferenças culturais de cada povo, através do diálogo esses encontram pontos em comum que os une na luta, mantendo as identidades próprias de cada povo, num exercício constante de resistência condizente com as teorias dos novos movimentos sociais, sempre compreendendo suas diversidades.

Assim sendo, é a unificação de suas pautas que garante o sucesso de suas mobilizações.

4.3 Alterações causadas na UFPE após a atuação em conjunto com a COPIPE

A Licenciatura Intercultural Indígena funcionou com currículo distinto dos demais cursos da UFPE. De acordo com seu PPC da Licenciatura Intercultural Indígena, o curso é destinado à formação dos professores e das professoras indígenas que atuam na educação básica, particularmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas indígenas. O PPC, traz como objetivo geral da licenciatura: Formar professores e professoras indígenas para atuar em escolas Indígenas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio, com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais (UFPE, 2017).

Assim, a Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA visa, principalmente, contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais, políticos e educacionais das comunidades indígenas, favorecendo o diálogo entre as sociedades indígenas e não indígenas, como também entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas. O curso tem como principais atores sociais articulados na experiência o MEC/PROLIND/SECADI, a UFPE, o Movimento Indígena (COPIPE e APOIME) e a Superintendência de Educação Indígena do Governo do estado de Pernambuco).

Em consonância com o prescrito no Item 2e do edital SECADI/MEC Nº 2, de 27 de agosto de 2013, o curso é presencial – no Centro Acadêmico do Agreste, localizado na cidade de Caruaru – adotando-se a Alternância Pedagógica como metodologia, já utilizada em cursos de educação do campo (UFPE, 2017).

Ou seja, existem dois tempos: O Tempo Universidade, e o Tempo Comunidade. Todas as disciplinas possuem 60 (sessenta) horas, obrigatórias ou eletivas, sendo que 40 delas são vivenciadas no Centro Acadêmico do Agreste e 20 horas nas aldeias, onde os professores indígenas e indigenistas ficam responsáveis pelo tempo comunidade, tendo a incumbência de articular os saberes da universidade com os saberes dos povos, realizando e ampliando o diálogo intercultural.

Ao analisarmos o conteúdo das Atas das Reuniões Ordinárias do Colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, realizadas entre os anos de 2015 e 2018, verificou-se

diversos aspectos estudados em nosso referencial teórico, principalmente quando analisamos seus textos à luz das categorias analíticas “educação indígena” e “autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar”. As atas não são descritivas, detalhadas. São atas deliberativas. Apesar de nosso lapso temporal ser de 2015 a 2018 na captação dos conteúdos delas, acessamos alguns documentos da época de fundação do curso. Apesar de termos encontrado críticas veementes em dissertações e até teses de doutoramento com argumentos pejorativos sobre o curso realizado na UFPE, seu corpo docente e os esforços para o desenvolvimento da Licenciatura indígena, nesse trabalho se faz necessário reconhecer o protagonismo dos profissionais da UFPE envolvidos na estruturação da Licenciatura Intercultural indígena: o colegiado do curso.

As atas registram embates importantes entre os indígenas e membros do colegiado, entre professores do colegiado e setores da reitoria, entre estudantes e o colegiado. Por exemplo, nas pesquisas, os documentos encontrados da Licenciatura Intercultural não foram utilizados, nem a luta dos professores que protagonizaram a experiência teve registro. Inclusive, algumas críticas são tão pesadas que, ao nosso juízo, oferecem munição aos que não desejam ver as minorias nos espaços das universidades.

Compreendemos que muitos desses textos foram construídos em um ambiente político distinto do que vivemos na atualidade, que seus autores não previam que seus argumentos se tornariam munição autoritária junto ao MEC para dizer que indigenistas e indígenas desprezam os esforços que muitas universidades, a exemplo da UFPE, vem fazendo para sua inclusão.

Nesse sentido, desde 2009 vimos a coordenação, que no período tinha o Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo, depois a Profa. Dr.^a Ana Maria de Barros imbuídos da responsabilidade de encaminhar as demandas da COPIPE e dos estudantes ao reitor, à direção do Centro Acadêmico do Agreste e ao colegiado do curso. A formatura das duas turmas envolveu inúmeras articulações, desde a adequação aos calendários dos povos e do reitor, como também as negociações sobre reposições de módulos perdidos por estudantes, o uso da indumentária de cada povo na cerimônia, entre outros aspectos. Toda cerimônia foi decidida entre os povos indígenas e a reitoria.

Outro aspecto que consta das atas com riqueza de informação descreve a mobilização da Coordenação do PIBID Diversidade: Profa. Dr.^a Jaqueline Barbosa, envolvida nas lutas nacionais em defesa do PIBID Diversidade para que os indígenas

não perdessem as bolsas que se encontravam ameaçadas pelos cortes orçamentários do Governo Federal naquele período.

Essa é a razão pela qual as atas fundamentam nossos argumentos e mostram a vida dinâmica e os embates constantes que, entre altos e baixos, fez da Licenciatura Intercultural Indígena uma experiência singular de protagonismo dos povos indígenas, mas também de compromisso profissional de alguns professores que se engajaram na experiência. Atualmente, os novos coordenadores são o Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (coordenador) e Janssem Felipe da Silva (vice-coordenador), que tomaram para si a responsabilidade de reestruturar a Licenciatura Intercultural Indígena para que seja institucionalizada como curso permanente pela UFPE, e nesse cenário político atual antipático aos diretos indígenas, estarão diante de nova frente de batalha, pelo que se pode afirmar que a parceria com a COPIPE se torna ainda mais necessária.

Constata-se, portanto, que os documentos serviram como meio de informação fundamental para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, já que tais documentos são registros de reuniões ordinárias mensais. Ademais, nelas constam atividades didático-pedagógicas, discussão sobre as disciplinas, corpo docente, corpo discente, problemas cotidianos e representação indígena no curso.

Não sendo possível trabalhar com atas referentes à primeira turma, pois são poucos os registros, na segunda turma tive acesso a todas as atas do curso e nelas foram registradas movimentações políticas interessantes. Vale destacar que as atas de 2014 registraram conflitos significativos, onde as lideranças da COPIPE questionavam a ausência da participação indígena na coordenação e no colegiado do curso. Tal conflito levou, em 2015, a uma greve dos estudantes indígenas, quando liderados pela COPIPE. Os estudantes só voltaram ao curso após negociações da COPIPE com a PROACAD (Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos).

As atas de 2015 a 2018 registram questões de imensa relevância acerca da pressão exercida pela COPIPE em seu direito à participação direta na formação dos estudantes indígenas.

É importante ressaltar que todos os cursos da UFPE são regidos por resoluções que legislam sobre o funcionamento dos cursos, e que essa igualdade, aparentemente democrática, é na verdade excludente quando se refere aos povos indígenas, pois as resoluções não têm previsão – nem nas coordenações de curso, nem em seus colegiados – da participação de agentes externos à UFPE.

Diante do impasse, o movimento indígena exigiu providências da UFPE, quando coube à coordenação convocar o colegiado do curso que, em 2016, apresentou aos povos indígenas algumas alternativas para atender as exigências de sua participação no curso e no processo de formação dos estudantes indígenas. Dentre elas, podemos destacar a participação no Colegiado de um representante da COPIPE, como também já previsto nas normas internas da UFPE, a participação da representação estudantil no colegiado, foram três turmas: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo incumbido a participar um representante de cada turma no Colegiado.

Com relação à participação das lideranças e indigenistas no curso, ficou estabelecido: Seleção de professores e indigenistas para atuar no tempo comunidade e seleção de professores indígenas para acompanhamento do estágio. Ao final dos processos seletivos, o curso passou a ter 19 (dezenove) professores indígenas e três indigenistas atuando. A remuneração deles era a mesma destinada aos demais professores, além de professores indígenas com formação em pós-graduação, que também atuassem no tempo universidade.

Dos resultados da negociação com a PROACAD e o reitor, foi possível distribuir as bolsas de manutenção acadêmica com os estudantes, cobrindo 100% (cem por cento) dos discentes. Assim sendo, todos tiveram acesso à bolsa da UFPE, sendo posteriormente substituída pela bolsa do MEC, de maior valor.

A maior parte dos estudantes teve acesso às seguintes bolsas: PETI-Indígena, PIBID-Diversidade e bolsa de manutenção acadêmica. Esses recursos favoreceram a presença dos estudantes no campus, em função dos gastos para permanecer uma semana inteira em Caruaru, uma vez por mês.

Mesmo com intenções institucionais, por se tratar de atas, esses documentos, acabam por demonstrar que o colegiado exerceu a função política para a qual foi instituído, como instância administrativa e decisória de diálogo da Licenciatura Intercultural, na qual houve embates significativos entre o modo de ser dos povos indígenas e a realidade acadêmica da UFPE, mais precisamente do Centro Acadêmico do Agreste.

Analisando estes documentos, que são longos, optamos por usar trechos de uma ata de cada ano entre 2015 e 2018. Assim, os trechos foram escolhidos de acordo com a similaridade com o debate apresentado nas categorias analíticas da pesquisa.

