

Natally Araujo da Silva Galindo



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
natallyaraujo_2010@hotmail.com

Sandro Guimarães de Salles



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sandro.ufpe@gmail.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: NOVOS PARADIGMAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR OUTRA

RESUMO

Desde o início do contato entre indígenas e europeus, sobretudo a partir da segunda metade do século XVI, a educação foi usada pelos colonizadores como ferramenta de controle e dominação dos povos nativos. Esse interesse na “instrução” dos indígenas, portanto, não era desinteressado, mas buscava atender a demandas religiosas, agrário-mercantis, bélicas etc., dos próprios colonizadores. A partir, sobretudo, dos anos 1980, esse modo de o Estado se relacionar com os povos indígenas é colocado em questão, deslocando os paradigmas de controle, assimilação e integração para paradigmas interculturais. O presente artigo versa sobre essas mudanças no contexto de Pernambuco, a partir das mobilizações dos povos indígenas para a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Educação Intercultural. Povos indígenas em Pernambuco.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF PERNAMBUCO: NEW PARADIGMS FOR ANOTHER SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

Since the beginning of contact between indigenous peoples and Europeans, especially from the second half of the 16th century onwards, education was used by the colonizers as a tool for the control and domination of native peoples. This interest in the “instruction” of the indigenous, therefore, was not disinterested, but sought to meet the religious, agrarian-mercantile, warlike, etc., demands of the colonizers themselves. From the 1980s onwards, this way in which the State relates to indigenous peoples is questioned, shifting the paradigms of control, assimilation, and integration to intercultural paradigms. This article deals with these changes in the context of Pernambuco, based on the mobilization of indigenous peoples for the realization of a specific, differentiated, and intercultural indigenous school education.

Keywords: Indigenous school education. Intercultural Education. Indigenous peoples in Pernambuco.

Submetido em: 22/02/2022

Aceito em: 23/05/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp638-657>



1 INTRODUÇÃO

Desde o início do contato entre indígenas e europeus, sobretudo a partir da segunda metade do século XVI, a educação foi usada pelos colonizadores como ferramenta de controle e dominação dos povos nativos. Esse interesse na “instrução” dos indígenas, portanto, não era desinteressado, mas buscava atender a demandas religiosas, agrário-mercantis, bélicas etc., dos próprios colonizadores. Só a partir dos anos 1970, com a intensificação do movimento indígena no Brasil, apoiado por universidades, ONGs e setores da igreja católica, a educação escolar indígena específica e diferenciada vai se tornando uma pauta relevante para esses povos. Essas reivindicações acompanhavam a configuração de novos paradigmas, que repensavam o modo como o Estado vinha se relacionando com as comunidades indígenas.

O presente artigo versa sobre as mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco, para a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Para melhor compreendermos esse processo, faremos, em um primeiro momento, uma síntese das políticas de educação para os povos indígenas, desde o início do contato com os colonizadores até o deslocamento dos paradigmas de controle, assimilação e integração para paradigmas interculturais. Não pretendemos, contudo, fazer uma análise exaustiva do tema, o que exigiria a inclusão dos diferentes contextos e eventos que marcaram esse deslocamento. Por outro lado, além de nos afastar sobremaneira dos nossos objetivos mais imediatos, que é refletir sobre a educação escolar indígena em Pernambuco, uma análise mais extensiva, com suas complexidades e idiosincrasias, seria praticamente impossível nos limites do presente trabalho.

O artigo faz uma hermenêutica crítica das discursividades sobre os povos indígenas, presentes nas políticas educacionais desde o início do contato até o tempo presente, tendo como recorte os povos indígenas em Pernambuco. Na primeira parte do artigo, apresentamos uma síntese das políticas educacionais no contexto dos aldeamentos jesuíticos, passando pelas mudanças no contexto do Diretório Pombalino, até a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A segunda parte é voltada para a implementação da educação escolar indígena em Pernambuco, dos anos 1980 à efetivação da Licenciatura Intercultural Indígena da

Universidade Federal de Pernambuco, ocorrida em 2021. Nosso objetivo é refletir sobre essas políticas a partir dos diferentes paradigmas que marcaram as discursividades sobre a educação escolar para os povos indígenas no Brasil, tendo como recorte o estado de Pernambuco.

2 DOMINAÇÃO, INTEGRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

Apesar dos franciscanos terem chegado primeiro ao Brasil, um projeto sistemático de educação e evangelização só seria iniciado com a vinda dos jesuítas, em 1549, no contexto da criação do Governo-Geral. Os inicianos seriam os primeiros missionários a atuarem oficialmente no Brasil, tendo suas ações alinhadas ao regime do Padroado¹. Tinham como principal objetivo a difusão do catolicismo e a catequização no Novo Mundo, tomando como base a educação. Para tanto, instituíram os aldeamentos – modelo que seria empregado posteriormente pelas outras ordens católicas que atuariam no Brasil –, rompendo com o modelo até então empregada pelos franciscanos, na qual a evangelização ocorria nos próprios espaços tradicionais de habitação dos indígenas.

