



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: INTERCULTURALIDADE, RETOMADAS E SUJEITOS INDÍGENAS

José Lopes da Cunha Júnior

Recife/2016

JOSÉ LOPES DA CUNHA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO:
INTERCULTURALIDADE, RETOMADAS E SUJEITOS
INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao PPGECI da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Maria Lima
Rodrigues (Fundaj/PPGECI)

Co-orientador: Prof. Dr^o. Edson Hely Silva
(UFPE/CFCH/UFCG-PB)

Recife/2016

C972e

Cunha Júnior, José Lopes da

Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas / José Lopes da Cunha Júnior; orientadora: Cibele Maria Lima Rodrigues; co-orientador: Edson Hely Silva – Recife, 2016.

121 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação escolar 2. Descolonialidade 3. Política indígena
4. Retomadas I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orientadora II. Silva, Edson Hely, co-orientador III. Título

CDD 370

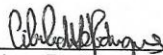
JOSÉ LOPES DA CUNHA JÚNIOR

Educação Escolar Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 12.07.2016

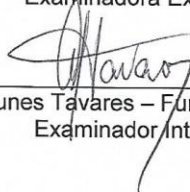
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco
Orientadora - Presidente



Dr^a. Rosângela Tenório de Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa



Dr. Maurício Antunes Tavares – Fundação Joaquim Nabuco
Examinador Interno

Dedico este estudo aos meus
filhos, Hurusani, Iaúca, Pedro e
Daniel, ao meu neto Pepen, que
me dão o sentido da vida!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jacy Batista Pedreira e José Lopes da Cunha, ao meu irmão Carlos José, ao meu filho João Bosco de Souza Cunha-Uirá, à minha neta Maitê Monteiro da Cunha, a minha sogra D. Regina Porto Carreiro Monteiro. Ao Frei Deusdet ofm, que me levou aos Karajá; ao Padre Carlo Ubbiali, pela coragem serena. A Fabião, que me chamou de volta para o Nordeste. (*In memoriam*) Todos continuam comigo.

Aos meus filhos Hurusani, Iaúca, Pedro e Daniel, minhas “ramas”, ao meu neto Pepeu, minha “ponta de rama”, a minha querida nora, Bruna, que chegou nesta família de homens, os quais me dão a certeza do futuro e de continuidade da vida, todos os dias, o dia todo.

As minhas irmãs Silvia Maria, Maria Lúcia, Luciara, Zilda Maria, Vera Lúcia, Solange e Maria Ester, e suas ramas, à Tia Lúcia e àquelas irmãs que a vida trouxe, Anita, Clarissa e Andréa Alice, pois todas elas me ajudaram a conhecer o sentido feminino do mundo.

A Mônica, minha companheira de todas as horas, bem como a João, Betinha, Lucas, Maryhá e Carol, pelo acolhimento e paciência.

Aos amigos e amigas, Rita de Cássia, Gugu, Silvana, Patrícia, Gina, Fernando, Luís Claudio e Henrique que estiveram sempre por perto, incentivando e apoiando cada passo deste percurso.

Aos meus orientadores, Cibele Rodrigues e Edson Silva, pela paciência, animação e apoio, meus guias nesta trajetória.

Aos troncos indigenistas do CIMI-NE, Saulo, Jorge, Ivamilson, Marli, Edson, Prazeres, Rosane, Simone, Zeca, Ângelo, Daniel, Sandro, porque juntos aprendemos e fizemos descobertas. As ramas Caroline e Eliene, que me ajudaram a reaprender e a redescobrir. Aos antropólogos João Pacheco e José Augusto-Guga, por me abrirem as portas das culturas e identidades.

Aos Karajá e Tapirapé, aos Pankararé, Kiriri e Kapinawá e todos os Povos Indígenas do Nordeste, pelos ensinamentos e cumplicidade, que me fizeram olhar a vida de outras formas.