Quadro 9 – Análise De Conteúdo – Categoria Analítica 1 e 2

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
Título do Documento: Ata da Reunião Ordinária do Colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, realizadas entre os anos de 2015 e 2018		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
EDUCAÇÃO INDÍGENA	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA	<p>Descrição da comunicação e texto retirado</p> <p>Ata do dia 27/03/2015: “(...) a construção do calendário foi realizada pelos estudantes das 12 etnias que estudam na UFPE e aprovada pela (COPIPE), levando em consideração os calendários dos povos.(...)”</p> <p>Ata do dia 27/03/2015: “(...) propôs uma comissão para junto com a COPIPE e estudantes propor o curso que deverá ser permanente na UFPE.”</p>
	EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA INTERCULTURAL E	<p>Descrição da comunicação e texto retirado</p> <p>Ata do dia 27/03/2015: “A coordenação informou que a PROACAD e a COPIPE, em razão das negociações sobre a participação indígena no curso, estão criando um órgão para que as questões indígenas da UFPE passem pela Licenciatura Intercultural e que seja um espaço de diálogo direto entre os indígenas e a reitoria (...) não houve decisão sobre este ponto.”</p>
AUTOAFIRMAÇÃO DOS INDÍGENAS ATRAVÉS DAS LUTAS POR EDUCAÇÃO ESCOLAR	IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES	<p>Descrição da comunicação e texto retirado</p> <p>Ata do dia 31/11/2017: “(...) o estudante (...) pediu para que fosse registrado em ata a situação humilhante que vivenciou no restaurante universitário, o estudante informou que foi agredido pela funcionária pois tentou autorizar com sua digital o almoço do colega. (...) Para ele seria um gesto de solidariedade não compreendendo como ilegalidade.”</p> <p>Ata do dia 08/03/2018: “O colegiado propôs o prazo de coleta de notas até trinta de junho do corrente para que a segunda turma possa realizar a colação de grau no início do segundo semestre, mês ainda a ser proposto neste colegiado em consonância com a participação dos povos indígenas através da proposta da COPIPE como ocorreu na turma anterior.”</p>

	<p>CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA</p>	<p>Descrição da comunicação e texto retirado “Ata do dia 28/10/2016: “A seleção simplificada de supervisor de estágio para atuar nas aldeias indígenas. Ressaltou que a proposta foi construída com a participação indígena para garantir a cobertura dos supervisores de estágio nos 12 povos que estão situados no curso.”</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na ata do ano de 2015, foi constatada a participação da comunidade indígena nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas do curso, pois, como vimos, os povos indígenas são responsáveis pela construção do calendário. A atuação da COPIPE foi fundamental para que esta participação fosse efetivada, uma vez que, como movimento social, confirmava institucionalmente o calendário. Na mesma reunião do colegiado, foi proposta a criação de uma comissão para, junto com a COPIPE e os estudantes, propor que o curso fosse permanente na UFPE. Nesse contexto, vale lembrar que o MEC reconheceu o curso no ano de 2019. No entanto, a decisão de torná-lo permanente é da UFPE.

Destaca-se, ainda, o fato de que, nas reuniões do colegiado também se procurava respeitar as particularidades da educação intercultural, almejada pelos povos, o que demonstrava a representatividade da COPIPE e sua dinâmica de articulação junto aos órgãos governamentais, numa clara demonstração do uso da educação como prática da liberdade. Segundo Freire (2013),

A “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (FREIRE, 2013, p. 107).

Do ano de 2016, pontuo um trecho que confirma as conquistas do movimento social indígena, visto que a seleção simplificada para supervisor de estágio para atuar nas aldeias foi construída com a participação dos 12 (doze) povos, com a finalidade de garantir que todos os estudantes, dos diferentes povos, fossem contemplados.

Em uma ata do ano de 2017, verificou-se uma questão de embate entre o modo de vida indígena e as regras estabelecidas na UFPE/CAA, visto que um aluno

indígena argumentou que se sentiu humilhado por uma servidora da UFPE, que não respeitou o modo de ser indígena que tem a solidariedade como um imperativo.

Esta dificuldade de lidar com o diferente, é um ponto importante na relação do indígena com as instituições governamentais, situações em que, por meio do preconceito ou do racismo se mantêm enraizadas na colonialidade.

Contudo o racismo contra os indígenas ainda é pouco reconhecido socialmente (...). Os indígenas, especialmente a partir de suas inserções na universidade, começam a nomear e a denunciar o racismo historicamente arraigado na sociedade. Denunciam o racismo institucional que os deixou a margem das políticas públicas de igualdade racial e denunciam as violências que sofrem cotidianamente. Os indígenas nomeiam para denunciar e assim contribuem para uma sociedade mais justa (PEIXOTO, 2017, p. 53-54).

Nesse contexto, vale destacar que, para além das exigências legais, a universidade tem o dever de dispor do mínimo de respeito com os diferentes, que fazem parte da comunidade acadêmica:

Às universidades, cabe (...) viabilizar ente aqueles que compõem a comunidade acadêmica um tratamento no mínimo respeitoso aos indígenas que hoje fazem parte do quadro de estudantes em vários cursos universitários. Não se trata apenas do cumprimento da lei, mas da compreensão de que cabe às Universidades responderem às demandas da sociedade na qual está inserida (SILVA E, 2016. p. 51-52).

No trecho da ata do ano de 2018, verificamos mais uma vez que a atuação da COPIPE junto à Intercultural Indígena da UFPE foi uma constante, até nos últimos momentos acadêmicos das turmas.

Assim, conforme se verificará na leitura do quadro de análise a seguir, os elementos dos documentos convergem para a atuação, discussão e, sobretudo, ao respeito às ideias e conhecimentos propostos pelo movimento social indígena da COPIPE, se caracterizando como “uma situação nova, pois, até recentemente, os cientistas sociais não reconheciam as formas locais de conhecimento como centrais ao processo de desenvolvimento (AGARWAL, 1995; WARREN et al., 1995)” (SANTOS, 2006, p. 22).

Fica evidente que, para além do discurso, as teorias ligadas à diferença colonial e desobediência epistêmica, estão sendo, de fato, inseridas na dinâmica da atuação da COPIPE. Vale salientar, ainda, que mesmo se utilizando desses referenciais, também observamos a compreensão de que é necessário se amparar nas pautas universalistas dos direitos humanos para entender as instituições e a própria identidade cultural indígena, o que ratifica nosso marco teórico.

Os termos “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional” ou mesmo “etnociência” têm surgido com frequência na última década, com o objectivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento (SANTOS, 2006, p. 22).

Nesse contexto dialógico, o tripé “ensino, pesquisa e extensão” é realizado pela UFPE, pelos povos indígenas, nos seminários realizados pelos povos, pela COPIPE e pelo Governo do estado de Pernambuco (SEDUC), nas formações com os povos indígenas. Assim sendo, a extensão universitária e as atividades complementares reúnem a UFPE, o Governo do estado de Pernambuco e a COPIPE.

O estágio supervisionado é realizado nas escolas indígenas. Porém, em regra, não podem ocorrer nas escolas em que os estudantes já são professores para evitar privilégios e para que não haja confusão entre as identidades de docente e estudante.

A SEDUC é uma parceira constante, dado que os professores estão ligados à Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, à qual estão vinculados como professores contratados ou concursados. Estes docentes recebem uma bolsa de ajuda de custo e, em cada módulo, assinam frequências que são enviadas pela UFPE à Secretaria de Educação do estado de Pernambuco.

No início de cada módulo, o curso foi iniciado pelo Laboratório Intercultural, espaço onde cada povo traz os resultados do tempo comunidade, formando momentos extremamente ricos de difusão de saberes dos povos.

Continuando esta pesquisa, salienta-se, portanto, que o estágio supervisionado é uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Ao analisar o texto da regulação do estágio supervisionado do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, foram extraídos trechos de extrema relevância para compreensão de nosso objeto de estudo, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 10 – Análise De Conteúdo: Categoria Analítica 1 - Educação Indígena

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
Título do documento REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Descrição da trajetória da luta indígena no estado Art. 7º – Aprofundamento da realidade política nas diversas

EDUCAÇÃO INDÍGENA	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA	situações em que se encontram as etnias de Pernambuco, buscando uma leitura crítica dessa realidade. (...) Art. 13º – Os/as licenciandos(as) que atuam regularmente como docentes em escolas de Educação Básica, durante a vivência do curso, poderão validar 120 horas de carga horária do Estágio Supervisionado, desde que comprovado seu exercício profissional e sejam apresentados quatro seminários (30h para cada seminário), um em cada componente curricular, constituídos de relatos de experiências profissionais em modalidades pertinentes às especificidades de cada componente, devidamente registrado em relatório reflexivo e fundamentado em sua prática profissional.
	Educação específica, diferenciada e intercultural	Descrição dos aspectos da educação escolar indígena Art. 4º– Valorização do patrimônio étnico e cultural das comunidades indígenas, reconhecendo seus processos próprios de aprendizagem e suas diversas formas de saber. Art. 5º – Reconhecimento das experiências históricas das comunidades indígenas buscando compreender a estrutura de seu pensamento científico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se que a normativa procura respeitar ao máximo as particularidades da educação específica, diferenciada e intercultural, bem como o papel fundamental dos saberes da comunidade indígena no estágio, que tem como teóricos os anciões e lideranças destes povos.

As comparações interculturais entre a ciência ocidental e os sistemas de conhecimento indígena (local, tradicional, nativo) trouxeram nova informação ao debate, mostrando continuidades e disjunções entre eles (Horton, 1967; Anta Diop, 1967; Nanda, 1997; Harding, 1998, Visvanathan, 2003; Meneses 2005). É aqui que se tem ancorado a discussão sobre a *pluralidade externa da ciência*, sobre o modo como a ciência se transforma e se abre na confrontação e no diálogo com outras formas de conhecimento (SANTOS, 2006, p. 35).