Os jesuítas ministravam suas aulas na língua geral, uma variação do tupi antigo, por eles imposta como língua padrão. A tradução dos textos bíblicos, das orações e dos sermões, usados na instrução e catequese, era feita pelos *línguas*, padres especialistas nas línguas nativas, que também se ocupavam das traduções, mediações e interpretações necessárias às atividades dos jesuítas. A instrução, como denominavam as atividades educativas, ocorria nas escolas de ler e escrever, seguindo as regras da *Ratio Studiorum*, compêndio base da pedagogia jesuítica. As aulas eram direcionadas exclusivamente aos meninos indígenas, excluindo-se as meninas. A estratégia empregada consistia em ensinar os “bons costumes” aos filhos dos nativos, que os levariam aos pais, pois os adultos eram considerados difíceis de aprenderem os ensinamentos cristãos.

O fim da política dos aldeamentos, instituída pelos jesuítas, ocorre na segunda metade do século XVIII, com o advento do projeto secular e integracionista do Diretório Pombalino. Este é implementado pelo Marquês de Pombal, quando

¹ O regime do padroado concede aos reis de Portugal e Espanha o direito de evangelizar os povos das terras por eles colonizadas.

assume, em 1755, a função de Primeiro-Ministro do Rei D. José I. Com a missão de integrar os povos indígenas à sociedade luso-brasileira, Pombal expulsa os jesuítas da metrópole e das colônias portuguesas, acusando-os de serem o principal obstáculo à criação de um Estado moderno e laico.

No contexto do Diretório, as meninas indígenas, antes excluídas da instrução pelos jesuítas, deveriam estudar "[...] a doutrina cristã, ler, escrever, fiar, fazer rendas, costuras e todos os mais misteres próprios d'aquelle sexo".² Os meninos estudariam a doutrina cristã, ler, escrever e contar. Para Pombal, as crianças indígenas deveriam ser educadas "na forma que se pratica em todas as [escolas] das nações civilizadas". Os mestres e mestras seriam pessoas não indígenas, "dotadas de bons costumes, prudência e capacidade".³

O Diretório seria extinto em 1798. No entanto, o interesse pela integração dos povos indígenas, por ele inaugurado, permaneria nas legislações posteriores. A educação para os indígenas, que no contexto dos aldeamentos jesuíticos configuraria uma pedagogia cristã (SALLES, 2021), se converte em ações educacionais-integracionistas.

No contexto do Brasil Imperial, é promulgado o Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. O documento se aproxima, em vários aspectos, das propostas do Diretório Pombalino. O Regulamento propõe "a criação de escolas de primeiras letras para os lugares, onde não baste o missionário para este ensino" (Art. 1º § 18). Dando continuidade ao que fora proposto pelo Diretório, o Regulamento recomenda que as crianças indígenas aprendam a ler, escrever e contar. Os adultos também poderiam ter "instrução" semelhante, desde que demonstrassem interesse.

Em 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), que oito anos mais tarde seria denominado apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Nesse contexto, a tutela dos povos indígenas passa a ser assumida pelo Estado, deixando oficialmente de ser uma responsabilidade das entidades religiosas. Seu primeiro diretor, o Marechal Cândido Rondon, assume como objetivos do SPI a proteção e integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Sobre a política do órgão, Lima faz seguinte

² *Revista Trimestral do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brazil*, XLVI, 1888.

³ *Ibid.*, Parágrafo 9.

observação:

Implícita está, portanto, a idéia de que: a "salvação" física (enquanto unidades biológicas) dos povos indígenas asseguraria a sobrevivência cultural desejável: como origem e um componente parcial da nacionalidade. Assim, se, por um lado, a sobrevivência física é tomada como sinônimo de sobrevivência étnica, ela de fato a suprime, já que o destino final é a assimilação (LIMA, 1985, p.17).

No contexto do SPI, é defendida a integração gradual dos povos indígenas, uma vez que essa seria considerada inevitável. O antropólogo Darcy Ribeiro, que de 1947 a 1957 integrou o quadro de profissionais do órgão, chegou a afirmar que sua preocupação seria salvar vidas indígenas e não com a manutenção de suas vidas tribais (PEIRANO, 1981). Sobre a educação, Ribeiro afirma que ela seria o melhor caminho para a integração do índio à sociedade.

3 MARCOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

A luta pela garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco se deu de forma uníssona às demais reivindicações de políticas públicas sociais por direitos essenciais à sobrevivência e qualidade de vida das populações indígenas. Essas reivindicações se intensificam, mormente, no contexto de um deslocamento epistêmico e político, que ocorre em nível nacional, se contrapondo às políticas integracionistas e assimilacionistas. Duas referências são significativas para esse deslocamento: a Constituição Federal de 1988, que garante aos povos indígenas o direito a suas formas próprias de ensino e aprendizagem, 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. Esta reconhece o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação.

