



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

MARIA DE FÁTIMA MENEZES

**A COPIPE E A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
ESPECÍFICA E DIFERENCIADA EM PERNAMBUCO**

Caruaru

2020

MARIA DE FÁTIMA MENEZES

**A COPIPE E A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
ESPECÍFICA E DIFERENCIADA EM PERNAMBUCO**

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

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles.

Caruaru

2020

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

M543c Menezes, Maria de Fátima.  
A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco. / Maria de Fátima Menezes. – 2020.  
114 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.

1. Professores – Participação no planejamento curricular. 2. Indígenas - Educação. 3. Antropologia educacional - Pernambuco. 4. Professores indígenas – Pernambuco. 5. Identidade social - Pernambuco. 6. Estado e Educação - Pernambuco. I. Salles, Sandro Guimarães. (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-204)

MARIA DE FÁTIMA MENEZES

**A COPIPE E A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
ESPECÍFICA E DIFERENCIADA EM PERNAMBUCO**

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

Aprovada em: 02/12/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa)  
Faculdade Frassinetti do Recife

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que guia meus passos em cada trajeto vivido e a quem recorri nos momentos mais difíceis. Serei eternamente grata por dar-me a força necessária para prosseguir e a sabedoria para poder realizar este trabalho, com humildade e perseverança.

A meu pai, Francisco Florêncio de Menezes, que me ensinou a valorizar os estudos desde a mais tenra infância, sempre apoiando-me e incentivando-me a alçar voo pelo “ceú” do conhecimento. A minha querida mãe, Josefa Quitéria da Conceição, que me ensinou a nunca desistir de meus ideias e objetivos, quem sempre acreditou em mim com amor incomparável.

A Erinaldo Barreto, amigo e pai cordial, por todo o incentivo e partilha de conhecimentos. Por sempre lembrar-me da força interior que rege nossa existência.

A Maria Helena Barbosa, amiga e exemplo de força e superação, por todos os conselhos e cuidados.

A meu esposo, João Gildo da Silva Filho, pela paciência, dedicação e companheirismo antes, durante e após todo o processo de produção desse trabalho, com quem pude contar em todos os momentos.

À minha amada filha, Mariana Menezes da Silva, que me acompanha desde quando ainda estava em meu ventre, a todos os lugares que precisei ir durante a pesquisa, inclusive às orientações e idas ao campo. Mesmo sem entender o que estava acontecendo, foi uma presença incentivadora e amorosa.

Ao professor Sandro Guimarães de Salles. Agradeço imensuravelmente por toda paciência, compreensão e preocupação durante todo esse trajeto de estudos. Por todos os conhecimentos partilhados e toda a dedicação durante a leitura minuciosa da dissertação. Por todas as valiosas contribuições e incentivos no transcurso da pesquisa. Extensivamente, agradeço também aos demais professores do PPGEDUC, profissionais altamente competentes e comprometidos com a oferta de uma educação pública de qualidade.

Ao professor Saulo Ferreira Feitosa e à professora Eliene Amorim de Almeida, pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação e partilha de saberes no decurso da pesquisa.

À dona Zenilda Xukuru, por todo o acolhimento caloroso nas vezes que estive na Serra do Ororubá e por se disponibilizar a compartilhar seus conhecimentos.

À Zé de Santa, Vice-Cacique do povo Xukuru, pelas conversas e partilhas, colocando-se sempre à disposição para colaborar com a pesquisa e por sua imensa sabedoria e humildade, que são exemplos de um ser humano incrível e solidário.

Ao cacique Marcos, pela oportunidade de conhecer a história de seu povo e compreender melhor o trajeto de criação da Copipe.

À memória do cacique Xicão, que foi fonte de inspiração e motivação para a pesquisa.

À Diana, por seu coleguismo e amizade, sempre disposta a auxiliar no decurso da pesquisa e com quem pude partilhar anseios e perspectivas.

À Edjane, pela companhia durante o cumprimento das disciplinas do mestrado e nas caronas compartilhadas, sempre regadas a uma boa conversa. Extensivamente, aos demais colegas do mestrado. Muito obrigada por todo o conhecimento e vivências partilhados.

A Raul e Josimarco, pela preocupação e incentivo, e a todos os demais colegas da Escola Municipal Epaminondas Mendonça, que foram atenciosos comigo durante todo o percurso de estudos.

À natureza Sagrada, pelas experiências experienciadas, capazes de despertar sentimentos profundos de respeito e admiração por todo ser vivo presente nela.

E a todos que não foram mencionados, mas que de forma direta ou indiretamente colaboraram para o êxito dessa pesquisa.

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. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender a atuação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) para a efetivação de uma educação escolar indígena no estado, comprometida com a autonomia dos povos indígenas e com os novos paradigmas da educação escolar indígena no Brasil. A pesquisa parte do princípio que a historiografia sobre esses povos, durante muito tempo, apresentou-os como vítimas ou heróis de um mundo imaginário, no qual estão sempre no pretérito da história. Faz-se, portanto, um desafio na contemporaneidade falar de um modo outro sobre os povos indígenas, repensando seu lugar na história, desde o período colonial até os dias atuais. Ressaltamos, deste modo, a presença dos/as próprios/as indígenas na (re)construção de suas identidades, bem como sua agência na efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada. Essa luta tem se fortalecido com a crescente presença dos/as indígenas em cursos de formação superior, espaços nos quais vêm realizando suas próprias pesquisas, escrevendo suas histórias, lendo e analisando o que vêm sendo produzido sobre eles/as. A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) surge durante o Primeiro Encontro de Professores/as Indígenas do Estado, nesse contexto de mobilizações por uma educação escolar indígena específica e diferenciada, com a finalidade de reunir os diferentes povos indígenas em Pernambuco, fortalecendo, desse modo, sua representação nos debates sobre educação com as diferentes instâncias do poder público.

Palavras-chave: Copipe. Educação escolar indígena.

## **ABSTRACT**

The present work seeks to understand the work of the Commission for Indigenous Teachers of Pernambuco (Copipe) to effectuate an indigenous school education in the state, compromised to the autonomy of indigenous peoples and to the new paradigms of indigenous school education in Brazil. The research assumes that the historiography about these peoples, for a long time, presented them as victims or heroes of an imaginary world, in which they are always in the past of history. It is, therefore, a challenge in contemporary times to speak in a different way about indigenous peoples, rethinking their place in history, from the colonial period to the present day. We emphasize, in this way, the presence of the indigenous themselves in the (re) construction of their identities, as well as their agency in the effectuation of a specific and differentiated school education. This struggle has been strengthened with the growing presence of indigenous people in higher education courses, spaces in which they have been carrying out their own research, writing their stories, reading and analyzing what has been produced about them. The present work seeks to understand Copipe, which appears during the First Meeting of Teachers / Indigenous of the State, in this context of mobilizations for a specific and differentiated indigenous school education, with the purpose of bringing together the different indigenous peoples in Pernambuco, strengthening, Thus, its representation in the debates on education with the different instances of public power.

Keywords: Copipe. Indigenous school education.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Assembleia Indígena do Nordeste - 1985 .....	53
Fotografia 2 –	Kambiwá - Aricuri - Serra Negra 2017 .....	54
Fotografia 3 –	Índios Pankararu – 1938 .....	55
Fotografia 4 –	Abertura do Módulo de Antropologia Indígena – Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE – 2013 .....	84

## LISTA DE SIGLAS

ANAÍ	Associação Nacional de Ação Indigenista
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCLF	Centro de Cultura Luís Freire
CCPY	Comissão pela Criação do Parque Yanomami, atual Comissão Pró-Yanomami
CEEEI	Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indígena Missionário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
EEI	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
ISA	Instituto Socioambiental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEI	Projeto Escola de Índios
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	13
1.2	PLANO DOS CAPÍTULOS .....	22
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>	<b>24</b>
2.1	IDENTIDADE ÉTNICA .....	25
2.2	ETNICIDADE E ETNOGÊNESE .....	26
2.3	INTERCULTURALIDADE .....	28
2.4	O PERCURSO METODOLÓGICO .....	31
2.5	ANÁLISE DE DADOS .....	33
<b>3</b>	<b>OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA .....</b>	<b>35</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....	36
3.2	ALDEAMENTOS MISSIONÁRIOS .....	37
3.3	OS HOLANDESES .....	41
3.4	CONFEDERAÇÃO DOS CARIRIS .....	42
3.5	DIRETÓRIO POMBALINO .....	44
3.6	A POLÍTICA INDIGENISTA DO IMPÉRIO .....	47
3.7	OS INDÍGENAS NO SÉCULO XX .....	49
3.8	OS POVOS INDÍGENAS NO NORDESTE .....	50
3.9	ASSEMBLEIAS INDÍGENAS .....	52
3.10	POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO .....	53
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>69</b>
4.1	EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	70
4.2	POLÍTICAS INDIGENISTAS E EDUCAÇÃO .....	71
<b>5</b>	<b>A COPIPE .....</b>	<b>82</b>
5.1	CRIAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA COPIPE .....	83
5.2	OS EIXOS TEMÁTICOS .....	90
5.3	OS ENCONTRÕES .....	92
5.4	CONFERÊNCIAS ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	99
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>



1 INTRODUÇÃO

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho busca compreender a atuação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada no estado, comprometida com a autonomia dos povos indígenas e com os novos paradigmas da educação escolar indígena no Brasil. A Constituição Federal de 1988, que redefine as relações entre o Estado e as sociedades Indígenas, e a Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização internacional do Trabalho (OIT), de 1989, ratificada no Brasil em 2002 e promulgada em 2004, são alguns desses paradigmas. A pesquisa parte do princípio que a historiografia sobre esses povos, durante muito tempo, apresentou-os algumas vezes como vítimas, outras como heróis de um mundo imaginário, no qual estão sempre no pretérito da história.

Faz-se, portanto, um desafio na contemporaneidade falar de um modo outro sobre os povos indígenas, repensando seu lugar na história, desde o período colonial até os dias atuais. Ressaltamos, deste modo, a presença dos/as próprios/as indígenas na (re) construção de suas identidades, bem como sua agência na efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada. Essa luta insere novas pautas no movimento indígena, configurando, deste modo, um novo sujeito coletivo de direito (FEITOSA *et al.*, 2015), qual seja o professor indígena. Este tem se fortalecido com a crescente presença dos/as indígenas em cursos de formação superior, espaços nos quais vêm realizando suas próprias pesquisas, escrevendo suas histórias, lendo e analisando o que vêm sendo produzido sobre eles/as.

O presente versa sobre a Copipe, que surge durante o Primeiro Encontro de Professores/as Indígenas do Estado, em 1999, nesse contexto de luta por uma educação escolar indígena específica e diferenciada. A Comissão tem como objetivo reunir os diferentes povos indígenas em Pernambuco, para discutir questões referentes à educação escolar indígena no estado, bem como fortalecer sua representação nos debates sobre educação com as diferentes instâncias do poder público.

Para melhor compreender o contexto de luta acima apontado, se faz necessário refletir sobre as lutas e desafios vivenciados pelos povos indígenas desde os primeiros contatos com os europeus até a contemporaneidade. Dentre os aspectos que tornam essa análise relevante, destacamos o fato de ela possibilitar compreendermos a trajetória dos povos indígenas a partir

de uma perspectiva distinta da historiografia oficial. Nesta, os povos originários são descritos como vítimas ou heróis de um mundo imaginário – categorias que tomam como critério analítico a manutenção ou não da língua, costumes e outros marcadores étnicos –, sempre no pretérito da história. O desafio na contemporaneidade consiste em falar de um modo outro sobre os povos indígenas, reconhecendo sua agência e protagonismo, o que exige repensar seu lugar na história e no presente.

Entre o século XVI e o século XIX, foi marcante a presença dos missionários católicos e a formação dos aldeamentos. Espaços estes de catequização e recrutamento dos povos considerados aliados, mas, para estes, também espaço de negociação e estratégia. Ali também se refugiavam e faziam alianças contra povos inimigos. Muitas vezes, mudavam de lado, aliando-se aos inimigos, caso lhes fosse conveniente e não estivessem satisfeitos com a vida nas aldeias.

Portanto, é importante reconhecer a efetiva participação indígena durante esse período da colonização, desmistificando o papel passivo e secundário que lhes é atribuído na história (BOCCARA, 2005; MONTEIRO, 2001). Para Almeida (2003), muitos deles buscavam o aldeamento como opção pelo mal menor diante de situações ameaçadoras e desfavoráveis. Tais informações não negam todo o mal sofrido nestes ambientes, mas apresenta as alternativas de sobrevivência para muitos/as indígenas aldeados/as.

Com a independência do País, na segunda década do século XIX<sup>1</sup>, vem a necessidade de construir um Estado-nação. Para isso, era preciso instituir uma unidade política, territorial e ideológica. Almeida (2010) aponta as características desse novo Estado brasileiro, o qual seria baseado nos valores europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco. Mas como seria possível construir uma nação com a maioria da população indígena e negra? A partir de então, a ideia de homogeneizar a população, já iniciada por Pombal, torna-se essencial.

Cunha (1992), referindo-se aos povos indígenas do século XIX, descreve-os como os únicos que conheceram três regimes políticos: dois terços do período se passam no Império, mas se inicia na Colônia e termina na República Velha<sup>2</sup>. Neste período, a questão indígena deixa de ser essencialmente de mão de obra e passa a ser uma questão de terras. A política indigenista da época está interessada na extinção dos índios, através da assimilação e integração, incluindo-os na sociedade política. As ideias iniciadas por Pombal, embora tratar-se de dois contextos diferentes, ganha força total nessa fase da história. A homogeneização

---

<sup>1</sup>O processo de independência tem início em 1821 e se conclui em 1825. Oficialmente, 1822 é considerado o ano em que o Brasil se torna independente de Portugal.

<sup>2</sup>Corresponde ao período da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, se estendendo até a Revolução de 1930.

aconteceria quando todos os índios estivessem civilizados e misturados à massa da população. No entanto, mais uma vez não foi o que aconteceu. Os povos indígenas sobreviveram utilizando para isso diferentes meios e estratégias, com destaque para os processos de etnogêneses, apesar das inúmeras perdas e violências sofridas.

Os anos 1970 marca o início do movimento indígena no Brasil em escala nacional, em diálogo com movimentos indígenas de outros países. O movimento passa a contar com apoio de outros seguimentos da sociedade civil, como a igreja católica, universidades e ONGs. Na década seguinte, a Constituição Federal de 1988 vai possibilitar avanços significativos para o movimento indígena e para a relação entre os povos indígenas e o Estado. É, então, assegurado o respeito às suas formas de organização social, suas línguas, tradições, costumes e crenças, sendo reconhecido direito às terras tradicionalmente por eles ocupadas. No campo da educação, é reconhecido o direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

Apesar dessas conquistas, as práticas assimilacionistas e a violência contra os povos indígenas permaneceram, o que não impediu, no entanto, o aumento da sua população e uma maior atuação e articulação do movimento indígena, incluindo a luta pela efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada.

Em Pernambuco, através dos processos de etnogêneses, que marcam a história desses povos, percebemos a capacidade desses resignificarem sua história e reconstruírem suas identidades. Esses processos desvelam a resistência e luta desses povos contra as políticas genocidas e integracionistas, desnaturalizando a imagem estereotipada dos/as indígenas como seres a-históricos, fósseis vivos, presos a um passado distante (MONTEIRO, 2001). Para compreendermos esses processos, partimos inicialmente do conceito de territorialização, proposto por Oliveira (1988). Para ele, a territorialização seria um movimento pelo qual um objeto político-administrativo, no caso do Brasil as “comunidades indígenas”, se transforma em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, reestruturando as suas formas culturais.

O primeiro processo de territorialização teria ocorrido quando diferentes povos indígenas foram atraídos para os aldeamentos missionários com o intuito de sedentarizá-los e catequizá-los. Outro, mais recente, teria sido articulado com a agência indigenista oficial. Cabe ressaltar a participação ativa desses povos durante todo o processo, mesmo em patamares desiguais, articulando-se e reivindicando benefícios. Assim, não estavam passivos, a mercê dos interesses do poder colonial, mas sempre negociando e buscando obter vantagens, muitas vezes para assegurar a própria sobrevivência física.

Dentre as várias estratégias de resistência utilizadas pelos povos indígenas em Pernambuco, assim como em outras regiões do país, percebemos que esses povos tendiam a aceitar a identidade a eles imposta, as quais eram subvertidas, de modo sutil, sem rejeitá-las ou modificá-las diretamente, mas empregando-as a partir dos seus próprios interesses. A presença de séculos de cristianização, por exemplo, não impediu a prática, entre os índios contemporâneos, de uma religiosidade baseada no culto aos encantados e à jurema<sup>3</sup>, sendo os símbolos cristãos inseridos na cosmologia indígena. Essa religiosidade, juntamente com o toré<sup>4</sup>, é utilizada pelos indígenas no Nordeste como marca diacrítica de suas identidades índias. O exemplo de Certeau, referindo-se à colonização espanhola na América, sobre as "ações-invenções" dos povos indígenas, nos ajuda a compreender essas estratégias:

Esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (CERTEAU, 1998, p. 39).

Os indígenas no Nordeste foram declarados caboclos, mestiços e tiveram suas identidades étnicas negadas. Ao longo do século XX, diversos processos de etnização e etnogêneses foram iniciados, cada um com sua história, resistência e lutas pela conquista de seus territórios tradicionais. Esses processos são intensificados com a Constituição de 1988 e alianças com outros seguimentos organizados da sociedade civil, como o Conselho Indígena Missionário (CIMI).

No caso específico dos indígenas em Pernambuco, como em todo o Nordeste, além da luta pelo reconhecimento da sua identidade, tiveram ainda que enfrentar a apregoada ausência de índios na região. Como procurou mostrar Oliveira (1999), esses povos eram vistos pela sociedade e até por pesquisadores a partir dos mecanismos assimilacionistas que propunham uma total integração dos/as índios/as à população brasileira. O antropólogo Eduardo Galvão, por exemplo, em sua classificação das áreas culturais indígenas existentes no país, põe em dúvida a existência de povos indígenas no Nordeste. Oliveira menciona ainda Darcy Ribeiro, que ao referir-se aos povos indígenas no Nordeste, destaca que eles teriam perdido a língua e demais elementos tradicionais, vivendo integrado aos não indígenas da região. Em suas

---

<sup>3</sup> Encantados são espíritos de ancestrais indígenas, celebrados em rituais religiosos. Jurema consiste em um complexo semiótico e religioso, com origem nos povos indígenas no Nordeste, associado à planta de igual nome, a partir da qual se produz uma bebida ingerida em rituais religiosos.

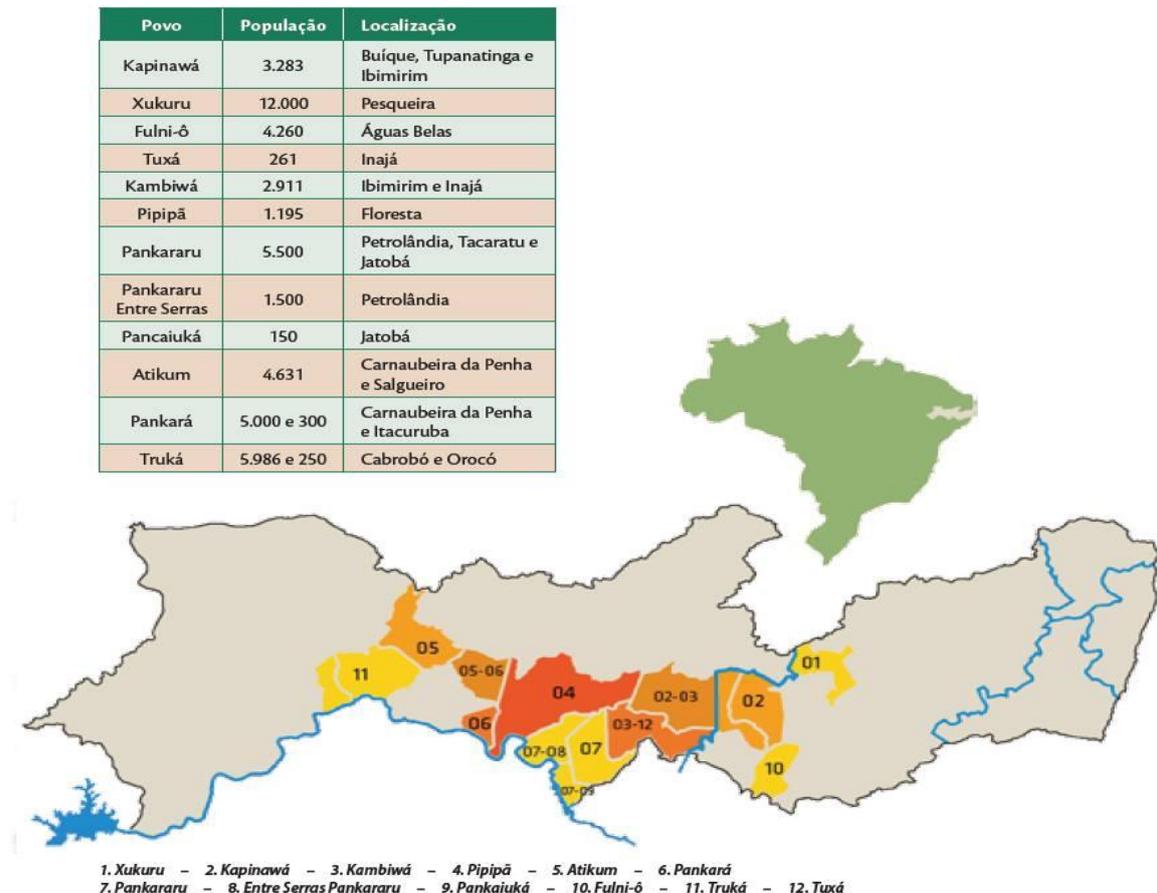
<sup>4</sup> Dança ritual praticado pelos povos indígenas no Nordeste.

referências aos Xukuru e aos Potiguara, menciona as perdas culturais e aculturação desses povos. Portanto, ficam evidentes os equívocos presentes nas concepções e imagens sobre os povos indígenas no Nordeste.

No período colonial, as guerras justas foram meios eficazes de extermínio desses povos. Eram assim denominadas as guerras autorizadas pela igreja católica, travadas contra índios inimigos que se colocassem como um obstáculo aos avanços da colonização e do cristianismo. Nesse contexto, os povos indígenas podiam ser executados, escravizados e ter suas aldeias destruídas. Diante da ameaça, muitos povos negociaram, outros foram praticamente dizimados ou fugiram.

Como mencionado, em Pernambuco os povos indígenas foram considerados oficialmente extintos, mas foram ressurgindo e reivindicando do estado, ao longo do século XX, o reconhecimento de suas identidades étnicas. Atualmente, é reconhecido oficialmente a existência de 12 povos indígenas em Pernambuco, como disposto na tabela e no mapa abaixo<sup>5</sup>.

Figura 1 – Mapa dos povos indígenas em Pernambuco



<sup>5</sup> Mapa disponível em [https://www.mppe.mp.br/mppe/files/GT-Racismo/mapa\\_lara.png](https://www.mppe.mp.br/mppe/files/GT-Racismo/mapa_lara.png)

Fonte: A Autora (2020).

No que diz respeito à educação escolar indígena em Pernambuco, merecem destaque os anos 1990. Nesse período, concomitantemente à elaboração pelo Estado de uma legislação educacional para a educação escolar indígena, os professores e professoras indígenas em Pernambuco realizam vários encontros para analisá-la. No relatório do Primeiro Encontro de Professores Indígenas em Pernambuco, que acontece, na Aldeia Pé de Serra, do povo Xukuru do Ororubá, consta a participação de cinco dos sete povos: Xukuru de Ororubá, Pankararú, Truká, Fulni-ô e Kambiwá. Estes discutiram os problemas e perspectivas das escolas, a estrutura e as diretrizes do MEC para a Educação indígena e a articulação dos professores indígenas no Estado (CIMI, 1993). Mas antes mesmo desse contexto de mobilizações, foram criadas as seguintes organizações: Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) em 1997; a Organização de Professores indígenas Truká (OPIT) e de outros povos; e a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) em 1999.

Segundo Felix (2007), os professores decidiram criar as organizações acima mencionadas, tendo como propósito debater os aspectos jurídico-políticos, possibilitando aos povos indígenas conhecer as entrelinhas da Lei, a fim de se munirem de instrumentos que garantissem um maior poder de manobra nos debates com as instâncias do poder público. Assim, a Copipe é criada com os seguintes objetivos:

Articular, mobilizar as comunidades e os/as professores/as indígenas e propor e monitorar as políticas públicas para o setor. Como princípios, a defesa de uma escola que respeite o projeto de sociedade de cada povo, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade étnica e a valorização dos saberes culturais. (COPIPE, s/d, p. 2).

Outro aspecto que caracteriza a Copipe é sua relação com a luta maior do movimento indígena. Assim, a Comissão, desde sua criação, colabora com a luta pela reintegração e homologação das terras indígenas, ou seja, ela não reivindica exclusivamente direitos relacionadas à educação, mas sua mobilização é também em prol da reivindicação de outros direitos dos povos indígenas. Barbalho reitera as razões pelas quais a Copipe foi criada ao dizer da necessidade imperiosa de oferecer uma conotação pública/política e diferenciada à organização entre professores e professoras e lideranças indígenas, além de mobilizar as comunidades e professores e professoras indígenas, propondo e monitorando as políticas públicas para o setor.

Em linhas gerais, durante esses vinte anos de atuação da Copipe, os povos indígenas em Pernambuco obtiveram muitas conquistas, resultados das suas lutas e mobilizações. Muitos desafios já foram superados, no entanto, novos desafios se apresentam. No decurso da pesquisa, procuraremos elencar os processos vivenciados durante esse trajeto, priorizando o protagonismo de professores e professoras indígenas engajados nessa trajetória de luta para a efetivação de uma educação escolar indígena, específica, diferenciada e intercultural.

Como mencionado, a nossa pesquisa procura compreender a importância da Copipe para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco, em um contexto no qual a educação é pensada como meio de articulação e posicionamento sociopolítico dos povos indígenas no estado. Meu interesse por esse tema surgiu a partir do meu interesse pelas questões indígenas, com as quais tive contato ainda na adolescência. Tudo começou com minha participação na Pastoral da Juventude (PJ), representando os jovens da paróquia da qual fazia parte. Os encontros da PJ, em nível diocesano, aconteciam trimestralmente na diocese localizada na cidade de Pesqueira, no agreste pernambucano. Durante os encontros, jovens de todas as paróquias da diocese se faziam presentes para discutir as realidades vividas em suas paróquias e comunidades. A partir das partilhas dessas vivências, eram elaboradas metas para procurar colocar em prática com os demais jovens de suas paróquias.

E foi nesse contexto que aconteceu meu primeiro encontro com jovens indígenas. Em algumas comunidades da diocese de Pesqueira há forte presença de povos indígenas, especialmente os jovens vindos da Serra do Ororubá e Cimbres, ambos pertencentes ao povo Xukuru. Então, surgiu uma grande admiração pelo estilo de vida e a forma de conceber o mundo desses jovens. Inicialmente, ocorreu certo estranhamento, pois os estereótipos relacionados ao ser índio estavam impregnados por minha formação escolar e pelo senso comum. Assim, por não encontrar nesses jovens os marcadores étnicos tradicionalmente associados aos/as indígenas, tive dificuldade em identificá-los como tal em um primeiro momento.