Tratando da Regulação do Estágio Supervisionado, destacamos o artigo 7º, que levanta a questão de que se deve engendrar um aprofundamento no contexto social das diferentes etnias, para o exercício de uma leitura crítica dessa realidade, assim como o artigo 13º do mesmo regulamento, onde verificamos que os alunos da

licenciatura que já atuam regularmente como docentes, podem validar até 120 horas de carga horária do estágio, desde que elaborem relatórios sobre suas experiências.

Assim, observa-se que os trechos da normativa do estágio procuram “relacionar-se com os sujeitos da educação como seres históricos situados, de relação, críticos, criativos e curiosos cujos conteúdos da educação emergem da análise da realidade política e social” (SANTIAGO, 2006, p. 76), numa perspectiva onde são tratados “como sujeitos capazes de construir conhecimento e não como consumidores” (SANTIAGO, 2006, p. 76).

Quando foram analisados os artigos 4º e 5º do mesmo regulamento de estágio supervisionado, verificou-se que esses documentos têm por objetivo fazer do estágio mais um instrumento de valorização das particularidades culturais das comunidades, e ainda contribui para enaltecer as histórias dos povos indígenas, procurando entender seu pensamento científico e a relevância da temática intercultural, sobre a qual Maclaren (1997) diz o seguinte:

a temática da interculturalidade tornou-se relevante nos últimos anos, tanto como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vem contribuindo para a construção e fabricação de identidade culturais homogêneas, como, também, por incorporar e ressignificar discursos construídos nos movimentos sociais de resistências, movimentos estes, que ao longo dos últimos 40 anos, vem consolidando práticas discursivas em favor de experiências interculturais (MACLAREN, 1997, p. 46).

Prosseguindo o estudo da Regulamentação do Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, agora com relação à categoria analítica autoafirmação dos indígenas através das lutas por educação escolar intercultural, temos os dados expostos no quadro a seguir:

Quadro 11 – Análise De Conteúdo - Categoria Analítica 2

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCUMENTOS		
Título do Documento REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA		
CATEGORIA ANALÍTICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO

AUTOAFIRMAÇÃO DOS INDÍGENAS ATRAVÉS DAS LUTAS POR EDUCAÇÃO ESCOLAR	IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES	Descrição da comunicação e texto retirado: Art. 15º – O Estágio Supervisionado tem por objetivos: (...) V – Criar condições para o aprofundamento de conhecimentos na área específica da Educação Escolar Indígena e áreas afins, possibilitando a construção de novos conhecimentos e competências; VI – Promover diálogos entre a realidade educacional escolar, as demandas e os projetos societários dos povos indígenas, que possibilitem a realização de diagnósticos, a fim de propor alternativas que superem os desafios do cotidiano do campo de estágio da Educação Escolar Indígena.
	CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA (COPIPE)	Descrição da comunicação e texto retirado: Art. 19º – O/a estagiário/a realizará suas atividades nas escolas e espaços pertinentes ao Estágio, nas comunidades indígenas, sob a supervisão de professores/as indígenas, na condição de supervisores de estágio, devidamente selecionados/as para esse trabalho. A coordenação do curso selecionará esses profissionais, mediante a indicação da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e seleção definida através de Edital com critérios elaborados para esse fim.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se observar, nestes textos, que o estágio tem por finalidade manter a identidade cultural indígena na UFPE, uma vez que, como observamos por meio do artigo 15º de seu regulamento, o estágio tem por objetivos: buscar aprofundamento do conhecimento da educação escolar indígena para a construção de novos conhecimentos e competências, promovendo diálogos interculturais na busca de solucionar os desafios dos projetos societários dos povos. Entende-se, assim, que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2013, p. 51).

Ainda na mesma categoria, foram estudadas as conquistas do movimento social indígena na Licenciatura Intercultural da UFPE, e, para tanto, foi separado um

trecho que confirma muitas das conquistas do movimento indígena, sendo o artigo 19º do regulamento onde é normatizado que o estagiário exercerá suas funções nas escolas e espaços pertinentes ao estágio sob a supervisão de professores indígenas, momento no qual se afirma que esses profissionais serão devidamente selecionados pela coordenação do curso, estando este fato respaldado pela teoria dos novos movimentos sociais na medida em que argumenta que, uma vez capacitados, os integrantes do movimento continuam na academia. Assim, “resulta também que vários participantes de movimentos sociais, depois de qualificados, tornam-se professores universitários e voltam-se inteiramente para a academia” (GOHN 2013, p. 239).

Devendo o movimento indígena pernambucano iniciar uma articulação, objetivando o cuidado de que esses integrantes não se afastem das lutas emancipatórias “ficando o movimento apenas como “objeto” de estudo e pesquisas” (GOHN 2013, p.239), vale salientar que a coordenação terá que respeitar indicações da COPIPE nesta seleção, que atualmente é o principal movimento indígena que se empenha em busca da concretização do direito à educação no estado de Pernambuco.

A Experiência do estágio curricular, como também, a experiência do *tempo comunidade*, foi remunerado com recursos do PROLIND, todos os indígenas e indigenistas que atuaram nesses dois momentos, assinaram contrato temporário de trabalho e realizaram seleção simplificada para atuar no curso.

A partir de 2017, a coordenação do curso recebeu a normativa que proibia o pagamento de professores da UFPE (que realizavam o tempo universidade). A remuneração cabia apenas ao tempo comunidade e ao Estágio curricular realizado. Apenas professores indígenas, indigenistas e professores externos puderam ser remunerados.

A Licenciatura Intercultural Indígena paralisou as atividades em julho e agosto de 2017, quando alguns professores do curso de Pedagogia e um professor do curso de Medicina do CAA assumiram o compromisso de conclusão das disciplinas, pois faltava um ano e meio de curso para ser concluído. É necessário registrar que, sem o trabalho deste grupo de docentes da UFPE assumindo voluntariamente as disciplinas, o curso não teria sido finalizado. O curso foi encerrado no segundo semestre de 2018 com amostras de estágio supervisionado e defesas dos trabalhos de conclusão de curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os povos indígenas de Pernambuco, seu movimento social e a Licenciatura Intercultural da UFPE num processo de entrelaçamento tendo como objetivo a garantia do direito à educação foi um exercício difícil. Reconheço as limitações do referido estudo. No entanto, a partir dele, é possível vislumbrar a importância do movimento indígena como protagonista social de extrema relevância em nosso país. O que ocorre em Pernambuco é uma experiência micro de uma luta macro que ocorre no território nacional e escala internacional, principalmente latino-americana, como foi apresentado pelas legislações que serviram como aporte teórico e jurídico deste estudo. Foi o protagonismo dos povos indígenas que, nos mais variados cenários políticos, trouxe para a esfera do conflito político as suas demandas através de seus movimentos sociais no campo das lutas por igualdade e inclusão social.

Os novos movimentos sociais cobram dentro das sociedades, principalmente as ditas “democráticas”, espaços e respeito ao seu modo de vida, de ser, viver e resistir. Na seara da tensão que exercem com o Estado, na visibilidade de suas pautas sociais exercem o protagonismo de visibilizar o conflito, na democracia e no conflito de interesses é que se solidifica a cidadania e a participação social. Assim, observamos que a presença da COPIPE na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE tem sido de fundamental importância no enfrentamento ao estranhamento e à ignorância estatal sobre o modo de viver e de se organizar dos povos tradicionais, em particular dos povos indígenas, mas ao mesmo tempo em não permitir que sua presença fosse tratada de forma folclórica, ou de promoção política institucional. A posição firme de suas lideranças, de seus estudantes, dos indígenas e indigenistas inseridos no curso foi importante por apontar os equívocos e acertos da UFPE no cotidiano da Licenciatura Intercultural.

Sentimos que muitos dos aliados (aqui me refiro aos coordenadores e professores não indígenas) do curso, em muitos momentos de explosão dos conflitos, esperavam maior apoio da COPIPE, mas também compreendemos que as lideranças estão espalhadas do Agreste para o Sertão do estado e ocorrem problemas em suas aldeias, e muitos são professores ou exercem outras profissões que inviabilizavam a frequência na UFPE nos períodos em que ocorriam os módulos.

Foi identificado, inclusive, outro problema: mesmo as lideranças que se propunham a estar na UFPE nos períodos de realização dos módulos se deparavam com a escassez de recursos financeiros, os quais não foram autorizados ao pagamento do acompanhamento das lideranças de forma presencial. Consideramos a participação presencial como algo essencial, caso o curso venha ser de forma definitiva institucionalizado. Assim, essa necessita ser uma bandeira da coordenação, do colegiado de curso e da COPIPE. Compreendendo que viabilizar essa presença será um enorme desafio sem recursos de financiamento, e em um contexto antipático a participação igualitária dos povos tradicionais nas esferas do Estado.

Na tensão com o estado, a COPIPE ainda não conseguiu alterar as normas internas da UFPE para sua incorporação legal na coordenação e gestão do curso. Por outro lado, na mediação com a coordenação do curso e com o colegiado, desenvolveu estratégias de negociação em que conseguiu incluir, com a aprovação unânime do colegiado do curso professores indígenas no tempo comunidade e no estágio curricular, conseguiram na sua luta política inserir 22 (vinte e dois) professores indígenas/ e ou indigenistas ao quadro de professores, o que junto com a conquista de bolsas para todos os estudantes foi o melhor resultado quantitativo de inclusão de indígenas no quadro docente de uma universidade federal tradicional nas experiências do PROLIND, além da participação de professores indígenas selecionados para o tempo universidade (na seleção simplificada ou por convite da coordenação ou de indicação do colegiado do curso ou da COPIPE).