Como mencionado, o apoio de universidades, organizações não governamentais e setores da igreja católica foi importante para a organização do movimento indígena e pela consequente luta por uma educação outra. Dentre esses apoios, destaca-se o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ao contrário do projeto de instrução e evangelização que marcou o contato entre missionários

católicos e povos indígenas, o CIMI vai assumir um novo discurso em relação a esses povos, se comprometendo com a demarcação das suas terras e demais direitos, substituindo as ações evangelizadoras por ações políticas.

As ações do CIMI vêm sendo desenvolvidas, desde a década de 1970, junto aos povos indígenas no Brasil. Sobre a importância do órgão para a educação escolar indígena, Saulo Ferreira, indigenista do CIMI e professor da Universidade Federal de Pernambuco, em entrevista concedida durante a pesquisa que deu origem ao presente artigo, destaca o que se segue:

Quem de fato vai criar um trabalho nas aldeias é o CIMI, [...] em 1972. [...] É plena ditadura militar, e muitos jovens que questionavam a ditadura militar, que estavam na universidade [...] resolvem entrar no CIMI. Então, o CIMI assume um trabalho com uma juventude ávida, né? por processos transformadores. E eles vão morar nas aldeias. Aí você tem muita gente [...] que já é graduado, e aí vai aprender a língua indígena, vai fazer um trabalho de escola, criando uma escola que não é oficialmente reconhecida. A partir dali, os índios começam a ser alfabetizados e outros começam também a lutar por escolas nas aldeias, para que o Estado reconheça, para que crie escolas. [...] O CIMI começa a investir na formação de professores indígenas, para que não precise mais as pessoas do CIMI assumir essas escolas, nem os filhos dos invasores, os filhos dos fazendeiros.

A professora Eliene Amorim, também com larga experiência como indigenista do CIMI, e uma das principais referências no campo da educação escolar indígena, nos traz a seguinte reflexão:

Se a gente não tivesse na comunidade, escutando os povos indígenas, vendo o que os indígenas vivem, a gente não sabia a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, né? Então, a gente também foi aprendendo, mesmo que a gente tenha explicitado o conceito, [...] a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Mas é lógico que a gente aprendeu nesse contexto. Se a gente não estivesse na aldeia, se a gente tivesse só formulando fora da aldeia, a gente podia não ter chegado a essas conclusões [...] a esses termos que vão ser construídos a partir dessa prática concreta que a gente tem junto aos povos indígenas, né? Vendo aquela realidade, vivenciando aquela realidade, escutando como os povos indígenas entendem. Mesmo que tenha sido nós do CIMI ou os companheiros do CIMI, as companheiras do CIMI que tenham [...] expressado, [...] essas expressões foram frutos dessas aprendizagens que a gente tem na aldeia.

O desenvolvimento de um trabalho *com*, e não *para* a comunidade indígena, era uma das prerrogativas do CIMI. A realização de reuniões, o desenvolvimento de projetos, enfim, o estabelecimento do contato direto com as populações e territórios indígenas foram fundamentais para a compreensão das realidades sociais e

políticas destes povos. Ainda conforme Eliene Amorim, os processos de vivências junto às(aos) indígenas eram fundamentais para conhecê-las(os), para, assim, refletir sobre a implementação de ações em seus benefícios.

Em 1989, através das mobilizações de povos indígenas e grupos aliados, surge o Grupo de Educação Indígena de Pernambuco (GREI), coordenado pela Secretaria Estadual de Educação. O grupo tinha entre os seus objetivos elementares o papel de “Estudar, analisar, discutir, orientar, articular e encaminhar as questões relativas à educação escolar indígena, de acordo com a especificidade do tema a ser tratado nos vários setores apropriados” (PERNAMBUCO/SEE, 1989, p. 13).

Em 1990, o GREI elabora um diagnóstico da educação escolar indígena em Pernambuco, após se deparar com um resultado presumível – a precariedade tanto das escolas quanto do ensino. Assim, propõe ao governo de Pernambuco uma política de formação dos docentes indígenas; formação para os técnicos da Secretaria de Educação para a especificidade da questão e a elaboração de currículos e calendários específicos (SANTOS, 2004).

As propostas concebidas pelo GREI não foram acatadas em sua integralidade pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. As discussões acerca da educação escolar indígena continuaram ocorrendo nos planos de educação, encontros, seminários e cursos de formação. As ações preconizadas pelo GREI, de acordo com Almeida (2001), foram desconsideradas para a elaboração de novos projetos sobre a educação escolar indígena no estado.

Por meio da Portaria Ministerial nº 559, no ano 1991, foram criados em diversos estados brasileiros espaços interinstitucionais, como conselhos, comissões, comitês e núcleos, com o objetivo de abordar a educação escolar indígena. Com base em indicações previstas nessa Lei, foi criado em Pernambuco o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI). O GREI foi, então, substituído por esse Núcleo, constituído por organizações não-governamentais, movimento indígena, Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de Educação (SANTOS, 2004).

O NEEI também contava com o apoio de especialistas e pesquisadoras(es) de outras universidades, do Conselho Indigenista Missionário Nordeste (CIMI-NE) e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Esses, de acordo com Cunha Júnior, “pelas suas práticas históricas atuavam além do espaço institucional, visitando as aldeias e assessorando os povos indígenas no estado” (2016, p. 69).