Mas no decorrer dos encontros, a partir dos relatos de suas experiências, expressões culturais de seu povo e modos peculiares de viver e ver o mundo, ficou explícita sua identidade indígena. Durante esses momentos, conheci aspectos de sua cultura e história, mas também das lutas e sofrimentos vivenciados pelo povo Xukuru. Surgiu, então, a vontade de conhecer mais sobre esse povo, saber de suas lutas, dentre tantos outros aspectos, e aprender com seus modos de viver e ver o mundo. Com o fim da minha participação nos encontros diocesanos, o desejo por compreender melhor a história e cultura do povo Xukuru permaneceu.

Com a ordenação sacerdotal de um amigo que se tornou pároco na paróquia de Cimbres, e que mais tarde tornara-se um dos representantes do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), pude, por meio dele e suas publicações nas redes sociais, continuar acompanhando os processos de lutas e conquistas do povo Xukuru.

No ano de 2014, participei como aluna especial da disciplina "Educação e diversidade Cultural", oferecida pelo curso de Mestrado em Educação Contemporânea, da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste. Na ocasião, tive oportunidade de adentrar com mais profundidade nas temáticas relacionadas à diferença étnica e cultural. Por meio das discussões partilhadas durante o período da disciplina, tive o desejo de elaborar um projeto que contemplasse o conhecimento sobre os povos indígenas.

Esses povos têm construído historicamente uma posição social, política, cultural e epistêmica de relevância na sociedade brasileira, mas muitos obstáculos e dificuldades ainda são vivenciados neste processo de conquista e reconquista de seus direitos. Na academia também pude perceber o protagonismo dos professores/as indígenas e as pesquisas por eles/as realizadas. Assim, nossa pesquisa não pretende substituir suas vozes, mas somar-se a elas. Como postula Spivak (2010), ações como estas, que pretendem falar em nome do Outro, frequentemente reproduzem as estruturas de poder e opressão, mantendo esse Outro silenciado.

Escolhemos compreender qual a importância da Copipe para a efetivação da educação escolar indígena em Pernambuco por percebermos a importância e necessidade de se discutir essa temática, ainda pouco pesquisada nos programas de pós-graduação, e a ausência de trabalho específico sobre a Copipe. No decorrer da pesquisa, buscaremos responder as seguintes perguntas: 1. Qual a relação da Copipe com as outras lutas e formas de organização dos povos indígenas, do passado e do presente? Por que e em que contexto foi criada a Copipe? 2. Quais seus objetivos? 3. Quais os desafios enfrentados hoje? 4. E, finalmente, quais suas contribuições para a efetivação da política de educação escolar indígena específica e diferenciada, em Pernambuco?

Durante a pesquisa, foi possível perceber ainda mais a necessidade de pesquisar a Copipe, considerando sua importância na emancipação e crescimento crítico dos professores e professoras indígenas no estado. No movimento indígena, os professores e professoras indígenas se articulam com outros membros de suas comunidades e se fortalecem enquanto etnias específicas. A educação escolar é, portanto, um espaço estratégico no fortalecimento da sua identidade.

A educação escolar indígena quando inserida na luta maior do movimento indígena (pela terra, saúde etc.) tem a possibilidade de ampliar seus horizontes e fortalecer as identidades étnicas, até porque a participação nos movimentos indígenas cresce a cada dia, seja como liderança, professor/a ou por pertencer a um determinado povo. Então, a questão que norteará esta pesquisa será voltada para compreender como a Copipe contribui com a efetivação da educação escolar indígena, a partir da perspectiva dos movimentos sociais indígenas, colaborando, assim, com uma visão mais aguçada das vivências e contribuições desses grupos na ressignificação da sua história e cultura.

Pretendemos, inicialmente, situar o leitor historicamente, do período colonial até os dias atuais, alinhados com os novos paradigmas, que reconhece sua agência, rediscutindo o lugar que lhes é atribuído na história (ALMEIDA, 2003; BOCCARA, 2005; MONTEIRO, 2001). Ao discutir esse trajeto, destacaremos o uso da educação escolar como uma ferramenta historicamente empregada pelos colonizadores contra os povos indígenas, seja para submetê-los à religião do colonizador, seja para assimilá-los e integrá-los à sociedade brasileira.

Procuramos, ainda, mostrar que essa imposição de saberes e valores coloniais não impediu o uso de diversas estratégias de resistência indígena. Assim, sem poder rejeitar ou modificar diretamente, usavam a seu favor o que lhes era imposto pelos colonizadores (CERTEAU, 1998). Como consequência desse modo de resistir, que exigia a assimilação de parte da cultura do branco, os povos indígenas, principalmente no Nordeste do Brasil, foram considerados extintos ou prestes a entrar em extinção. Considerados "índios misturados", pelo fato de não possuírem semelhanças com indígenas do Amazonas ou Xingu, cujo contato foi tardio, esses povos no Nordeste tiveram sua identidade étnica questionada, sendo considerado de pouca utilidade para as pesquisas etnológicas, em uma perspectiva estruturalista. Como argumenta Oliveira, nessa perspectiva, eles "não possuiriam mais importância enquanto objeto de ação política (indigenista), nem permitiriam visualizar perspectivas para os estudos etnológicos" (1998, p. 50). A grande maioria dos povos indígenas no Nordeste sofrem ainda hoje discriminação e preconceito por não possuírem esses marcadores étnicos, sobretudo por não falarem uma língua própria.

Com a constituição de 1988, como mencionado, iniciou-se um novo período para os povos indígenas no Brasil. Além de assegurar o respeito aos seus modos de organização social, seus costumes, línguas e tradições, reconhecendo o direito às terras tradicionalmente por eles ocupadas, a constituição lhes assegura o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Essa luta pela educação é pautada pelos próprios indígenas, a exemplo do Cacique

Xicão Xukuru, que neste período era um líder que reivindicava junto com seu povo esse e outros direitos.

A luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada, que deu origem à Copipe, busca proporcionar às crianças e aos jovens indígenas uma educação comprometida com a luta maior dos povos indígenas, comprometida, como já mencionamos, com o fortalecimento de suas identidades étnicas. Pelo exposto, a presente pesquisa busca compreender a importância da Copipe nesse processo de retomada da educação escolar indígena em Pernambuco. Para tanto, buscamos aproximar os campos da educação e da antropologia, considerando que os estudos antropológicos têm contribuído significativamente, sobretudo no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos para pensar os povos indígenas. Assim, ao discutir a educação escolar indígena, procuramos dialogar especialmente com uma antropologia que põe em questão sua própria maneira de estudar os povos originários, ressaltando a importância de fazer as vozes e ações desses povos aparecerem.

## 1.2 PLANO DOS CAPÍTULOS

O objeto de nossa pesquisa é a Copipe (Comissão de Professores indígenas de Pernambuco). No primeiro capítulo, apresentamos as considerações iniciais, descrevendo os motivos e objetivos da pesquisa, destacando os principais embasamentos teóricos usados no estudo de pesquisa. No Segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Nele, refletimos sobre os conceitos-chave do nosso trabalho, aproximando os campos da educação e da antropologia. Em um segundo momento, apresentamos a perspectiva metodológica que orienta nossa pesquisa, tendo como fundamento básico os postulados de Said (1990) e a crítica à representação do Outro nas pesquisas sociais. Assim, discutimos a necessidade de uma metodologia crítica e decolonial, especialmente nos estudos dos grupos étnicos e culturais. Além de Said, partimos das contribuições do debate iniciado na década de 1980, a partir da crise das representações, tendo como referências Clifford (2002).

Procuraremos, no terceiro capítulo, discutir a história dos povos indígenas no Brasil, reconhecendo a necessidade de situar a Copipe dentro do trajeto histórico cultural desses povos. Nosso objetivo foi mostrar como o protagonismo indígena esteve presente durante toda essa história, embora só recentemente alguns historiadores e antropólogos passem a reconhecê-lo. Nesta perspectiva, a Copipe seria parte dessa resistência, desse protagonismo, e não um fenômeno isolado dos nossos dias. Como referência para (re)pensar essa história, partimos de Boccara (2005), Almeida (2003), Cunha (2012) e Monteiro (2001).

No quarto Capítulo, discutimos a educação escolar indígena no Brasil, apresentando uma síntese das primeiras experiências de educação para os indígenas, desde o período dos aldeamentos missionários, passando pelo Diretório Pombalino até a educação indígena na contemporaneidade. Procuramos mostrar os sentidos presentes em diferentes momentos das políticas de educação voltadas para os povos indígenas no Brasil, destacando seu uso como ferramenta de controle, assimilação e integração. Mesmo no contexto dos novos paradigmas que orientam a educação escolar indígena no presente, a educação pode manter-se como um instrumento contrário aos interesses dos povos indígenas se empregada em uma perspectiva funcional, a partir de um discurso etnófago (DÍAZ-POLANCO, 2005), escamoteado em um discurso de respeito à diversidade cultural.

No quinto Capítulo, discorreremos sobre a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), os sentidos da sua criação, as contribuições para a educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco e os obstáculos enfrentados. Procuramos mostrar que, desde sua criação, a Copipe participa da luta maior pelos direitos dos povos indígenas – a luta pela terra, saúde, entre outros. Além de discutir a partir da documentação sobre a Comissão, apresentamos a fala de alguns professores indígenas e do prof. Saulo Feitosa, um dos indigenistas que têm acompanhado a história da Copipe.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, procuramos apresentar as principais discussões teóricas e metodológicas que fundamentaram esta pesquisa. Iniciamos com uma discussão sobre os conceitos-chaves empregados em nosso trabalho, como identidade étnica, etnicidade, etnogênese e interculturalidade, estabelecendo um diálogo entre os campos da Educação e da Antropologia.

### 2.1 IDENTIDADE ÉTNICA

Os estudos voltados para a identidade étnica têm crescido no campo das ciências sociais, para além da antropologia, área na qual, majoritariamente, vinham sendo discutidas as questões dos grupos étnicos. Assim, a educação escolar no contexto das minorias étnicas, a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais, a educação intercultural, entre outros temas, hoje comuns à educação, têm ampliado a discussão sobre diferença étnica na formação inicial dos professores e nas pesquisas educacionais.

Os Estudos Culturais, ao conceberem que as narrativas produzem os sujeitos e o mundo em que vivem, trazem uma grande contribuição às pesquisas sobre identidade, com destaque para os estudos de Stuart Hall (2011, 2012). Sociólogo negro, jamaicano, Hall argumenta que a partir da modernidade tardia, quando o sujeito é pensado como fragmentado e dotado de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas, é necessário pensar a identidade não como algo fixo, imutável, mas como aquilo que é construído na diferença ou por meio dela. A identidade não é algo hermético, mas uma convenção socialmente construída, que se insere no circuito da cultura e tem a ver com a representação (HALL, 2006). O autor nos ajuda a compreender o conceito de identidade mostrando o imbricamento entre cultura, identidade e diferença:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem somos nós” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2012, p. 108-109).

Santos (1997) nos diz que mesmo as identidades que estejam aparentemente cristalizadas estão suscetíveis a alterações e devem ser vistas como flexíveis, pois fazem parte de um processo contínuo de ressignificação social, cultural e política.

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 1997, p. 135).

A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais, porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (SILVA, 2011, p. 14).

Portanto, a identidade étnica é uma construção individual e coletiva que perpassa a aceitação do grupo e o sentimento de pertencimento a este. Não é fixa e imutável, mas plural e flexível. A identidade está permeada por diferentes características, sejam elas relacionadas à idade, gênero, etnicidade dentre outros. É elaborada observando-se as diferenças e, neste aspecto, Appadurai nos ajuda a compreender por que as minorias, negras/os, indígenas, ciganas/os, mulheres, homossexuais, povos do campo, dentre outras, são motivo de raiva e de medo, principalmente em contextos de disputa étnico-nacionalista. Estas seriam assinaladas por conflitos entre nós/eles e da formação de “identidades predatórias”, ou seja, de “identidades cuja mobilização e construção social requerem a extinção de outras categorias sociais próximas, definidas como ameaças à própria existência de algum grupo, definido como ‘nós’” (APPADURAI, 2009, p. 46). As identidades predatórias e etnocidas surgem no contexto do que Appadurai denomina de “ansiedade da incompletude”, quando minorias “lembram àquelas maiorias a pequena brecha que existe entre sua condição de maiorias e o horizonte de um todo nacional imaculado, um *ethnos* nacional puro e limpo” (IBID, p. 17).

## 2.2 ETNICIDADE E ETNOGÊNESE

A etnicidade potencializa as características partilhadas e reconhecidas entre os sujeitos e o grupo social ao qual pertencem. É de posse desses critérios de organização social e da relevância dada à cultura que os sujeitos influenciam e são influenciados nas relações sociais. Pensar etnicidade nesses termos conduz-nos a sua compreensão enquanto “a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade” (ARRUTI, 2014, p. 207). Assim, o pertencimento a um grupo étnico possibilita o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva. Para os povos indígenas, a etnicidade é um fator preponderante de grande relevância, uma vez que sua continuidade está baseada na fundação comunitária.

Frederik Barth (2000) enfatiza que as fronteiras étnicas não são intransponíveis. Para ele, é através dos processos de interação entre os grupos que são gerados processos de diferenciação. Nesse percurso, a cultura não deve ser concebida como o fator primordial da etnicidade, mas como consequência ou resultado desses processos interativos. Ele também afirma que na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. Nessa perspectiva, as características que são levadas em consideração não são a soma das diferenças “objetivas”, mas somente aquelas que os próprios atores consideram significativas.

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

Bartolomé mostra que o termo etnogênese tem sido reempregado para dar conta dos processos de emergência social dos grupos historicamente silenciados. Nesta perspectiva, o autor elabora a seguinte conceituação:

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

Sendo assim, podemos afirmar que os processos de etnogênese consistem em construções culturais emergentes, as quais estão sujeitas a agrupamentos e negociações. Nesse processo, procura-se o reconhecimento e das especificidades e das diferenças, evidenciando-se

os grupos silenciados e subalternizados historicamente. Mas os processos de etnogênese ocorrem desde o momento no qual os povos originários precisavam se ressignificar, por isso não é um fato novo, mas pode inclusive preceder o período colonial, pois eles já estabeleciam relações com outros povos e outras etnias propiciando alterações em seus modos de vida.

A ideia de sociedades puras já não se sustenta. Bartolomé (2006) acrescenta que a etnogênese apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva. Portanto, o processo de etnogênese também não é homogêneo, ele varia de acordo com circunstâncias específicas. Bartolomé (2006) diz que em alguns casos, a etnogênese pode ser o resultado indireto e não planejado de políticas públicas específicas. Em relação as etnogêneses nordestinas, ele afirma que não foram senão a emergência política de identidades étnicas antes irreconhecíveis para o exterior devido à transfiguração cultural. Tais aspectos mostram a capacidade de reformulação desses grupos no Nordeste dentro de um novo contexto classificado por Porto Alegre (1998) de “cultura do contato”.

### 2.3 INTERCULTURALIDADE

O artigo 27, inciso 1, da Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT's), de 1989, mostra como e por quem deve ser elaborada a educação escolar indígena e ainda apresenta os aspectos principais que precisam constituí-la:

Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais. (BRASIL, 1989, Art. 27. § 1).

Esse novo paradigma para se pensar os povos indígenas se coaduna com a perspectiva da interculturalidade. Catherine Walsh salienta, partindo dos postulados de Zizek, que a lógica multicultural que incorpora a diferença, na atualidade, procura esvaziar e neutralizar seu significado efetivo.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2008, p. 16).

Portanto, como a autora argumenta, a política multicultural levanta a bandeira de uma interculturalidade como uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial. Então, se faz necessário que os povos indígenas construam uma contraproposta de interculturalidade capaz de questionar e ressignificar o modelo globalizado de sociedade, regido pelos interesses do mercado, que colocam em xeque seus peculiares modos de vida.

Díaz-Polanco, por sua vez, procura mostrar como a ideologia multiculturalista procura devorar as culturas, produzindo a ideia de uma inclusão universal das identidades, anulando as diferenças.

(...) es preciso abandonar la perspectiva de una globalización que funcionaría de acuerdo con los patrones homogeneizadores de antaño y aceptar que la actual mundialización funciona con mecanismos más complejos, esto es, que -sin abandonar los propósitos integrantes del capital- la globalización procura ahora la inclusión universal de las identidades, sin que eso signifique en todos los casos la disolución de la diferencia. La globalización ha encontrado la manera de aprovechar la diversidad sociocultural en su favor (saciando el incontenible apetito del capital por la ganancia). En ese trance, el capital globalizante y etnófago “exalta” la diversidad, mediante la ideología multiculturalista y como nunca antes busca convertir la pluralidad de culturas en un puntal de su reproducción y expansión. Para ello, el sistema ataca las bases comunitarias de las identidades, al tiempo que promueve todo género de “identificaciones”[...]. (DÍAZ-POLANCO, 2005, p. 2).

O uso corrente do termo interculturalidade nem sempre corresponde aos sentidos aqui apontados. Mesmo as licenciaturas interculturais indígenas, que surgem no Brasil sob o discurso dos novos paradigmas, podem assumir um caráter funcional, corroborando uma política etnófaga. Existem, portanto, muitos questionamentos quanto às intencionalidades que permeiam uma educação escolar indígena intercultural, pois, como nos diz Baniwa, é uma interculturalidade criada em uma perspectiva eurocêntrica:

É importante entendermos que a instituição escolar e a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modos pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico. (BANIWA, 2020, s/p.).

Deste modo, é possível afirmar que o discurso intercultural, do ponto de vista eurocêntrico, pode se converter em mais uma estratégia de dominação contra os povos indígenas. Ainda segundo Baniwa:

Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador. (IBID, s/p.).

A interculturalidade funcional está comprometida com uma política integracionista e de controle dos povos indígenas. Em contrapartida, a interculturalidade crítica (TUBINO, 2004; WALSH, 2008) questiona o *locus* do poder eurocentrado, seu padrão de racialização e manutenção das desigualdades. Como nos diz Walsh:

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. (WALSH, 2009, p. 22).

A autora ainda evidencia que a interculturalidade crítica é um projeto comprometido com a ruptura com os modos de poder, saber, ser e viver eurocentrados, para além dos postulados da "educação intercultural bilíngue" e da "filosofia intercultural". A autora retrata minuciosamente a que se propõe essa interculturalidade:

É argumentar não pela simples relação *entre* grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (WALSH, 2009, p. 14).

Portanto, para os povos indígenas, uma educação intercultural deve estar pautada no diálogo e reconhecimento de suas especificidades, reconhecendo-lhes como sujeitos históricos. Significa o diálogo entre diferentes conhecimentos, indígenas e não indígenas, propiciando uma verdadeira interação entre eles, sem hierarquizá-los, onde possam coexistir sem assimetrias.

A coexistência desses diferentes conhecimentos (indígenas e não indígenas) não pode ser construída de maneira a inverter a posição binária racista branco/eurocêntrico. Grosfoguel argumenta sobre a importância de evitar essa inversão:

Frente às *identity politics* hegemônicas que sempre privilegiaram a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes brancos, europeus, cristãos e ocidentais, inferiorizando e subalternizando a beleza,

conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes não-europeus, não-cristãos e não-ocidentais, os sujeitos discriminados/ inferiorizados por esses discursos hegemônicos desenvolveram suas próprias *identity politics* em reação ao racismo inicial. Esse processo foi necessário como parte de um processo de valorização de si mesmos em um mundo racista que os inferioriza e desqualifica de sua humanidade. (GROSFOGUEL, 2006, p. 33).

A educação escolar indígena é, portanto, mais um instrumento de luta dos povos indígenas. Só através de uma educação específica, diferenciada e intercultural é possível articular e reivindicar seus direitos, inclusive o de formularem e ministrarem todo o processo educativo de seus povos. A conquista desses direitos está intrinsecamente ligada a outros, como à terra, à saúde e aos direitos epistêmicos.

## 2.4 O PERCURSO METODOLÓGICO

No percurso metodológico, partimos do questionamento em torno do modo como o Outro vinha/vem sendo representado nas pesquisas sociais, perspectiva que ainda não foi superada nas ciências humanas. Assim, tomamos como referência as contribuições de Edward Said, pela crítica ao modo como essa representação tem sido realizada em nossas pesquisas. O autor, palestino e crítico literário, põe em questão o modo como o "Outro" vinha sendo representado nas pesquisas sobre cultura e povos tradicionais. Sua obra, *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*, tem sido considerado o texto fundante dos estudos pós-coloniais (COSTA, 2010). Said entende o Orientalismo enquanto um poder intelectual, que sufoca as vozes e produz distinções entre a Europa, Ocidente/"nós" e Oriente, Leste/"eles". O Orientalismo apresentado por Said é ressaltado em termos epistemológicos, pois "para chegar ao Oriente, é preciso que ele passe pelas malhas e códigos fornecidos pelo orientalista", ação que é proposta diante daquilo que se "acredita ser bom para o oriental" (SAID, 1990, p. 76-77).

Embora tenhamos realizado algumas conversas com membros da Copipe, o presente trabalho não se configura como uma etnografia, uma vez que optamos por uma análise documental. O modo como descrevemos o Outro, no entanto, suscita as mesmas questões. Deste modo, Said vai contribuir para a construção de uma perspectiva metodológica com base na crítica pós-colonial. Essas questões sobre a representação do outro vêm sendo discutidas, sobretudo, no âmbito da antropologia, a partir das questões apresentadas ao longo da década de 1980, com os questionamentos de Geertz (1989, 2002) e Clifford (2002).

Essa preocupação com o modo como descrevemos o Outro no campo da educação vem sendo discutida a partir de diversas perspectivas. Além do pensamento pós-colonial,

destacamos os estudos culturais (HALL, 2000; SILVA, 2010) e perspectivas metodológicas como a etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 2002) e a etnografia crítica. Esta última leva em consideração o cotidiano da pesquisa e o contexto social como um todo. Desse modo, se compromete em "desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos visando contribuir para que tais situações sejam alteradas" (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Como mencionado, no presente trabalho fizemos uso da conversa com alguns professores e participantes da Copipe. Nesse diálogo, procuramos romper com a assimetria entre pesquisador e interlocutor. Cabe ressaltar que essas conversas, embora tenham sido previamente organizadas, estiveram abertas a alterações no decorrer do diálogo. A intenção de realizar uma pesquisa partindo de uma perspectiva metodológica pós-colonial significa desvelar novas situações, conceitos e apresentar novas maneiras de entender a realidade. Essa perspectiva não procura ajustar a realidade às teorias, mas ampliar o conhecimento sobre determinado contexto.

No campo da antropologia, Clifford (2014) critica o processo interpretativo, no decurso do debate sobre "autoridade etnográfica". Ele vê simultaneamente a etnografia como "escrita", "colecionamento", "*collage* modernista", "poder imperial" e "crítica subversiva". Seria, deste modo, uma "atividade híbrida", destacando que a etnografia "se configura como um campo articulado pelas tensões, ambiguidades e indeterminações próprias do sistema de relações do qual faz parte" (CLIFFORD, 2014, p.10). Essas relações estão intrinsecamente permeadas pelo poder, o qual prioriza as práticas da ciência ocidental em detrimento das demais. O autor observa que, diante da redistribuição e desintegração do poder colonial e as repercussões das teorias culturais radicais ocorridas na segunda metade do século XX, o Ocidente não pode mais subsistir como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o "outro".

Na presente pesquisa, procuramos não representar nossos/as interlocutores/as de modo abstratos e a-históricos, partindo da premissa que a pesquisa sobre ou com povos indígenas necessita repensar o legado da episteme modernista, colonial. Reconhecemos, portanto, a dimensão política de toda pesquisa social. Essa perspectiva, no entanto, não significa abrir mão do rigor metodológico.

Para realizarmos a análise dos dados, recorreremos à hermenêutica em uma perspectiva crítica. Essa maneira de analisar os dados responde melhor aos objetivos e objeto da pesquisa, pois, na concepção hermenêutica, segundo Cohn (1979), só é possível compreender aquilo de que o próprio intérprete é também o produtor. Nessa perspectiva, a interpretação não é realizada

como uma via de mão única, ou seja, apenas por parte de quem pesquisa, mas conjuntamente com seus interlocutores.

## 2.5 ANÁLISE DE DADOS

O campo empírico desta pesquisa foi a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – Copipe. Nossos interlocutores foram professores e professoras que estão ou já foram membros da Copipe, assim como lideranças de alguns povos que acompanharam ou acompanham as reuniões, assembleias e encontros da Comissão. Mas para preservar e respeitar a imagem dos participantes, usamos terminologias fictícias.

Conversei com seis pessoas, as quais, possuem um histórico de efetiva participação na luta e reivindicação por uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural para os povos indígenas em Pernambuco.

Nesta pesquisa, escolhemos a conversa no lugar da entrevista, a fim de possibilitar a intersubjetividade, procurando assim minimizar o caráter hierárquico na relação entre pesquisador/a e interlocutores. Procuramos estabelecer diálogos informais priorizando a espontaneidade na fala dos(as) participantes. Além da conversa, o trabalho utilizou como metodologia a análise documental. Essa foi feita a partir de uma hermenêutica crítica das discursividades presentes na documentação produzida sobre os povos indígenas e sobre a educação escolar indígena. Como nos diz Lúcke e André, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÚCKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Os documentos são aqui compreendidos a partir da definição apontada por Phillips, qual seja: “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Ao elencar os possíveis documentos mencionados por Phillips, Lúcke e André, complementam que “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÚCKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). No presente trabalho, portanto, são considerados documentos tanto fontes primárias quanto secundárias, bem como qualquer outra forma de registro, a exemplo de documentos sonoros e filmicos, que expressem intensão política, cultural, religiosa, entre outras, relacionadas com o objeto de pesquisa abordado.

A análise dos dados coletados consistiu, como mencionado, em uma hermenêutica crítica das discursividades presentes nos diversos documentos analisados. Foram considerados, também, os seguintes procedimentos apontados por Lúdke e André (1986): delimitação progressiva do foco de estudo; formulação de questões analíticas; aprofundamento da revisão de literatura; testagem de idéias junto aos sujeitos; e, por último, uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.



**3 OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA**

### 3 OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este capítulo é dedicado aos povos indígenas no Nordeste, com ênfase nos indígenas em Pernambuco. Em alguns momentos, no entanto, se fez necessário remeter aos povos indígenas de outras regiões, assim como a contextos e situações comuns aos povos indígenas no Brasil.

Muitas pesquisas têm procurado, nessas últimas décadas, estudar os povos indígenas de forma a desnaturalizar a perspectiva eurocêntrica, sugerindo uma releitura do passado e do presente das sociedades indígenas (BOCCARA, 2005). Por um longo período, os povos originários foram considerados os ancestrais da humanidade, preservando as características e os modos de vida arcaicos. Era-lhes atribuída a ideia de uma vida estagnada, sem muitas mudanças, um “perpétuo presente etnográfico” (BALANDIER, 1974, p. 198). Com efeito, os europeus, quando chegaram à América, acreditavam ter encontrado a ancestralidade da humanidade. Muitos diziam que eles eram descendentes dos filhos de Noé, e tinham conseguido manter-se em um estado mais natural sem passar por diferentes transformações (CUNHA, 1992, p. 4). Deste modo, precisavam conhecer a civilização para só então deixarem a condição de selvagens. A necessidade de colonizá-los era justificada pela ideia de salvá-los, bem como pelo postulado que “a superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral” (DUSSEL, 2005, p. 29). A cristianização cumpriria bem essa tarefa, pois os índios não possuiriam religião, mas seriam “'gentis' na acepção de S. Paulo, ou seja, não são iluminados pela verdadeira fé, mas são passíveis de recebê-la” (POMPA, 2003, p. 41).