Uma outra negociação entre a COPIPE e a reitoria da UFPE, mediada pela coordenação do curso trouxe como consequência a reitoria cobrindo em 100% as bolsas de permanência para todos os estudantes do curso, sendo o único curso da UFPE com esta realidade: Assim todos os estudantes da segunda turma recebiam a bolsa permanência, mas também recebiam ajuda de custo da SEDUC pela condição de professores contratados ou efetivos do governo do estado de Pernambuco. Além das bolsas de extensão universitária: PIBID Diversidade e PET Indígena que cobriram 98% dos discentes.

A COPIPE emplacou no tempo universidade a maior parte dos professores que lecionariam no curso, ficando a carga dos coordenadores e do colegiado do curso os casos em que não existia indicação formal. No entanto, a partir de 2016 quando os recursos para diárias, passagens e hotéis foram suspensos, apenas professores do estado de Pernambuco do Recife e do interior, que concordassem em atuar uma

semana no curso com seus próprios recursos durante a semana do módulo, passaram a atuar na docência. A demora para o pagamento chegava à média de sessenta dias o que não permitia ao professor do módulo usar este recurso para pagar sua estadia. Em casos extremos, em que o professor topava ficar na casa de amigos ou na Fazenda Normandia (Propriedade do MST) que acolheu indígenas e professores durante o curso, era possível contar com este professor externo.

Tais conquistas acima assinaladas do ponto de vista dos direitos humanos são avanços importante, dada a burocratização do estado, que através de normas e regulamentos exclui o diferente, mas também vai mostrando a capacidade de articulação política da COPIPE em se reinventar e descobrir as brechas onde as conquistas parciais pudessem garantir diretamente a sua participação, bem como, a competência política de suas lideranças, a clareza de seus objetivos e a identificação de atores sociais com empatia a sua causa e que na sua ausência pudessem encaminhar suas pautas.

A COPIPE compreende que a educação se faz no chão da aldeia, como compreendemos na narrativa de suas lideranças nos documentários estudados, porém, é preciso estar na aldeia para garantir o currículo intercultural na formação dos novos guerreiros. Razão pela qual a aliança institucional levou a COPIPE a indicação dos coordenadores de curso, da indicação dos docentes que deveriam atuar na Licenciatura Intercultural Indígena para que acertando na escolha esses atores pudessem deixar o curso mais próximo dos seus interesses.

Então, partimos para a premissa de que, por mais que muitos estudos tratem os direitos indígenas, e inclusive o direito à educação indígena especificamente, por meio das teorias decoloniais, tratando de conceitos como: colonialismo colonialidade, diferença colonial e desobediência epistêmica – que de fato auxiliam na compreensão do contexto social dos povos indígenas – nossa pesquisa tratou sobre o entendimento de como o movimento social indígena atua para concretização do direito à educação em Pernambuco, portanto, é de fundamental importância compreendermos que estamos diante de um trabalho que ocupou-se ao estudo da teoria universalista dos direitos humanos. Contudo utilizamos uma abordagem semelhante à utilizada num efetivo diálogo intercultural, visto que todos os saberes foram respeitados para se compreender o objeto da pesquisa. E de fato, o diálogo intercultural, no qual, esta metodologia se apoia, ajudou-me na compreensão da diversidade dos diferentes povos indígenas, sobretudo do que é a interculturalidade para os povos indígenas.

Para nós não-indígenas que as pautas universalistas são tão importantes, aprendermos com os indígenas a enxergar o quanto podem ser excludentes também.

Aprendi como a nossa defesa a igualdade universal exclui aqueles que não se enquadram em nossa realidade social, que a nossa igualdade de todos perante a lei, ao acesso as políticas sociais, pode ser um argumento de exclusão dos povos indígenas, dos quilombolas, dos ciganos, dos sem terras, das pessoas com deficiências e demais grupos que lutam por reconhecimento. É na resistência desses grupos por seus direitos que produzem uma revolução na estrutura de poder e de direitos, e nos obrigam através da exposição de conflitos a reconhecer a validade de seus argumentos. Nesse contexto, verifica-se ainda que, mesmo subalternizados, eles compreenderam a necessidade de entender os mecanismos estatais para que assim, possam resistir. Quando uso o verbo entender, não falo da aceitação do aparato estatal como ideal, mas sim da compreensão de que, através de pautas universalistas, o movimento indígena conseguiu implementar algumas de suas pautas por uma educação específica, diferenciada e intercultural dentro da UFPE. No entanto, esse é um processo em construção, que dependerá ainda de maior articulação interna na UFPE e externa no MEC no processo de institucionalização do curso, visto que as duas turmas formadas dentro do contexto do PROLIND com recursos federais nesse momento se tornaram inviáveis.

O novo curso poderá ser mais avançado pois poderá se utilizar da experiência anterior para aprovar o que funcionou e descartar o desnecessário. O curso, ao final, foi avaliado com nota 4. Seu maior problema foi não ter nenhum professor exclusivo, pois em nove anos de funcionamento do curso, não houve nenhum concurso para professores da Licenciatura Intercultural Indígena, crítica que demonstra que a UFPE não teve com o curso o compromisso que deveria ter, na medida em que muitos cursos que vieram depois da Licenciatura Intercultural Indígena funcionam com seu quadro de professores efetivos e substitutos, quando é necessário. É preciso que se registre a crítica à UFPE, que não agiu quando poderia agir, levando em consideração que hoje está muito mais complexo institucionalizar um curso voltado para os povos indígenas com suas especificidades dentro de um governo que persegue esta população e destrói as políticas construídas em sua defesa.

Verifica-se, também, que a escola anteriormente era utilizada como um dos principais instrumentos de colonização, e posteriormente continuou sendo usada em favor da colonialidade. Todavia, a COPIPE compreende que a descolonização

depende desse projeto indígena de educação, razão de sua luta na esfera política pela criação da categoria de professor indígena pela Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco, pois a garantia de seu projeto político para os povos indígenas depende da manutenção desses professores nas escolas das aldeias, uma vez que eles são seus intelectuais e estão articulados ao seu projeto de resistência. Um professor não indígena, por não estar diretamente vinculado à sua luta, por mais bem intencionado que venha a ser, não conhece esse processo de debate e construção de propostas pedagógicas e acabará reproduzindo o modelo de educação colonial que a COPIPE vem, há muitos anos, lutando para suplantar.

Do ponto de vista das escolas indígenas, a realidade do currículo intercultural é uma realidade em Pernambuco. No entanto, quando caminhamos para o ensino superior, nos deparamos com imensas dificuldades. A maior parte do corpo docente das universidades vem de uma formação tradicional, uma vez que esses professores, geralmente, estão vinculados a temáticas avançadas: direitos humanos, educação popular, entre outras. Porém, apesar da distância da imensa maioria das pautas indigenistas, no plano político são atores essenciais à defesa do paradigma indígena dentro das universidades, razão pela qual os professores do curso de Pedagogia foram os grandes aliados dos indígenas na Licenciatura Intercultural da UFPE, fato motivado pela identidade desenvolvida no curso com as pautas populares. É necessário ressaltar, que a formação de corpo docente próprio, selecionado dentro dos parâmetros do serviço público, aliado às exigências do movimento social indígena trará à UFPE maior diálogo com o debate da educação: Específica, diferenciada e intercultural (já aprofundada entre os indígenas), mas que na universidade ainda encontra dificuldades para se efetivar.

Quando analisamos o aparato estatal de concretização de direitos, também verificamos que a escola é o principal meio que o estado tem para concretizar o direito à educação da sociedade. Assim sendo, os movimentos indígenas que se enquadram nas teorias dos novos movimentos sociais, compreenderam que deveriam ressignificar a escola para concretizar o direito à educação escolar indígena, específica, diferenciada, bilingue e intercultural, que estava garantida na legislação, mas tinha pouca efetividade, transformando a escola em um instrumento fomentador de conhecimento nos aspectos relativos à identidade cultural indígena de cada povo, por meio do ensino que respeite o conhecimento da ancestralidade e os ritos sagrados.

É importante explicitar que, para que o direito à educação seja concretizado, é fundamental a participação das lideranças e dos anciãos de cada comunidade, visto que, para os povos indígenas, eles são teóricos mais respeitados, pois são os detentores dos saberes da ancestralidade e da cultura dos povos. Nesse sentido, destacamos os pensadores do povo Pankará e Pipipã que estudamos através do PIBID Diversidade como exemplos de pessoas que compreendem seu povo, seus desafios e a importância da escola e da universidade na garantia dos seus direitos. Cacique Dorinha do Povo Pankará, Cacique Valdemir do Povo Pipipã e Luciete, educadora do Povo Pankará são, para nós, pessoas que tomam pra si com competência discursiva, forma pessoal e compromisso político e social estas pautas tão caras aos seus povos, são, apesar de jovens ainda, a memória de seu povo. São lideranças intelectuais de seus povos, lideranças essenciais à efetivação dos direitos dos seus povos.

Vimos as teorias dos novos movimentos sociais, que objetivam compreender a categoria de movimentos na qual o movimento indígena está inserido e, assim, vimos que se tratam de movimentos sociais que têm suas pautas voltadas para questões identitárias e, sobretudo, para a atuação frente ao estado na cobrança de concretização de direitos. Neste momento, destaca-se a importância dos autores escolhidos como referencial durante a pesquisa: a escolha de Maria da Glória Gohn foi fundamental para que pudéssemos compreender que o surgimento da COPIPE faz parte da dinâmica histórica dos novos movimentos sociais, que na década de 90 do século passado se espalhavam por diferentes regiões do mundo. Com Boaventura de Souza Santos, percebi que a diversidade das pautas reivindicatórias dos direitos indígenas pode se complementar às pautas universalistas dos direitos humanos.