Aos Professores e Professoras do PPGECI, que contribuíram com minhas novas descobertas, especialmente ao professor Moisés, pelas trocas informais que muito me ajudaram.

À Profª Drª. Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE), pelo oferecimento da “luz” no fim do túnel.

Às secretárias e funcionárias do PPGCI, pelo carinho e presteza com que nos atendiam nas trilhas das normas da Academia.

Por fim, e não menos importante, aos colegas cuja convivência aproximou e animou esta trajetória, pois quando em momento solidão na sala de estudos do PPGECI, ou mesmo em minha residência, sabia que poderia compartilhar com eles – meus colegas e minhas colegas do Mestrado – a solidão da produção textual autoral, uma situação única para cada um de nós.

"Oxalá possamos ser desobedientes, todas as vezes que recebermos ordens que humilhem nossa consciência e violem nosso sentido comum."

Eduardo Galeano

RESUMO

Esse estudo tratou das relações dos povos indígenas em Pernambuco com o estado, em face da instituição da Educação Escolar Indígena em seus territórios. Teve o objetivo investigar como, após quase cinco séculos de exploração e espoliação de seus sistemas socioculturais e seus territórios tradicionais, as etnias indígenas, revoltadas pela omissão do Estado-nação Brasil em relação aos seus direitos territoriais e no contexto de um ambiente favorável à redemocratização, ao final da Ditadura civil-militar, revelaram um processo resistência histórica ao anunciar seus etnônimos e ocuparem e retomarem parcelas significativas desses territórios, com o apoio de organizações indigenistas da sociedade civil e universidades, que veio a se denominar de “retomadas”. Esses eventos foram analisados em uma perspectiva descolonial, quando as etnias indígenas desencadearam ações de “retomadas” em diversos outros campos. Esse estudo desenvolveu-se no campo da educação escolar indígena, tendo como apoio, teóricos que pesquisam o Estado-nação e suas relações com a educação e, os discursos produzidos no interior desta relação intercultural que resultaram em normatizações que instituem o sistema escolar específico, diferenciado e intercultural, pelo qual as etnias indígenas em Pernambuco vêm debatendo com o estado, objetivando implantar seus sistemas étnicos educacionais nas doze etnias que resistiram e permanecem atuantes. A instituição do sujeito político indígena, que entrou em cena desde os anos 1970, mas principalmente após a Constituição Federal de 1988, implicou no reconhecimento das representações e direitos coletivos das etnias indígenas, que ampliaram as normas legais voltadas para a educação escolar indígena. A partir do método de Ball e Bowe, o Ciclo de Políticas, analiso este período. Este estudo revelou que por meio de representações coletivas, como a Apoinme e Copipe, e de suas lideranças, as etnias indígenas desenvolveram estratégias de enfrentamento diante das normas monoculturais do estado em diversas arenas de negociações e embates, elaborando contra discursos que enunciam suas imaginações de futuro, através do Projeto Político Pedagógico Indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Descolonialidade. Política indígena. Retomadas.

ABSTRACT

This paper dealt with the relationship between the indigenous populations in Pernambuco with the state, in the view of the institution of indigenous people in their lands. It has the aim to investigate, after almost five centuries of indigenous socio-cultural and traditional lands exploration and pillaging, the indigenous ethnic group in Pernambuco, outraged by the omission of the Brazilian nation-state in relation to land rights in a context favourable to redemocratization, at the end of the military dictatorship, it has revealed a historical resistance when announcing their ethnic names and occupying and retaking significant portions of such lands, with the support of the civil society indigenist organizations and universities, which came to be called “retaking”. These events have been analysed through a decolonial perspective, when indigenous ethnic groups broke out “retaking” actions in many different fields. This paper developed itself in the indigenous school education field, and it is supported by theorists whose researches are based on the nation-state and its relationship with education and the discourses produced at the core of intercultural relation which have resulted in the normalizations that institute the specific, differentiated, and intercultural school system, from which the indigenous ethnic groups in Pernambuco have been debating with the state, aiming the implementation of its ethnic education systems in the twelve ethnic groups which have resisted and remain active in the state. The institution of the indigenous political subject, which have come into action since the 1970s, but especially after the 1988 Federal Constitution, implied in the recognition of the indigenous ethnic groups’ representations and collective rights, which have increased the legal norms regarding the indigenous school education. From the Ball and Bove’s methods, the Cycle of Policies, I analyse such period. This paper revealed that from indigenous collective representations, such as Apoinme and Copipe, and their leaderships, the indigenous ethnic groups have developed strategies of confrontation before the state’s monoculture norms in many negotiation and clash arenas, elaborating against discourses which announce set forth their imagination of the future, through an Indigenous Pedagogical Political Project.