Durante o século XVI, com a colonização em marcha, mais precisamente na segunda metade do século, as descrições sobre os índios tornaram-se mais frequentes e minuciosas, e cabe ressaltarmos que o contato com os colonizadores nesse período já provocava alterações nas culturas e organizações sociais desses povos. Almeida (2010) evidencia a participação dos europeus nessas mudanças e destaca os Tupi e os Tapuia como os grupos mais descritos durante essa fase da história. Ela chama a atenção, no entanto, para os cuidados ao analisar tais descrições, pois tendem a ser simplistas, uma vez que seriam resultados das observações dos europeus e com base em seus interesses.

As etnias que pertenciam aos grupos étnico-linguísticos descritos como Tupi ou Tapuias estão colocadas aqui de maneira mais genérica. O termo Tapuia foi empregado genericamente para referir-se aos povos cujas línguas não pertenciam ao tronco-linguístico tupi, mas a troncos

outros, como Macro-Jê, Karib, Aruak etc. Não pretendemos mostrar as suas especificações, ou seja, os diferentes subgrupos derivados destas, mas assinalar sua importância para a caracterização e compreensão dos povos indígenas no Brasil nas primeiras décadas da colonização. Como destaca Celestino de Almeida, haveria muitas dificuldades na designação dos grupos étnicos, considerada bastante problemática e contravertida.

Desde já, destacamos que durante esse primeiro século de colonização as transformações ocorridas na vida dos povos ameríndios acontecerem com sua participação e a partir de negociações e não apenas à mercê dos invasores. Eram, portando, povos organizados e articulados. Estabeleciam relações de comércio com os europeus, apesar de conceber os bens materiais de forma diferente dos colonizadores. Os/as indígenas não trabalhavam para acumular, apenas para suprir necessidades ou para conseguir algo que fosse do seu interesse. Portanto, só trabalhavam para tais fins, causando dificuldades para os colonizadores conseguirem mão de obra suficiente.

### 3.2 ALDEAMENTOS MISSIONÁRIOS

No presente trabalho, partimos da premissa que não podemos analisar os povos indígenas contemporâneos, bem como suas ações e estratégias, sem considerar seu trajeto histórico cultural. Para compreendermos a Copipe, portanto, se faz necessário situá-los dentro da história dos povos indígenas, o que hoje exige, como mencionado, repensar os postulados da historiografia oficial. Esta descrevia/descreve os povos originários como um bloco homogêneo e monolítico, além de não reconhecer seu protagonismo. Aqui, ressaltaremos a importância de (re)escrever essa história a partir da perspectiva dos/as indígenas, desnaturalizando os modos equivocados de pensá-los e descrevê-los, desmascarando as diversas formas de silenciá-los.

No presente tópico, procuraremos descrever o contexto dos aldeamentos indígenas. Inicialmente, gostaríamos de fazer uma consideração sobre a relação desses povos aldeados com a sociedade luso-brasileira. É comum referir-se a política dos aldeamentos como assimilacionista. Contudo, embora o contato tenha levado muitos grupos à assimilação, a intenção foi mantê-los longe dos colonos e não os assimilar à população não-indígena. A política assimilacionista só aconteceria no contexto do Diretório Pombalino, como veremos mais adiante. Salles e Salles (2013) destacam que uma das funções exercidas pelos jesuítas, enquanto administradores dos índios aldeados, era implementar a política segregacionista por

eles adotada, o que significava mantê-los afastados dos colonos. Vale ressaltar que esse isolamento trazia benefícios também para os/as índios/as, como, por exemplo, a diminuição do contágio de doenças provocadas pelo contato com os não indígenas, a continuidade, em alguns casos, de seus costumes e rituais etc.

O contato com os missionários, na maioria dos casos, não era feito de maneira pacífica, levando muitas vezes ao aniquilamento dos povos indígenas. Com efeito, o contato, além de ter levado diversos grupos ao extermínio físico, os levou à eliminação simbólica, ou seja, de seus costumes e modos de vida.

No entanto, vale ressaltar a participação de muitos religiosos em defesa dos povos indígenas. Em muitas situações registradas na história do contato entre indígenas e colonizadores, os missionários tiveram uma participação fundamental nesse sentido, sobretudo por terem evitado a eliminação física de vários povos, minimizando as atrocidades cometidas contra eles e garantindo-lhes uma vida mais digna nos aldeamentos.

Para uma melhor compreensão do contexto dos aldeamentos, procuraremos a seguir apresentar as diferenças entre aldeia, aldeamento e o que foram os descimentos. As aldeias eram organizações elaboradas pelos/as próprios/as índios/as. Os aldeamentos, por sua vez, foram criados pelos jesuítas e demais grupos religiosos para ter um maior controle sobre os indígenas e, em muitos casos, para protegê-los da violência e extermínio. Perduraram do século XVI ao XIX. Os descimentos consistem na transferência, por meio do convencimento ou da captura, de indígenas para os aldeamentos jesuítas. Os descimentos também surgem diante da resistência dos índios à catequização. Assim, passaram a deslocar os índios para a proximidade dos núcleos portugueses para assentá-los em aldeamentos construídos especificamente para reuni-los. Eram, portanto, levados contra suas vontades. Se antes ainda havia possibilidade de diálogo, a partir de então, a imposição prevalecia e a violência contra eles não era mais velada. No Nordeste, era comum descer indígenas dos sertões para aldeamentos próximos ao litoral, distantes dos seus territórios originários, para melhor administrá-los, geralmente mantendo em um mesmo aldeamento povos de línguas e costumes distintos. Essas expedições desciam os rios, do interior ao litoral, com o objetivo de deslocar os índios de suas aldeias de origem para assentá-los nos aldeamentos coloniais, próximos aos núcleos portugueses (ALMEIDA, 2003). As expedições de descimento tiveram um papel importante na desarticulação de muitos povos indígenas.

Importante lembrar que os descimentos aconteciam majoritariamente nos sertões, e as dificuldades enfrentadas nessa região favoreciam sua adesão e a aceitação das novas condições oferecidas nos aldeamentos. Celestino de Almeida ainda ressalta que

[...] a imagem do índio deixa de ser de tolos e manipulados, pois suas escolhas passam a ser entendidas como fruto de escolhas próprias condizentes com as lógicas de suas sociedades e com as possibilidades disponíveis. Escolhas limitadas, pois as relações eram assimétricas e ocorriam em meio a um cenário caótico de extrema violência. (ALMEIDA, 2017, p.7).

Como nos chama a atenção Almeida (2017), é importante repensar a trajetória desses povos a partir do olhar de diferentes atores, procurando evitar interpretações estanques que limitam as análises. Na mesma perspectiva de Monteiro (2001) e Boccara (2005), a autora argumenta que os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América (IBID, p. 9). Com efeito, o fracasso ou sucesso no avanço da colonização dependia das alianças estabelecidas entre os colonizadores e os/as índios/as. Estes agiam mediante seus interesses e não eram marionetes nas mãos dos portugueses, como por longo tempo retratou a historiografia oficial. Eles desempenharam papéis importantes na construção das sociedades coloniais e pós-coloniais (IBID, p. 9). Contudo, não pretendemos desconsiderar a violência e as assimétricas presentes no contato e mantidas nestas alianças.

A concepção dos/as indígenas como "aculturados/as" e "ingênuos/as", no início da colonização, retratada por muitos historiadores, desconsidera fatores importantes. Por exemplo, a abertura ao contato com o outro é uma característica de muitos grupos indígenas americanos e especialmente dos tupi. A experiência do contato também não pode ser considerada unívoca. Inúmeras transformações ocorriam e com elas os interesses e objetivos dos mais variados atores sociais modificavam-se com a dinâmica da colonização e das relações estabelecidas entre eles (ALMEIDA, 2010).

Os aldeamentos não eram apenas espaço de dominação, mas desempenhavam funções importantes. A mais conhecida, usada, inclusive, como justificativa para a colonização do Brasil, era a função de cristianizar os/as índios/as. Como temos procurado mostrar, os povos indígenas não eram passivos durante esses processos, apesar dos imensos prejuízos e da posição subalterna na qual se inserem nos aldeamentos, eles se interessavam por elas, participavam de sua construção e foram sujeitos ativos na catequese nelas vivenciadas.

Durante três séculos da colonização, índios de diferentes etnias compunham os aldeamentos. Eles procuravam formas para sobreviver a partir das novas experiências vividas. A política de aldeamentos proporcionou-lhes uma condição jurídica um tanto favorável, assegurando-lhes alguns direitos, os quais lutaram para garantir até o século XIX. Para alcançarem tais objetivos, precisavam agir de acordo com os códigos do mundo colonial, o que

não culminou na perda da identidade étnica, como muitos acreditavam que aconteceria, pois precisavam reconstruir seus modos de vida a partir da nova conjectura social na qual estavam inseridos, mas encontravam maneiras de ressignificação para fortalecer suas culturas e adaptar-se às diferentes situações forçadas pelo contato (ALMEIDA, 2003, p. 72).

Almeida (2003) relata que os líderes indígenas, sabedores da importância do seu papel, negociavam suas alianças em troca de benefícios que iam além dos ganhos materiais. Suas importantes funções, principalmente nas guerras, abriam espaço para certa ascensão social que, embora limitada, foi por eles bastante valorizada.

Inúmeras leis sobre os aldeamentos e as disputas intensas corroboram os interesses dos diferentes agentes sociais da colônia. Almeida (2010) argumenta que os interesses e objetivos dos diferentes atores sociais que interagem na colônia, incluindo os/as índios/as, modificam-se com a dinâmica da colonização e das relações entre eles. Deduz-se daí que é praticamente impossível falar de uma história indígena geral do Brasil, fazendo-se necessário o estudo mais específico de cada região e de cada povo, para uma melhor compreensão de suas peculiaridades.

No contexto dos aldeamentos, os religiosos dedicavam-se aos ideais missionários de aniquilar os vícios dos índios e suas práticas consideradas diabólicas. Para cumprir com tal missão, os submetiam à disciplina, à obediência e ao trabalho compulsório e compactuavam com a violência das guerras e escravizações contra aqueles que se recusavam a colaborar (ALMEIDA, 2003). Vale ressaltar que algumas ordens religiosas procuravam amenizar a violência contra os/as índios/índias, muitas vezes salvando suas vidas. Em diferentes circunstâncias, com o apoio desses missionários, os povos indígenas reelaboraram ações para sobreviverem e reorganizar-se em meio a todas essas situações que lhes eram impostas, sempre resistindo.

A coroa portuguesa, que queria construir as sociedades coloniais, criou aldeamentos próximos aos núcleos portugueses. Um dos objetivos era a utilização da mão de obra indígena, em trabalhos compulsórios, dentro de um sistema de rodízios e pagamento assalariado irrisório. Vale ressaltar que a coroa não tinha interesse em beneficiar os povos indígenas, os que se aliavam ela recompensava com alguns benefícios, no entanto, em detrimento de vários outros.

De acordo com Barbalho (2007), os colonizadores civis encontraram nos religiosos uma forte barreira contra a exploração da mão de obra índia. Devido aos inúmeros atritos, alguns missionários solicitaram ao rei maiores direitos sobre a tutela dos indígenas. Como já mencionamos, nesse período a educação ocorria pelo viés da catequização. Por outro lado, os

povos indígenas procuravam evitar que a memória sociocultural fosse substancialmente esquecida, e os pajés tinham papel fundamental nesse processo, como descreve o autor.

Os aldeamentos para os colonos eram como redutos de mão de obra, onde poderiam conseguir força de trabalho necessária para desenvolver diferentes atividades. Lembremos que os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados pelos colonizadores. Muitos/as índios/as foram escravizados/as durante os dois primeiros séculos de colonização, mas pouco se fala sobre a escravidão indígena.

Para os/as índios/as, o significado e as funções dos aldeamentos eram distintos: para uns, terra e proteção, para outros, refúgio contra o medo das ameaças feitas pelos colonizadores. Nas negociações, os povos indígenas procuravam, mesmo com dificuldades, garantir alguns benefícios, os quais muitas vezes não condiziam com as expectativas dos colonizadores.

### 3.3 OS HOLANDESES

De 1630 a 1654, os holandeses ocuparam o Nordeste. Sua política em relação aos indígenas era de aproximação e amizade, conforme definido pelo Conselho dos XIX<sup>6</sup>. Na prática, também perseguiram povos indígenas que se negaram à aliança e adotaram o mesmo modelo de catequização dos jesuítas. Os aldeamentos situados próximos ou que mantinham contato com o Recife mantiveram uma maior aproximação com os holandeses (MELLO, 2001). Esse era o caso de dez aldeamentos localizados nos limites do atual município de Goiana. Após o retorno dos portugueses ao poder, alguns desses aldeamentos, por terem apoiado os holandeses, foram abandonados, tendo sua população se refugiado na Serra de Ibiapaba, no Ceará. Este também foi o caso de Antônio Paraupaba, liderança potiguara, que fizera aliança com os holandeses. Foi em um dos aldeamentos acima mencionados que ocorreu, em 1645, a conhecida Assembleia de Tapessirica, onde os holandeses reuniram diversas lideranças indígenas. Nesta reunião, entre outros assuntos, foi discutido a divisão da zona ocupada pelos holandeses em três grandes câmaras (SALLES, 2010). Sobre os impactos dos conflitos entre portugueses e holandeses, Mello escreveu:

A guerra empreendida pelos holandeses no período de 1630/1635 desorganizou completamente a vida da colônia. Muitos negros aproveitaram a oportunidade para fugir. Pela leitura dos documentos vê-se que parou quase completamente o trabalho nos engenhos. Uma relação dos engenhos existentes entre o rio das Jangadas e o Una, feita pelo conselheiro Schott, mostra-nos a verdadeira situação dessas propriedades,

---

<sup>6</sup>Conselho responsável pela administração da Companhia das Índias Ocidentais, composto por 19 membros.

[...] Eram canaviais queimados, casas-grandes abrasadas, os cobres lançados aos rios. Só não haviam fugidos os negros velhos e os mulatinhos. (MELLO, 2001, p. 185).

Com a saída dos holandeses, os portugueses deram continuidade à entrada rumo aos sertões, desencadeando o que ficou conhecido como Guerra dos Bárbaros ou Confederação dos Cariris.

### 3.4 CONFEDERAÇÃO DOS CARIRIS

A Confederação dos Cariris ocorreu no final do século XVII, quando os Janduí, povo indígena que habitava o Apodi, de Açú a Mossoró (hoje, situados no estado do Rio Grande do Norte) se revoltaram coletivamente contra as ações dos luso-brasileiros naquela região. Os Janduí vinham de conflitos anteriores com os portugueses, tendo lutado ao lado dos holandeses. Entre os estados do Piauí, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco, muitos índios aderiram ao conflito, atacando os colonizadores que ocupavam terras nessas regiões, investindo contra suas propriedades e bens diversos. Tal revolta coletiva se expandiu com maior intensidade no Ceará, mais precisamente no vale do Jaguaribe, seguindo para as capitânicas de Paraíba, Pernambuco e Piauí, envolvendo os povos Kanindé, Quichelô, Tremembé, Icó, Acriú, Crateús, Anacés, Jenipapo, Kariri, Janduí, Paiacu, Jaguaribara, dentre outras. Um de seus líderes foi Canindé, considerado por muitos como Rei dos Janduí. Este ainda é celebrado como um rei nos cultos à jurema no Nordeste (SALLES, 2010). Segundo Puntoni, ele teria morrido no aldeamento de Guaraíras, Rio Grande do Norte, em 1699. Sobre ele, escreveu o autor:

Tido como “rei dos janduí”, a principal etnia em guerra contra os luso-brasileiros, consta que Canindé tinha sujeita toda esta nação, dividida em 22 aldeias, sitas no sertão que cobre as capitânicas de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande. (PUNTONI, 2002, p. 155).

Dias (2001) também descreve a confederação dos Cariris, destacando suas principais características, desvelando também os interesses dos colonizadores neste período:

A Guerra dos Bárbaros foi um conflito secular que representou a etapa de conquista de uma porção considerável daquela que seria a América portuguesa, e que possuía um caráter estratégico, pois, além de servir para a pecuária, era através daquelas terras que se traçava o caminho terrestre entre o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão<sup>29</sup>. Durante a ofensiva portuguesa nota-se a predominância da visão do colono. Temos transparente nas cartas o ódio, o temor e o desejo de vingança que provocavam os ataques indígenas. A preocupação maior é a vingança e o objetivo maior, a extinção dos “bárbaros”. (DIAS, 2001, p. 14).

A guerra dos Bárbaros durou mais de 50 anos e foi responsável pelo extermínio de vários povos indígenas no Nordeste como relata Dias:

Este conflito durou mais de meio século e foi responsável pelo completo extermínio de algumas tribos indígenas e pelo completo dismantelamento das demais envolvidas. Representou a conquista do sertão nordestino brasileiro para o domínio português e o seu uso efetivo na criação de gado, de fundamental importância para a subsistência da sociedade açucareira. Para a consolidação desta conquista foram manejados efetivos de caráter militar de todo o nordeste brasileiro, além da ajuda de contingentes expressivos de outras regiões. Foram formadas alianças com tribos tupis que permitiram multiplicar o efetivo da força de ataque portuguesa. (DIAS, 2001, p. 5).

Pires desvela que a partir da década de 1680, com o aumento da pecuária, teve início o conflito armado. “Passaram de vizinhos tolerados a inimigos declarados. Documentos do Arquivo Histórico Ultramarino, datados de 1720 até 1740 dão conta de que a guerra, apesar de já controlada pelos colonizadores, ainda continuava a afligir os habitantes dos sertões nordestinos.” Fica perceptível o quanto foi prejudicial para os povos indígenas esta guerra, mas os chamados índios “bárbaros” foram resistentes a ponto de precisar convocar os índios “mansos” das aldeias missionárias, para ajudar na luta. (PIRES, 2004, p. 104). Porém, a autora destaca que os bandeirantes eram um dos grupos mais violentos e interessados em exterminar os povos indígenas. Pires (2004) relata que:

No período da Guerra dos bárbaros cometeram uma série de atrocidades, ganhando notoriedade à medida que venciam as batalhas, pouco a pouco. Em troca receberam do Estado benesses como terras das nações indígenas conquistadas, escravos no caso de guerra justa além de títulos e cargos públicos. Exemplos não faltam. Manuel Álvares de Moraes Navarro, após ter servido na guerra com sua Companhia de Terço(...). (PIRES, 2004, p. 91).

E estes bandeirantes estavam entre os luso-brasileiros que subiram pelo vale do Jaguaribe, vale do Cariri, até às extremidades do Piauí, promovendo, em 1713, uma expedição que exterminou pelo caminho, sem fazer qualquer distinção de idade ou sexo, quase todos os indígenas. Foi assim que extinguiu-se a Confederação dos Cariris, que teria marcado, como escreveu Puntoni, "o destino da América portuguesa e das civilizações indígenas que resistiam à sua expansão" (IBID, p. 13).

Pompa argumenta que o tratado de paz feito entre os Jandui e os portugueses, em 1692, traduziria "uma exigência dos indígenas desenvolvida a partir de um costume aprendido com os holandeses" (2003, p. 27). Esse fato revela que a Confederação dos Cariris pode nos ajudar a entender a resistência indígena e as estratégias por eles/as empregadas contra os colonizadores.

### 3.5 DIRETÓRIO POMBALINO

A política dos aldeamentos missionários e, sobretudo, o poder político dos jesuítas perdem força com o advento do Diretório Pombalino, onde o discurso salvacionista é substituído pela necessidade de civilização e integração dos povos indígenas, a partir da necessidade de transformá-los em vassallos do rei de Portugal. O Diretório ocorre a partir de 1757, dois anos após o Marquês de Pombal assumir como Primeiro-Ministro do Rei D. José I, em Portugal. Ao contrário da política dos aldeamentos jesuíticos, a legislação do Diretório Pombalino incentiva a participação dos colonos, pois tinha como intenção a assimilação dos povos indígenas à população luso-brasileira, a partir do seu gradual desaparecimento.

Almeida (2001), partindo dos argumentos de Ferreira, assinala que Pombal traz como grande mudança, em relação às leis anteriores, a proposta assimilacionista. O objetivo seria transformar os aldeamentos em vilas e lugares portugueses, transformando os índios aldeados em vassallos do Rei, sem distinção alguma em relação aos demais brasileiros. Para conseguir êxito nessa nova proposta, foram usadas diferentes abordagens e meios. Em algumas áreas, efetuavam-se descimentos e criavam-se aldeamentos; em outras, desencadeavam-se guerras e estabeleciam acordos com os principais dos sertões. Em áreas de colonização mais antiga, extinguíam os aldeamentos, acabando com a distinção entre índios/as e não índios/as, como relata a autora. Salles e Salles apontam algumas atitudes tomadas por Pombal:

Pombal adotou uma política visando à integração dos índios à sociedade portuguesa, transformando-os em vassallos do rei. Uma das primeiras medidas nesse sentido foi o incentivo aos casamentos entre brancos e índios, declarando que os que assim o fizessem não ficariam com nenhuma infâmia, tornando-se, ao contrário, dignos da atenção real. Também proibira que o termo caboclo fosse usado para designar esses vassallos e seus descendentes. No curso dessas mudanças, é ordenado que os aldeamentos com um número suficiente de habitantes sejam elevados à categoria de vila e que seja retirado o poder temporal dos missionários, sendo estes substituídos por governadores, ministros e pelos principais dos índios. (SALLES; SALLES, 2013, p. 197).

A ideia anterior de catequização dos/as índios/as é agora substituída pela de civilização, integração. O diretório dos índios ou diretório pombalino foi criado por Pombal após a expulsão dos jesuítas. A política de Pombal para os índios visava fortalecer o poder absoluto do Rei de Portugal, através de um controle mais rigoroso sobre suas colônias. Celestino de Almeida ressalta, dentre as continuidades de legislações anteriores, sobretudo do Regimento das Missões de 1686, a divisão dos índios nas categorias de mansos e selvagens, a obrigação do trabalho compulsório para os aldeados, a condição de tutela a eles imposta que seria, então, exercida

pelos Diretores, e a garantia das terras dos aldeamentos – agora transformadas em vilas – para os índios. Fica mais uma vez evidente a desvantagem e prejuízo para os povos indígenas no que diz respeito a seus modos de vida e desrespeito às diferenças de cada etnia.

Outras medidas adotadas para a assimilação dos povos indígenas no contexto do Diretório foram: a imposição do português, que deveria substituir a língua geral; a proibição do uso de nomes indígenas para dar nomes às crianças indígenas; a proibição de moradias coletivas; e a proibição do uso da jurema, identificada como prejudicial à saúde e contrária aos bons costumes.

A resistência indígena ao modelo imposto pelo Diretório se dá de diferentes formas. Uma delas seria a manutenção das práticas religiosas indígenas no contexto das vilas de índios, criadas por Pombal (LOPES, 2005; MEDEIROS, 2007). A resistência ao Diretório contraria os ideais pombalinos, corroborando a continuidade das nações indígenas, uma vez que a política assimilacionista de Pombal previa o desaparecimento gradual dos povos indígenas no Brasil. Sobre a política do Marquês de Pombal, Almeida faz as seguintes observações:

[...] a política pombalina para assimilar os diferentes grupos indígenas da América portuguesa tinha procedimentos diversos, conforme as populações indígenas com as quais lidava. As propostas de atração e negociação para os índios do sertão, não raras as vezes, eram substituídas ou acompanhadas por investidas armadas, dependendo das reações dos grupos. De qualquer forma, fossem quais fossem as medidas adotadas, elas sempre implicavam na participação indispensável dos aldeados. (ALMEIDA, 2010, p. 194).

Portanto, a política de Pombal não usava os mesmos procedimentos com todos os grupos indígenas. Não era linear em suas abordagens, agindo de acordo com os tipos de relações que iam estabelecendo com os povos indígenas. Cabe aqui, mais uma vez, destacar a participação ativa desses povos, que não estavam à mercê de tais políticas, mas reagiam a elas de acordo com seus interesses e necessidades, mesmo em grau de desigualdade. Para obterem alguns direitos, muitos povos assumiram a nova identidade de índios aldeados, súditos cristãos de Sua Majestade. Nessa condição, identificam-se e eram identificados até meados do século XIX.

O trabalho indígena sempre foi o motivo da discórdia, sendo o controle sobre tal trabalho a razão das disputas, tanto na legislação quanto nos postos-chaves. Com a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, a política indigenista passa por transformações significativas. Não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar os indígenas e de ocupar suas terras. Portanto, eles estavam envolvidos em diferentes disputas e precisam usar estratégias distintas em cada uma delas. Em alguns casos, se aliavam, em outros resistiam, mas colocavam também seus interesses em jogo, sempre que era possível. Assim, não eram marionetes nas mãos dos

colonizadores como por muito tempo foi (e ainda é) retratado pela historiografia. Porto Alegre desvela diferentes estratégias usadas pelos povos indígenas:

[...] a vasta documentação localizada pela pesquisa do Guia de Fontes nos arquivos de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe indica que os índios tiveram um papel muito mais atuante e diferenciado do que se supõe, interagindo com os demais agentes sociais de diversas formas, que vão da fuga ao ataque, da negociação ao conflito, da acomodação à rebeldia. Rompendo o silêncio, as fontes inéditas mostram que a história indígena no Nordeste foi bastante complexa, tanto na colônia como no império, estando sujeita a fluxos e refluxos eivados de instabilidade. Os aldeamentos, por exemplo, como "*locus*" do contato, sofreram grandes transformações e passaram por experiências de fundação, extinção e restauração sucessivas, até se configurarem nas áreas indígenas demarcadas na atualidade, quase todas originárias de antigos redutos de índios aldeados. (ALEGRE, 1998, p. 9).

Portanto, fica explícita a efetiva participação dos povos indígenas durante todo o processo colonizador, demonstrando a capacidade de articulação e organização desses povos por meio de movimentos estratégicos. Como destaca Porto Alegre, tais estratégias não ocorriam apenas de maneira isolada, mas também, quando possível, por meio de negociação com outros agentes sociais.

A autora ainda ressalta a importância de observar o primeiro censo geral das capitanias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, realizado em 1777, o qual, indica a existência de 36 vilas nas quatro capitanias, das quais 22 eram "vilas de índios", vivendo sob as leis do Diretório. De acordo com a autora,

Esse é um dado surpreendente por vários motivos. Primeiro por mostrar a enorme presença indígena na região no final do período colonial, quando a historiografia nos leva a pensar que a maior parte dos grupos que entraram em conflito com os primeiros colonos já havia desaparecido por essa época. Além disso, porque se trata de um indicativo eloquente do alto grau de contato entre os índios e a população regional, uma vez que as aldeias indígenas espalhavam-se por todas as capitanias e nelas habitavam, além dos índios, também moradores brancos. (IBID, p. 9).

O Diretório dos índios é extinto em 1798. A perspectiva assimilacionista e integracionista por ele iniciada, no entanto, seria retomada em outros contextos, ainda que com outros argumentos, estratégias e discursos. Embora não tenha conseguido promover o desaparecimento dos povos indígenas, como era sua intenção, o Diretório ocasionou uma mistura intencional, como a presença de brancos nas aldeias, com o intuito de descaracterizar os marcadores étnicos presentes nas características corporais e em seus costumes.

Podemos afirmar que apesar das mudanças intensas vivenciadas durante o período colonial com as reduções em aldeamentos e, posteriormente, com a transformação destes em

vilas e povoados com nomes, estrutura e costumes portugueses, vários povos indígenas se mantiveram no interior de seus territórios, adaptando-se a um novo espaço físico e social, no qual articulavam estratégias de sobrevivência (ALMEIDA, 2003). Tais estratégias podem ser entendidas a partir do que a autora descreve como

[...] culturas políticas, ou seja, os/as índios/as poderiam agir de acordo com as possibilidades que lhes estavam disponíveis, posicionando-se a partir de ações que já haviam realizado num passado próximo e, assim, desenvolverem suas próprias formas de compreensão da realidade colonial e do nascente sistema imperial. (ALMEIDA, 2009, p. 209-210).