O NEEI possuía várias funções, como atuar junto às escolas indígenas situadas em áreas indígenas, estivessem elas sob administração dos municípios, estados ou da FUNAI; promover e prestar assistência a cursos de capacitação para professoras(es) indígenas e produzir materiais didáticos; colaborar para elaboração e efetivação da política de educação escolar indígena para o estado; prestar supervisão e acompanhar a distribuição e aplicação de recursos na área da educação escolar indígena, no âmbito estadual e municipal; trabalhar de forma articulada com o Comitê Nacional de Educação Indígena; e divulgar informações sobre a realidade indígena no Brasil, para despertar o conhecimento, na escola não indígena, de uma bibliografia que contribua com a superação do preconceito e desinformação sobre os povos indígenas em Pernambuco.

Diante de tantas atribuições, o NEEI se tornou “um espaço de troca de experiências, de discussão e de acompanhamento da Política estadual de educação escolar indígena” (ALMEIDA, 2001, p. 148). Contudo, ele não se configurou como uma instância para a sua efetivação, com objetivos tão amplos e complexos. De acordo com Santos (2004), não se podia sequer precisar qual a natureza deste núcleo – se era consultivo, deliberativo, executor de ações, ou de monitoramento.

Em virtude deste cenário, o Ministério da Educação (MEC) promoveu debates, discussões e orientou os entes federados para a realização das adequações necessárias para a implementação da Educação Escolar Indígena (EEI). O que resultou, em 1993, na publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, “proporcionando aos entes federados novos parâmetros para o ordenamento normativo das suas políticas e ações voltadas para a EEI” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 69).

Ainda em 1993, ocorreu o 1º Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco. O evento foi realizado no território Xukuru do Ororubá, na aldeia Lagoa, contando com a participação dos povos Xukuru, Atikum, Fulni-ô, Kambiwá e Kapinawá, além de representantes da Secretaria de Educação do município de Pesqueira. Através desse encontro, conforme Santos (2004), além de se rememorar as mobilizações de resistências, ocorreu uma primeira tentativa de construção de um cenário para a educação escolar indígena em Pernambuco, a partir das falas de professoras(es) e lideranças, resultando em uma maior interatividade e articulação entre as(os) docentes indígenas no estado.

No ano 1994, o CIMI-NE, diante da desorganização do Estado em cumprir papéis de sua competência, repensou a sua atuação no âmbito educacional, interessando-se por áreas em que houvesse uma maior organização política entre os povos indígenas. O CIMI-NE, em Pernambuco, passa, então, a intervir junto ao povo Xukuru do Ororubá. A organização política social desse povo reivindicou pautas importantes em benefício também dos demais povos indígenas no Nordeste.

No mesmo ano, ocorreu o 1º Seminário de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE). Após a realização dos debates e escutas aos povos indígenas, foi possível formular e apresentar um relatório a SEE-PE sobre as fragilidades no âmbito da EEI. A partir desses dados, com uma maior intervenção do CCLF, “se iniciou a construção da educação que viria a ser diferenciada, específica e intercultural” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 69).

É importante ressaltar, no ano 1995, a atuação do CIMI-NE em parceria com CCLF, na educação escolar indígena, com o desenvolvimento do Projeto Escola de Índios (PEI). Este tinha como objetivo contribuir com o fortalecimento da identidade indígena por meio da educação escolar, através de escolas que reconhecessem a importância da interculturalidade no processo de partilha de saberes. A primeira experiência do PEI ocorreu no território Xukuru do Ororubá, em 1996. A partir de então, com base nos bons resultados atingidos, o CCLF resolveu levar o projeto a outros povos indígenas em Pernambuco, como os Atikum, Fulni-ô, Pankararu, Truká e Tuxá.

No ano 1999, no mês novembro, após a publicação da Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica do CNE – que define que a oferta e execução da EEI devem ficar na esfera estadual de ensino –, é criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em encontro realizado no território Xukuru do Ororubá, na aldeia Pé de Serra. A COPIPE se configura como um espaço de mobilizações, articulações e fiscalizações das políticas públicas, em favor da educação escolar indígena no estado. Segundo Eliene Amorim,

[...] a resolução nº 3 [...] que cria a categoria professor indígena; que diz que o Estado que tem que responsabilizar-se pela educação básica, faz definições que, até então, não tinham sido resolvidas. A resolução de 99 ela é muito importante nesse sentido, porque ela vai trazendo [...] definições, conceitos da forma como o Estado vai incorporando essa discussão, que é muito importante para a educação escolar indígena no Brasil. Mesmo que

depois venham outras [...] a resolução [...] nº 3, ao meu ver, ela é mais significativa, nesse sentido.

Dentre as principais pautas e reivindicações propostas pela COPIPE, destacamos a luta pela garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural; a defesa de escolas que respeitem os processos próprios de ensino e aprendizagem; e o fortalecimento e valorização da identidade e dos saberes culturais indígenas.