Após seguir o percurso metodológico proposto, conclui-se que em Pernambuco a atuação da COPIPE é fundamental para a diminuição do abismo entre a realidade e as normas relativas à educação escolar indígena das últimas décadas. Assim, este movimento social tomou para si, além do debate, ações que se demonstram através de documentos institucionais, e dos documentos e documentários disponíveis sobre seus movimentos e articulações.

Diante deste contexto, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco conseguiu se articular junto ao governo do estado, para garantia da legislação, e de diferentes pautas relativas à educação escolar indígena. É o caso da contratação de professores indígenas para ministrar aulas nas aldeias, bem como a autonomia

pedagógica das escolas, respeitando, assim, o currículo intercultural dos povos. Também foi criada uma superintendência específica para tratar de educação indígena em Pernambuco. Ainda faltam muitas pautas que precisam ser concretizadas. Entre elas, evidencia-se o concurso público para a categoria de professor indígena, como relatado anteriormente.

Quando nos deparamos com os dados coletados nos documentários e nos documentos oficiais, observa-se que, de fato, a atuação da COPIPE foi fundamental para a legitimação do direito à educação e para o fortalecimento da identidade cultural indígena no estado de Pernambuco, vez que a COPIPE, levando em consideração o contexto da diferença colonial e através de um processo de desobediência epistêmica, conseguiu utilizar a estrutura educacional do estado de Pernambuco e da UFPE para concretizar suas pautas reivindicatórias, trazendo mais justiça social e fortalecendo a identidade cultural indígena em Pernambuco.

E as instituições que anteriormente foram usadas como instrumentos de assimilação servem, como instrumentos estratégicos para quebra de paradigmas da colonialidade, potencializando os aspectos da cultura indígena e a identidade deste povo frente à colonialidade, inclusive “formando guerreiros”, que formarão novos guerreiros, que continuarão lutando na certeza de que *“a educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”*, em respeito a sua luta pelo seu território e a sua história.

Concluo este trabalho na certeza de que ainda há muito a se compreender, por exemplo: Como se dá o debate entre a COPIPE e o Governo do estado de Pernambuco? As tensões internas dentro do próprio movimento social têm dificultado seus avanços no direito à educação em Pernambuco? E com o cenário atual em que as políticas para as minorias estão sendo marginalizadas, qual o destino da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE? São questionamentos que demonstram o quanto ainda temos desafios a desbravar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. P. D; PICOLOTTO, E. L; SPINELLI, L M. Remoções e lutas dos Kaingang no Norte do Rio Grande do Sul: A emancipação Política Indígena Compreendida a partir da teoria do reconhecimento. In: **Dossiê – Remoções Forçadas de Grupos Indígenas no Brasil Republicano**. 2017.
- ALMEIDA, E. A. **A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil**. Contemporaneidade e Educação, v. 19, p. 23-34, 2010.
- ALMEIDA, E. A. **A interculturalidade no currículo da formação de professores e professoras indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGE, Recife, 2017.
- ALMEIDA, E. A. **A Educação Escolar Indígena No Plano Nacional De Educação**. disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/137>, 2010.
- ALMEIDA, E. A. **O Plano Nacional De Educação E A Educação Escolar Indígena**. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-68.pdf, 2012.
- ALMEIDA, E. A. **A comissão de professores indígenas de Pernambuco**. 2012 Disponível em: http://rodaviva.org.br/brasilangola/textos/artigos_pdf/AComissaodeProfessoresIndigenasdePernambuco.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1940.
- BAGGIO, Antonio Maria (Org.). **O princípio esquecido**. São Paulo: Cidade Nova, 2008, p. 23
- BANIWÁ, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Ana Maria de. Fraternidad, política y Derechos Humanos. In: BAGGIO, Antonio Maria (Comp.). **La fraternidad en perspectiva política**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009. p. 143-144.
- BARROS, Ana Maria de; ALVARENGA, Rodrigo. Os povos indígenas brasileiros e sua luta por uma educação específica, diferenciada e intercultural. In: LIMA, C. B;

GUERBERT, M. C. C. (orgs.). **Teorias e formas de abordagens dos direitos humanos**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 309-337.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2006, p. 25.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF 1998 b.

CABRAL JÚNIOR, Luciano Roberto Gulart; VÉRAS NETO, Francisco Quintanilha. **Cidadania indígena e pluralismo jurídico**: crítica ao estatuto do índio. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 19, p. 123-148, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)** – questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CANDAU, V.M.F; OLIVEIRA, L.F.de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p. 15-40, 2010.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI) – **Povos indígenas no Brasil 1984**. Série Aconteceu Especial 15. 1984, São Paulo.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.5.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CRESWEL, Jon W. **Projeto de Pesquisa**: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto. 3 ed. Artmed. Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil, história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma. 2012

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral os direitos fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008, p. 79

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LADER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSON; Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FLICK, Uwe **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J.R.B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Vida e Obra /** Organizado por Ana Inês Souza, Giselle Moura Schnorr, Sônia Fátima Shwendler, Maria Aparecida Zanetti. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FREIRE, P. A Constituição de uma nova cultura política. In: VILLAS-BOAS, R.; TELLES, V. S. **Poder local, participação popular, construção da cidadania.** São Paulo: Instituto Cajamar; Instituto Pólis; FASE; IBASE, 1995.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala.** São Paulo: Global, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOHN, M. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor.** Revista Mediações, Londrina, v. 5, n 1, p.11-40, jan/jun.2000.

GOHN, M. G. **Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. Meta: Avaliação.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013

KAYSER, Hartmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editora, 2010

KNAPP Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades in: **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político = Educacion indígena e interculturalidad: un debate epistemologico y politico/** Mariano Baez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – Bilingue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

JESUS, Zeneide Rios de. **As universidades e o ensino de História indígena.** In: SILVA, Edson. Silva, Maria da Penha da Silva (org) Recife: Ed. dos organizadores, 2016.

LACERDA, Rosane. **“Volveré, y Seré Millones”:** Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LEITÃO, Ana Valéria Nascimento Araújo. **Direitos Culturais dos Povos Indígenas: Aspectos do seu Reconhecimento** - artigo publicado na obra Os Direitos Indígenas e a Constituição, coordenada por Juliana Santilli – Núcleo de Direitos Indígenas, Porto Alegre, 1993, p. 228

LEMONS, Girleide Tôrres. **Os Saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru- PE.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2013.

LUCAS, Douglas Cesar. Prefácio. In: CORRÊA, Darcísio et. al (Org.). **Cidadania, biodiversidade e identidade cultural na reserva indígena do Guarita.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MCLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária em Tempos Pós-Revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MCLAREN, Peter. Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

MAGNANI, J. G. C. **O (velho e bom) caderno de campo**. Disponível em: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno_de_campo.pdf>. 1997. Acesso em: 05 jun. 2019.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil** – Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2006.

MARQUI, Amanda Rodrigues. **Tornar-se aluno indígena**. Curitiba: Prismas, 2016.

MARQUES J. P. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1983

MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8, p. 243-282.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Só descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina**. Entrevista à Revista Deutsche Welle. 2010b. <https://www.dw.com/pt-br/s%C3%B3-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-da-subjetividade-trar%C3%A1-mudan%C3%A7a-%C3%A0-am%C3%A9rica-latina-diz-walter-mignolo/a-5285265> . Acesso em: 05 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. 11º Ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MONTE, N T. Os outros quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 7-29, 2000.

NABAIS, José Casalta. **A face oculta dos direitos fundamentais**: os deveres e os custos dos direitos. Disponível em <<http://>

//www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/15184/14748
> Acesso em: 19 jan. 2010.

NABAIS, José Casalta. Solidariedade social, cidadania e direito fiscal. In: GRECO, Marco Aurélio; GODOI, Marciano Seabra de (Coord.). **Solidariedade Social e Tributação**. São Paulo: Dialética, 2005.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo. **História e Direitos Humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGDH, Recife, 2019

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Guarani/Kaiowá. GT 12 Currículo. Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2005.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. 1989

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater In: **Revista ANTHROPOLÓGICAS**. Ano 21, 28(2): 27-56, 2017

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En publicación: **Movimientos sociales y conflictos en América Latina**. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL, 2003. 288 p

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**, edição Heraclio Bonilla: Tercer Mundo-Libri Mundi, Bogotá, 1992, pp. 437-447.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para Libertar: os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento E Transformação Social: Por Uma Ecologia De Saberes. In: **Hiléia**: Revista de Direito Ambiental da Amazônia. ano 4, n.º 6. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas / Secretaria de Estado da Cultura / Universidade do Estado do Amazonas, 2006

SILVA, E.; SILVA, M. P. (Org.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2016. v.

SILVA, Edson. Resistência Indígena nos 500 anos de colonização. In: BRANDÃO, Sylvana. **Brasil 500 anos: reflexões**. Recife: Editora UFPE, 2000

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 28. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo**. Córdoba: Almuzara, 2004.

SOUZA FILHO, Carlos Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 1998.

UFPE. **Interculturalidade na escola do povo Pipipã** – Documentário – PIPID DIVERSIDADE – 2018

UFPE. **Educação escolar indígena no chão da escola Pankará** – Documentário – PIPID DIVERSIDADE – 2018.

UFPE. **Pankará: Resistência, Luta e Fortalecimento da Identidade Étnica pela gestão da Educação Escolar** – Documentário – PIPID DIVERSIDADE – 2017.