KEYWORDS: School education. Political subject. Decolonialism. Indigenous policy.

LISTA DE SIGLAS

ANAÍ – Associação Brasileira de Apoio ao Índio

APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

CAA – Centro Acadêmico do Agreste/UFPE

CCLF – Centro de Cultura Luis Freire

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEEIN – Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Pernambuco)

CELAM – Conferência Geral do Episcopado Latino Americano

CIMI NE – Conselho Indigenista Missionário-Nordeste

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNV – Comissão Nacional da Verdade

COPIPE – Comissão dos Professores/as Indígenas de Pernambuco

CPI/SP – Comissão Pró-Índio/São Paulo

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DSEIs – Distritos Sanitários Especiais Indígenas

EEl – Educação Escolar Indígena

EI – Educação Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRE – Gerência Regional de Ensino

IES – Instituições de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNTB – Missão Novas Tribos do Brasil

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAN – Operação Anchieta

PEEIE – Política de Educação Escolar Indígena para o Estado

PI – Posto Indígena

PNE – Plano Nacional de Educação

PNTEE – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

PPGECI – Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

RCNEI – Referências Curriculares Nacionais da Educação Indígena

RMR – Região Metropolitana do Recife

SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação

SEE-PE – Secretaria Estadual de Educação-Pernambuco

SEGE – Secretaria Executiva de Gestão

SIL – Summer Institute of Languages

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

TEEs – Territórios Étnicos Educacionais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNI – União das Nações Indígenas

UEEI – Unidade de Educação Escolar Indígena

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE SIGLAS

APRESENTAÇÃO: A PARTIDA	15
1 CONCEITOS, SUJEITOS E MÉTODOS: NOS RASTROS DE QUEM POR AQUI JÁ PASSOU	20
1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: a ação política do Estado e as traduções dos povos indígenas	20
1.2 A SITUAÇÃO COLONIAL E A DESCOLONIALIDADE	22
1.3 ÍNDIOS NO NORDESTE: etnicidade e institucionalidade	25
1.3.1 Como os povos indígenas se autoafirmam	27
1.3.2 Interculturalidade e Multiculturalismo	28
1.4 A METODOLOGIA	30
1.4.1 Etapas da pesquisa	31
1.4.2 A análise de discurso	33
4.1.4 Estruturação do estudo	34
2 O ENCONTRO ENTRE OS MUNDOS	38
2.1 OS LEGADOS DA HISTÓRIA	38
2.1.1 A Colônia e o Império: o amansamento e catequese	39
2.1.2 A República: primeiras constitucionalidades	44
2.1.3 O contexto mundial	48
2.2 NOVA AGÊNCIA: reprodução epistêmica, tutela e emancipação	50
2.3 A CONSTRUÇÃO DA AGENDA INDÍGENA	53
2.3 PERNAMBUCO INDÍGENA E AS RETOMADAS	55
2.4 A EEI PÓS-CONSTITUIÇÃO	59
3 A EEI EM PERNAMBUCO: DAS RETOMADAS À POLÍTICA INDÍGENA	65
3.1 AS MOBILIZAÇÕES DOS POVOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO	66
3.1.1 O contexto da influência	67
3.1.2 Contexto da produção de texto: Normatizações da EEI em Pernambuco	74