O caminho até o estabelecimento da COPIPE está relacionado a outras lutas, como os processos de retomadas da terra, fundamentais aos processos de etnogêneses dos povos indígenas em Pernambuco. As retomadas consistem no retorno das comunidades à posse de suas terras, exploradas por invasores, grandes proprietários ou pequenos posseiros (LACERDA, 2021). O termo seria posteriormente usado pelos professores e professoras do estado referindo-se a retomada da educação. Nesse sentido, a assessoria do CIMI e do CCLF, feita de forma direta nas aldeias, foi muito importante, uma vez que se discutiam as políticas de educação escolar indígena vigentes. Segundo Eliene Amorim, que atuou nesse processo junto ao CIMI, diversas reflexões foram feitas sobre o que seria uma escola indígena.

Qual que é o papel da escola? Qual que é o projeto político pedagógico da escola? Que instituição é essa? Ela é tão necessária assim? Por que que os povos indígenas precisam dessa [...] instituição [...]? A escola que temos, a escola que queremos. Fizemos várias reflexões nesse sentido. O que é ser professor? Qual a diferença entre ser um indígena professor e ser um professor indígena? Que é que nós queremos com essa categoria? Qual a relação que a gente tem com a comunidade? [...] O que é que a gente quer dessa escola na comunidade, em termo de conteúdo, de forma, de gestão [...] de sujeitos, de metodologias? [...]. De forma que, quando chegou em 1999, quando foi criada a COPIPE, a gente tinha uma base de professores indígenas [...] formada [...], que sabiam o que queriam, que entendiam a discussão, tinham uma identidade étnica mobilizada, constantemente.

A COPIPE passa a realizar uma série de reuniões, chamadas de encontrões, por meio das quais não se discutiam apenas as demandas da educação escolar indígena, mas também eram momentos de trocas de experiências e afetividades. Segundo Eliene Amorim, eram “encontros de vida: de vida afetiva, de vida política, de vida social [...]. Eram momentos onde [...], realmente [...], um povo fortalecia um ao outro”.

No mês de setembro do ano 2000, ocorreu a I Conferência Estadual de

Educação Escolar Indígena (I CEEEI), na cidade de Caruaru, Agreste de Pernambuco. Desse evento participaram professoras(es) e lideranças dos povos indígenas Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu e Xukuru.

Na ocasião, houve discussões, a partir da Resolução nº 3 de 1999 do CNE, sobre a proposta de estadualização da oferta do ensino escolar indígena em Pernambuco (FERREIRA, 2018).

Apesar da Resolução nº 3/99 estabelecer a criação das categorias escola indígena e professor indígena – visto que a promulgação da Constituição Federal de 1988 já havia garantido aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada –, essas categorias não existiam de forma prática. A efetivação da categoria professor indígena, entretanto, ainda continua sendo pauta das mobilizações dos movimentos indígenas em vários estados brasileiros, inclusive em Pernambuco, cuja proposta de reconhecimento continua negligenciada pelo aparelho burocrático do Estado e suas normas (*ibid.*, 2018).

3 INTERCULTURALIDADE: UM NOVO PARADIGMA PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tendo surgido no México, a perspectiva intercultural vai ser adotada em diversos países da América Latina, como uma crítica à educação oficial e como uma alternativa à educação bilíngue bicultural, no final dos anos 1960 (TUBINO, 2004). Nem sempre, no entanto, políticas que se definem como interculturais estiveram comprometidos com os interesses dos povos indígenas. A questão é que o reconhecimento da diversidade cultural pode se converter em uma nova estratégia de dominação, que opera de modo sutil, mantendo a diferença colonial. Essa seria continuada “através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista” (WALSH, 2009, p. 16). Em uma perspectiva funcional, haveria a promoção do diálogo e da abertura para a diferença, mas com o propósito de mantê-la sob controle e incorporá-la à matriz e às estruturas estabelecidas.

A interculturalidade crítica, por sua vez, seria um projeto comprometido com rupturas políticas, sociais e epistêmicas (TUBINO, 2004), com a transgressão da matriz colonial vigente. Consiste em um processo constante de negociação e inter-

relação, bem como de colaborações, convivências e solidariedades.

Para os povos indígenas, é fundamental que suas professoras e seus professores assumam uma posição crítica, de militância e comprometimento com as questões políticas em defesa do território, cultura e direitos do seu povo. Assim, os saberes não indígenas são importantes quando permitem a criação de pontes de interepistemicidade entre os conhecimentos da academia e os conhecimentos dos povos indígenas. Para romper com as perspectivas educacionais que promovem os primeiros em detrimento dos segundos, a educação escolar indígena precisa ser verdadeiramente intercultural. Conforme o professor Xukuru Tarcísio Silva,

[...] interculturalidade envolve um globo em si, tanto a cultura indígena, como a cultura não indígena [...] Tanto a formação acadêmica e científica, como a formação de povo que a gente já leva [...]. Tenta fazer essa troca, dialogar para que você possa tá fazendo essa ponte, entre os conhecimentos globais com os conhecimentos do povo.