Desta forma, utilizavam estratégias já desenvolvidas, fazendo alianças com o objetivo de manter direitos adquiridos ainda durante o estabelecimento dos aldeamentos, principalmente considerando que muitas das ações tomadas no início do século XIX refletiam posturas e situações vivenciadas durante o período anterior.

### 3.6 A POLÍTICA INDIGENISTA DO IMPÉRIO

Como vimos, a política pombalina foi o primeiro projeto assimilacionista/integracionista, no sentido de transformar indígenas em brasileiros. Esse processo, no entanto, embora não tenha conseguido promover o desaparecimento dos povos indígenas, como era sua intenção, ocasionou uma mistura intencional, como a presença de brancos nas aldeias, com o intuito de descaracterizar os marcadores étnicos presentes nas características corporais e em seus costumes.

A política indigenista do império tem como principal característica a descentralização. Carneiro da Cunha mostra que os índios ainda nesse período são classificados como mansos e bravos e tinham a possibilidade de escolher entre “civilização” ou extermínio, ou seja, a única opção era a submissão. A diferença estava na maneira que ocorreria: branda ou violenta. Mais uma vez, fica perceptível a desvantagem dos povos indígenas na árdua luta para garantir sua sobrevivência. Mesmo assim, lutavam ou agiam procurando meios para minimizar os danos causados pela devastadora colonização.

Os conflitos não ocorriam apenas entre os colonizadores e os povos indígenas, mas entre os colonos, jesuítas e outras ordens religiosas, pois havia interesses distintos em relação aos povos indígenas, suas terras e seu trabalho. Carneiro da Cunha retrata este cenário ao apresentar os interesses particulares dos colonos, da Coroa e da igreja. Entre estas duas últimas, havia alguns acordos. O sistema do padroado, em que o rei de Portugal, por delegação papal, exercia

várias das atribuições da hierarquia religiosa e arcava com as suas despesas, conferia um poder excepcional à Coroa em matéria religiosa. Já o padroado se justificava pela obrigação imposta à Coroa de evangelizar suas colônias, e era a base da partilha entre as duas potências ibéricas. Se o padroado criava obrigações para a Coroa, ele também lhe sujeitava ao clero. No entanto, os jesuítas, por terem independência financeira, podiam usufruir de uma política independente, ocasionando choque com o governo e com os moradores (IBID, p. 20).

Monteiro mostra como ocorriam as relações assimétricas entre os colonizadores e os diferentes povos indígenas:

[...] o quadro produzido passou a condicionar as próprias relações políticas entre europeus e nativos, não apenas na medida em que fornecia a base para a elaboração de uma legislação indigenista, mas também porque esboçava um conjunto de representações e de expectativas sobre as quais se pautavam estas relações. (MONTEIRO, 2001, p. XX).

O autor procura mostrar como os povos indígenas reagiram diante do processo inicial de criação de um Brasil indígena, no qual os europeus criavam um amplo repertório de nomes étnicos e de categorias sociais. Vale destacar que as novas denominações espelhavam não apenas os desejos dos europeus, como também os ajustes e as aspirações de diferentes populações nativas que buscavam lidar com os novos desafios postos pelo avanço do domínio colonial.

Monteiro ainda ressalta a importância que deve ser dada ao protagonismo indígena ao descrever as mais variadas reações dos povos indígenas durante a colonização:

É, certamente, um avanço para a historiografia brasileira reconhecer as lideranças indígenas enquanto sujeitos capazes de traçar sua própria história. No entanto, é necessário considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por uma série de fatores postos em marcha com a chegada e expansão dos europeus em terras americanas. [...] Diante de condições crescentemente desfavoráveis, as lideranças nativas esboçavam respostas das mais variadas, frequentemente lançando mão de instrumentos introduzidos pelos colonizadores. A resistência, nesse sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes ganhava força e sentido com a abertura para a inovação. (MONTEIRO, 2001, p. 75).

O autor deixa explícito, portanto, que as formas de resistência elaboradas pelos povos indígenas ocorriam de maneira inteligente, observando e aderindo a instrumentos usados inicialmente pelos colonizadores. Os povos nativos faziam uso de tais instrumentos os resignificando mediante as necessidades que emergiam. E como destacou Monteiro, a resistência acontecia de tal maneira que favorecia a inovação dos seus modos de vida. Não

desprezavam suas tradições, mas sabiam da necessidade de inovar como meio também de sobreviver e conquistar seu próprio lugar nesse mundo novo.

### 3.7 OS INDÍGENAS NO SÉCULO XX

No início do século XX, os povos indígenas deixam de ser um problema maior para o Estado, pois havia um consenso sobre sua provável extinção, o que seria uma questão de tempo, bem como sobre a necessidade de sua integração à sociedade brasileira. O papel que o Estado deveria assumir nesse processo de integração divide a opinião de intelectuais e autoridades do País. Neste cenário, o caso mais polêmico seria o do médico alemão Hermann von Ihering, que esteve como diretor do Museu Paulista, de 1894 a 1916. Este defendia a assimilação dos indígenas e o uso da força aos considerados "índios bravios", que se colocavam como obstáculos à "civilização". Ihering (1911) se valia do exemplo dos Estados Unidos, que teriam assumido a proteção aos colonos, "perseguindo e punindo os atacantes". Lamentando que o mesmo ainda não teria sido feito pelo Brasil, faz o seguinte comentário:

Só o Brazil desconheceu solução systematica para o importante problema, e até hoje prolonga-se a anarchia resultante da ausência de providencias. [...] A marcha ascendente da nossa cultura está em perigo; é preciso pôr cobro a esta anormalidade que a ameaça. Protejam-se os índios pacíficos, mas garantam-se ao mesmo tempo aos colonos a vida e a propriedade contra assaltos de índios bravios. (IHERING, 1911, p. 113).

Em 1908, durante o XVI Congresso Internacional de Americanistas, em Viena, o pesquisador Alberto Vojtech Fric denuncia os colonizadores brasileiros e europeus (especialmente alemães) pelo extermínio dos povos indígenas no sul do País. No mesmo ano, denúncias contra von Ihering seriam publicada na imprensa paulista, em 1908, por Sílvio de Almeida e Luís Bueno Horta Barbosa. Sobre as implicações dessas denúncias, Stauffer faz as seguintes considerações:

Com os protestos de Sílvio de Almeida e Luís Bueno Horta Barbosa, em outubro de 1908, pode-se dizer que o índio começou a conquista dos corações do povo brasileiro. Hermann von Ihering e as teorias científicas, por êle representadas, estavam no ponto de perder parte do prestígio que tinham possuído no Brasil durante quase meio século. A defesa do índio e o ataque contra von Ihering estavam agora firmemente encaminhados. (STAUFFER, 1959, p. 182).

Em meio a esta situação foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que tinha como objetivos tanto proteger quanto integrar os índios, além da criação de colônias agrícolas que fariam uso da mão de obra encontrada pelas

expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). A ideia de que o “índio” era um ser em estado transitório servia de base para unificar estas funções. E como consequência os/as índios/as deveriam tornar-se trabalhador/a rural ou proletário/a urbano/a.

Por fim, podemos afirmar que, contrariando as crenças em seu provável desaparecimento, os povos indígenas souberam usar as mais variadas estratégias para sobreviverem, para além da concepção simplista de índios misturados, como argumenta Oliveira (1997). Diferentes formas de resistência foram por eles acionadas, assegurando sua sobrevivência e continuidade.

### 3.8 OS POVOS INDÍGENAS NO NORDESTE

Como mencionado, alguns acontecimentos fizeram historiadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento acreditarem por muito tempo no desaparecimento dos índios no Nordeste, tendo essa ideia se alastrado no senso comum. Trataremos neste tópico dos principais desafios enfrentados por esses povos e como foram (re)afirmando sua identidade étnica, desmistificando a perspectiva de sua extinção.

No Nordeste, ainda em meados do século XIX, acreditava-se que os povos indígenas estavam assimilados à massa da população, o que tornava sem sentido a manutenção de aldeamentos. Desde a criação da Lei de Terras, em 1850, que tinha por objetivo regulamentar a posse da terra no País, as terras indígenas vão sendo adquiridas por fazendeiros, que as comprava após serem consideradas oficialmente terras devolutas. Esse processo contava com a extinção oficial dos aldeamentos, que assegurava, através da compra, a posse dessas terras a famílias não-indígenas. A expropriação era legitimada pela suposta inexistência de índios "verdadeiros", justificada pela convivência desses com não-indígenas.

Silva desvela alguns aspectos da atual situação dos povos indígenas no Nordeste ao mostrar que

Com suas mobilizações os índios no Nordeste vêm ocupando cada vez mais o cenário sociopolítico regional e assim questionando as tradicionais visões e imagens que ainda advogam a inexistência, a extinção ou o gradual desaparecimento dos povos indígenas na Região. Durante muito tempo e até bem recentemente, os indígenas no Nordeste foram desconsiderados nas reflexões históricas, antropológicas e das Ciências Humanas e Sociais em geral numa visão baseada nas concepções da aculturação ou mestiçagem, após a extinção oficial dos aldeamentos indígenas a partir de meados do Século XIX. (SILVA, 2015, p. 51).

No entanto, o passado de luta pela garantia de seus direitos e de uma efetiva participação sociopolítica não pode ser esquecido, pois é uma evidência da capacidade organizacional desses

povos na articulação e ressignificação de sua cultura e modos de vida. Como procuramos mostrar ao longo deste trabalho, a aceitação da condição imposta pelos colonizadores foi, muitas vezes, a única forma de assegurar sua sobrevivência física, sem, no entanto, deixarem de ser indígenas.

Como destaca Oliveira (1998), as populações indígenas contemporâneas no Nordeste têm sua origem nos povos autóctones, os quais vivenciaram dois processos de territorialização: o primeiro ocorrera na segunda metade do século XVII e nas três primeiras décadas do século seguinte, estando associado ao período das missões religiosas. O segundo teria ocorrido no século XX, associado à agência indigenista oficial (OLIVEIRA, 1998).

Oliveira (1998) explica o que aconteceu no decurso do primeiro processo de territorialização:

(...) os indígenas foram atraídos para os aldeamentos missionários, nos quais foram fixados e catequizados. Desse contingente teriam surgido as atuais denominações indígenas no Nordeste brasileiro, que permaneceram nos aldeamentos, por meio do controle dos missionários, longe dos colonos e das principais atividades econômicas, como as lavouras de cana-de-açúcar, as fazendas de gado, bem como das cidades do litoral. Apesar disso, as missões religiosas foram um importante mecanismo da política colonial, por meio das ações de expansão territorial e das finanças da Coroa situadas principalmente no sertão do São Francisco. Para este fim, foram vinculados a Coroa Portuguesa um contingente de “índios mansos”, os quais resultavam de uma primeira “mistura”. (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

O Diretório Pombalino, ao qual nos referimos acima, se configurou de modo decisivo como uma política de caráter eminentemente assimilacionista, incentivando a realização dos casamentos interétnicos e a consolidação cada vez maior de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos. Este processo pode ser caracterizado como a segunda mistura. Oliveira (1998) ainda ressalta que por não haver “fluxos migratórios intensos para o sertão”, as terras mais velhas dos aldeamentos continuaram sendo controladas pelos “descendentes dos índios das missões, que mantinham as terras como de posse coletiva, como também se identificavam coletivamente fazendo referência às missões originais, aos santos padroeiros ou a acidentes geográficos” (IBID, 1998).

A Lei de Terras teria sido a terceira “mistura”. Oliveira a considera como a mais radical, pela restrição imposta aos povos indígenas, nos quais teria produzido marcas significativas em suas memórias e narrativas.

Antes do final do século XIX já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou “descendentes”. São os “índios misturados” de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de “tradições populares”. (OLIVEIRA, 1998, p. 58).

Na década de 1920, houve diversas reivindicações dos primeiros grupos, a fim de que fossem reconhecidos enquanto indígenas. De acordo com Pacheco de Oliveira (1998), foi nessa época que teve início o segundo processo de territorialização, quando houve o reconhecimento pelo governo do Estado de Pernambuco das terras doadas ao antigo aldeamento missionário de Panema (1705), passando as terras ao controle do órgão indigenista, a fim de que nestas terras habitassem os descendentes dos Carnijó, até que fossem liberados da tutela.

Quando a FUNAI surgiu em 1967, trouxe objetivos semelhantes aos do SPI. Por acreditar que as sociedades eram evolucionistas, tinha a convicção “que até o final do século XX os modos de vida dos povos indígenas estariam extintos. Portanto, a educação escolar indígena era usada com tais fins: integrar os índios à sociedade nacional”. (ALMEIDA, 2001, p. 34).

Nos anos de 1980 os povos indígenas no Nordeste e de outras regiões do Brasil, iniciam um processo de “mobilização, articulação e organização”. Foi também neste período que aconteceram inúmeros encontros e assembleias nas mais variadas regiões do país. A partir destes encontros os povos criam organizações indígenas importantes, como por exemplo a União das Nações Indígenas- UNI, dentre tantas outras. O movimento indígena se fortalece nesta época, pelo forte poder de articulação resultante da permanente comunicação entre os povos indígenas no Brasil. (ALMEIDA, 2001, p. 36-37).

### 3.9 ASSEMBLEIAS INDÍGENAS

As assembleias indígenas tiveram um papel fundamental na articulação dos povos indígenas a partir da década de 1970. Com apoio do CIMI, lideranças indígenas de diferentes povos do Brasil passaram a dialogar entre si e, conseqüentemente, identificar os problemas comuns que os afligia. Diversas ações foram propostas para intensificar as trocas e articulações entre as populações indígenas do País. Era necessário enfrentar juntos os problemas da demarcação das terras indígenas, o preconceito e a violência gerada pelo interesse em suas terras, entre outros. As assembleias indígenas surgem nesse contexto, como um espaço político de articulação entre os povos indígenas de uma determinada região e em nível nacional.

A primeira assembleia ocorreu em 1974, em Diamantino (MT), seguida de diversas outras em todo o território nacional.

As Assembleias de Chefes e Lideranças Indígenas foram rapidamente se multiplicando, como um efeito em cascata em todo o país. Estava decretada a luta

contra os inimigos comuns, presentes no Estado e na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo construía-se a base para ampliar a união e consolidar as estratégias de luta locais e em nível nacional. As Assembleias foram e continuam sendo até hoje uma ferramenta afiada e consolidada no enfrentamento dos interesses anti-índigenas. (CIMI, s/d, p. 21).

Para Oliveira, as assembleias teriam se tornado uma

[...] ilha de diálogo em meio ao mar de repressão do Estado militarizado, onde o debate sobre direitos civis era algo quase impossível de ser proposto. [...] o posicionamento da Funai foi ficando cada vez mais complicado com a visibilidade das assembleias como veículo de críticas à política do Estado. E essa reação serviu para mensurar o nível de possibilidades que as assembleias proporcionavam, estimulando a sua continuidade. Essas reuniões se configuraram-se, na verdade, em um espaço onde os indígenas tinham acesso à palavra e à livre troca de ideias, discutindo seus problemas, trocando experiências e construindo conjuntamente a conscientização de suas realidades. (OLIVEIRA, 2010, p. 76).

Fotografia 1 - Assembleia Indígena do Nordeste – 1985



Fonte: Arquivos da Apoinme.

### 3.10 POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO

Dantas (2011) argumenta que em Pernambuco, na primeira metade do século XIX, aconteceram movimentos rebeldes, muitos deles impulsionados pela Corte de Portugal e pelas relações conflituosas entre brasileiros e portugueses. Participaram desses movimentos populações de baixa renda, escravos e índios, inúmeras vezes descritos como grupos sem autonomia e sem objetivos claros. Mesmo participando de maneira desigual dentro das relações estabelecidas, fica evidente a efetiva participação dessas populações, em inúmeros momentos, a partir de escolhas políticas atreladas a troca de favores e desavenças com líderes rebeldes, proprietários ou com o governo oficial.

Na tentativa de entender melhor as diferentes situações sociais e políticas nas quais os/as índios/as em Pernambuco faziam parte é preciso realizar alguns levantamentos breves sobre a transformação dos lugares que habitavam, assim como das relações que estabeleceram no

decurso dos contatos com não-índios/as. Os vínculos estabelecidos com o espaço habitado, aqui também compreendido como território, as identidades indígenas e as transformações resultantes dos contatos interétnicos podem ser analisados por meio do conceito de territorialização. Como mencionado, tal conceito é interpretado como uma intervenção do âmbito político, que agrega diferentes grupos a espaços geográficos bem delimitados e específicos, criando um objeto político-administrativo (aldeamento), que intervém na construção da identidade étnica e na reestruturação de suas formas culturais, bem como na organização política (OLIVEIRA, 2004). Então, os processos de criação dos aldeamentos, de modificações na relação com o território e de ressignificação das culturas indígenas neste extenso período colonial interferiram de forma direta nas relações interétnicas no decorrer do Século XVIII.

Fotografia 2 - Kambiwá - Aricuri - Serra Negra 2017



Fonte: A Autora (2020).

Dantas (2011) ressalta que além das mudanças intensas experienciadas no período colonial com as reduções em aldeamentos e, mais adiante, com a transformação destes em vilas e povoados com atributos e características portuguesas, diversos povos indígenas continuaram no interior de seus territórios, procurando adaptar-se a um novo espaço físico e social, no qual organizavam estratégias para operarem na vida das cidades com que tinham relação, para administrarem suas terras e nas atuações políticas locais quando as revoltas ocorreram.

Os diferentes povos indígenas que participavam efetivamente dos movimentos sociais começam a ser percebidos como grupos que estabeleceram interações com a sociedade não-indígena, fazendo suas escolhas a partir de necessidades e interesses próprios, tomando posição nas disputas políticas locais. Nesta perspectiva, fica mais evidente as ações indígenas usadas de forma mais relevante na formação de vilas, cidades e povoados, inseridos que estão em redes sociais de clientelismo, em trocas políticas, em negociações e enfrentamentos. No final do século XVIII e início do XIX podemos identificar as transformações que aconteceram,

principalmente a diminuição de índios e a transformação das aldeias em vilas e lugares, além da identificação de grupos que não estavam aldeados, auxiliando a construir um quadro sobre as populações indígena em Pernambuco.

Apesar da participação indígena nas inúmeras rebeliões, a autora ressalta que na documentação do século XIX também se encontram descrições dos grupos indígenas, nos quais a ênfase é atribuída ao processo de extinção por causa de um forte declínio demográfico não explicado ou em consequência de graves perseguições de políticos e fazendeiros locais. As informações sobre a degradação e os indícios do progressivo desaparecimento dos indígenas são tratadas em ofício do presidente da província, José Carlos Mairink da Silva Ferrão, em 1827.

Em relação a situação dos índios em Pernambuco, o presidente declara que estes se encontravam em “contínuo ócio, em estado de aviltamento e miséria, sem interesse, sem amor de família, em pior estado ainda que o de selvagens”. Ele também destaca a corrupção dos índios devido a sua participação nas “convulsões” da província. Para resolver esse tipo de problema, o presidente acha importante libertar os índios, acabando com a tutela, fazendo com que eles trabalhem e também que as melhores terras dos aldeamentos fossem revertidas para o Estado, ou vendidas para que pudessem produzir açúcar, algodão ou qualquer outro gênero alimentício.

Fotografia 3 - Índios Pankararu - 1938



Fonte: Acervo da Missão de Pesquisas Folclóricas.

Fica evidente, nos relatos anteriores, como os povos indígenas eram pejorativamente denominados e caracterizados pelas autoridades. Estas e o poder econômico local

argumentavam que eles já estavam "misturados", negando sua identidade com o objetivo de tomar suas terras e assimilá-los à massa da população não indígena, já que estariam confundidos com a população local. Portanto, se já não são mais índios, conseqüentemente não têm mais os direitos pelos quais reivindicavam respaldados em suas culturas e modos de ser diferentes dos não-índios. Estas foram algumas das estratégias empregadas contra a continuidade dos povos indígenas. Apesar dos impactos, os povos continuaram afirmando suas identidades étnicas. Faremos, a seguir, uma breve apresentação do quadro atual dos povos indígenas em Pernambuco que tiveram suas identidades étnicas reconhecidas pelo Estado, descreveremos também alguns momentos relevantes na luta pela efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural de cada povo.

### **Atikum**

O povo Atikum habita nos municípios pernambucanos de Carnaubeira da Penha e Salgueiro, localizados no Sertão de Itaparica e Sertão Central, respectivamente. Sua população é de aproximadamente 4.631 indígenas<sup>7</sup>. Foram reconhecidos oficialmente como povo indígena em 1949. Silva *et al* (2011) destacam a importância da participação dos professores indígenas nas decisões tomadas em comunidade, a partir de sua representação como conselheiros em suas aldeias juntamente com os demais representantes. Além de participarem desse conselho, que debate assuntos e situações vivenciadas por todo o povo, os professores Atikum têm 12 representantes no COPIA, que é a Comissão dos Professores indígenas Atikum, espaço para discussão e articulação de seus direitos. Para o povo Atikum, assim como para os demais povos em Pernambuco, a estadualização do sistema de ensino foi uma grande conquista, pois contribuiu para uma maior autonomia e participação dos povos indígenas na efetivação de uma educação escolar indígena específica, intercultural e diferenciada.

Os autores descrevem como o povo Atikum concebe a educação escolar indígena:

Para o povo Atikum, educação e história não são somente um estudo do passado da humanidade, mas sim, tudo o que está relacionado ao presente e ao cotidiano, como as lutas pelo reconhecimento da terra, reconhecimento de seus guerreiros, rituais, etc... Os mestres ensinam os saberes sobre a utilização das ervas medicinais, cânticos que devem ser cantados em determinados locais e atividades do cotidiano. Por exemplo, há cânticos para ir à roça para ajudar os pais nos plantios e colheitas, pegar água em cacimbas, buscar lenha, etc... Segundo a tradição Atikum, educação é também respeitar os idosos, trabalhar com material didático

---

<sup>7</sup> As referências, neste capítulo, à população dos 12 povos indígenas em Pernambuco foram retiradas da página do Ministério Público de Pernambuco: <https://www.mppe.mp.br/mppe/institucional/nucleos-e-gts/gt-racismo/fique-por-dentro-gt-racismo/comunidades-tradicionais-gt-racismo>

baseado na memória dos antepassados, participar dos rituais e visitar lugares sagrados. (SILVA *et al.*, p. 41, 2011).

Outras conquistas do povo apontadas pelos autores foram: a elaboração de um calendário próprio e diferenciado, produzido levando em consideração suas tradições, o respeito a indígenas já falecidos, que tiveram destaque junto ao povo, que fazem parte do calendário específico dessa comunidade indígena. Também merece destaque, como ocorre com os demais povos em Pernambuco, a contratação de professores indígenas, pois antes da estadualização as aulas eram lecionadas por professores não indígenas. A feira de cultura realizada anualmente também é uma conquista importante para os Atikum, pois nesse evento eles podem apresentar, para outros povos e também para não indígenas, suas danças, artesanatos e comidas típicas. Nesse evento, também podem debater temáticas relacionadas à educação.

### **Fulni-ô**

Os Fulni-ô habitam no município de Águas Belas, situado no Agreste Meridional, a 273 quilômetros da capital do estado de Pernambuco. Possuem uma população de aproximadamente 4.260 indígenas. Silveira *et al* destacam que para os Fulni-ô “a educação de seu povo antecede e transcende o período e os muros da educação escolar”. Os autores relatam que apesar das dificuldades enfrentadas, os Fulni-ô conseguiram preservar muitos traços de sua cultura, fortalecendo sua identidade, mesmo quando a escola era um lugar de silenciamento de seus costumes. Apesar de todos os desafios encontrados, eles reconhecem e valorizam a educação escolar indígena.

Uma conquista significativa para os Fulni-ô foi a efetivação, em suas escolas, da educação bilíngue, já que este povo é o único em Pernambuco que fala sua língua indígena, além da língua portuguesa. “O Cacique, Sr. João de Pontes em parceria com a professora Marilena criaram a Escola Bilingue Fulni-ô, a partir de meados da década de 1980” (SILVEIRA *et al.*, p. 39, 2013). A partir da ressignificação do espaço escolar, conseguiram dialogar com os conhecimentos não indígenas, mas priorizando os valores e saberes de seu povo.

Silveira *et al.* (2013) desvelam que um dos desafios enfrentados pelos Fulni-ô é conseguir conciliar o calendário escolar com o Ouricuri, principal ritual desse povo, com durabilidade de três meses, tendo início em setembro de cada ano. Devido a este acontecimento, seu ano letivo começa no mês de dezembro. Um dos problemas enfrentados é o atraso na entrega dos diários de classe e materiais didáticos, os quais são entregues em fevereiro, seguindo o calendário escolar estadual, desconsiderando o calendário específico Fulni-ô.

### **Kambiwá**

Os Kambiwá estão localizados no Sertão do Moxotó, entre os municípios pernambucanos de Ibimirim e Inajá. Sua população é de aproximadamente 2.911 indígenas. A organização da educação escolar indígena do povo Kambiwá, de acordo com Ferreira (2018), utiliza alguns critérios para escolher seus membros, como, por exemplo, os seguintes critérios para escolher seus gestores:

[...] ter participação ativa nos movimentos; ter experiência de sala de aula; ter perfil para a função; ter sido indicado pelo cacique/coordenador geral; aprovado pelos outros membros da gestão e demais coordenadores, secretários e auxiliares sendo diferente assim, do critério de escolha utilizado para com os(as) professores(as) que são escolhidos pela comunidade (FERREIRA, p. 108, 2018).

Portanto, tal organização propicia à educação escolar indígena Kambiwá a possibilidade de diálogo com as demais lideranças, pois respeita os princípios da organização sócio-política do povo. Ferreira (2018) desvela que, no currículo escolar do povo Kambiwá, os conteúdos vivenciados têm como base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, os quais procuram se adaptar "às particularidades étnicas culturais do povo contemplando, assim, todos os Eixos temáticos" (IBID., p. 109). Ferreira destaca um trecho do Projeto de Vida da escola Kambiwá, o qual expressa a relevância do diálogo entre os diferentes saberes:

Conservamos a nossa cultura através do (croá) ou caroá da palha, da madeira, dançando o toré falando sobre a nossa história, cantando os toantes sempre com muita frequência. Trabalhamos a agricultura, seu cultivo, plantação e colheita. Dentro da agricultura trabalhamos os conteúdos sem muita dificuldade, porque fazem parte do nosso dia-a-dia [...] com as nossas oficinas de leitura trabalhamos a história do nosso povo e damos conhecimentos de outras etnias para que eles saibam que na luta não estamos sós e que unidos venceremos (FERREIRA, 2018, p. 109).

### **Kapinawá**

O povo Kapinawá habita nos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, estando os dois primeiros localizados no Agreste Meridional e o último no Sertão do Moxotó. Sua população é de aproximadamente 3.283 indígenas. Cavalcante *et al* relatam que a educação escolar indígena só surge no povo Kapinawá a partir de 1960, como resultado da sua luta. Por iniciativa própria, começaram a organizar o espaço para a realização das aulas e conseguiram

os materiais didáticos para os professores e estudantes. Teria sido, segundo os autores, um início repleto de dificuldades. Alguns professores chegaram a lecionar sem receber salário, em ambientes inadequados, muitas vezes sem acomodação para os estudantes, os quais acompanhavam as aulas sentados no chão. Só após muita persistência por parte dos professores e lideranças indígenas do povo é que os governantes começaram, a partir da década de 1980, a criação de escolas com o mínimo necessário para se lecionar nas aldeias.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, os Kapinawá, assim como os demais povos indígenas em Pernambuco, conquistam o direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Mas somente a partir de 1999 o povo consegue conquistas relevantes (CAVALCANTE *et al.*, 2016).