UFPE. **Pipipã: Identidade, saberes tradicionais e gestão escolar** – Documentário – PIPID DIVERSIDADE – 2017.

UFPE. **Projeto Político Pedagógico Do Curso Licenciatura Intercultural Indígena**. Caruaru – PE, 2017.

TODOROV, T. **A conquista da América: A questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TUBINO, Fidel. Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad In: Universidad e Interculturalidad - **Desafíos para América Latina**. Editores: Fidel Tubino Katherine Mansilla. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima/Peru Primera edición, abril 2012.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 03 nov. 2018.

TUBINO, Fidel. Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad In: TUBINO, Fidel; MANSILLA, Katherine. **Universidad e Interculturalidad** - Desafios para América Latina. Editores: Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima/Peru Primera edición, abril 2012.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 3ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – FOTOS DOS POVOS INDÍGENAS EM DIFERENTES MOMENTOS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO A - REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

A Coordenação de Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE-CAA, no uso de suas atribuições que lhe confere regulamentar o Plano de Estágio Supervisionado, em conformidade com o disposto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; no Art. 7º § 1o, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, e em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), resolve que:

▪ Capítulo I - Dos Princípios Curriculares e Metodológicos que orientarão a prática do Estágio Supervisionado

Art. 1º – Tratamento integrado dos conteúdos curriculares, aqui entendido como a formação de um aporte científico e metodológico que possibilite a construção de saberes que valorizem as especificidades étnicas de cada grupo indígena.

Art. 2º - Reconhecimento, validação e implementação da interface teoria-prática como fundamento dos processos de ensino e aprendizagem, e dos procedimentos materializadores do conhecimento e da vida.

Art. 3º – Concepção de língua como fator de ação interindividual orientada por finalidades específicas e condicionada por fatores estruturais, sociais e históricos.

Art. 4º– Valorização do patrimônio étnico e cultural das comunidades indígenas, reconhecendo seus processos próprios de aprendizagem e suas diversas formas de saber.

Art. 5º – Reconhecimento das experiências históricas das comunidades indígenas buscando compreender a estrutura de seu pensamento científico.

Art. 6º – Valorização da pesquisa aplicada como postura pedagógica no processo de construção coletiva de conhecimentos.

Art. 7º – Aprofundamento da realidade política nas diversas situações em que se encontram as etnias de Pernambuco, buscando uma leitura crítica dessa realidade.

▪ Capítulo II – Da Natureza

- Art. 8º** – Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas, Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002, Lei Nº 11.788 de 25.09.2008, Resolução Nº 20 de 09.11.2015 e no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório. Será vivenciado por meio da docência na Educação Básica nos anos finais do Ensino fundamental e no Ensino Médio dos povos indígenas, da Gestão Escolar e das Práticas Educativas das diversas organizações de cada povo indígena. O campo do Estágio Supervisionado são as comunidades, as organizações indígenas e as suas escolas.
- Art. 9º.** O Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena se estrutura e organiza em função do perfil da escola e do professor indígena do estado de Pernambuco definidos nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.
- Art. 10º-** O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Intercultural, ao se estruturar, considera que os discentes desse curso são docentes, gestores e lideranças indígenas. Considera também que, em vários povos indígenas, ainda não há escolas de ensino médio e tem algumas poucas escolas da segunda fase do ensino fundamental.
- Art. 11º** – O Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural caracteriza-se, prioritariamente, pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à docência, ao planejamento e à gestão das escolas dos povos indígenas, proporcionando participação dos(as) licenciandos(as) em situações reais de trabalho próprias dos povos indígenas.
- Art. 12º** – O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Intercultural terá duração de 405 horas, a serem vivenciadas no Grupo de Saberes Práticos que contempla os saberes desenvolvidos através da participação e intervenção direta em atividades docentes. O Estágio Supervisionado será consubstanciado em quatro componentes curriculares, pertencentes ao Ciclo Profissional obrigatório:
- I – Estágio Supervisionado I em Práticas Educativas nas organizações sociais próprias dos povos indígenas (30h Teóricas + 75h práticas);
 - II – Estágio Supervisionado II em Gestão Escolar (30h Teóricas + 75h práticas);
 - III – Estágio Supervisionado III nos anos iniciais do Ensino Fundamental (30h Teóricas + 75h práticas);
 - IV – Estágio Supervisionado IV nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (30h Teóricas + 75h práticas).

Art. 13º – Os/as licenciandos(as) que atuam regularmente como docentes em escolas de Educação Básica, durante a vivência do curso, poderão validar 120 horas de carga horária do Estágio Supervisionado, desde que comprovado seu exercício profissional e sejam apresentados quatro seminários (30h para cada seminário), um em cada componente curricular, constituídos de relatos de experiências profissionais em modalidades pertinentes às especificidades de cada componente, devidamente registrado em relatório reflexivo e fundamentado em sua prática profissional.

▪ **Capítulo III – Dos Objetivos**

Art. 14º – O presente regulamento objetiva orientar, organizar e disciplinar o Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena a ser vivenciado a partir do Ciclo Profissional Obrigatório, inserido no Grupo de Saberes Práticos.

Art. 15º – O Estágio Supervisionado tem por objetivos:

I – Propiciar um espaço-tempo de reflexão fundamentada na prática docente, na prática gestora e em práticas educativas não-escolares, mediante a inserção do(a) licenciando(a) nas escolas, e em diferentes campos educativos das comunidades indígenas, buscando articular situações de trabalho com situações de formação acadêmica em uma dinâmica constante de relação teoria-prática;

II – Possibilitar a integração entre as dimensões teórica e prática do currículo e a articulação inter e transdisciplinar dos conteúdos que constituem os focos da formação (docência, gestão escolar e práticas educativas em escolas dos povos indígenas). A articulação e a integração dar-se-ão através de procedimentos de observação, de reflexão, de docência supervisionada, de investigação da realidade profissional, de atividades práticas e de projetos de intervenção;

III – oferecer oportunidades de aprendizagem aos/às licenciandos(as), constituindo-se em dinâmica de aperfeiçoamento profissional, cultural e científico;

IV – propiciar experiências teórico-práticas em que o(a) licenciando(a) utilize os conhecimentos, as habilidades e as capacidades intelectuais, articulando os saberes indígenas com aqueles adquiridos na Universidade, durante o curso e em outras situações de aprendizagem e/ou formação, com vistas a desenvolver uma análise crítica do contexto educacional em que está inserido(a);

V – Criar condições para o aprofundamento de conhecimentos na área específica da Educação Escolar Indígena e áreas afins, possibilitando a construção de novos conhecimentos e competências;

VI – Promover diálogos entre a realidade educacional escolar, as demandas e os projetos societários dos povos indígenas, que possibilitem a realização de diagnósticos, a fim de propor alternativas que superem os desafios do cotidiano do campo de estágio da Educação Escolar Indígena.

▪ **Capítulo IV – Da Coordenação**

Art. 16º – A Coordenação do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena articular-se-á ao Núcleo Docente Estruturante do Curso e à Coordenação do Curso. A Coordenação do Estágio ficará responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento de todas as etapas do Estágio Supervisionado, bem como pelo controle dos documentos de estágio que serão submetidos à aprovação do NDE e Coordenação do Curso.

Art. 17º – Toda documentação do estágio deve ser emitida, controlada e arquivada pela Coordenação de Estágio.

▪ **Capítulo V – Dos Procedimentos**

Art. 18º – A orientação e o acompanhamento dos/as estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado compete aos/às professores(as) responsáveis pelas referidas disciplinas.

Art. 19º – O/a estagiário/a realizará suas atividades nas escolas e espaços pertinentes ao Estágio, nas comunidades indígenas, sob a supervisão de professores/as indígenas, na condição de supervisores de estágio, devidamente selecionados/as para esse trabalho. A coordenação do Curso selecionará esses profissionais, mediante a indicação da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e seleção definida através de Edital com critérios elaborados para esse fim.

▪ **Capítulo VI – Das Atribuições**

Art. 20º – À Coordenação de Estágio desse Curso compete:

I – Propor o regulamento de Estágio Supervisionado para o Curso de Licenciatura Intercultural;

II – Encaminhar as orientações das Práticas de Estágios para o espaço de execução;

IV – Elaborar, organizar e arquivar, semestralmente, documentos comprobatórios do estágio realizado pelos alunos;

V – Acompanhar e orientar o trabalho dos(as) professores(as) responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Art. 21º – Ao professor(a) responsável por disciplina de Estágio Supervisionado compete:

I – Elaborar com o estudante o plano de atividades do Estágio Supervisionado a ser cumprido;

II – Orientar o desenvolvimento do plano de atividades;

III – Monitorar o andamento do Estágio Supervisionado;

IV – Realizar a avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário;

V – Avaliar as atividades de Estágio Supervisionado desenvolvidas pelo aluno (plano de atividades, fichas de estágio e relatório).

Art. 22º – Ao estagiário compete:

I – Construir e desenvolver o plano de atividades de estágio em discussão com o(a) professor(a) da disciplina e o(a) professor(a) do campo de estágio;

II – Atender às normas da instituição onde será realizado o estágio;

III – Atender às normas deste regulamento e cumprir com os horários previamente acordados com os responsáveis pelo estágio;

IV – Comunicar imediatamente ao professor(a) da disciplina qualquer fato que possa resultar no distanciamento dos objetivos inicialmente propostos ou na possibilidade de cancelamento do estágio;

V – Ao final de cada disciplina de estágio, o(a) licenciando(a) deverá entregar ao professor(a) da disciplina as fichas de estágio, devidamente preenchidas, e o relatório final.