Em 2002, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta tinha como objetivo colaborar para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural e promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Para tanto, desenvolvia ações nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Ambiental, Direitos Humanos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Relações Étnico-Raciais. No mesmo ano, é publicado pelo MEC o Referencial para Formação de Professores Indígenas. Esse documento apresenta a política de formação para professoras e professores indígenas no Brasil.

Ainda em 2002, ocorreu em Pernambuco a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (II CEEEI), com o tema “Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas”. O evento buscou discutir, entre outras questões relacionadas à educação escolar indígena no estado, o processo de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco. Estiveram presentes membros da COPIPE, professoras(es) e lideranças dos povos Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru (FERREIRA,

2018).

Em virtude das mobilizações, dos debates feitos nas conferências estaduais e das deliberações dos povos indígenas, ocorre a estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco, por meio do Decreto Lei nº 24.628, no ano 2002. Nesse Decreto, “a SEE-PE destaca as normas presentes na Resolução nº 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-as, assim, como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI” (*ibid.*, 2018, p. 93).

No ano 2003, foi realizada na aldeia da Vila de Cimbres, no território Xukuru, a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI), com o tema “Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco”. Os seus objetivos consistiram em garantir o compromisso dos órgãos governamentais para implementar a política de educação escolar indígena de modo qualificado; definir os espaços de cogestão da política, no âmbito estadual da educação escolar indígena; e apresentar os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, tendo em vista o seu conhecimento pelos órgãos governamentais (*ibid.*, 2018). Nessa III CEEEI, como na Conferência anterior, se fizeram presentes membros da COPIPE, professoras(es) e lideranças dos povos Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

Como consequência da reivindicação da COPIPE, em 2004 o NEEI é substituído pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. No mesmo ano, ocorre em Recife a IV Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (IV CEEEI), com o tema “A Política Estadual de Educação Escolar Indígena e a Diversidade de Povos em Pernambuco”. Além dos povos que estiveram presentes nas conferências anteriores, também participou do evento o povo Pankará. Os objetivos dessa conferência foram: Deliberar sobre a Política Estadual de Educação Escolar Indígena estabelecendo diretrizes, metas, prazos, fontes de financiamentos e estratégias de atendimento; Apresentar e aprovar em plenário o documento da Política Estadual de Educação Escolar Indígena; Deliberar sobre a criação e funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena em Pernambuco; Apresentar a estrutura da SEDUC para atender as escolas indígenas; Garantir o compromisso dos órgãos governamentais na implantação da política. (BARBALHO, 2007).

A partir das reflexões sobre esses objetivos e das discussões realizadas durante a IV CEEEI, foi produzido um documento, no qual se discutia questões como gestão, projeto político pedagógico, os mecanismos de controle social, o processo de formação e valorização das(os) docentes indígenas e as recomendações gerais da COPIPE (*ibid.*, 2007). Os debates realizados no âmbito da COPIPE, entre as(os) professoras(es) indígenas, lideranças e entidades parceiras, contribuíram significativamente para o fortalecimento das discussões sobre a política estadual de educação escolar indígena em Pernambuco.

O lema da IV CEEEI, “A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, sugere as prerrogativas esperadas pelos povos indígenas e pela COPIPE em torno da educação escolar indígena. Trata-se, portanto, de afirmar e fortalecer os princípios básicos da educação escolar indígena, por meio de um posicionamento político e de uma proposta de EEI formulada a partir das realidades educacionais, sociais e políticas das(os) próprias(os) indígenas (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Para a construção de uma educação específica, diferenciada e intercultural, que atendesse às reais necessidades dos povos indígenas, era fundamental se repensar o modelo de escola. O processo de criação das escolas indígenas ocorreu através da Resolução nº 05 no ano 2004, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, que definiu os seus modos de funcionamento. Em seguida, no ano 2005, o governo do estado de Pernambuco transformou essa Resolução no Decreto 27.854/2005, criando formalmente a escola indígena. Foi estabelecida a Instrução Normativa 001/2005, que assinalava os critérios para que houvesse o credenciamento destas escolas, com o objetivo de assegurar a oferta da educação básica para os povos indígenas em Pernambuco (*ibid.*, 2016).

Em 2005, o MEC publica o primeiro edital do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que oferece apoio financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação de cursos de licenciaturas interculturais para professoras(es) indígenas. Essas licenciaturas surgem no Brasil, como em outros países da América Latina, alinhadas aos novos paradigmas que sugerem repensar a relação entre Estado e povos indígenas.

Em 2008, é lançado o segundo edital do PROLIND. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) participa deste edital, iniciando, em 2009, no Campus

Agreste,⁴ a formação da primeira turma de professoras(es) indígenas de Pernambuco, que concluiria o curso em 2012.