No ano de 1999, através da parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire, realizamos um diagnóstico com a participação de toda comunidade Kapinawá sobre a escola que tínhamos e a que almejávamos, confirmando, dessa forma, o nosso desejo de romper com aquele modelo que nos tinham imposto. Foi com essa trajetória que conseguimos algumas conquistas: Projeto Escola de Índio, publicação da cartilha *Educação se aprende mesmo é na comunidade*, gravação do CD *Meu Povo Canta* e também do DVD *Meu Povo Conta*. [...] A partir daí [da estadualização], as/os professoras/es nas aldeias já podiam elaborar seu próprio calendário escolar, construir Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento, proposta pedagógica, inserir conteúdos específicos no currículo, enfim, começar a mostrar uma identidade que era oculta aos olhos dos órgãos responsáveis pela educação de antes (CAVALCANTE *et al.*, p. 109. 2016).

Portanto, estas conquistas são resultado do protagonismo indígena, reflexo da luta pela efetivação de uma educação específica e diferenciada, tornando-se uma bandeira de fortalecimento e reconhecimento da identidade étnica.

### **Pankaiwká**

O povo Pankaiwká está localizado no município de Jatobá, Sertão de Itaparica. Sua população é de aproximadamente 150 pessoas. Em 2003, a FUNAI realizou estudos de identificação para este grupo, que fora ligado aos Pankararu. Segundo Lima (2019), a primeira escola com educação escolar indígena no povo Pankaiwka foi criada em 2005, tendo como protagonista desse processo a professora Francisca Pankaiwká. Professoras Pankararu auxiliaram Francisca a elaborar a documentação necessária para que a escola pudesse ser implantada no território Pankaiwká. Segundo Francisca, em entrevista concedida a Lima

(2019), a escola indígena seria “um espaço de afirmação étnica, por meio da formação, ou seja, a escolarização do indígena que resulta na afirmação da identidade étnica”.

Em outra fala da professora Francisca, apresentada por Lima, temos o seguinte relato sobre o papel do/a professor/a Pankaiwká:

Os educadores Pankaiwká não devem simplesmente registrar o seu dia letivo, mas buscar meios de acompanhar de forma direta e indiretamente nossos estudantes. Mas de forma que o mesmo zele pelas atividades realizadas na comunidade, propor momentos de partilhas de conhecimento do estudante de forma que o mesmo possa cada dia vivenciar nossa cultura, nossa religiosidade e sobretudo se formar guerreiro Pankaiwká. Francisca Araújo, 2016 (2019, p. 57).

Assim como para os demais povos, a implementação da educação escolar indígena para os Pankaiwká tem sido permeada por desafios. O espaço físico foi inicialmente um dos problemas enfrentados por eles. Não havia um local adequado para a realização das aulas. Então, usaram um galpão da antiga Fazenda de Cristo Rei, como relata Lima (2019). Portanto, a construção da Escola Estadual Pankaiwká foi uma conquista relevante para este povo, assim como a produção de um currículo que contemplasse e propiciasse um diálogo entre os conhecimentos não-indígenas e os conhecimentos produzidos na comunidade pelo povo.

### **Pankará**

O povo Pankará habita no município de Carnaubeira da Penha e Itacuruba, sertão do semi-árido pernambucano. Sua população é de aproximadamente 5.300 indígenas, sendo 5.000 em Carnaubeira da Penha e 300 em Itacuruba. Almeida e Silva (2014) relatam os conflitos vivenciados por esse povo na luta pela efetivação da educação escolar indígena nas escolas de seu território. As autoras destacam dois acontecimentos relevantes nesse processo.

O primeiro aconteceu no ano de 2004, quando as escolas indígenas Pankará deveriam ser estadualizadas, mas a prefeitura teria se colocado contra. O povo, então, fechou as entradas que davam acesso ao seu território, dando continuidade à luta por uma educação específica e diferenciada. O segundo foi “à interdição de duas escolas Pankará realizada pela Prefeitura, em 2008, situação que desestabilizou a organização interna do povo, das escolas, e privou, temporariamente, os estudantes indígenas de terem acesso à educação escolar” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 5). De acordo com as autoras a prefeitura tomou tal medida por essas escolas estarem localizadas em terras de posseiros. A ação, no entanto, não obteve êxito, pois foi considerada judicialmente como irregular. Almeida e Silva (2014) relatam que os conflitos vividos pelos Pankará não enfraqueceram a luta do povo, mas possibilitou novas articulações e

alianças com outros povos indígenas, “movimentos sociais, redes de movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam em defesa dos direitos humanos” (IBID, 2014, p. 6).

Ainda segundo Almeida e Silva (2014), esses conflitos visibilizaram uma conquista importante para o povo, que foram as redes de mobilização, como relatam as autoras:

Tais redes de mobilização, além de visibilizar, de um lado, os desafios enfrentados pelo grupo, têm produzido impactos na esfera pública e também construído redes mediadoras (Scherer-Warrer 2006), por meio das quais esses protestos e embates localizados, nem sempre conhecidos pela sociedade majoritária, passam a ser difundidos, agregando, assim, forças e alianças para o enfrentamento. Por outro lado, eles também representam, concretamente, uma mediação a partir da qual propagam suas denúncias e demandas pelo seu direito à educação escolar (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 7).

Almeida e Silva (2014) destacam que dentre as redes de mobilizações, o Centro de Luiz Freire (CCLF) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) tiveram papel importante ao acionarem “a Relatoria Nacional do Direito à Educação, da Plataforma de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais/Dhesca Brasil” (IBID, 2014, p. 7). Essas denúncias possibilitaram elaborar orientações ao “Estado brasileiro, as quais foram apresentadas pela Relatoria em audiência no Congresso Nacional” (IBID, 2014, p. 8). Essas intervenções foram de extrema relevância para o povo Pankará, pois puderam obter respostas favoráveis (ALMEIDA; SILVA, 2014).

A partir do momento em que a esfera pública é acionada e convidada a responder, frente às diversas organizações defensoras dos Direitos Humanos e ao próprio Congresso Nacional, atende em cumprimento de sua função junto ao povo Pankará. Esse conjunto de articulações e alianças para pressionar o Estado brasileiro, especialmente o Ministério Público Federal, provocou algumas medidas reparatórias como, por exemplo, a instauração de um procedimento administrativo e, conseqüentemente, uma visita do Ministério Público Estadual ao local (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 8).

Portanto, essas redes de mobilizações foram de extrema relevância para uma melhor organização e articulação do povo Pankará no processo de reivindicação de seus direitos, dentre estes, a luta pela efetivação de uma educação escolar indígena, respaldada em suas especificidades interculturais, possibilitando-lhes maior autonomia na construção de um projeto político pedagógico que atendessem às necessidades e peculiaridades desse povo.

## **Pankararu**

O povo Pankararu habita os municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no sertão de Pernambuco. Possui uma população de aproximadamente 5.500 indígenas. As terras reivindicadas pelos Pankararu, desde os seus primeiros contatos com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), nos anos 1930, correspondiam a 14.294 ha. Desses, apenas 8.100 ha foram demarcados para os Pankararu, sendo os 7.750 ha restantes demarcados para os Entre Serras Pankararu (sobre os quais falaremos mais adiante). No início do contato com o Estado, na década de 1930, os Pankararu se encontravam, principalmente, em Brejo dos Padres, onde foram aldeados pelos oratorianos, após terem sido expulsos das terras onde hoje está localizada a cidade de Tacaratu, antiga Cana-Brava. Em 2003, Em 1937, por intermédio de Carlos Estevão, que há dois anos havia visitado os Pankararu, o SPI inicia os trabalhos de reconhecimento étnico, o que levaria a instalação de um posto indígena no Brejo dos Padres, em 1940. O etnônimo Pankararu está relacionado a diversos outros grupos, através do que tem sido por eles descritos como Troncos Velhos ou Pontas de Rama. Segundo Arruti, esse sistema de metáforas "traduz para esses grupos a distância entre eles e seus antepassados, ou entre grupos mais antigos e mais novos, tanto no que diz respeito à sua aparência física quanto às suas 'tradições'" (ARRUTI, 1999, p. 265). Para Albuquerque, a expressão Ponta de Rama seria usada para nomear "os grupos indígenas que emergiram no quadro administrativo e político brasileiro se reivindicando indígenas e cuja ancestralidade é definida pela relação histórica com o grupo Pankararu, o 'Tronco Velho'" (ALBUQUERQUE, 2017, p. 89). Assim, diversos grupos, como os Pankararé, Jeripancó, Kantaruré, Kalancó, Pankaru e os Entre Serras Pankararu, estariam ligados à grande árvore Pankararu.

Os Pankararu têm atuado através da Comissão de Professores Indígenas pela efetivação de uma educação específica e diferenciada, procurando contemplar nos saberes escolares as práticas tradicionais demarcadoras de suas fronteiras étnicas, tais como os rituais do Toré, Menino do Rancho e Festa (ou Corrida) do Umbu.

As práticas educativas do povo Pankararu buscam privilegiar a autonomia, os valores e as formas de viver e pensar do povo. Suas escolas objetivam a (re)construção e afirmação da identidade, a manutenção e da garantia do território, bem como, o desenvolvimento local sustentável na perspectiva de uma educação escolar indígena que privilegia os saberes e fazeres Pankararu, prática cotidiana de educação diferenciada e específica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, S/P).

### **Entre Serras Pankararu**

O povo Entre Serras Pankararu habita nos municípios de Takaratu, Petrolândia e Jatobá. Sua população é de aproximadamente 1.500 indígenas. Surgiu a partir da reivindicação pelos 7.750 ha que restavam para ser demarcados para os Pankararu, como parte dos 14.294 ha a que tinha direito esse povo, conforme mencionado acima. Durante um longo processo de discussão e negociação junto ao SPI, algumas lideranças Pankararu, com apoio da comunidade, teriam assinado documento, em 1987, concordando com a demarcação proposta pelo Estado, abrindo mão, portanto, do restante das terras, pela garantia da imediata homologação e desintração dos 8.100ha. Lideranças e famílias que se sentiram prejudicadas com o acordo se organizaram na luta pela restante das terras a que tinham direito, cujo processo de demarcação só teria início em 2003. Conforme relata Arruti,

[...] os principais líderes da T.I. Entre Serras afirmam que só tiveram conhecimento mais tarde, através de uma "notícia de jornal", onde apareciam a foto das lideranças (do Brejo dos Padres) ao lado de funcionários da FUNAI, que deu uma natureza sísmica ao faccionalismo ritual e místico (ARRUTI, 2000, p. 11).

Tendo sua história intimamente vinculada ao povo Pankararu, o toré e demais rituais e práticas culturais associadas a esse povo são também centrais para os Entre Serras Pankararu. Do mesmo modo, a educação tem se tornado um espaço de diálogo entre os saberes escolares e os saberes do povo. Nesse sentido, o toré é praticado no âmbito das escolas, com o objetivo de fortalecer a relação com os saberes do povo, contribuindo assim para a formação de guerreiros e guerreiras.

### **Pipipã**

Os Pipipã constituem uma das etnias historicamente habitantes da Serra Negra. Seu território está situado no município de Floresta, Pernambuco. O povo é composto por aproximadamente 1.195 indígenas. Barbosa de Sá (2020) destaca a participação da comunidade na efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. O autor descreve um momento de protagonismo realizado pelos pais de estudantes indígenas e toda comunidade indígena Pipipã, os quais, no ano de 2002, se posicionaram em frente à escola Joaquim Roseno dos Santos e comunicaram aos professores não-indígenas, que chegavam para dar aula, que eles não iriam mais trabalhar nas escolas indígenas, pois esta "seria uma escola de

índio e para índio, confrontando o município e rompendo os laços com este” (cacique Valdemir Lisboa, agosto/2017) (BARBOSA DE SÁ, 2020, p. 64).

A partir desse acontecimento muitos obstáculos foram enfrentados pelos Pipipã, mas com determinação e resistência. Articulado com os demais povos indígenas, participaram de conquistas relacionadas ao direito à educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, garantindo a elaboração de um currículo que respeita as diferenças, a cultura e modo de vida de cada povo. Barbosa de Sá (2020) também destaca especificidades do currículo Pipipã, presentes no Projeto Político Pedagógico da educação escolar indígena desse povo e que dialogam com outras situações vividas por eles.

Fica claro que as conquistas até então obtidas não cessam as demais bandeiras de lutas que encontram na educação uma forte aliada. Hoje, o tema demarcação está presente de forma interdisciplinar nas mais variadas disciplinas, já a organização de mulheres do povo Pipipã tem a finalidade de reivindicar os direitos de igualdade diante da sociedade machista (BARBOSA DE SÁ, 2020, p. 66). O Toré, a Jurema e o Aricurí têm o objetivo de “resgatar jovens e adolescentes, trazendo para o ritual e a escola, desenvolvendo trabalhos comunitários no povo, diminuindo as más influências que atuam dentro e fora da aldeia” (PPP, Escola Joaquim Rosendo, 2013, p. 02).

Como nos demais povos indígenas em Pernambuco, a educação escolar indígena está intrinsecamente relacionada com as demais bandeiras de luta e valorização da cultura e peculiaridades dos Pipipã. A interdisciplinaridade permeia o processo de ensino e aprendizagem desse povo, na perspectiva de superar a lógica de uma educação integracionista. Barbosa de Sá (2020), ao referir-se à fala do coordenador pedagógico das escolas Pipipã, reitera a importância da escola indígena na luta e conquista dos demais direitos desse povo.

O processo de ensino de um povo não pode, jamais, não levar em consideração as especificidades e as práticas culturais do povo. As crenças e tradições são trabalhadas através das práticas de alguns rituais, na contextualização dos saberes, nas palestras de lideranças e pessoas da comunidade em outros 69 espaços educativos (Paulo Laurentino – Coord. Pedagógico das escolas Pipipã, 2018) (BARBOSA DE SÁ, 2020, p. 69).

Segundo o autor, o não reconhecimento oficial do currículo escolar do povo Pipipã é um problema a ser superado, mesmo eles podendo vivenciá-lo internamente. Mas isso “não impede uma prática intercultural dos sujeitos no enfrentamento à interferência do Estado que institui, por meio do marco regulatório, a política curricular reprodutora de conteúdos alimentadora do ciclo de desigualdade” (BARBOSA DE SÁ, 2020, p. 75).

### **Truká**

O povo Truká habita nos municípios de Cabrobó e Orocó, no médio curso do rio São Francisco. No primeiro município, possui uma população de aproximadamente 5.986 e no segundo de 250. Santos *et al.* (2014) ao referirem-se a Tassinari (2001), mostram como o currículo da educação escolar indígena Truká é organizado :

O currículo da educação escolar indígena é subdividido em seis áreas de estudos, sendo elas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais: Auto sustentação, Ética indígena, Pluralidade cultural, Direitos, Lutas e movimentos, Terra e preservação da biodiversidade e Educação preventiva para a saúde. (SANTOS *et al.*, 2014, p. 13; TASSINARI, 2001).

A vivência dos conteúdos, na educação escolar indígena Truká está intrinsecamente associado ao cotidiano e suas experiências de vida. Sobre o material didático utilizado nas escolas, os autores apresentam as seguintes falas de duas professoras do povo:

O material existente são os livros feitos a partir da retomada das suas terras que foram contadas pelo indígena mais antigo” (Professor B). “Existem livros que foram escritos pelos historiadores após a retomada” (Professor C). O presente momento é um período marcado por importantes referências temporais e históricas. “Temos, atrás de nós, experiências acumuladas e, à nossa frente, projetos de futuro a definir” (Professor A). (SANTOS *et al.*, 2014, p. 13).

Como nos outros povos, o diálogo entre os saberes partilhados pelos mais velhos e os saberes escolares constrói uma ponte importante para o fortalecimento da identidade do povo Truká. O material didático produzido a partir dos próprios indígenas possibilita que a história desse povo possa ser escrita a partir de suas próprias vivências, desnaturalizando as imagens e concepções equivocadas sobre os povos indígenas. Desse modo, a escola se constitui em um lugar de ressignificação para os Truká.

### **Tuxá**

Os Tuxá vivem nos municípios de Ibotirama e Rodelas, na Bahia, e no município pernambucano de Inajá, para onde foram transferidos após terem suas terras inundadas em virtude da hidroelétrica de Itaparica. Em Pernambuco, habitam cerca de 261 indígenas Tuxá, situados à margem direita do rio Moxotó, na Fazenda Funil. Sobre a educação escolar indígena, Fernandes e Tatiane Tuxá fazem o seguinte relato:

[...] buscam uma educação escolar que prepare as crianças, adolescentes e jovens para serem grandes líderes, para lutar pelos direitos e interesses coletivos; para que possam

garantir uma afirmação identitária; dar continuidade aos conhecimentos dos mais velhos, defendendo e conquistando direitos dos indígenas. (FERNANDES; TUXÁ, 2019, p. 139).

Sobre as ações desenvolvidas para efetivação de uma educação específica e diferenciada, as autoras destacam a Ação Saberes Indígenas na Escola. Esta teria possibilitado a reestruturação das práticas pedagógicas a partir da elaboração de materiais didáticos voltados para o contexto do povo, o que teria ressignificado a educação nas escolas indígenas Tuxá.

### **Xukuru**

O povo Xukuru habita, principalmente, um conjunto de montanhas, conhecido como Serra do Ororubá, no município de Pesqueira e no município de Porção, ambos no estado de Pernambuco. Sua população é aproximadamente de 12.000 indígenas. Os primeiros registros sobre o povo Xukuru se devem a viajantes e cronistas. Na Serra do Ororubá, antes da colonização da região, diversos povos, além dos Xukuru, foram registrados, como os Paratió e Ararobá. A história do povo vem sendo marcada, desde o século XVII – período em que se deu a Confederação dos Cariris – pela luta contra os invasores de suas terras. A ocupação pelos colonizadores do território onde hoje habitam os Xukuru teve início em 1654, quando D. João IV, rei de Portugal, o concede ao fidalgo João Fernandes Vieira, através de Alvará (SOUZA, 1992).

Os Xukuru ganharam visibilidade nacional através da luta iniciada pelo cacique Francisco de Assis Araújo, conhecido por Chicão, assassinado em maio de 1998. Este se torna um símbolo de resistência e luta pelos direitos indígenas, tanto para o seu povo quanto para os demais povos indígenas no Brasil, especialmente para aqueles que habitam na região Nordeste. Outro conflito que marcou a história recente dos Xukuru ocorreu em 2003, com a tentativa de assassinato do filho de Chicão, Marcos Luídson (mais conhecido por Marquinhos), atual Cacique do povo. Este escapou com vida do atentado, mas na ocasião dois indígenas foram mortos pelos pistoleiros.

Merecem destaques na história do povo as Assembleias Xukuru, eventos que começaram a ocorrer em protesto ao assassinato de Chicão. As Assembleias consistem em momentos importantes para a deliberação de questões políticas, sociais, educativas etc., relacionadas ao povo Xukuru, mas também sobre questões relacionadas aos povos indígenas no Brasil. Além dos coletivos e das comunidades existentes entre os Xukuru, como o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), o Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá (CISXO), o Poyá Limolaigo (coletivo da juventude Xukuru, voltado a discussões sobre o

fortalecimento da identidade étnica), são convidados a participar das assembleias outros povos indígenas, universidades, ONGs, pesquisadores, entre outros.

O povo Xukuru tem atuado intensamente no campo da educação. Segundo Almeida (2001), a escola Xukuru está intrinsicamente associada ao projeto de sociedade do povo, o qual não corresponde a “escola de branco”, mas a uma escola que considera suas vivências enquanto etnia específica, e que corrobora a luta por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. A autora, partindo da fala de um dos seus interlocutores, descreve a percepção do povo Xukuru em relação a como deve ser suas escolas.

Então, a escola, para os Xukuru, é um instrumento fundamental para garantir o Projeto de sociedade do povo, e não pode ter o mesmo modelo da Escola de não-índio, porque carregam projetos sociais diferentes do projeto do povo. No Xukuru sua função social é de contribuir para realização da perspectiva desse povo, possibilitando compreensão de mundo. Conforme diz o professor, esses projetos “se contrapõem definitivamente ao atual projeto de sociedade nacional na medida em que a gente traz pra escola os saberes de nosso povo.” (PI 1) (ALMEIDA, 2001, p. 171).

A escola para os Xukuru precisa preparar para ser guerreiro, como ressalta Almeida ao trazer a fala do mesmo interlocutor:

Queremos que nas escolas sejam preparados alunos para ser aluno guerreiro, essa é a escola que a gente tá visando pra agora e pra o futuro. A escola que é formadora de guerreiros [...] Que o nosso curumim esteja se preparando para ser guerreiro de amanhã. E nós educadores formemos lideranças futuras baseadas nesses ensinamentos, nessa perspectiva de uma sociedade justa, de uma sociedade mais fraterna (PI 1). (ALMEIDA, 2001, p. 171).

Almeida (2001), partindo da fala dos/as próprios/as indígenas, destaca que a prática pedagógica dos professores e professoras Xukuru ainda se assemelha com a metodologia da escola não-indígena, o que significa um desafio a ser modificado em seu cotidiano escolar, pois ainda avaliam por meio de provas individuais. O currículo está construído em forma de disciplinas e a organização das salas de aula é idêntica ao formato das escolas dos “brancos”. Mas em relação aos conteúdos presentes no currículo é possível identificar conteúdos específicos da cultura desse povo, o que representa uma conquista importante para a efetivação da educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, almejada pelos Xukuru, assim como pelos demais povos indígenas.

A articulação interna do povo Xukuru se baseia na construção de grupos com temáticas específicas, para melhor atender os indígenas em suas peculiaridades. Com este objetivo foi

criado em 1997 o Conselho de Professores/as Indígenas (COPIXO). Este teria como objetivos: "visitar as escolas, organizar os encontros e representar as professoras e professores junto ao poder público e nos encontros fora da área". (*ibid.*, p. 72). Vale destacar que todos os conselhos e grupos específicos do povo Xukuru dialogam entre si, sempre tomando decisões de modo articulado, buscando melhorias coletivas.

A partir das informações acima, podemos afirmar que os diferentes povos indígenas em Pernambuco vivenciaram processos próprios de etnogênese, que se deram, sobretudo, ao longo do século XX. Na luta por seus direitos, a educação tem se tornado uma pauta hoje indispensável, sempre voltada à valorização dos saberes tradicionais, o que pode ser sintetizada na seguinte expressão por eles empregada: "A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito". A educação escolar indígena, portanto, se configura hoje como uma bandeira de luta de grande importância para os povos indígenas em Pernambuco, se configurando como um espaço-tempo relevante para seu fortalecimento, através da formação de guerreiros, bem como para organização e troca de experiência entre os diversos povos.



#### 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nota: decida da lenha do Povo Xukuru na Aldeia de Cimbres, 23 de junho de 2019.

## 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, abordamos o percurso que antecede a criação da Copipe, contextualizando a educação escolar indígena e em Pernambuco, como a educação escolar era pensada para os povos indígenas e quem era responsável por sua elaboração e efetivação. Desde já, explicitamos que a educação escolar é uma criação do colonizador. Os povos indígenas sempre tiveram diferentes modos de organização e articulação de seus saberes. Evidencia-se, assim, a presença de modos educativos próprios vivenciados por cada povo, os quais estão imbricados a tudo que faz parte de suas vivências e peculiaridades, isto auxilia na distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. A primeira sempre fez parte da vida dos povos indígenas, a qual está presente em todos os momentos e experiências vividas e partilhadas entre seus membros. Mas com o advento da colonização, a educação escolar é introduzida nas aldeias e foi por eles vivenciada de diferentes formas, indo da catequização e demais interesses coloniais à uma educação escolar outra, ressignificada, seguindo os interesses dos próprios indígenas. Portanto, neste trabalho enfatizamos a educação escolar indígena por ser esta o objeto de nossa pesquisa.

### 4.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste tópico fizemos uma descrição mais detalhada sobre o que é educação indígena e o que é educação escolar indígena, de forma a apresentar suas principais características e diferenças.

A Educação indígena está inserida dentro de um contexto mais abrangente, no 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. Representa o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros um modo específico e peculiar de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução (BRASIL, 1998, 1999).

Almeida (2017, p. 84) destaca que “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”. Silva (1997, p. 61), desvela que nas comunidades educativas indígenas existem três atores principais da educação, são eles:

a economia, a casa e a religião. Olhar a economia como elemento pedagógico significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é um valor sumamente educativo. A casa – espaço educativo doméstico – com todas as suas características próprias: o pai, a mãe, a complexidade do parentesco, com todas as suas redes de relações, com regras e normas, é um elemento da educação. Também a religião, enquanto concentração simbólica de todo o sistema: mitos, rituais, momentos críticos (nascimento-vida-morte). (SILVA, 1997, p. 61).

A partir destas informações é possível compreender a complexidade das comunidades indígenas e de seus processos educativos e a existência deles mesmo antes da colonização.

O período colonial é responsável pela introdução da educação escolar na vida dos povos indígenas como já foi mencionado. Almeida destaca que:

a destituição da condição epistêmica dos povos originários pode ser identificada com a invasão das suas comunidades educativas, substituindo-as pela instituição escolar como único e legítimo espaço-tempo-saber verdadeiros, tendo em vista que o pensamento mítico e rudimentar necessariamente teria que ser superado pelo pensamento filosófico e científico. É nessa perspectiva que a escola foi/é um instrumento importante da colonialidade entre os povos originários. (ALMEIDA, 2017, p. 85).

Portanto, com a destituição da condição de sujeitos epistêmicos, os povos indígenas entenderam a escola, num primeiro momento, como um espaço que invisibilizava seus modos de vida e seus conhecimentos, tratando-os como se estes não existissem. Mas no transcurso da história, os povos indígenas perceberam “que a escola mesmo sendo uma forma de fazer educação trazida pelo invasor, como prática social e cultural ela pode ser reinventada” (ALMEIDA, 2017, p. 86).

Almeida (2001) explica que a organização da escola indígena e seu formato de gestão precisa ser de responsabilidade dos povos indígenas, assegurando o funcionamento alicerçado nas diferentes formas de organização social de cada povo, garantindo desta maneira, o controle efetivo das escolas por parte dos povos indígenas (ALMEIDA, 2001, p. 94). Portanto, a organização, articulação e mobilização destes povos em prol de políticas públicas que lhes assegure o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural faz parte de estratégias importantes no processo de conquista destes direitos.

#### 4.2 POLÍTICAS INDIGENISTAS E EDUCAÇÃO

No decurso da colonização, a educação escolar indígena foi sendo produzida com diferentes intencionalidades. Para analisá-las, Ferreira (2001) propõe quatro fases, as quais,

segundo Almeida (2001), não seriam sobrepostas, mas ocorreriam em processos de continuidade e rupturas. Embora considerando as fases sugeridas por Ferreira (2001), acrescentamos alguns acréscimos e observações que consideramos pertinentes. Ferreira denomina a primeira fase de "Catequese e Educação a serviço do aniquilamento Cultural no Brasil Colônia", que corresponderia ao momento em que os missionários católicos romanos eram os responsáveis pela educação escolar para os indígenas. Percebemos, no entanto, que esse período não pode ser considerado homogêneo, podendo ser subdividido em dois momentos distintos: o dos aldeamentos jesuíticos e o do Diretório Pombalino. Na primeira fase, o objetivo principal seria "evangelizar" os índios e "salvá-los", argumento usado como justificativa para a própria colonização. Era uma educação, portanto, que buscava facilitar a catequização dos/as índios/as e sua adesão/submissão ao cristianismo, mas não para torná-los brasileiros, vassalos do rei de Portugal. Essa educação estava direcionada, sobretudo, às crianças, sendo utilizada, nesse processo, a língua geral, que consistia em uma variação do tupi antigo, sendo imposta como língua padrão em todos os aldeamentos. O que se ensinava, portanto, estava circunscrito à evangelização.