3.1.3 O contexto da prática: efetivação e resultados	79
3. 3 A COPIPE: ESPAÇO DO SUJEITO INDÍGENA.....	94
3.4 O SER POLÍTICO INDÍGENA: RESISTÊNCIA E PERSISTÊNCIA	99
3.5 AS RETOMADAS COMO AÇÕES POLÍTICAS COLETIVAS E INTERÉTNICAS	103
4 REFLEXÕES POSSÍVEIS: olhando pra trás, para seguir em frente.....	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	

APRESENTAÇÃO: A PARTIDA

Esta pesquisa não se inicia a partir de um requisito parcial necessário para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades, em 2014, no PPGECI-UFRPE/Fundaj, mas bem antes, em janeiro de 1981, quando pisei pela primeira vez em um território indígena, a aldeia Karajá Erehawã Marrandu (Aldeia do Martin Pescador), no município de Luciara, Nordeste do Mato Grosso. Desde então, em um momento político em que a sociedade brasileira, na sua grande maioria, se mobilizava por democracia, em um período de Ditadura Civil-Militar, comecei a aprender com a minoria étnica Karajá que democracia é uma reinvenção moderna, apesar de antiga, eurocêntrica. Não lhes fazia muita diferença como se davam as relações políticas nas sociedades não índias no seu entorno. A estes interessava apenas poder continuar pescando no Beroka (Rio Araguaia), fazendo e desfazendo pequenas aldeias ao longo de suas margens em função do fluxo das águas e celebrando a vida no ritual de Aruanã¹, nas poucas aldeias permanentes nas raras áreas altas das margens, onde necessitavam da permissão dos invasores para permanecer ou voltar a estas, por meio do instituto da “demarcação”. Foi aí, dou-me conta hoje, que se iniciou essa aventura de me lançar às novas significações e sentidos de uma vida bastante influenciada pelos povos indígenas em suas diferentes cosmovisões.

O olhar sobre os povos indígenas em Pernambuco, construído, inicialmente entre os anos 1983 e 1989, quando membro do Conselho Indigenista Missionário-NE, induziu-me a pesquisar os processos históricos que anteviram os cenários contemporâneos. Busquei o desapego da historiografia oficial e as figurações por esta produzidas, de forma a encontrar novas significações e sentidos dentro destes processos. E mesmo, nesta trilha, adentrar em outras configurações possíveis construídas por novos sujeitos sociais, os povos indígenas, suas representações coletivas e as recentes pesquisas neste campo, desenvolvidas pelos pesquisadores e pesquisadoras das universidades e das Ciências Humanas.

O processo inicial desse estudo, que me levou a decidir por pesquisar a Educação Escolar Indígena (EEI), enquanto política pública, foi permeado por teorias

¹ Personagem mítica, associada à criação do mundo, que vem até as aldeias para estar com seus membros, celebrando a vida em todas as suas formas e representações.

pós-colonialistas e descoloniais². Como os estudos descoloniais vieram a ser uma curiosa e instigante novidade, passei a explorá-los, conhecer seus autores e pensadores, assim como suas possibilidades e limitações para que pesquisasse um tema tão vasto, a EEI, que perpassou por diversas configurações e dialogou com diferentes sistemas de poder, nas suas mais diversas formas de representar-se e se impor nas últimas décadas. Busco compreender as interseções dessas teorias com a EEI, como um sistema educacional público reconhecido e instituído recentemente pelo Estado brasileiro.

Esse trajeto favoreceu a busca da minha compreensão sobre as formas como ao longo da história (na Colônia, no Império e na República) do Brasil foram tratados os conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, os sentidos da vida dos povos nativos habitantes dos territórios invadidos. Esse percurso teve como objetivo identificar as reproduções de poder na atualidade nas relações do Estado-nação com as atuais etnias indígenas resistentes no Nordeste, e em Pernambuco.