▪ **Capítulo VII – Da Avaliação**

Art. 23º – O Estágio Supervisionado é avaliado pelo(a) professor(a) da disciplina, conforme critérios preestabelecidos por ele, por meio da análise das atividades desenvolvidas.

Art. 24º – O Plano de Estágio e o Relatório Final são avaliados pelo(a) professor(a) da disciplina, conforme critérios preestabelecidos pelos mesmos.

Art. 25º – Considera-se aprovado(a) em cada disciplina de Estágio Supervisionado o(a) licenciando(a) que alcançar média igual ou superior a sete e que possua frequência mínima, conforme normatização da UFPE.

Art. 26º – Será certificado pelo Estágio Supervisionado aquele(a) licenciando(a) que tenha sido aprovado em cada disciplina de Estágio.

▪ **Capítulo VIII – Do Desligamento**

Art. 27º – O desligamento do Estágio Supervisionado ocorrerá:

- I – Automaticamente ao término do período de estágio;
- II – Em caso de desistência de matrícula no Curso de Licenciatura Intercultural;
- III – Por falta grave cometida no local de estágio;
- IV – Pelo não cumprimento das normas estabelecidas neste regulamento.

▪ **Capítulo IX – Das Disposições Gerais**

Art. 28º – A realização do Estágio Supervisionado não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

Art. 29º – O horário de Estágio Supervisionado a ser cumprido deve ser compatível com o horário das instituições do campo de estágio e com o horário do(a) licenciando(a) na Universidade.

Art. 30º – O Estágio Supervisionado não será substituído pelos Estágios extracurriculares, quer sejam remunerados ou não.

Art. 31º – Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação de Estágio Curricular Supervisionado em consonância com a Coordenação do Curso.

ANEXO B – ATAS DO COLEGIADO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA



ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, REALIZADA EM 27/03/2015.

As quatorze e trinta horas, a coordenação do curso verificou o quórum e o confirmando deu início a reunião do pleno, fez a leitura dos pontos de pauta para dar seguimento a reunião. **1. Aprovação do calendário 2015.1 e 2015.2.** A coordenadora relatou que a construção do calendário foi realizada pelos estudantes indígenas das 12 etnias que estudam na UFPE e aprovado pela (COPIPE), levando em consideração os calendários dos povos: Em votação: Aprovado por Unanimidade. **2. Aprovação dos Programas das Disciplinas:** A coordenação pediu ao pleno a aprovação dos programas das disciplinas por ser parte das exigências legais para funcionamentos dos cursos e para o seu reconhecimento. Após ampla discussão, em votação: Aprovado por Unanimidade. **3. Alteração na Composição do NDE.** As Professoras Cinthya Lucia e Tania Bazante por razões de ordem pessoal pediram afastamento do NDE, sendo assim foi proposta uma nova composição, há professores que já estão atuando mas é preciso formalizar a participação em ata: Sendo assim a composição do NDE é dos seguintes professores: Ana Maria Tavares Duarte, Jaqueline Barbosa da Silva, Kátia Nepomuceno Pessoa, Maria Joselma do Nascimento Franco, Sandro Guimarães de Salles. Em votação, aprovado por Unanimidade. **4. Formação do Conselho da Licenciatura Indígena (PROACAD e COPIPE).** A Coordenação informou que a PROACAD e a COPIPE em razão das negociações sobre a participação indígena no curso estão criando um órgão para que as questões indígenas na UFPE passem pela Licenciatura Intercultural e que seja um espaço de diálogo direto entre os indígenas e a reitoria. Após ampla discussão, não houve decisão sobre este ponto. **5. Encaminhamento de pedido a PROACAD para concurso de professor**

permanente. Diante da crescente necessidade de docentes para o curso e a imanência de não mais podermos pagar professores com os recursos do PROLIND, O NDE realizou estudo de vagas, apresentou o resultado ao pleno e foi requisitado a coordenação que apresentasse em forma de processo formal as necessidades do curso. Em votação. Aprovado por unanimidade. 6. Impedimento de pagamentos de professores da UFPE pelo PROLIND. O pleno do curso informou que pagamento de professores com recurso do PROLIND não é permitido e que o curso vem operando ilegalmente. Diante da situação, foi proposta pela pleno do curso consulta a Proplan da legalidade dos pagamentos e no impedimento de continuarmos a pagar os professores da UFPE qual será a alternativa para que o curso não seja inviabilizado. Em votação: Aprovado por unanimidade. **6. Coordenação do Tempo Comunidade.** Diante dos estudos realizados pelas colegiandas Maria Joselma do Nascimento Franco e Iranete Lima que trouxeram ao pleno as especificidades do tempo comunidade para a educação indígena o pleno do curso propôs a Coordenação do Tempo Comunidade por professor da UFPE para que possa articular junto com os professores que serão selecionados na seleção simplificada para que construam uma proposta específica de tempo comunidade e possa realizar a avaliação das atividades. A Professora Maria Joselma do Nascimento Franco foi indicada pelo pleno para ser a Coordenadora do tempo comunidade. Em votação: Aprovado por unanimidade. **7. Comissão para elaboração de proposta de curso permanente.** Diante do compromisso da reitoria com a Permanência dos povos indígenas na UFPE o pleno propôs uma Comissão para junto com a COPIPE e os estudantes propor o curso que deverá ser permanente na UFPE, a Comissão foi formada pelos seguintes membros: Ana Maria Tavares /Duarte, Ailson dos Santos, Edilene Bezerra Pajeú, Eliene Amorim de Almeida, Iranildo Julião da Silva, Janssem Felipe da Silva, Jaqueline Barbosa da Silva (presidente), José Agnaldo Gomes da Silva, José da Cruz, Kátia Nepomuceno Pessoa, Maria Joselma do Nascimento Franco, Maria Luciete Lopes, Nélio Vieira de Melo, Sandro Guimarães Salles, Saulo Ferreira Feitosa, Tânia Maria Goretti Donatto Bazante, Tiago Silva Oliveira. Em votação, aprovado por unanimidade. Não havendo nada mais a tratar, foi encerrada a reunião. Eu, Ana Maria de Barros, lavrei a presente ata. Estiveram presentes: Ana Maria de Barros, Anna Rita Sartore e a representação estudantil: Geniêdja Bastos, Iranildo Julião e Delcilene

Alves de Jesus. Os demais membros do colegiado do curso justificaram a sua ausência.

Assinatura dos presentes

Ana Maria de Jesus
Joaquim Gomes de Jesus
Kauaplan.

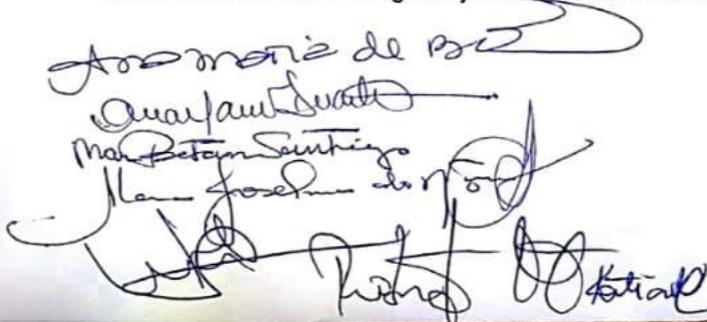
Ana Rita
Guindfa Bast
Nascimento
Delcilene



**ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL
INDÍGENA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO, REALIZADA EM 28/10/2016.**

A reunião foi iniciada as quatorze hora com a seguinte pauta. 1. Perfil e vagas para seleção simplificada de supervisores de estágio. A Professora Delma Evaneide apresentou ao colegiado do curso para aprovação no edital as vagas e perfil para a seleção simplificada de supervisor de estágio para atuar nas aldeias indígenas. Ressaltou que a proposta foi construída com a participação indígena para garantir a cobertura dos supervisores de estágio nos 12 povos que estão situados no curso. Dessa forma apresentou a proposta: **VAGAS PARA SELEÇÃO SIMPLIFICADA:** são 19 (dezenove) vagas para atuação na Supervisão de Estágios nas comunidades indígenas assim distribuídas: Povo Pipipã (uma vaga), Povo Atikum (uma vaga), Povo Pakaiwká (uma vaga), Povo Tuxá (uma vaga), Povo Entre serras de Pankararu (uma vaga), povo Fulni-ô (uma vaga), Povo Truká de Orocó (uma vaga), Povo Pankararú (duas vagas), Povo Pankará (duas vagas), Povo Kapinawá (duas vagas), Povo Truká de Cabrobó (duas vagas), Povo Xukuru (duas vagas), Povo Kambiwá (duas vagas). **2. Perfil do Supervisor local de estágio supervisionado:** Ser indígena da mesma etnia em que atuará e ter graduação em uma das seguintes áreas: Ciências Humanas, Letras, Ciências Exatas, Ciências Naturais ou Pedagogia, com experiência comprovada de 02 anos em Educação Escolar