Os holandeses, que ocuparam o Nordeste de 1630 a 1654, também investiram na educação dos/as indígenas. Em parte, eles copiaram o modelo de educação dos jesuítas, tendo como foco a catequese das crianças. Esse trabalho seria iniciado em 1638 (MELLO, 2001). No entanto, como desenvolveram uma política de aproximação e amizade com os indígenas, como já mencionado, experimentariam diferentes estratégias para educá-los. Diante da resistência à educação, já observada nos aldeamentos jesuíticos, mudariam a estratégia. Como escreveu Mello,

Os progressos na catequese não eram tão satisfatórios como os primeiros entusiasmos e o fervor religioso indicavam. O trato com os índios não era tão fácil como havia parecido. Os missionários católicos já haviam observado que eles não “obedecem a outra lei que a de seu apetite”. [...] Em 1641 Doorenslaer<sup>8</sup> – sempre tão interessado na sua obra de missionário – era obrigado a reconhecer que, embora tenha “feito algum progresso, não é tanto quanto desejava, visto que os índios fogem e caem na selvageria”. (MELLO, 2001, p. 231).

Em 1644, o Conselho Supremo, criado para substituir Maurício de Nassau, concluía que o único interesse dos indígenas era de “viver em liberdade e não em serviço”, em uma vida de ócio e indolência, sendo suas roças e trabalhos consumidos em aguardente.

---

<sup>8</sup>David van Doorenslaer foi um jovem missionário responsável pelo início da catequese.

Outro momento da educação para os indígenas, mas que, segundo Ferreira (2001), ainda pertenceria a primeira fase, seria o período pombalino. Neste, a ideia anterior de catequização dos/as índios/as é agora substituída pela de civilização, integração. Uma das primeiras recomendações no documento que regulamenta o Diretório em Pernambuco e suas anexas diz respeito ao uso da língua nas escolas. Ao contrário dos jesuítas, que obrigava na catequese o uso da língua geral, a recomendação na política pombalina é que seja empregada nas escolas a língua do "príncipe", abolindo a geral ou qualquer "língua própria de suas nações". Deste modo, os diretores não deveriam permitir

[...] que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aquelles índios que forem capazes de instrução n'esta matéria usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens...<sup>9</sup>. (FERREIRA, 2001).

O mesmo documento recomenda a criação em todas as vilas de duas escolas públicas, uma destinada aos meninos e outra às meninas. Os meninos deveriam aprender a doutrina cristã, ler, escrever e contar, sem distinção das escolas dos brancos, ou seja, "na forma que se pratica em todas as [escolas] das nações civilizadas". As meninas, além da doutrina cristã, ler e escrever, deveriam aprender a fiar, fazerem rendas, costurar e "todos os mais misteres próprios d'aquelle sexo".<sup>10</sup>

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, são marcos importantes da fase seguinte. Seu principal objetivo é apontado como sendo a integração do índio à sociedade nacional. Este, no entanto, como vimos, já havia sido proposto pelo Marquês de Pombal. Segundo Cunha (2012), a fundação do SPI, como vimos, se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas, quando diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam guerras contra os nativos.

Com a extinção do SPI, em 1967, foi criada no mesmo ano a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta iria propor que os povos indígenas assumissem a responsabilidade pela educação em suas comunidades, visando a interferência mínima em seus valores culturais (FERREIRA, 1992). Em 1969, a Funai assina um acordo com a Summer Institute of Linguistics (SIL), que já tinha entrado no Brasil desde 1950. A SIL levaria a oficialização do ensino bilíngue nas escolas indígenas, além da formação de professores indígenas, denominados de

---

<sup>9</sup>Direção com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares eretos nas aldeias da Capitania de Pernambuco e suas anexas, Parágrafo 7.

<sup>10</sup>Direção com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares eretos nas aldeias da Capitania de Pernambuco e suas anexas, Parágrafo 8.

monitores bilíngues. A SIL foi uma missão evangélica, criada no México em 1930, mas que, em sua expansão na América Latina, fazia aliança não com as igrejas evangélicas locais, mas com os intelectuais e o indigenismo estatal. A SIL se apresentava publicamente como linguista, procurando atuar na área da educação pública indígena através de convênios com o indigenismo estatal. Segundo Barros (2004), seu objetivo era a alfabetização dos indígenas em suas próprias línguas, visando convertê-los a partir da tradução da Bíblia, o que teria ocorrido no Peru em 1952 e no Brasil só em 1972. Nessa mesma década, a relação da missão com os países da América Latina entra em crise.

Também nesta década (1973) é aprovado o Estatuto do Índio. Este vai assegurar a alfabetização dos povos indígenas em suas próprias línguas, além de apontar subsídios para a parceria da Funai com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ministério da Educação (MEC). Ainda influenciado por paradigmas vigentes, o Estatuto assenta-se na lógica do Estado tutelar e da gradativa integração do índio à sociedade brasileira, como se lê em seu Art. 50: "A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais".

Então, a partir de uma perspectiva evolucionista dos grupos humanos, acreditava-se que, no final do século XX, os povos indígenas "evoluíam" até chegar a extinção completa de seus costumes e tradições. Neste caso, a educação, como um mecanismo de assimilação e integração, desempenharia um papel fundamental. A questão era a seguinte: por que promover uma educação escolar indígena específica e diferenciada, seguindo os próprios interesses desses povos quando se acredita no seu gradual desaparecimento? O governo do presidente Geisel assume essa ideia do desaparecimento gradual, promovendo um programa de emancipação do índio.

Em contrapartida a essa política, surgiram os seguintes órgãos: em São Paulo, Rio de Janeiro e Acre, a Comissão Pró-Índio; em nível nacional, como sede na Bahia, a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí); e a Comissão pela Criação do Parque Yanomami, atual Comissão Pró-Yanomami (CCPY). Nesse período também ocorreram diversas manifestações em defesa dos povos indígenas<sup>11</sup>.

A década de 1970 se caracteriza, ainda, pelo diálogo dos povos indígenas com universidades, ONGs e várias Organizações Não-governamentais, com destaque para o

---

<sup>11</sup>Sobre o assunto ver: "O cerco aos índios na ditadura e na democracia", Instituto Humanitas Unisinos. <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/530270-o-cerco-aos-indios-na-ditadura-e-na-democracia>.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Este surge com o objetivo de questionar o indigenismo estatal do SPI e da FUNAI, assumindo a luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, pelo respeito às suas particularidades e pela demarcação e defesa dos seus territórios. Simões descreve o modo como o CIMI se posiciona no contexto sociopolítico em defesa dos povos indígenas, assumido uma identidade militante católica:

Assim o CIMI assumiu, no decorrer de sua história, um caráter militante, que sempre prevaleceu e prevalece em seus documentos, relatórios, encontros e assembleias, ligando a prática do diálogo antes à reestruturação das comunidades e à necessidade de protagonismo dos indígenas. Desde o início havia uma preocupação em atuar politicamente em auxílio aos indígenas [...] O perfil do missionário se enquadrava, e até hoje se enquadra, no mesmo perfil do militante das Comunidades Eclesiais de Base, da Comissão Pastoral da Terra ou de outros movimentos baseados na Teologia da Libertação, que possuem como principais características a opção pelos pobres, a dimensão sócio libertadora da fé e a constituição de comunidades de base. (SIMÕES, 2016, p. 63).

Em 1978, o CIMI realiza um seminário na Aldeia Rikbatsa, em Mato Grosso, onde diferencia Educação escolar Indígena e educação para o índio, além de discutir a questão da necessidade ou não de alfabetizar os/as indígenas na língua materna e as possibilidades da criação de um modelo alternativo de ensino para a educação escolar indígena. Ainda neste período surgem vários modelos de ensino alternativo, tendo como princípio o respeito à diferença étnico-cultural dos povos indígenas. Essa fase tem início com mobilizações por todo o Brasil, nas quais foram realizados diversos encontros e assembleias em diferentes regiões do país, promovendo inúmeras articulações e permanente comunicação entre os povos indígenas no País.

A quarta fase, identificada por Ferreira (2001) como “experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios”, corresponde ao período de reivindicações dos movimentos e lideranças indígenas pelo direito a uma educação escolar diferenciada. O que caracteriza primordialmente essa fase é o desenvolvimento de um processo de articulação, mobilização e organização dos professores e professoras indígenas, com o intuito de garantir uma escolarização baseada em suas próprias referências culturais e políticas. Vale ressaltar a efetiva participação dos/as próprios/as indígenas como sujeitos de direito, atuando coletivamente por meio de movimentos e organizações, buscando desenvolver práticas de educação escolar específicas e diferenciadas.

Além das quatro fases já mencionadas, Almeida (2001) destaca uma quinta, na qual surgem novas orientações e tendências no campo da educação escolar indígena, caracterizadas pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da

legislação que orienta a política educacional para esses povos no Brasil. A autora destaca, ainda, o conjunto da legislação e da documentação oficial de política educacional, direcionada para os povos indígenas, embasada pelo novo paradigma do respeito, proteção e valorização. A partir de então, são reconhecidas as diferenças socioculturais e legalmente são assegurados o direito a uma escola específica e diferenciada.

Em Pernambuco, segundo Almeida (2001), os professores e professoras indígenas assumem o protagonismo da educação escolar indígena, enquanto fruto dos processos de resistência desenvolvidos pelos movimentos indígenas e indigenistas, tendo participado efetivamente do processo da mudança constitucional. Assim, elaboram os novos paradigmas legais que vão servir para intensificar a mobilização e organização dos professores e professoras indígenas no Estado.

Portanto, apesar dos obstáculos historicamente constituídos, a educação escolar indígena avança no Brasil. Isso, como mencionado, se deve ao fortalecimento do movimento indígena, bem como às alianças com seguimentos organizados da sociedade civil, a partir dos anos 1970. Merece destaque os avanços na educação escolar indígena a partir dos anos 2000, com a ascensão da esquerda ao poder, em 2003, quando assume o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Evidenciaremos, a seguir, alguns momentos fundamentais nesse processo.

Como mencionado, os anos 1970 foram marcados pelo apoio de diferentes setores da sociedade civil ao movimento indígena no Brasil, que, a partir de então, inicia um novo momento de organização e articulação entre esses setores, diferentes povos e até movimentos indígenas internacionais.

Em 1973, a Lei Nº 6.001 do Estatuto do índio, procura garantir a alfabetização dos povos indígenas em suas próprias línguas. Já em 1978, o CIMI realiza um Seminário na Aldeia Rikbatsa, em Mato Grosso, onde discute as diferenças entre Educação escolar indígena e educação para o índio. Na ocasião, discutiu-se a necessidade de alfabetização na língua materna e sobre um modelo de ensino alternativo.

Em 1979, acontece o “Encontro Nacional sobre educação indígena”, organizado pela subcomissão de educação da Comissão Pró-índio (CPI) de São Paulo. Nesse encontro, procuraram evidenciar as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham sendo vivenciadas no país.

A partir dos anos de 1980, os movimentos indígenas no Brasil procuram estabelecer parcerias com diversas organizações da sociedade, tendo como objetivo garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal. Entre os anos de 1982 a 1990, a

Operação Amazônia Nativa (OPAN) promove quatro encontros que analisam diferentes formas de preparar o professor indígena, além de elaborar planos curriculares específicos, calendários diferenciados e ensino bilíngue.

Em 1988, os povos indígenas, após intensa participação na elaboração da Constituição Federal, conquistam a garantia do respeito às suas formas próprias de organização social, além do respeito às suas crenças, costumes, línguas e tradições. Também tiveram assegurado o direito às terras tradicionalmente por eles ocupadas e a garantia de uma educação escolar específica e diferenciada.

Em 1990, a implementação da Política de Educação Escolar Indígena passa a contar com o protagonismo dos próprios povos indígenas. No ano seguinte, em 1991, é elaborado o Decreto Presidencial Nº 26, no qual é atribuído ao MEC a responsabilidade de coordenar as ações para a Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, executadas pelas Secretarias de Educação de estados e municípios.

Vale ressaltar fatos e momentos específicos destas lutas e mobilizações, mais especificamente em Pernambuco, as quais são um aprofundamento desta quinta fase citada por Almeida (2001).

Cabe destacar a portaria 559 de 1991 do decreto presidencial nº 26, a qual contempla a estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena-NEIs nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional e com representações de entidades indígenas; define como prioridade a formação permanente de professores Indígenas, que devem receber a mesma remuneração dos demais professores; estabelece as condições para a regulamentação das Escolas Indígenas: calendário escolar, metodologia e avaliação de materiais didáticos devem ser adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

No entanto, até início de 1994, os povos indígenas em Pernambuco não tinham conhecimento deste núcleo, mas a partir de então, com a efetiva participação do CIMI e do Centro de Luiz Freire atuando junto a estes povos, eles tomaram conhecimento do núcleo de educação escolar indígena, e começaram a se organizar e articular uma maneira de participar dele. Mas neste intervalo de tempo, outros fatos importantes ocorreram, os quais estão descritos a seguir.

Em 1992, o MEC cria a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI). No mesmo ano, é criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, tendo como membros indígenas e não indígenas de diferentes setores que trabalham na Educação Escolar Indígena.

Em 1993, conquistam um instrumento importante para a implementação da política de especificidade da educação escolar indígena e valorização da sua diversidade interna, que são as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Três anos depois, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei Nº 9.394, conquistam o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontando questões comuns a todos os(as) professores(as) e escolas, além de esclarecer e impulsionar as pluralidades e a diversidade das múltiplas programações dos currículos em projetos históricos e étnicos específicos. Aqui vale ressaltar a descentralização realizado pelo governo de Fernando Collor, pois antes disto a educação escolar indígena era de responsabilidade da Funai. Existia dois modelos de escola dentro dos territórios indígenas: a escola da Funai e as escolas rurais. Com a descentralização a responsabilidade sobre a educação escolar indígena é transferida para o MEC.

Em 1999 foi criado o parecer CNE/CEB Nº 14/99 e Resolução CNE/CEB Nº 3/99: definem diretrizes e metas específicas para a escola indígena, destacando o reconhecimento administrativo da categoria escola Indígena no sistema de ensino, é enfatizada a formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, reconhecimento de programas e currículos específicos e a criação de condições de autonomia e autogestão desses projetos escolares. É neste contexto que a Copipe foi criada, para reivindicar a efetivação destes direitos.

Em 1999, com a criação da COPIPE, os povos indígenas em Pernambuco, conquistam a efetiva participação no Núcleo de educação escolar indígena. Isto é possível graças a união dos povos indígenas, o que se configura em um marco na história de luta destes povos. A luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural é a principal pauta de suas reivindicações, mas não fica restrita a ela. A COPIPE também está presente nas outras lutas: na retomada das terras como já mencionado, dentre tantos outros direitos conquistados por eles.

Em 2000, a educação escolar indígena passa a ser organizada tendo por base sua territorialidade e necessidades e especificidades, ou seja, seus Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Este representa um avanço no modelo de gestão da política de Educação Escolar Indígena, o qual reconhece a diversidade dos povos indígenas e busca assegurar a participação,

elaboração, acompanhamento e avaliação de representantes dos povos indígenas nas Comissões Gestoras dos TEEs.

Em 2001, as metas específicas para as escolas Indígenas passam a ser elaboradas com base no Plano de Educação, Lei Nº 10.172, aprovada neste ano, o qual visava a universalização da oferta de programas na área de educação para todos os anos do ensino fundamental, assim como autonomia para as escolas indígenas. Ainda em 2001, é criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, tendo como componentes apenas professores indígenas, com a participação de treze membros titulares, de diferentes regiões do Brasil. Essa comissão substitui o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.

Em 2002 é criado o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, o qual traz as diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas.

Em 2004, é promulgada, pelo Decreto n. 5.051, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. A Convenção 169 representa um paradigma nas relações entre os Estados e povos indígenas. Substitui a Convenção 107, sobre Populações Indígenas e Tribais, aprovada em 1957, em vigência no Brasil desde 1966, considerada integracionista e paternalista. Sobre a educação, a Convenção 169 determina que os povos indígenas devem ter seus programas e serviços educacionais desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, considerando suas necessidades particulares, suas necessidades especiais, sua história, técnicas e sistemas de valores, promovendo "suas aspirações sociais, econômicas e culturais"<sup>12</sup>.

Ainda em 2004, a Comissão Nacional de Professores Indígenas tem seu nome modificado, passando a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo composta por dez representantes de professores/as indígenas e cinco representantes de organizações indígenas. A CNEEI vai pautar a questão da criação de uma política para a formação superior específica de professores Indígenas.

Em 2005, é elaborado pelo Ministério da Educação o primeiro Edital de Convocação do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind). Este programa surge vinculado à Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>12</sup> Convenção 169 da OIT, artigo 27.

(FNDE). As licenciaturas interculturais seriam ofertadas por universidades federais, estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Em 2008, não voltado para a educação escolar indígena, mas como parte das reivindicações dos povos indígenas, no que tange as concepções e imagens sobre esses no Brasil, é aprovada a Lei Nº 11.645. Esta torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Em 2009, os povos indígenas organizam um evento de extrema importância que é a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), organizada em parceria com o MEC, CONSED e FUNAI. Nela, procuraram analisar as condições de oferta da educação intercultural indígena, com o objetivo de melhorar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado da sociodiversidade dos povos indígenas.

No ano de 2010, é institucionalizada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), por meio da portaria Mec Nº 734, de 07 de junho de 2010. Essa comissão é um órgão colegiado de caráter consultivo, com a responsabilidade de assessorar o MEC na elaboração de políticas para a Educação Escolar Indígena em âmbito nacional.

Em 2011, a lei Nº 12.416, de 9 de junho de 2011, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incluindo a questão da educação superior para os povos indígenas. No ano seguinte, 2012, é elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (resolução CNE/CEB Nº 5).

Em 2015, acontece a I Conferência Nacional de Política Indigenista, na qual representantes dos povos indígenas, indigenistas e representantes do governo apresentam propostas para a Educação Escolar Indígena. Ainda em 2015, professores indígenas criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

Em 2016, Michel Temer assume a Presidência da República. Tem início a crise nas políticas de educação escolar indígena, com a precarização da Secadi e cortes no programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação. O programa foi criado com o objetivo de conceder auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, atendendo, entre outros, quilombolas e indígenas.

No ano de 2016 é realizada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), tendo como tema "O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas".

Em 2019, Jair Bolsonaro assume a presidência do Brasil. Com um discurso integracionista, adota uma política contra demarcação de terras indígenas, ameaçando as já demarcadas, sendo a favor da liberação das terras indígenas para exploração de minérios. Nesse contexto, o Ministério da Educação extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O impedimento da realização de concursos para novos professores e o corte na verba para a manutenção das licenciaturas indígenas, entre outras perdas com o atual governo federal, ameaçam a continuidade das 26 licenciaturas indígenas existentes no Brasil.

Pelo exposto, podemos inferir que houve alguns avanços nas políticas indigenistas, sobretudo a partir dos anos 2000, com a ascensão da esquerda ao poder e a criação da Secadi. A política atual, no entanto, retoma, de maneira ainda mais intensa, a ideia de integração e assimilação dos povos indígenas, assumindo uma postura etnófaga em relação a esses povos. Deste modo, diante de um cenário assimilacionista e caótico, a educação escolar indígena torna-se uma forte bandeira na luta pelo respeito aos direitos ameaçados.



## 5 A COPIPE

### 5.1 CRIAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA COPIPE

Em 1999, com apoio do Cimi e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), foi criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe). Sua composição foi definida da seguinte forma: três representantes (na época apenas nove etnias eram reconhecidas no estado) por povo, sendo dois professores/as e, respectivamente, uma liderança escolhida, consensualmente, pelas comunidades. Atualmente a coordenação é formada por dois professores e uma liderança de cada um dos 12 povos indígenas no estado, totalizando 36 pessoas. A Copipe representa os cerca de 1.000 professores e professoras indígenas.

Uma das conquistas da Copipe para efetivação da educação escolar indígena em Pernambuco foi a interiorização da UFPE, e com ela a abertura da Licenciatura Intercultural Indígena, que seria ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Agreste, na cidade de Caruaru. Como procuramos mostrar no capítulo anterior, as licenciaturas interculturais tiveram um papel significativo na formação de professores indígenas no Brasil, a partir de paradigmas interculturais, não integracionistas. Foram promovidas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, extinta pelo atual Governo Federal. Para preservar a integridade e identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, iremos dar-lhes nomes fictícios sempre que acharmos necessário. O professor 1, nos fala sobre a criação da Comissão e sua importância para os povos indígenas em Pernambuco:

A luta por uma educação específica e diferenciada, aqui em Pernambuco, aconteceu de maneira bem interessante. Logo após a promulgação da Carta Magna, em 1988, o nosso Cacique Xicão, ele percebe uma coisa muito interessante, que os povos indígenas poderiam ter acesso, acessibilidade a uma educação que fosse própria dos povos indígenas, seus processos próprios pedagógicos. E aí, o artigo 210, inclusive, viabiliza essa perspectiva [...] O Cacique Xicão, ao voltar de Brasília, começa no processo de auto demarcação do território Xucuru. Nos processos de retomadas, ele percebe efetivamente que a educação teria que caminhar junto com esse movimento de luta, né? De restabelecimento, de ressurgência do Povo Xucuru. E, aí, necessariamente houve uma articulação por parte do Cacique Xicão [...] em relação aos outros povos indígenas daqui de Pernambuco, aqueles que tinham ressurgido naquela época, né? Início da década de 90. E aí, precisamente no ano de 1992, o cacique Xicão [...] através da assessoria do CIME, também do centro de cultura Luiz Freire, do CIME, na pessoa de Saulo Feitosa, um grandioso – é uma pessoa extraordinária que contribuiu muito para a luta dos povos indígenas aqui – e o Centro de Cultura Luiz Freire, com Eliane Amorim, né? Bom, o Cacique Xicão consegue com essa assessoria reunir vários povos indígenas aqui de Pernambuco. Em 1992, vários povos indígenas daqui se reuniram lá na aldeia Lagoa, e foi a primeira reunião que se deu aqui em Pernambuco [...] para pensar uma educação [...] que assegurasse

a nossa cultura, assegurasse a nossa qualidade de vida, mais dignidade, enfim, uma educação que fosse específica, que assegurasse o que nós temos, o que cada povo tem de específico e diferente. Diferente por poder, de certa forma, trabalhar o que é nosso e relacionar com o que é dito oficial pelos currículos escolares que foram estabelecidos ao longo do tempo, os currículos escolares aqui no país. Necessariamente, o Cacique Xicão traz essa força, né?, junto com outros caciques de outros povos e começam a dialogar sobre uma educação específica diferenciada, em 1992. E isso deu grandiosos frutos, como a gente percebe. (PROFESSOR 1, 2019).

Fotografia 4 - Abertura do Módulo de Antropologia Indígena – Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE – 2013



Fonte: A Autora (2020).

Como explica o professor 1, anos antes da criação da Copipe o povo Xukuru, a partir do cacicado de Xicão, toma a iniciativa de criar um conselho para discutir e reivindicar uma educação específica elaborada pelo próprio povo. A criação desse conselho é um marco importante para a educação escolar indígena dos Xukuru. Mais tarde, serve de exemplo para a edificação da Copipe, ampliando assim a participação dos outros povos que habitam o estado de Pernambuco. Ferreira também ressalta a importância da Copipe durante o processo de estadualização das escolas indígenas.

Os povos indígenas em Pernambuco conseguiram retomar suas escolas, as quais foram estadualizadas. Essas e outras conquistas só foram efetivadas através das lutas do movimento indígena e indigenista, e de intensos debates com os representantes do estado. Nesse processo, a Copipe desempenhou função de extrema relevância, tendo

contribuído continuamente para o fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas no Estado. (FERREIRA, 2018, p. 17).

A professora 2, acompanhou todo o processo de criação da Copipe. Além de participar efetivamente dos encontros e conferências da Copipe, ela descreve como se deu sua criação e destaca a importância da luta coletiva dos povos indígenas em prol de uma educação escolar indígena específica e diferenciada:

Os povos tinham sua educação municipalizada e cada um resolvia questões lá, individualmente, isolados, não compartilhavam com os companheiros. E aí, a partir da resolução 03/99, os povos tiveram que se reunir [...] eles precisavam ver é com os povos, que é a chamada consulta prévia com os povos, pra ver se a gente queria ou não a estadualização e então os povos refletiram e viram que, quais eram os prós e os contras pra aceitar a estadualização. [...] não é que era a melhor coisa, mas era a oportunidade de poder estar partilhando as dificuldades, avanços, as reivindicações de todos os povos nas questões que fossem comum, né? E todo mundo junto [...] a união faz a força. Então, seria mais fácil de fazer essas reivindicações e talvez conseguir, né?, os ideais. E aí, foi quando se viu que havia a necessidade de se criar uma comissão, né?, pra que tivesse se reunindo, ou mês a mês, ou por ano, com o estado pra estar discutindo as questões de interesse dos povos, e aí nada melhor do que os próprios protagonistas que seriam os povos pra está discutindo sobre isso. Então, foi aí que surge a Copipe, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco. E deu muito certo, está dando certo até hoje. Então, a Copipe surge a partir da necessidade de se reunir os povos e lutar por um só objetivo, que seria a conquista de seus territórios, uma efetivação, uma educação com melhor qualidade e específica para os povos. (PROFESSORA 2, 2019).

A resolução 03/99 presente na fala da professora 2 só foi possível graças a união dos povos indígenas em prol da luta pelos direitos constitucionais negados e negligenciados pelo Estado. A partir dessa resolução, a educação escolar dos povos indígenas deixa de ser responsabilidade dos municípios e passa a ser de responsabilidade do estado de Pernambuco, o que confere aos povos oportunidade de juntos poderem articular melhor suas reivindicações. Essa é, portanto, uma conquista de grande relevância para os povos indígenas.

José Barbosa dos Santos, conhecido como Zé de Santa, é Vice-Cacique do povo Xukuru desde 2000. Ele descreve o processo de criação da Copipe, enfatizando a importância da comissão para os povos indígenas em Pernambuco, e assim como os professores destacaram anteriormente, mais uma vez ele ressalta a relevância da união e organização dos povos para a efetivação de políticas públicas que respeitem as especificidades dos povos indígenas não apenas na educação escolar indígena, mas em diversos outros setores.

Quando chega nesse momento, Xicão fala da educação, em ter uma educação específica, de acordo com a realidade de cada povo. A educação tem que ser feita pelo próprio povo. A professora ser do povo, a merendeira ser do povo, a auxiliar ser do povo. E aí, todo mundo diz: certo, mas a gente pra chegar a isso aí, nós temos que ter

uma organização. Então, criaram a Copipe, uma articulação de todos os povos para cuidar da educação no estado de Pernambuco. Foi um passo muito grande que os povos indígenas deram e, a partir dali, mudou-se totalmente a educação escolar para os povos indígenas. Primeira coisa que fizeram foi tirar todos os professores brancos e coordenação que eram indicados pelos políticos e estavam dentro das aldeias nas escolas. Houve uma revolução grande e muita gente dizia que a educação ia parar. Mas não, não vai parar. Bom, tirou esses e coloca quem? Aí, as lideranças e o conselho dizem: vamos ver dentro dos povos quem é capaz. E aí, o estado vem e cobra também: sendo professor, tem que ter no mínimo magistério completo. (ZÉ DE SANTA, 2019).