Tal empreitada colonialista proporcionou, ao longo de séculos, a consolidação do projeto expansionista dos impérios da Europa, ampliando as bases de um mercantilismo que tinha no “novo mundo” seu principal e novo espaço de dominação e exploração. O acúmulo de riquezas como resultante de esbulhos, também na África e Ásia, constituiu-se em uma nova forma de exploração das relações de trabalho, baseada na “racialidade”, em que a conquista dos novos territórios implicava uma distinção racial que ocorreu impondo aos colonizados um lugar de servidão e escravidão dentro de uma hierarquia sob o domínio de brancos europeus, e novas categorias raciais como índios, negros e mestiços, até então não formuladas. Como afirma Quijano (2005),

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada (QUIJANO, 2005, p.9,10).

Analisar as dimensões e as formas como ocorreram os processos de dominação ao longo dos séculos que antecederam a efetivação do Estado-nação Brasil, por meio da usurpação dos territórios e a dominação étnica e física dos povos nativos me

² O termo *descolonialidade*, assim como *descolonial*, está presente nos diversos autores consultados, tendo em comum a desconstrução da forma de interpretar e agir diante de fenômenos históricos, econômicos, políticos e socioculturais, a partir da visão eurocêntrica.

possibilitou a construção de novas percepções e significados sobre os cenários contemporâneos de enfrentamentos entre o Estado-nação e os povos indígenas e os ciclos da política que resultaram na construção, normatização e efetivação da Educação Escolar Indígena.

Por outro lado, ao reagir e desobedecer às normas e valores impostos pela colonização ao longo dos séculos, os povos indígenas assumem uma atitude de resistência simbólica, sociocultural e política, na medida em que contrapõem a essas imposições seus valores, padrões de sociabilidade e formas próprias de socialização de saberes e conhecimentos. Na atualidade, tais processos, apontam para o futuro em uma perspectiva emancipadora e autônoma, articulando cidadania e direitos a seus modos de conceber, viver e se relacionar com o Estado-nação, sem submissão, subordinação e tutela.

Buscar na “genealogia” deste processo histórico novos significados, para entender relações tão complexas e determinadas em tempos e espaços próprios, pode ser uma tarefa extraordinária, até mesmo necessária, mas não foi o foco desta pesquisa. Importaram levantar os aspectos que, ao longo da história, influenciaram nas últimas décadas a regulamentação de sistemas educacionais voltados para a educação pública indígena, as formas de imposição e de oposição a esse sistema educativo, buscando perceber, na contemporaneidade, novos cenários mediados pelo protagonismo indígena, suas formas de resistência, traduções, significações e suas implicações nos sistemas educacionais vigentes relacionados à Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Além disso, a maneira como os povos indígenas, por meio de ações políticas, de formas coletiva e articulada como grupos étnicos e através de representações institucionais, têm enfrentado a colonialidade do poder, do saber e do ser, como sujeitos que vêm dando novos sentidos e direção a essa modalidade educacional.

Para compreender os processos de formulação, regulamentação e efetivação da Educação Escolar Indígena em Pernambuco busquei localizar os contextos em que ocorreram essas construções, desde as influências que precederam a estadualização das Escolas Indígenas. O objetivo da pesquisa é identificar como essa política vem sendo construída no estado, tendo, de um lado, o governo estadual, nas suas diversas esferas de elaboração, e, de outro lado, a participação dos atores indígenas e indigenistas e suas representações. Para tanto, observei as tramas do Estado-nação, suas normatizações e

recomendações nacionais e locais nos últimos trinta anos, bem como as movimentações e articulações indígenas para elaborar propostas e fazer reivindicações.

Por se tratar de uma pesquisa em grande parte bibliográfica, o diálogo se deu com pesquisadores e autores de referência, entre os quais Anibal Quijano, Carlos Alberto Torres, Catherine Walsh, Eliene Almeida, José Maurício Arruti, João Pacheco de Oliveira. O estudo contou também com um lastro extenso de referências legais e normativas, que emolduram a política pública para a Educação Escolar Indígena, em diversos tempos e espaços, contextos e cenários onde e quando tais autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras estiveram e estas políticas foram formuladas.