Indígena ou pesquisa sobre povos indígenas em cursos de Especialização. Em discussão foi questionado pelo colegiado porque 19 supervisores se são 12 povos, a resposta foi que os povos que precisarão de dois supervisores se justifica pela maior quantidade de aldeias e a impossibilidade de apenas um supervisor se deslocar em grandes distâncias, sendo necessário dois supervisores para garantir a cobertura das escolas indígenas e a realização do estágio supervisionado pelos estudantes. Em votação, aprovado por unanimidade. **3. Cronograma e edital de seleção dos professores indígenas que atuarão como supervisores de estágio nas aldeias e Comissão Organizadora.** A coordenação de Estágio apresentou ao NDE a proposta de cronograma a ser apresentada ao colegiado para aprovação, requerendo sugestões a modificações dos presentes que concordaram com a proposta apresentada, também propondo que os membros do NDE façam parte do Comissão de Seleção e o Professor Saulo Ferreira Feitos representando a COPIPE. Se prontificaram como Membros da Comissão avaliadora: Maria Joselma do Nascimento Franco, Ana Maria Tavares Duarte, Jaqueline Barbosa da Silva, Kátia Nepomuceno Pessoa. A coordenação ficará na secretaria e na organização da seleção junto com a secretária do curso Renata Mendonça. Os elementos abaixo foram copiados da proposta de edital que será enviada ao colegiado do curso para aprovação. Divulgação do edital dia um de novembro de 2016, período de inscrição de sete a dez de novembro, divulgação das inscrições homologadas dia 15 de novembro, divulgação do resultado dia 18 de novembro e prazo recursal de 21 a 23 de novembro, dia 01 de dezembro de 2016 início das atividades profissionais dos supervisores locais de estágio. Em votação aprovada o calendário e a comissão de avaliação por unanimidade. Eu, Ana Maria de Barros, lavrei a presente ata. Estiveram presentes: Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Ana Rita Sartori, Kátia Nepomuceno Pessoa, Maria Betânia Nascimento Santiago, Maria Joselma do Nascimento Franco, Marcelo Henrique de Miranda, Saulo Ferreira Feitosa, Roberto Araújo Sá. Os demais membros do colegiado justificaram as suas ausências.



 Ana Maria de Barros

 Ana Maria Tavares Duarte

 Maria Betânia Nascimento Santiago

 Maria Joselma do Nascimento Franco

 Marcelo Henrique de Miranda

 Saulo Ferreira Feitosa

 Roberto Araújo Sá

Ana Duarte

 Ana Rita

 Kátia

 Betânia

 Marcelo

 Roberto.

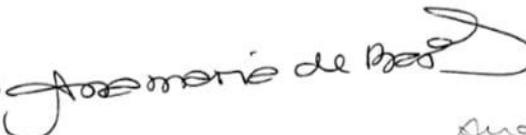


ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, REALIZADA EM 30/11/2017.

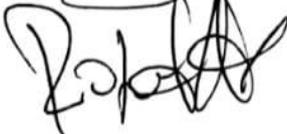
Às quatorze horas e trinta minutos a coordenação do curso verificou o quórum e confirmando o mesmo deu início a reunião do pleno, apresentando os pontos de pauta. **1. Perfis para a seleção de professores.** A coordenação informou que após consulta ao NFD de acordo com a orientação da PROACAD não há professores da UFPE que voluntariamente atuem na licenciatura intercultural indígena após duas consultas no pleno do NFD, dessa forma foi proposto pelo colegiado que para as áreas de introdução a química, introdução a física e introdução a Biologia seja aberta seleção simplificada e que os perfis seja de licenciados em química, física e Biologia, ou ciências Biológicas, havendo recursos do PROLIND disponíveis para o pagamento. Em votação, aprovado por unanimidade. **2. Reconhecimento do Curso.** Respondendo ao questionamento da representação estudantil a pedido das lideranças indígenas sobre o processo de reconhecimento do curso A coordenação informou que os ajustes recomendados estão sendo feitos por Delma Evaneide e as Professoras Jaqueline Barbosa e Maria Joselma Franco do NDE, não havendo decisão sobre este ponto. **3. Substituição da Professora Eliene Amorim pela Profa. Elisa do Povo Pankararu.** A Professora Eliene Amorim que atuaria na Disciplina Estágio Supervisionado em Janeiro de 2018 informou que será substituída pela Profa. Elisa do Povo Pankararú, ambas professoras da alternância pedagógica. Em votação, aprovado por unanimidade. **4. Disciplina de Espanhol. Contratação de urgência.** A coordenação do curso pediu a autorização do colegiado para a contratação de Professor de Espanhol pela impossibilidade do Professor Veríssimo Ferreira, do CAA assumir a disciplina, o mesmo informou uma semana antes do módulo que não teria mais disponibilidade, não havendo

tempo hábil para abertura de seleção simplificada. Em votação, aprovado por unanimidade. **5. Informes:** O módulo de dezembro será mantido apesar dos pedidos dos estudantes pela sua suspensão, o estudante Iranildo Julião pediu para que fosse registrado em ata a situação humilhante que vivenciou no restaurante universitário, o estudante informou que foi agredido pela funcionária pois tentou autorizar com sua digital o almoço do colega Raulive. Para ele seria um gesto de solidariedade não compreendendo como ilegalidade. Não havendo nada mais a tratar, foi encerrada a reunião. Eu, Ana Maria de Barros, lavrei a presente ata. Estiveram presentes os professores (as): Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Everaldo Fernandes, Janssem Felipe da Silva, Roberto Araújo Sá, Delma Evaneide silva, Alberis Alberto (Representação Estudantil, Profa. Delma Evaneide: Coordenadora de Estágio Supervisionado e os estudantes: Iranildo Julião da Silva e Raulive Lobo dos Santos. os demais professores justificaram as ausências.

Assinatura dos presentes





Ana Maria de Barros
 Ana Maria Tavares Duarte
 Everaldo Fernandes
 Janssem Felipe da Silva
 Roberto Araújo Sá
 Delma Evaneide
 Alberis Alberto

Iranildo Julião
 Raulive Lobo dos Santos

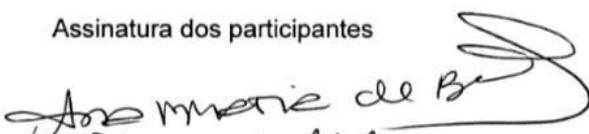
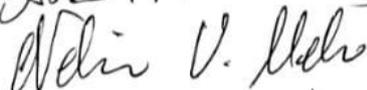
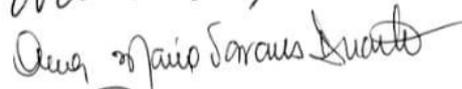
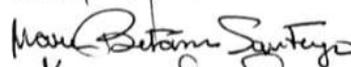


ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, REALIZADA EM 08/03/2018.

A reunião do colegiado teve início as quatorze e quarenta horas, verificando-se o quórum. **1. Devolução dos recursos de diárias e passagens PROLIND.** Informei ao pleno que foram devolvidos os recursos de diárias e passagens em dezembro por exigência do MEC e que os recursos sobranes pagamos os professores da Disciplina Estágio IV por não termos no período de férias professores disponíveis na UFPE para ministrar a disciplina, e que fomos informados pela contabilidade da possibilidade de chegada de recursos para pagamento das disciplinas: Introdução a química, física e biologia, não havendo condição de realizar seleção simplificada pela incerteza de recursos, sendo assim, propomos com os recursos pagar os docentes externos dessas disciplinas que lecionaram e lecionarão gratuitamente na ausência de professores da UFPE para ministrar aulas na área. Em votação: **Aprovado por unanimidade.** **2. Atualização do PPC da LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** A Professora Delma Evaneide, coordenadora de estágio, expôs junto a representante da SEAP – CAA os ajustes realizados pelo NDE e pelas duas no PPC do curso, tendo em vista as adequações aos demais projetos político-pedagógicos da UFPE, os ajustes principais foram na forma para adequação nas bibliografias, nas metodologias como componentes eletivos e não obrigatórios para não prejudicar a primeira turma que já realizou a colação de grau. Em votação: Aprovado por Unanimidade. **3. Prorrogação do Calendário para defesas de TCC e Seminário de Educação Indígena.** Informamos que com a ocorrência do Laboratório Intercultural Indígena em maio do corrente, será difícil que todas as defesas sejam realizadas em maio. Uma ampla discussão resultou na proposta de um ponto específico sobre as defesas

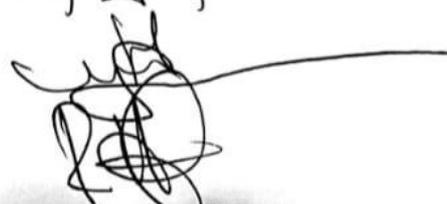
de TCC para o mês de abril. A coordenação apresentou a proposta de ampliar as atividades do calendário para o mês de junho para contemplar o Seminário de Educação Indígena que ficará sob a responsabilidade do PIBID Diversidade (Profa. Jaqueline), como também a ampliação das atividades de TCC até o mês de junho de 2018. Em votação: Aprovado por Unanimidade. **4. Coleta de notas dos módulos atrasados, notas de estágio Supervisionado e Atividades Complementares para 30 de junho de 2018.** Não havendo ainda o curso permanente disciplinares regulares nas quais os alunos possam realizar as reposições e recuperações, para garantir o direito a colação de grau de quem já concluir o curso no prazo determinado, o colegiado propôs o prazo de coleta de notas até trinta de junho do corrente para que a segunda turma possa realizar a colação de grau no início do segundo semestre, mês a inda a ser proposto nesse colegiado em consonância com a participação dos povos indígenas através da proposta da COPIPE como ocorreu com a turma anterior. Este prazo de coleta se refere para atender os alunos aptos a realizar a primeira colação de grau. Em votação: **Aprovado por unanimidade.** Eu, Ana Maria, coordenadora do curso lavrei a presente ata.

Assinatura dos participantes


 Ana Maria de B.

 Nelson V. de B.

 Ana Maria de B.

 Maria Betânia Santiago

 Maria Josefa de S.

 Paulo Henrique de S.

 J. J. de S.


Todos
assinam