Cacique Xicão, portanto, desde o início da retomada do território Xukuru e reconstrução da identidade étnica de seu povo, acreditava e lutava por uma educação específica e diferenciada. Cavalcante, também destacando a importância do cacique Xicão, afirma que

[...] para articular a discussão sobre a educação escolar indígena, o cacique Xicão, dentro de uma política de associativismo desenvolvida pelos Xukuru, impulsionou a formação em 1997 do Conselho de professores Xukuru do Ororubá (COPIXO), com o objetivo de fortalecer discussões sobre a educação escolar específica e sua função na sociedade Xukuru. Há o entendimento que a escola deve apropriar-se dos processos próprios de aprendizagem, etnopedagogia, e considerá-los como conteúdos escolares. Esse conselho tem a função de gerir a educação escolar do povo em diversos sentidos e também de articular com os/as professores/as. (CAVALCANTE, 2004, p. 23).

Cacique Marcos Xukuru, filho do Cacique Xicão, destaca a importância da participação de seu pai na reorganização de seu povo. Inclusive, é quem reúne e articula a reivindicação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada para os povos indígenas em Pernambuco.

Então, papai teve um papel importante na articulação aqui em Pernambuco [...] entre os outros povos, na auto-afirmação da sua própria identidade étnica desses povos e também na resistência da reconquista do território. E entendíamos também, na época, até pelo processo constituinte, quando se discute também a questão da educação escolar indígena e a própria constituição nos permite isso: uma educação específica e diferenciada. E, a partir daí, viu que a luta pela terra não estava desassociada da luta da educação, e vice versa, entendendo a educação como uma ferramenta extremamente importante, também de fusão, né?, da luta e da formação dos guerreiros e guerreiras. Também que era preciso, através da educação, reforçar isso [...] não só as práticas mais tradicionais, mas também buscando essa questão no viés da educação, como algo importante. Aqui, o povo Xukuru começa a reorganizar [...] o processo de educação Xukuru, que as escolas municipalizadas, e em torno de 40 professores mais ou menos, a gente começa a discutir a necessidade de retomar essa nossa luta pela educação, tomar posse mesmo desse contexto, assumindo nossa identidade e dando a cara [...] da identidade Xukuru, na educação Xukuru. E aí começa a discussão com os educadores aqui e as lideranças. Quando chegamos em 1997, é criado o conselho de educação Xukuru, né?, o Copixo, e que tem como finalidade discutir o projeto político pedagógico, né?, nas escolas, implementar esse projeto, e serve também como coordenadores que tem dentro do conselho, coordenadores que trabalham com a grande responsabilidade de coordenar pedagogicamente todo esse território Xukuru e as escolas Xukuru, que hoje estão em torno de aproximadamente 36 escolas, com duas extensões. O grupo de professores, hoje, é de aproximadamente 221 professores, quase 3.000 alunos. Então [...] tem uma grande responsabilidade nossa para garantia da manutenção de nossos direitos e também manter viva as nossas, nossos costumes,

crenças e tradições. Então, a educação, ela tem esse papel fundamental, nesse sentido, e a partir daí, da experiência Xukuru, da criação do conselho e tal, começa também outros povos vendo esse processo acontecendo nos Xukuru e onde se cria, também, reúne os povos indígenas em Pernambuco, várias lideranças, inclusive educadores, e a partir daí discute um movimento mais ampliado para Pernambuco. É aí onde chega a hora Comissão de Professores, que é a Copipe, né? [...] a Copipe tem a grande responsabilidade de pensar a proposta política de educação indígena aqui em Pernambuco. É uma luta que vem sendo travada, salvo engano, vem de 1997/1998, acho que coisa assim, parecida, né?. Foi pensado por aqui, foi pensada por aqui e aí os povos indígenas em Pernambuco aderiram e seguraram até hoje [...] a Copipe, Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, tem esse papel de implementar sempre a questão da política de educação escolar indígena aqui em Pernambuco. (CACIQUE MARCOS XUKURU, 2019).

O professor e indigenista Saulo Ferreira Feitosa acompanha a Copipe desde sua criação. Ele fala sobre a relevância da comissão na efetivação de uma educação escolar indígena que dialoga com a vida de cada povo. Vale destacar em sua fala as inúmeras demandas que o Estado atribui aos povos indígenas, dificultando muitas vezes sua efetiva participação nas lutas em prol de políticas públicas para a educação e outros direitos relativos aos povos, o que é possível descrever como captura do Estado.

A Copipe constitui-se numa organização muito importante na perspectiva da implantação, da organização e da estruturação da educação escolar indígena em Pernambuco pelo fato de ser um movimento específico de luta pela educação, mas que dialoga com o movimento indígena em geral, com a pauta mais geral do movimento indígena, como, por exemplo, a luta pela terra, a luta pela saúde e, dada essa característica, essa identidade política da Copipe, ela consegue, então, construir uma proposta de educação escolar indígena que dialoga com a vida ou com tudo aquilo que diz respeito à vida dos povos indígenas nas suas comunidades. Isso possibilita a construção de Projetos Políticos Pedagógicos políticos [...] dialogando diretamente com a realidade local. Então, o que eu posso destacar como mais relevante na contribuição da Copipe no processo de luta pela educação escolar indígena aqui em Pernambuco é justamente esse aspecto de diálogo direto e de vivência, né?, da realidade de cada comunidade, de cada povo. Isso de fato contribui para a concretização de um projeto de educação escolar indígena que seja de fato específico e diferenciado. A outra questão, contribuição, é o fato da Copipe congregar todos os povos e isso possibilita também que haja uma socialização dos projetos políticos de educação escolar de cada povo. Então, o projeto político pedagógico de cada povo é socializado nos encontros, nos encontros da Copipe. Esses povos vários, eles podem reagir, [...] interagir, apresentar sugestões e identificar também o que há de eixos comuns entre os projetos diferenciados, embora as culturas sejam distintas, mas há questões que são comuns, a exemplo do território. Então, a luta pelo território, a luta pela saúde, a luta pela educação, a questão da vivência da espiritualidade, então os aspectos pedagógicos são inerentes à educação indígena independente da educação escolar indígena. Essa troca, essa convivência entre eles que se potencializa, né?, pra que um povo possa aprender com o outro e possa contribuir também. É uma contribuição mútua, é uma reciprocidade da construção dos projetos políticos pedagógicos de cada povo. (FEITOSA, 2019).

Como vimos, as escolas indígenas antes eram de responsabilidade dos municípios. Após o estado assumir a responsabilidade pela educação escolar indígena, os povos ganharam maior

autonomia na construção dos currículos escolares e procedimentos pedagógicos de suas escolas, assim como passaram a escolher os/as professores/as e demais funcionários/as indígenas que trabalham nessas escolas. Com a estadualização, muitos outros entraves precisavam ser superados. O professor 1 fala desses entraves enfrentados pela Copipe:

(...) é um tanto quanto complexo falar sobre essa questão de dificuldade. Eu não diria dificuldade, mas eu percebo efetivamente que é [...] ao longo do tempo, quando houve esse processo. Como eu disse antes, a gente percebeu que, infelizmente, naquela época, em 1999, quando é que ativamente passou a ser estadualizadas as escolas dos povos indígenas aqui em Pernambuco, a gente percebe alguma coisa que aconteceu. Naquele momento, era ótimo, mas aí, ao longo do tempo, começou a acontecer uma coisa muito complexa: a autonomia em relação à questão da educação passou a ser dos povos indígenas e, de certa forma, os povos indígenas passaram a ser responsabilizados por tudo que acontecia dentro da Educação, dentro dos povos, desde a contratação de merendeiras, auxiliares, professores, enfim. Então, os povos é quem tinham essas responsabilidades, mesmo o estado de Pernambuco pagando para eles, né? E aí, ao longo do tempo, tudo isso, de certa forma, essa autonomia, gerou certa disputa de poder dentro dos povos indígenas, tendo em vista que eram as lideranças ou as pessoas que as lideranças tinham dispostas para liderar a educação dentro dos povos. Isso fez com que ocorresse uma certa disputa de poder dentro dos povos, né? Em determinados povos, por exemplo, a gente teve pessoas que, de certa forma, queriam passar na frente das lideranças em relação à tomada de decisões, para ver quem, quem tira, quem coloca, né?, desde os motoristas aos professores. Enfim, tudo que tem relação à questão de emprego dentro dos povos, isso passou a ser de autonomia dos povos indígenas e acabou responsabilizando os povos, né? Causou muitos entraves, porque as demandas que os povos indígenas têm são muitas, e anualmente a gente percebe que vem crescendo essas demandas, e aí, nem sempre essas demandas elas são de acordo com o plano orçamentário que o estado dispõe para a educação escolar indígena em Pernambuco. E aí, o que é que acontece? Ao longo do tempo, a gente percebeu que algumas pessoas no estado de Pernambuco viabilizavam demandas de certos povos e de outros não. E aí, ocasionava o quê? Problemáticas dentro do movimento, por que é que a coisa sempre foi coletiva e passou de repente a atender uns povos e outros não? Isso fez com que o movimento acabasse enfraquecendo e isso era terrível. E isso tem acontecido até os dias de hoje e a gente tem, a trancos e barrancos, tentado transpor essa barreira, né? As lideranças têm se debruçado sobre essa circunstância para poder fazer com que isso não aconteça. (PROFESSOR 1, 2019).

Além desses obstáculos internos, o professor 1 destaca outro problema enfrentado pelos povos indígenas em Pernambuco, que seria o não reconhecimento da categoria de professor indígena, o que dificulta e impossibilita a elaboração de concurso público para a efetivação dos professores indígenas, tornando a vida profissional desses trabalhadores sempre uma incerteza.

[...] a gente percebe que a educação ela existe, né? O estado reconhece a educação escolar indígena, mas a política de educação escolar indígena ela ainda não é implementada, né? Tendo em vista que [...] os professores já estão há 16 anos, 16 anos sem ter seus direitos reconhecidos. Nós estamos aqui em contato, desde 2003 até 2019, é um absurdo isso, né? Se a gente não tem a categoria de professor indígena reconhecida, obviamente que a gente também não tem um concurso público, né?, nem um plano de cargos e carreiras. Enfim, os professores são contratados exclusivamente como polivalentes. Isso é um desrespeito total com todos os professores, tendo em

vista que alguns deles estão inclusive para se aposentar. Como essas pessoas irão se aposentar se não tem seus direitos reconhecidos enquanto docentes, enquanto docentes indígenas? São indígenas docentes, mas não são docentes indígenas, ainda. Então, isso é muito complicado [...] o Governo de Pernambuco, ele tem travado o movimento [...] porque se a política de educação escolar indígena for implementada, todos os problemas não serão sanados, mas boa parte deles, sim. (PROFESSOR 1, 2019).

A questão do não reconhecimento por parte do estado de Pernambuco da categoria professor indígena é também um dos obstáculos destacado pelo Cacique Marcos Xukuru.

A questão da dificuldade maior que temos encontrado é a questão do próprio entendimento do estado em relação à questão indígena, ou seja, a educação escolar indígena em Pernambuco. Então, nós temos enfrentado muitas dificuldades, mas a partir do próprio estado, da questão do enfretamento, da questão da garantia dos direitos. Mas pra Copipe mesmo se autosustentar, posso assim dizer, o próprio movimento, ele é muito autônomo, tem uma expressão política forte. [...] Tanto que nós já realizamos encontrões. E isso é bancado pelo próprio povo. [...] As dificuldades que temos enfrentado é mais nessa questão mesmo da categoria de professor indígena, que é uma questão que tem se travado com o governo do estado, né?, esse reconhecimento e tal. [...] Então, esse é o grande desafio, como é a questão da política de transporte, política de contratação dos profissionais... Então, mais nessa linha é que é o gargalo nosso de enfrentamento do próprio movimento da Copipe. (CACIQUE MARCOS XUKURU, 2019).

Saulo Ferreira Feitosa desvela alguns desafios enfrentados pela Copipe durante esses vinte anos de efetiva participação na reivindicação dos direitos dos povos indígenas em Pernambuco

Sob o ponto de vista estrutural, organizacional, a Copipe não enfrenta dificuldades porque é uma articulação permanente, todos os povos apoiam, participam. A questão que eu posso destacar é do ponto de vista político. A Copipe, hoje, assume a gestão das escolas e isso ocupa um tempo enorme dos professores, das professoras, das lideranças, e o fato de estarem envolvidos com a gestão [...] lhes tira tempo de fazer uma mobilização política, de dedicar-se mais para as grandes ações políticas mesmo [...] de enfrentamento dos desmandos dos governos. Então, eu diria que hoje é uma dificuldade a ser considerada o fato da gestão se tornar um peso, né? Um peso para cada povo que tem a obrigação de assegurar tudo. Assegurar funcionamento das escolas, pagamento dos professores, das professoras, dos motoristas, das merendeiras, enfim essas demandas que são próprias da administração pública, porque de uma maneira terceirizada o Governo Estadual repassa para que os próprios indígenas assumam essa atribuição que deveria ser do Estado. Acho que isso atrapalha um pouco a militância política. (FEITOSA, 2019).

A partir das conversas, percebemos que a Copipe tem efetivamente ajudado os povos indígenas na organização, articulação e reivindicação de seus direitos, protagonizando conquistas importantes para a educação escolar indígena e outras demandas relacionadas aos povos indígenas em Pernambuco. O professor 1 ressalta, ainda, a importância que a Comissão tem para a efetivação da educação escolar indígena no estado:

[...] a importância da Copipe, aliás, da educação escolar indígena, só existe em Pernambuco, hoje, por conta da Copipe. Foi a Copipe que iniciou esse movimento de luta, né?, fez com que o estado de Pernambuco reconhecesse a educação escolar indígena aqui dentro desses territórios sagrados. A Copipe foi o carro chefe, né? A Copipe sempre teve uma relação com suas lideranças, com as lideranças de cada povo para fazer com que isso acontecesse efetivamente, né? (PROFESSOR 1, 2019).

Por entender a escola como "formadora de guerreiros", nas discussões sobre os projetos políticos pedagógicos, a territorialidade é uma temática presente, mesmo porque todos os povos do estado estão sempre mobilizados nas lutas em defesa de seus territórios tradicionais. Atualmente, a Copipe tem como uma de suas lutas específicas, como percebemos nas falas dos/as nossos/as interlocutores/as, a criação da categoria de professor indígena, bem como a regularização da forma de contratação dos professores, há 10 anos feita através de contratos temporários.

## 5.2 OS EIXOS TEMÁTICOS

Como já mencionamos, os encontros são um marco importante na articulação e organização da educação escolar indígena em Pernambuco. Faremos um resumo dos temas debatidos durante esses vinte anos de Copipe e a relevância de cada um para as conquistas alcançadas durante esse percurso.

Ferreira (2018) explica a importância dos eixos temáticos no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, a autora destaca que:

durante o período de normatização das escolas indígenas do estado de Pernambuco os povos indígenas, por meio da COPIPE, realizaram intensos debates com os representantes do estado, a fim de construir Eixos Temáticos como referenciais comuns para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas, os quais compreendem os Projetos de Vida das Escolas (PVEs), de acordo com a realidade de cada povo. Os seis eixos temáticos elaborados foram: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo. (FERREIRA, 2018, p. 123).

Portanto, percebendo a relevância dos eixos temáticos para a articulação da educação escolar indígena, antes de adentrarmos especificamente nos encontros, trataremos de forma sucinta as principais características e fundamentos que os regem. Para tanto, partimos da análise feita por Felix, mas alterando a classificação usada pelo autor por percebermos equívoco em relação a ela, portanto, não chamaremos de eixos pedagógicos, mas de eixos temáticos, por se adequar melhor as concepções e sentidos atribuídos a estes.

“A terra, entendida como eixo temático, se configura pela aprendizagem que o trato com ela produz. Portanto, a construção da “escola formadora de guerreiros” está intrinsicamente ligada à luta pela terra.” Desde o início da luta dos povos indígenas, os territórios são os primeiros a serem reivindicados por eles.

A mistura de terra com gente constrói aprendizagens para quem nela trabalha. Nesta perspectiva, o respeito, o amor, o equilíbrio, a contemplação, a paciência, a luta, o sacrifício, a geografia, as ciências da terra, a história, a matemática etc. vão se constituindo em conteúdos vivos. (IBID, p. 80).

O cultivo da terra é também o cultivo da humanização. Para os indígenas a terra é ao mesmo tempo meio de produção, locus sagrado, território dos encantados, espaço do terreiro para dançar o Toré, para fazer os rituais, para criar animais, para produzir e reproduzir a existência. “É na terra que a “mãe natureza” acolhe os filhos que partiram para outros planos de vida, bem como os guerreiros que tombaram na luta do seu povo “(IBID, p. 80). Destarte, a terra não poderia deixar de ser um dos eixos pedagógicos de grande relevância na formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, conseqüentemente, do currículo nas escolas indígenas em Pernambuco. Para os povos indígenas, é a terra quem garante o espaço material para a construção da vida.

Felix cita trecho de documento da Copipe que destaca os objetivos da luta dos professores indígenas:

Como se lê em um documento da Copipe (2003): “nossa luta como professores/as indígenas é trabalhar fortemente a identidade étnica para que nossos alunos possam ter orgulho de serem índios perante a sociedade de não-índios.” Portanto, a luta para se auto reconhecerem e se assumirem como índios acontece, em grande parte, pela mudança de postura dos/das professores/as em relação ao seu fazer docente que está intrinsecamente ligado à apropriação do sentido do ser indígena, do ser trabalhador, do ser guerreiro, da concepção de mundo que contribuirá para que especialmente as novas gerações não temam ser indígenas. (IBID, p. 84).

O eixo temático da História e do Tempo é elaborado com o intuito de desnaturalizar a história que descrevia ou analisava a destruição crônica das populações indígenas ou os via como heróis que resistiam e lutavam contra os invasores. Objetiva desvelar as diferentes histórias e não simplesmente a História Indígena eurocêntrica como algo homogêneo. Afinal, trata-se de povos diferentes, com suas especificidades complexas e organizações sociais próprias (IBID, p. 86). Ao conceberem a história como construção coletiva, os povos indígenas se afirmam como

índios do presente que têm uma história de luta e resistência cujos protagonistas foram nossos antepassados e hoje somos nós que fazemos a nossa própria história [...] Nossa História e nossa memória devem permear a educação de nossas crianças”. (COPIPE, 2003, p. 87).

O eixo temático da Interculturalidade procura desvelar que os povos indígenas em Pernambuco, assim como os outros povos no Brasil, ao vivenciarem a dialética – local/global; nós/eles; sociedades indígenas/sociedades não indígenas – há mais de 500 anos, vão reinventando suas tradições ao passo em que são influenciados e influenciam a sociedade majoritária que os cercam. Vale ressaltar que essas trocas são inerentes a todos os grupos humanas e ocorriam antes mesmo da colonização. Felix (2007), partindo de Bertolini, destaca que a questão da interculturalidade pode ser compreendida como um momento de profundo diálogo, que vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas. Significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexiva, os condicionamentos; a problematização da própria vida; um processo dialógico dá sentido aos conteúdos socialmente elaborados, faz surgir novos modos de pensar e agir numa contínua conscientização.

O eixo temático da organização desvela que cada povo indígena possui suas formas próprias de organizar suas comunidades. Felix (2007) mostra que a Copipe respeita e assume estas especificidades por entender que a

(...) força do movimento no Estado de Pernambuco é resultado do que já existe em cada povo. O movimento indígena acredita que não há sentido em lutar pela construção de uma escola diferenciada se o modelo de gestão permanece imposto e conduzido por órgãos governamentais. Sendo assim, a responsabilidade da educação é dos povos indígenas e não de órgão governamental. Este apenas tem que dar condições para que a gente exerça o nosso papel conscientemente. (COPIPE, 2003a).

Portanto, os eixos temáticos foram elaborados tendo como premissa os complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar expressar, transmitir, avaliar e reelaborar os conhecimentos dos povos indígenas e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. São basilares durante os encontros para articulação do movimento e reivindicações dos direitos.

### 5.3 OS ENCONTRÕES

Barbalho (2007) destaca que com o surgimento da Copipe os povos indígenas articulam-se entre si, ampliam alianças, aprimoram uma compreensão mais unitária sobre os problemas,

transformando, dessa forma, a condição de “objetos” para sujeitos e protagonistas de suas histórias. Os encontros são espaços de fortalecimento e organização importante desse movimento. A partir da análise feita por Barbalho (2007), apresentaremos a seguir, de forma sucinta, os temas debatidos nos encontros que ocorreram nesses vinte anos da Copipe, e as conquistas alcançadas como resultado dos encaminhamentos, reivindicações e lutas neles propostos.

Apesar do enfoque na educação escolar, a Copipe configura-se como uma organização de referência do movimento indígena como um todo no estado. Isso porque, desde sua criação, promove dois encontros anuais – os encontros, que, nos últimos anos, asseguraram uma participação que chega a 1.000 pessoas, promovendo debates não apenas sobre a educação escolar indígena, mas também sobre a conjuntura nacional e os direitos indígenas de forma geral. Estes encontros são assumidos em toda a sua estrutura (alimentação, transporte, etc.) pelos próprios professores.

O primeiro encontro dos povos indígenas em Pernambuco aconteceu na Aldeia Pé de Serra do Povo Xukuru, em novembro de 1999. Tinha como objetivo principal identificar os problemas comuns ligados à educação nas áreas indígenas, buscando saídas para solucioná-los. Durante o encontro, os participantes discutiram os principais problemas educacionais vividos pelos diferentes povos em Pernambuco. Analisaram com profundidade o Parecer 14/99 do CNE, trabalhando em questões como: limites, desafios e possibilidades da Resolução. Nesse encontro foi discutida a criação da Copipe.

O segundo encontro aconteceu na Aldeia São José do Povo Xukuru, em março de 2000. Nesse encontro, se procurou aprimorar, coletivamente, as discussões elaboradas e analisadas no primeiro encontro sobre o parecer 14/99, e os problemas específicos com relação aos entraves por parte da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

O terceiro encontro aconteceu na Aldeia Grande do povo Fulni-ô, em agosto de 2000. Durante o encontro, debateram sobre as propostas de estadualização, municipalização ou federalização das escolas indígenas. No âmbito nacional, também se discutia a mesma questão. Então, era uma problemática comum, que estava atravessada pelas situações da conjuntura nacional (BARBALHO, 2007).

O quarto encontro ocorreu na aldeia Sede do povo Truká, em dezembro de 2000. Era um momento crucial para o povo Truká, pois nesse momento estavam vivendo um processo de retomada de suas terras. Assim, além das questões específicas sobre a estadualização das escolas, se discutia o perfil político-pedagógico de se fazer ser professor/a indígena,

participando das lutas de cada povo, especificamente nas retomadas. Já a partir desse momento vai se tornando mais visível a real articulação entre educação escolar indígena e as demandas surgidas das lutas do cotidiano.

O quinto encontro aconteceu na Aldeia Brejo dos Padres do povo Pankararu, em julho de 2001. Teve como tema principal a discussão sobre o sistema educacional brasileiro e a educação escolar indígena. Foi debatido como ampliar o processo de construção da diferença da educação escolar indígena, visando o fortalecimento da luta e da autonomia dos povos; compreender esta educação dentro do sistema educacional brasileiro; elaborar instrumentos de luta e visualizar a escola indígena que se almejava.

O sexto encontro ocorreu na Serra do Umã, do povo Atikum, em dezembro de 2001. Nesse encontro foi pensada as diferentes formas de organização dos povos, os avanços e dificuldades de se organizar e meios para fortalecimento da Copipe. Construíram calendários étnicos específicos, pensados a partir da organização de um currículo intercultural e diferenciado que se adequassem as peculiaridades de cada povo (BARBALHO, 2007).

O sétimo encontro aconteceu na aldeia Baixa da Alexandria, do povo Kambiwá, em junho de 2002. Nesse momento, as discussões e encaminhamentos sobre o processo de estadualização já tem adquirido substancial dimensão. Entre os membros da Copipe, há um consenso em optar pela estadualização ao invés da municipalização, pois, entre outras coisas, eliminaria os muitos “patrões” (prefeituras) e se poderia pressionar com maior objetividade o governo quanto às demandas de execução e oferta da educação escolar indígena diferenciada para os povos. Em agosto de 2002, pelo Decreto nº 24.628, estadualiza-se a educação escolar indígena no estado de Pernambuco, o que representa um marco importante para os povos indígenas.

O oitavo encontro foi na aldeia Mina Grande, do povo Kapinawá, em novembro de 2002. Esse encontro refletiu as diversas situações geradas pelo processo de estadualização, analisando melhor o lugar da Copipe nesse novo contexto. No entanto, a estadualização não é compreendida como conclusão de uma luta e sim enquanto continuidade de um projeto maior. A autonomia das escolas indígenas ainda era objeto de debates entre os representantes indígenas e o corpo técnico/profissional da Secretaria de Educação. As mesmas ainda permaneciam expostas à vulnerabilidade da assistência governamental. Os/as professores/as indígenas não percebendo alterações na transição das funções, de forma consciente, começam, de fato, a ocupar seu lugar dentro das escolas e fazê-las realmente escolas indígenas. Nessas circunstâncias, a Copipe desempenha papel fundamental.

O nono encontro aconteceu na aldeia Travessão do Ouro, do povo Pipipã, em maio de 2003. Nesse momento, foram aprofundadas cinco problemáticas que fazem parte da política de educação escolar específica: mecanismos de gestão, valorização dos/as professores/as, financiamento da educação, proposta pedagógica e rede física. Precedeu a discussão um estudo teórico sobre educação como mercadoria. Diante de tal contexto, compreende-se que política educacional trata-se de uma proposta planejada e organizada, não de ações parcelares, intermitentes, causais. Esse planejamento supõe a percepção de que é possível intervir no processo histórico, não o deixando acontecer à revelia.

O décimo encontro foi na aldeia Saco dos Barros, do povo Pankararu, em outubro de 2003. No âmbito nacional se processava a discussão sobre a definição de escola indígena, suas especificidades e características. Os/as professores/as, nesse encontro, procuraram aprimorar esse entendimento, avaliando as ações desenvolvidas e não desenvolvidas pela Secretaria de Educação.

O décimo primeiro encontro ocorreu na aldeia Caatinga Grande do povo Truká, em junho de 2004. "Terra, saúde e educação de qualidade para os povos indígenas" foi o tema geral debatido nesse encontro. Foi explanado que apesar dos sinais positivos quanto à presença fundamental da Copipe na articulação dos povos em torno de educação escolar que fosse realmente aquela pleiteada coletivamente, ainda persistiam limites estruturais e humanos na prossecução dos objetivos. Mas alguns avanços eram perceptíveis: mesmo o Estado não querendo a estadualização, ela acontece mediante a articulação dos/as professores/as indígenas. Deste modo, eles conseguem fazer projetos políticos pedagógicos e materiais didáticos próprios e conquistam a autonomia de ter apenas professores e pessoal administrativo indígenas em suas escolas.

O décimo segundo encontro foi na aldeia Vila de Cimbres, do povo Xukuru, em novembro de 2004. Na ocasião, são retomadas as discussões do encontro anterior, juntamente com as perspectivas colocadas pelo encontro leste/nordeste. Avalia-se a situação de perseguição e criminalização das lideranças Xukuru e se faz um balanço da conjuntura regional e nacional.

O décimo terceiro encontro aconteceu na aldeia Brejinho do povo Pankará, em julho de 2005. Teve como objetivo problematizar os temas: "educação física e arte, Educação Indígena (EI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e indicar as formas de reflexão e encaminhamentos realizados pela Copipe em 2005". Também debateram os resultados da IV Conferência Estadual, com foco na criação da sub-rede, bem como criar estratégias criativas, autênticas e impactantes de luta (IBID, p. 268).

O décimo quarto encontro foi na aldeia Mulungu, do povo Atikum, em novembro de 2005. Em uma conjuntura mais ampla, analisaram o decreto 27.854, que dispõe sobre a criação da categoria escolas indígenas e aborda outras providências. No âmbito estadual, os/as professores/as aprofundam essa temática, oferecendo-lhe um tratamento regional e propositivo. O encontro ajudou também a avaliar as estratégias utilizadas pela Copipe, junto a secretaria de Educação do Estado.