No documento intitulado “Carta da COPIPE sobre o projeto de licenciatura para professores/as indígenas, apresentado pela UFPE/Campus Caruaru”, a COPIPE já destacava a urgência e importância da Licenciatura Intercultural Indígena para a efetivação da garantia do direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

A referida licenciatura revela-se atenta não somente aos saberes científicos, ensinados no âmbito acadêmico, mas também àqueles vivenciados nas comunidades indígenas pelas(os) estudantes. Através das impressões e reflexões, frutos das experiências pessoais como egresso da Licenciatura Intercultural Indígena, o professor indígena Xukuru Tarcísio Silva ressalta que o curso pode oferecer

[...] leques de oportunidades de trabalhar a educação específica e intercultural do povo, porque não adianta só trabalhar os conhecimentos específicos sem interculturalidade. E esse curso, ele é de suma importância também porque muitas das portas universitárias no Brasil são fechadas para as minorias [...] não atendem as especificidades dos povos ribeirinhos, nem quilombolas, nem indígenas, nem ciganos. Então, essa licenciatura, ela vem quebrar essas barreiras e dar oportunidades para que os indígenas possam acessar esses conhecimentos científicos que vêm sendo negados há séculos pela sociedade arcaica [...] desse país.

O curso emerge como produto das reivindicações das(os) indígenas, fortalecendo as conquistas alcançadas na gerência educacional do estado e, sobretudo, para promover uma formação em nível superior específica e diferenciada, pautada pelos princípios da interculturalidade.

Em 2013, tem início a segunda turma da Licenciatura Intercultural Indígena, que conclui o curso em 2018. Neste ano, marcado pela instabilidade no cenário político, o CIMI denunciou a ruptura da agenda de políticas indigenistas, a partir de 2016, quando Dilma Rousseff foi afastada da presidência da república, por meio do questionável processo de *impeachment*. A denúncia se deu através da publicação do documento “*Congresso Anti-Indígena: Os Parlamentares que mais Atuaram Contra os Direitos dos Povos Indígenas*” (CIMI, 2018). Neste, são apontados os retrocessos políticos e a descontinuidade de ações e projetos que vinham sendo

⁴ O campus está localizado na cidade de Caruaru, Agreste Central de Pernambuco.

construídos em prol da EEI no país.

Como consequência desses retrocessos políticos, é extinta a SECADI, em janeiro de 2019. Neste ano, a Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, que até então vinha funcionando como um programa do MEC, suspende suas atividades, não iniciando turma nova. Com a paralização da licenciatura, se intensificam as mobilizações para sua efetivação, não mais como um programa do MEC, mas como um curso regular da UFPE.

No ano 2020, no mês de outubro, ocorreu o V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. Esse, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, aconteceu através de videoconferência, sendo o evento disponibilizado na internet. No V Fórum, discutiu-se os desmontes das políticas de educação escolar indígena, que vão de encontro aos direitos conquistados e assegurados em diversos dispositivos legais. Resultou desse evento uma carta, na qual é apontada uma gama de questões emergenciais que deveriam ter sido adotadas. Segue trecho da mesma:

Apesar de defendermos que as atividades de Educação Escolar Indígena presenciais são imprescindíveis para a garantia da efetividade dos ensinamentos tradicionais, a ausência de *internet* nas terras indígenas, no contexto da pandemia de Covid-19 e de acesso à informação e comunicação, agravou o isolamento e abandono em que vivem muitas comunidades no país, além de acirrar a precariedade da educação. As comunidades necessitaram se organizar em ações remotas que não se concretizam sem as tecnologias, obstruindo o direito à educação para todos. Há escolas sem acesso à água, tanto para higiene pessoal, quanto para beber, inviabilizando quaisquer atividades educativas escolares seguras nessas localidades (FNEEI, 2020).

Além desta questão, retomou-se também a discussão de pautas anteriores, que, apesar de fundamentais, não foram integralmente cumpridas e seguem instabilizando a educação escolar indígena no país, como denuncia a carta do FNEEI 2020.

[...] o Brasil precisa construir uma política nacional para a valorização dos profissionais da Educação Escolar Indígena, com efetivação e estabilidade funcional, para comprometer os sistemas de ensino no estabelecimento de planos de carreira e equidade salarial em relação aos demais professores do país. Predominam contratos temporários que geram grande rotatividade e instabilidade na consecução da educação intercultural bilíngue, em todas as regiões do país, e sem direitos trabalhistas aos profissionais indígenas, como, por exemplo, o 13º salário e férias remuneradas. (*ibid.*, 2020).