O décimo quinto encontro ocorreu mais uma vez na aldeia Mina Grande, do povo Kapinawá, em junho de 2006. Neste encontro, “aprofundaram a discussão sobre diversos problemas comuns aos povos indígenas no estado (situação das terras, conflitos externos, saúde indígena, merenda escolar, currículo diferenciado), além de analisarem a questão das alianças entre parlamentares ligados ao movimento popular organizado.” Neste evento, aconteceu uma maior socialização das experiências em educação intercultural entre os povos. Foi realizada também uma análise sobre a IV Conferência de Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco, além de discutirem a presença da APOINME nas áreas e as demandas específicas com relação às formas de gestão escolar (IBID, p. 269).

O décimo sexto encontro aconteceu na aldeia Brejo dos Padres, do povo Pankararu, em março de 2007. Foi dada ênfase aos sucessivos escândalos de corrupção nacional, que colocaram em xeque a hombridade de muitos parlamentares, inclusive aqueles diretamente ligados ao Partido dos Trabalhadores; as ininterruptas decepções do movimento indígena nacional em relação à mesmice da política indigenista oficial e à estagnação da política em educação escolar em Pernambuco. Então, professores/as e lideranças discutem sobre estas questões e aprofundam a discussão sobre Sistema de Educação no Brasil. Fazem também uma pré-análise a respeito do novo governo (Eduardo Campos), que lhes parecia mais flexível e propenso para o diálogo. Foi um momento também para socializar experiências sobre currículo e calendário intercultural, entre os povos presentes.

O décimo sétimo encontro aconteceu na aldeia Vila de Cimbres do povo Xukuru, em setembro de 2007. Após vários meses de negociação como novo governo do Estado, os sinais de lentidão dos problemas apresentados pela Copipe, não têm a agilidade esperada. Na esfera federal a indecisão da política indigenista continua a mesma. Os/as professores e lideranças aproveitam o encontro para refletirem sobre o Estatuto dos Povos Indígenas em tramitação no Congresso Nacional, os problemas da transposição das águas do Rio São Francisco e os encaminhamentos do Curso de Licenciatura Indígena da UPE, previsto para iniciar em janeiro de 2008.

O vigésimo primeiro encontro foi na aldeia Capim de Planta do povo Xukuru, em novembro de 2009. Refletiram sobre a política de educação escolar indígena desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação. Definiram as ações e estratégias de lutas para 2010, além de comemorarem os 10 anos da Copipe. Elaboraram um Projeto de Lei para ser encaminhado para o Conselho Estadual de Educação, para criação da categoria de professor Indígena. Produziram um documento para encaminhar para o governo do Estado, para que ele articulasse, encaminhasse e agilizasse, junto à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a implantação do curso de especialização em educação escolar indígena.

O vigésimo terceiro encontro ocorreu na aldeia Injeitado do povo Pankará, em novembro de 2010. Durante o encontro fizeram uma avaliação sobre a atuação do movimento indígena em Pernambuco e uma breve análise sobre a atual situação da educação escolar indígena no Estado, ressaltando seus avanços e entraves. Ainda realizaram o repasse sobre as ações realizadas pela Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), feita pela liderança do povo Xukuru, cacique Marcos, seu representante nesta comissão. Também analisaram o processo de demarcação do território Pankará. Além dessas discussões, a secretária de educação do estado fez breve apresentação das ações realizadas junto aos povos indígenas durante o corrente ano, assim como ações planejadas para o ano 2011. Fizeram também a apreciação do projeto de lei que cria a categoria de professor indígena no Estado de Pernambuco e do decreto presidencial 6.861 de 2009 que cria os territórios etnoeducacionais<sup>13</sup>.

O vigésimo sexto encontro aconteceu na Aldeia Serra Umã do povo Atikum, em agosto de 2012. O encontro teve como tema: “Educar para descolonizar: avanços, ameaças e desafios”. Estudaram a Portaria nº 303 da Advocacia Geral da União – AGU e, analisando cada item contido no referido documento oficial, e como os demais povos indígenas do Brasil, expressaram total repúdio a mais uma investida das forças políticas ligadas ao agronegócio representado nessa portaria pela AGU. Concluíram que a portaria 303 atenta contra os direitos indígenas garantidos na Constituição de 1988, e representa uma afronta à democracia e o respeito à diversidade étnica do país. Por isso, exigiram a imediata e total revogação de tal portaria.

O vigésimo sétimo encontro foi durante o Abril Indígena – Acampamento Terra Livre (ATL) de Pernambuco, em campus da Universidade Federal (UFPE), no ano 2013. No encontro elaboraram carta-denúncia, na qual solicitaram a regulação dos professores e professoras indígenas. O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) Nº01/08 do Ministério Público do

---

<sup>13</sup>Para mais informações, acessar: <http://www.indiosonline.net/>

Recife, que dava prazo ao governo de estado para o ajustamento, estava vencido desde 2010. Entre os itens do termo, está a criação da categoria de professores indígenas, cujos contratos estavam vencidos. Também analisaram as diversas dificuldades da educação escolar indígena, como o contrato dos professores, os problemas do transporte, a precariedade da estrutura física, a discussão do currículo intercultural, o reconhecimento das especificidades, o entendimento dos processos pedagógicos dos povos, a criação da categoria de professores e professoras e a realização de um concurso para a contratação de profissionais<sup>14</sup>.

O vigésimo nono encontro ocorreu na Ilha da Assunção do povo Truká, em novembro de 2014. Teve como tema “Copipe: 15 anos de luta e resistência”. Durante o encontro fizeram breve memória sobre a história da organização, destacando-se o processo de criação da mesma e sua consolidação através das lutas em defesa da educação escolar indígena, sempre em articulação com as lutas pela demarcação e garantia dos territórios tradicionais dos povos, nas quais acontece o envolvimento de professores e alunos. Também foi realizada uma análise da conjuntura política indigenista e em seguida cada povo se reuniu para estabelecer suas prioridades para o ano de 2015 e apresentar estratégias de enfrentamento dos desafios conjunturais. A demarcação e/ou desinvasão da terra apareceu como a principal prioridade para 2015, por essa razão os povos identificaram a importância de continuar as mobilizações contra os projetos de lei (PLs) e propostas de emenda à Constituição (PECs) que pretendem subtrair direitos indígenas, a exemplo da PEC 215 que propõe transferir do poder executivo para o legislativo a competência para decidir sobre demarcação de terras indígenas. Também debateram temas relacionados à educação escolar indígena, como a discussão sobre o modelo de escola indígena e a construção de currículos que sejam de fato específicos e diferenciados, capazes de traduzir para a comunidade educativa o projeto de bem viver de cada povo. Os territórios etnoeducacionais e a Licenciatura Intercultural Indígena, curso ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também foram analisados.

O trigésimo encontro da Copipe aconteceu em Recife em 2016. A secretaria de educação (seduc) de Pernambuco permaneceu ocupada durante três dias, em dois, completamente trancada por 1 mil indígenas de 11 povos. A ocupação e os resultados dela definiram um novo momento na unidade dos povos indígenas em Pernambuco. Os resultados foram satisfatórios. O governador garantiu aos indígenas que naquele ano ainda seria criada a categoria de professor indígena e a Educação Escolar Indígena Diferenciada seguiria com o estado, ou seja, não voltaria a ser municipal tal como era antes de agosto de 2002 e desejo

---

<sup>14</sup>Para mais informações, acessar: <https://www.brasildefato.com.br>

incontido da atual gestão pública. No mínimo, não houve retrocessos. Um Plano de Ação foi revisado para os povos indígenas do estado. Estradas, agricultura, serviços sociais, esportes, educação, energia: pontos já abordados durante o governo de Eduardo Campos, e que serão retomados (<https://cimi.org.br/>).

#### 5.4 CONFERÊNCIAS ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Copipe também tem participado ativamente das Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena. Durante esses vinte anos da criação da Comissão, aconteceram cinco conferências, ocorridas em 2000, 2002, 2003, 2004 e 2017.

A primeira Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena aconteceu em Caruaru, em setembro de 2000. Foi realizada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/ PE, Centro de Cultura Luiz Freire, CIMI, Copipe e a Funai. Na ocasião, foi discutida a proposta de estadualização da educação escolar indígena no sentido de garantir uma oferta de ensino escolar dentro de uma concepção e estrutura que respondesse as necessidades de autonomia e gestão pedagógicas específicas, ao princípio de respeito e valorização dos referenciais culturais de cada povo e a perspectiva da interculturalidade (IBID, 2007).

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

A segunda Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena aconteceu em Jaboatão dos Guararapes, em abril de 2002, sendo realizado pelas seguintes instituições: Copipe, Centro de Cultura Luiz Freire, CIMI, Funai, Seduc e UFPE. Essa conferência procurou cumprir a agenda política da Copipe, dando prosseguimento à ação reivindicatória de estadualização das escolas públicas indígenas do Estado. Durante a conferência, a Copipe elaborou dois documentos: a carta de princípios, os quais, devem ser respeitados pela Secretaria de Educação do Estado na relação com as escolas e professores/as indígenas, ao serem incorporados à rede

estadual de ensino; e o termo de Compromisso, firmado entre a Copipe e a Seduc, definindo as alterações na composição da Comissão que fará o trâmite das escolas indígenas à rede estadual. Foram analisados também o lugar específico da Educação Escolar Indígena no organograma da Secretaria Estadual de Educação (IBID, 2007).

Segundo Luciete Pankará, a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena traz um diferencial por ter sido realizada em território indígena, tendo ocorrido na aldeia de Cimbres, no território do Povo Xukuru do Ororubá, em Pesqueira, em abril de 2003. O tema da Conferência foi "Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco". Os objetivos foram os seguintes: i) garantir o compromisso dos órgãos governamentais na implementação da política de educação escolar indígena de qualidade para os povos indígenas; ii) definir os espaços de co-gestão da política estadual de educação escolar indígena; iii) apresentar os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, visando o seu conhecimento por parte dos órgãos governamentais. Estiveram presentes na III CEEEI a Copipe, na qualidade de organizadora do evento, as professoras, professores e lideranças dos povos Xukuru, Atikum, Pankararu, Kambiwá, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã, que mais uma vez se reuniam para apresentar à Secretaria Estadual de Educação os nossos encaminhamentos (PANKARÁ, 2017, p. 7).

A quarta Conferência Estadual de Educação aconteceu em Recife, em maio de 2004. Foi realizada pela Copipe, Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES (APOINME), Conselho Indígena Missionário (CIMI), Centro de Cultura Luís Freire (CCLF), Secretaria Estadual de Educação (Seduc), Sindicato dos trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Comissão da Assembleia legislativa. Teve como tema "A política Estadual de Educação Escolar Indígena e a Diversidade de povos em Pernambuco" (A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito). Os povos indígenas discutiram sobre os princípios da Educação escolar indígena, especificidades da Escola indígena e diversidade dos povos (BARBALHO, 2007).

Após essas conferências, Luciete Pankará destaca alguns pontos, os quais estavam claros para os povos indígenas dentre inúmeras discussões e reivindicações:

Magistério diferenciado;

Currículo próprio;

Calendário próprio, concurso diferenciado;

Formação continuada (3º grau);  
Categoria de professor indígena;  
Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena;  
Setor específico para educação indígena;  
Realização de conferências<sup>15</sup>.

Em novembro de 2017, foi realizada em Gravatá a V Conferência de Educação Escolar Indígena, promovida pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc). O evento contou com a presença de 11 povos indígenas de Pernambuco, como também com a participação do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação do Amazonas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

---

<sup>15</sup>Formações de educadores de acordo com a necessidade de cada povo (PANKARÁ, 2017, p. 9).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a escrita deste trabalho, gostaria de destacar não apenas a relevância acadêmica, mas as inúmeras aprendizagens que levarei para a vida. As experiências partilhadas com o povo Xukuru, especialmente, abriu-me a possibilidade de enxergar o mundo por diferentes “janelas”, a partir de uma ótica mais humana e altruísta. Povo sempre acolhedor e receptivo, imbuídos de uma disponibilidade inigualável para colaborar com a pesquisa.

Assim, a ideia de neutralidade em uma pesquisa científica é colocada em xeque. A troca de experiências, a conversa mais espontânea são fatores preponderantes para distanciar-se dessa característica que muitas vezes engessa a coleta de informações e as experiências vividas em campo. De forma ética, não pretendemos manipular as informações desconfigurando as falas dos interlocutores, mas procurando ressaltar os trechos mais relevantes que dialogam com os objetivos da pesquisa.

Neste estudo, procuramos compreender como a Copipe contribuiu para a efetivação da educação escolar indígena em Pernambuco. Almejamos, portanto, entender as dificuldades e desafios enfrentados desde sua criação até os dias atuais, assim como identificar as conquistas das lutas travadas pelos povos indígenas em Pernambuco após a criação da Comissão.

A partir das conversas que tivemos com membros antigos e atuais da Copipe, e também, das observações vivenciadas no Campo, além da análise de alguns documentos, foi possível elencar algumas inquietações relativas às contribuições da Copipe para a efetivação de uma educação escolar indígena que fosse específica e diferenciada.

O diálogo entre Educação e Antropologia, à luz do pensamento pós-colonial, permeou todo o transcurso da pesquisa, procurando desnaturalizar o modo tradicional de produção de conhecimento sobre o Outro, característico da episteme eurocêntrica. Deste modo, partindo, entre outros, dos postulados de Said (1990) e Clifford (2002), procuramos ressignificar o lugar do Outro em nossa pesquisa, fazendo reverberar suas vozes. Essa perspectiva conversacional contribuiu significativamente para que nossos/as interlocutores/as desvelassem aspectos relevantes do trajeto da Copipe, possibilitando conhecermos as conquistas e também os desafios imbricados na luta por uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco.

Na primeira parte do trabalho, apresentamos o trajeto histórico cultural dos povos indígenas no Brasil, com ênfase nos povos no Nordeste e, mais especificamente, os indígenas em Pernambuco. Partimos, como mencionado, de novas concepções e novos paradigmas para

pensar os povos originários, nos quais sua agência é reconhecida, rediscutindo o lugar que lhes é atribuído na história (ALMEIDA, 2003; BOCCARA, 2005; MONTEIRO, 2001). Com a apresentação desse trajeto histórico-cultural, procuramos mostrar a participação dos povos indígenas na história, suas estratégias de resistência e lutas, desde a colonização até os dias atuais, reconhecendo, portanto, o seu protagonismo no transcurso da história, desnaturalizando o modo eurocêntrico de relatar os fatos vivenciados por esses povos. Esse modo os concebia dentro de uma lógica binária, na qual, como argumenta Bocara, eram descritos como heróis ou vítimas, mas sempre tendo o seu destino traçado pelos colonizadores.

Ficou explícita sua efetiva participação na história, seja reelaborando e ressignificando a educação imposta pelos missionários, seja resistindo em diversos conflitos diretos contra o colonizador, como no caso da Confederação do Equador, ou na resistência às diversas estratégias integracionistas e assimilacionista empregadas para o seu desaparecimento, desde o Diretório Pombalino. Como procuramos mostrar, partindo de um argumento de Certeau (1998), os povos indígenas não rejeitaram ou modificaram diretamente a cultura a eles imposta, mas dela fizeram uso a partir dos seus próprios interesses, ou seja, com fins contrários ao sistema que os aprisionara. Nossa intenção, portanto, foi situar o movimento indígena contemporâneo, incluindo a criação e as ações da Copipe, como parte dessa história de luta e resistência.

O que aproxima os povos indígenas ao longo da história até o presente é a insistência em se manterem índios e índias, se contrapondo ao projeto integracionista e individualizante do sistema colonial. Afinal, como nos lembra Díaz-Polanco, as identidades indígenas, com sólida fundação comunitária, resistem até o presente, sendo pouco digeríveis pelo capital, se configurando como uma "dor de cabeça para o sistema globalizante".

Procuramos mostrar que a luta pela terra e pelo respeito a seus modos de vida está presente em todo o decurso da história dos povos indígenas. A partir dos anos 1970, eles lançam mão de novos modos de resistência, com a organização do movimento em nível nacional. Os povos passam a dialogar com outros setores da sociedade e com os demais povos do Brasil e de outros países. Dentre as novas demandas, surge a luta por educação escolar indígena específica e diferenciada, que ganha força com a Constituição de 1988 e com a Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, da OIT.

Na Introdução, apresentamos algumas questões que procuraríamos responder com este trabalho. Essas seriam: 1. Qual a relação da Copipe com as outras lutas e formas de organização dos povos indígenas, do passado e do presente? Por que e em que contexto foi criada a Copipe? 2. Quais seus objetivos? 3. Quais os desafios enfrentados hoje? 4. E, finalmente, quais suas

contribuições para a efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada, em Pernambuco? Pelas discussões empreendidas ao longo deste trabalho, acreditamos ser possível apresentar alguns comentários a essas questões. Primeiro, em relação à criação da Copipe, podemos afirmar que ela surge em um contexto de luta dos povos indígenas em Pernambuco em consonância com as lutas de outros povos, após a elaboração da Constituição Federal. Esta, como vimos, vai redefinir as relações entre o Estado e as sociedades Indígenas, assegurando-lhes o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Além disso, a Copipe foi criada em um momento de mudanças revelantes para a educação escolar indígena, que era a necessidade dos povos terem uma pauta em comum. Como vimos, para isso vai contribuir a estadualização das escolas indígenas. Outro aspecto torna-se evidente: a Copipe não é um movimento separado das demais lutas dos povos indígenas, mas surge como parte delas. Deste modo, durante a pesquisa pudemos observar a importância atribuída pela Copipe à coletividade e a luta por direitos comuns aos povos indígenas em Pernambuco, não se restringindo apenas às questões relacionadas à educação, mas participando ativamente de outras reivindicações dos povos indígenas, como a retomada dos territórios, a luta pela saúde, entre outras.

Outra tarefa que coube a Copipe foi a de estabelecer um diálogo mais profícuo entre os povos indígenas e o estado de Pernambuco, de maneira a ter uma participação efetiva e autônoma na elaboração dos currículos escolares assim como dos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas de cada comunidade, promovendo desta forma uma maior união entre os povos, a qual é o ponto chave de grande relevância para os povos indígenas em Pernambuco com a criação da Copipe, e está presente na fala dos/as sujeitos que participaram desta pesquisa.

A estadualização das escolas indígenas é um marco de extrema importância para esses povos em Pernambuco, pois possibilitou uma maior articulação, organização e união na reivindicação dos direitos constitucionais. Possibilitou, também, que os povos se reorganizassem de forma estratégica e com maior força, por meio da união e da partilha de experiências. Com a estadualização das escolas, aconteceu o reconhecimento da categoria educação escolar indígena por parte do estado. A partir de então, os povos indígenas em Pernambuco adquiriram maior autonomia para elaborar os currículos escolares, os Projetos Políticos Pedagógicos, respeitando as especificidades de cada povo. Também participam efetivamente da construção das políticas públicas para os povos indígenas junto à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Como vimos, outra conquista da Copipe foi a criação da Licenciatura Intercultural Indígena. Apesar de muitos indígenas serem graduados em outras universidades, a Licenciatura Intercultural da UFPE ampliou significativamente o número de professores/as licenciados/as, agregando valores sociais e epistêmicos às práticas já vivenciadas por eles/as em suas comunidades.

Nossos interlocutores também destacaram o não reconhecimento da categoria de Professor/a Indígena, a qual vem sendo pleiteada desde a estadualização das escolas indígenas, como um dos obstáculos por eles/as enfrentados. O não reconhecimento dificulta a vida profissional dos docentes, com repercussão em outros direitos que garantem maior estabilidade a estes profissionais, bem como a participação em concurso público que respeite as especificidades do/a professor/a indígena.

Outro desafio vivido pela Copipe nos últimos anos diz respeito à questão política. Como destacou Saulo Feitosa, por estarem tão envolvidos com a organização e todas as demandas referentes à educação escolar indígena, atribuições que a estadualização lhes impôs, acabam muitas vezes deixando de lado mobilizações políticas relevantes.

Por fim, gostaríamos de destacar que esta pesquisa representa um recorte específico da realidade experienciada em campo. Em nenhuma circunstância pretendemos hierarquizar os diferentes conhecimentos com os quais dialogamos, mas valorizar as falas e experiências dos/as nossos/as interlocutores/as, a partir de um olhar aprendente. Assim, esperamos ter contribuído para a discussão sobre o movimento dos professores indígenas em Pernambuco, a partir da nossa reflexão sobre a Copipe.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marcos A. S. **O REGIME IMAGÉTICO PANKARARU**: Performance e arte indígena na cidade de São Paulo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
- ALMEIDA, Eliene A. **A Política de Educação Escolar Indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- ALMEIDA, Maria R. C. **Metamorfoses Indígenas**: Cultura e identidade nos aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ALMEIDA, Patrícia F.; SILVA, Rosália F. **A retomada da educação escolar pelos índios Pankará**. *Polis*, v. 38, 2014.
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- ARRUTI, José M. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto, RICARDO, Fany(ed.) **Povos indígenas no Brasil**: 2001 -2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- ARRUTI, José M. A. **A árvore Pankararu**: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, Joao Pacheco de. *A viagem de volta*: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- AZEVEDO, Marta M.; SILVA, Márcio F. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola** – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- BALANDIER, Georges. **Antropo-Lógicas**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

BANIWA, Gersem. Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais. **Revista Antropologia & Sociedade**, 2021. No prelo.

BARBALHO, José I. S. **Saberes da prática**: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARROS, Maria C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, 2004.

BARTH, Frederik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, v. 19, n. 1, p. 15-30, 2005.

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

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

BATISTA, Mércia R. R. **De caboclos da Assunção a índios Truká**: estudo sobre a emergência da identidade étnica Truká. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

CAVALCANTE, Heloisa E.; LARANJEIRAS, José A.; ANDRADE, Lara E. A. **Kapinawá**: Território, memórias e saberes. Fundarpe: Olinda, 2016.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Artes do Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora:** Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Conselho Indigenista Missionário, s/d.

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

COSTA, Sérgio. (Re)Encontrando-se nas Redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. **Estudos de Sociologia:** revista do Programa de Sociologia da UFPE, v. 16, n. 02, 2010.

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

CUNHA, Manuela C. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. (1ª ed.). São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DANTAS, Mariana A. **Populações indígenas e movimentos rebeldes:** Pernambuco na primeira metade do Oitocentos. Artigo Anpuh Nacional, 2011.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. Etnofagia y multiculturalismo. **Revista Memoria**, n. 200, 2005.

FÉLIX, Cláudio E. **Uma escola para formar guerreiros.** Irecê-BA: Print Fox, 2007.

FERNANDES, Floriza M. S.; TUXÁ, Tatiane C. C. A. (Org.). **Tecendo saberes indígenas na escola: caminhos para uma política pública de formação de professores e professoras indígenas no Território Etnoeducacional Yby Yara.** Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 214p.

FERREIRA, Diana C. **“Primeiro nós somos indígenas e depois somos professores”** Educação escolar Kambiwá e identidade étnica. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In: SIPEQ - SOCIEDADE DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVOS*, n. 2, 2003, Bauru. **Anais**. Bauru: USP, 2003. p. 1-14.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norteamericanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

IHERING, Hermann. A questão dos Índios no Brasil. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1911.

LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara E. Algumas considerações sobre o vivido. *In: LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara E. (Orgs.). Guerreiras: a força da mulher indígena*. Olinda: Centro Luiz Freire, 2013.

LIMA, Wellcherline M. **“Eu sou índia evangélica”**. Um estudo sobre a adesão de mulheres Pnakaiwka ao pentecostalismo (Jatobá). Programa de pós-graduação em ciências da religião. Universidade Católica de Pernambuco, 2019.

LOPES, Fátima M. **Em Nome da Liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte**. Tese (Doutorado em História) -Programa de Pós-Graduação em História do Norte e Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LUDKE, Menga; MARLI, André. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Reflexões sobre a Etnografia. Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MEDEIROS, Ricardo P. Política indigenista do período pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América portuguesa. *In*: MEDEIROS, Ricardo Pinto; OLIVEIRA, Carla Mary S. (Ed.). **Novos olhares sobre as Capitâneas do Norte do Estado do Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007. p. 125-159.

MELLO, José A. G. **Tempo dos Flamengos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

MENEZES, Edilma C. S.; PACHECO, Clecia S. G. R. Opará - Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação. **Paulo Afonso**, v. 2, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade**, n. 34, 2008.

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas - História e resistência dos índios. *In*: NOVAES, Aduino (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo Campinas, 2001**. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Edivania G. S.; VIEIRA, Maria S. T. C. **Povo Pankararu - Saberes, Sabores e Aprendizagens**. *In*: OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva e VIEIRA, Maria do Socorro

Tavares Cavalcante (Orgs.). *Entre Serras Pankararu: Memórias e Vivências: saberes e fazeres nas escolas indígenas Pankararu*. Petrolina: IF Sertão-PE, 2019.

OLIVEIRA, João P. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, João P. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João P. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Mana**, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Kelly. **Estratégias sociais no Movimento Indígena**: representações e redes na experiência da APOINME. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, Kelly. O Movimento Indígena no Brasil: apontamentos básicos. **Revista Antropologia & Sociedade**, 2021. No prelo.

PANKARÁ, Luciete. V Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena – PE, 2017.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

POMPA, Cristina. **Religião como Tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru: EDUSC ANPOCS, 2003.

PORTO ALEGRE, Maria S. Rompendo o silêncio: por uma revisão do "desaparecimento" dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Etnohistória**, n. 2, 1998.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina S. A., 2009.

SÁ, Luiz C. B. **Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALLES, Sandro G.; SALLES, Conceição G. N. L. Religião e políticas indigenistas no Nordeste Colonial. **Revista de Teologia e Ciências da religião da Unicap**. v. 3, n. 1. p. 185-205, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Ramylla R.; CAVALCANTI, Alexsandra L.; FLORÊNCIO, Roberto R. A Escola Indígena e a valorização da cultural local Truká. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 2, n. 3, p. 7-18, 2014.

SILVA, Edneide M. **Projeto vidas paralelas indígena: revelando o povo ATIKUM de Pernambuco, Brasil**. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade - NEPE. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Povos Indígenas de Pernambuco. Grupo indígena Atikum-Umã, 2011. <http://www.ufpe.br/nepe/povosIndígenas/atikum.htm>. Acessado em mar. 2021.

SILVA, Edson. **“Os Caboclos” que são Índios**: história e resistência indígena no Nordeste. Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. Belém de São Francisco, ano III, nº. 3, 2004, pp.127-137.

SILVA, Edson. A temática indígena e o ensino: reflexões históricas e antropológicas. **Revista Antropologia & Sociedade**, 2017. No prelo.

SILVA, Edson. Povos Indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das Terras, Conflitos e de Mobilização por seus direitos. **Revista e História**, p. 139-155, 2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Lúcia M. L. C.; MARQUES, Luciana. R.; SILVA, Edson H. **Fulni-ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco**. Cadernos de Pesquisa, v. 19, n. 1, 2012.

SIMÕES, Maria C. S. R. O Conselho Indigenista Missionário - CIMI e a militância no catolicismo engajado. **Sacrilegens**, v. 13, n.1, p. 58-76, 2016.

SOUZA, Vania R. F. P. **As Fronteiras do Ser Xukuru**: Estratégias e Conflitos de um Grupo Indígena no Nordeste. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia. Recife: UFPE, 1992.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAUFFER, David H. Origem e Fundação do Serviço de Proteção aos Índios (1889-1910). **Revista de História**, v. 37, 1959.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n .9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.