Consideramos fundamental que os povos indígenas assumam a gestão de

suas escolas. Nesse sentido, refletindo sobre avanços e retrocessos em torno da educação escolar indígena, Saulo Ferreira pontua que seria essencial que houvesse concursos públicos específicos para professoras(es) indígenas. Contudo, pontuou que, para isso, seria necessário o reconhecimento da categoria de professoras(es) indígenas. Sobre o assunto, Eliene Amorim nos fez as seguintes observações:

[...] seria um grande avanço, se a gente conseguisse uma coisa que a gente tá querendo há muito tempo... como a gente luta por um sistema próprio de educação escolar indígena que em Pernambuco, tivesse pelo menos uma rede, uma rede própria de educação escolar indígena que [...] andasse paralela com a rede [...] para os não-indígenas, que pudesse circular, e pudesse ter toda uma dinâmica do atendimento específico próprio [...] pra cada povo [...]; a criação da categoria de professor indígena, com concurso público, com critérios claros [...]. A licenciatura intercultural foi um grande avanço [...]. A união dos professores indígenas acho que foi o melhor de tudo [...]. O que significou os encontrões da COPIPE, o que significou a criação da COPIPE. [...] se você tem um governo mais favorável, você tem algumas conquistas, como teve no Governo Lula e Dilma, que [...] foi criada a SECADI, [...] a ação do PROLIND; O PIBID Diversidade [...]. Frutos dessa política. Quando você tem desfavorável [...] a essas questões você [...] termina perdendo.

Tanto Saulo Ferreira quanto Eliene Amorim entendem que o próprio estado cria situações adversas, as quais acabam desviando os focos das lutas pela educação escolar indígena. Dessa maneira, parte significativa do trabalho da COPIPE está comprometida com questões como o pagamento salarial de funcionárias(os) e a administração do transporte escolar. Essas atividades burocráticas que recaem sobre a COPIPE impactam negativamente na política de educação escolar indígena em Pernambuco.

No ano 2021, em decorrência das mobilizações e lutas, sobretudo dos povos indígenas em Pernambuco, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco foi finalmente efetivado. Essa efetivação acontece apesar da extinção da Secadi e do Prolind, em um cenário marcado pela ameaça, promovida pelo governo federal, aos territórios, direitos e às vidas indígenas.

3 CONCLUSÃO

O presente artigo buscou discutir algumas questões referentes ao processo de efetivação da educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural

em Pernambuco. Em um primeiro momento, procuramos refletir sobre os paradigmas de controle, assimilação e integração, que marcaram o contato entre os povos nativos e os colonizadores durante séculos. No contexto dos aldeamentos jesuíticos, a educação foi concebida como uma mera ferramenta, a partir da qual os indígenas poderiam ser moldados e transformados em cristãos, configurando, assim, uma pedagogia cristã.

A educação no contexto do Diretório Pombalino rompe com o discurso salvacionista dos missionários, assumindo a missão “civilizatória” de integrar as populações indígenas à sociedade luso-brasileira. A integração e a assimilação dos povos nativos seriam mantidas nas políticas posteriores, sob novos discursos e argumentos, estando a educação sempre alinhada a esses propósitos. Com o advento do SPI, a educação é concebida como o meio menos violento de promover a integração. Sob o discurso de proteção aos índios, o órgão busca assegurar-lhes a salvação física, ao mesmo tempo em que promove sua assimilação.

Sobre o processo de efetivação da educação escolar específica e diferenciada em Pernambuco, procuramos mostrar que ele ocorreu a partir das lutas e mobilizações do movimento indígena no estado, com destaque para o surgimento da COPIPE. Como mencionado, esse processo acompanha um deslocamento epistêmico e político, que ocorre em nível nacional, se contrapondo às políticas integracionistas e assimilacionistas. A perspectiva intercultural surge nesse contexto como um novo paradigma, pondo em questão o modo como o Estado vinha se relacionando com os indígenas e as políticas de educação escolar para esses povos. Partindo dos postulados de Tubino (2004) e Walsh (2009), argumentamos que, mesmo quando se torna um discurso oficial, prescritivo, como no caso do Peru, México e Colômbia, se não considera devidamente o diálogo e os interesses dos povos indígenas, se não engendra uma ruptura radical e necessária, a interculturalidade tem seu sentido esvaziado, convertendo-se em um discurso acrítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2001.

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

BRASIL, MEC. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 22 jan. 2021.

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

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

CIMI. **Congresso anti-indígena**: Os parlamentares que mais atuaram contra os direitos indígenas. CAVALI, Guilherme (org.). 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/congresso-anti-indigena.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CIMI. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

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

FERREIRA, Diana Cibebe. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2018.

FNEEI. **Carta do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2020. Disponível em: <http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LACERDA, Rosane Freire. **A “Pedagogia Retomada”**: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. Revista Interterritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.7, n.13, 2021.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre Indigenismo, Autoritarismo e Nacionalidade: consideração sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil. **IX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. 2015.

PEIRANO, Mariza. **The anthropology of anthropology: the brazilian case**. Tese de Doutorado em Antropologia, Universidade de Harvard, 1981.

PERNAMBUCO, SEE. **Política de Educação Escolar Indígena (PEEI)**. Recife, 1989 (Manuscrito).

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Centro Acadêmico Do Agreste – CAA. Caruaru-PE, 2017.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Guerreiros”**: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

SALLES, Sandro Guimarães de. COMO CERA BRANCA: notas sobre a catequese e educação dos povos indígenas. **Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas. Educação, Estado e Diversidade**. Caruaru: Ed. CRV. 2021.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. Samaniego y C. Garbarini (Orgs.), **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco, UCT, 2004.

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