Além da minha vivência, foram realizadas entrevistas, com pesquisadoras e pesquisadores que abordaram e continuam pesquisando o tema da EEI em seus estudos, bem como participaram e participam intensamente desse processo em construção – Caroline Leal, Edson Hely Silva, Saulo Feitosa, Sandro Lobo, Eliene Almeida. Foi entrevistada também uma técnica da SEE-PE. E a observação de vários depoimentos públicos de professores indígenas na I Conferência Nacional de Política Indigenista, promovida pela Funai/MJ no Recife. As entrevistas tiveram como intuito apreender as diversas percepções dos atores, sobre o processo de estadualização da EEI, considerando os diferentes sujeitos e dos lugares a partir dos quais pronunciavam seus discursos. De um modo geral, as entrevistas ocorreram como um diálogo aberto, sobre cada contexto que compõe o ciclo das políticas, proposto por S. J. Ball, em que os entrevistados não se limitaram a responder perguntas, mas também a refletir sobre os processos de instituição da EEI em Pernambuco e os contextos que os influenciaram.

Cabe informar também que tais escolhas não são despossuídas de intenções. Elas refletem as opções políticas, construídas a partir da minha história pessoal como ser étnico, ideológico e social, dentro da qual me encontro agora olhando a vida e o mundo com a lupa das Ciências Humanas e Sociais. Cabe registrar que o referencial teórico escolhido passou a fazer parte do que sou, levando-me a essa aventura ilimitada e sem fim neste tempo e espaço em que vivo, para estar pronto para mais um rito, dentre os tantos vivenciados.³

³ Optei por escrever o texto na primeira pessoa do singular, por entender que mesmo dialogando com tantos autores e pesquisadores, cientistas sociais com larga experiência e produção acadêmica, traduzo-os a partir de minhas experiências empíricas vividas e sentidas, nos espaços das aldeias, nos debates com o Estado, nas leituras, nos encontros indígenas, estabelecendo conexões entre todos esses personagens e eventos, a partir dos estudos e diálogos ao longo do curso.

Capítulo 1

Conceitos, sujeitos e métodos

1 CONCEITOS, SUJEITOS E MÉTODOS: NOS RASTROS DE QUEM POR AQUI JÁ PASSOU

[...] na prática política, ou na teoria, vai-se esboçando um paradigma ou modelo de transformação possível, o qual não é simples e frequentemente leva tempo, por isso não pode ser delineado sempre detalhadamente.

Enrique Dussel (2006)

Nas últimas décadas, o protagonismo dos povos indígenas aliado à realização de pesquisas e estudos sobre esses povos no campo das Ciências Humanas e Sociais, resultou na produção de uma gama de abordagens que abarcam diversos campos do conhecimento sobre as relações históricas e contemporâneas, entre os povos indígenas e a chamada sociedade nacional. Entre elas tem destaque a Educação Escolar Indígena, como modalidade educacional diferenciada, como direito, como política pública. Os conceitos e teorias no campo dos denominados Estudos Culturais oferecem um referencial importante para sua compreensão. E, em seu âmbito, o debate sobre interculturalidade e identidades étnicas, que pode ser um caminho para os estudos sobre os índios no Nordeste. Considerando, sobretudo, suas singularidades, frente ao longo período de contato com a cultura ocidental eurocêntrica, que os obrigou a desenvolver arranjos dinâmicos de convivência e reinvenção sociocultural.

Dessa forma, ao pesquisar a Educação Escolar Indígena, faz-se necessário definir alguns sujeitos, conceitos, teorias e métodos, uma vez que serviram de referenciais, ao longo da pesquisa, para as análises e reflexões.

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: a ação política do Estado e as traduções dos povos indígenas

Um primeiro ponto a ser considerado é o fato da Educação Escolar Indígena, como política do Estado, está inevitavelmente susceptível às oscilações do exercício do poder, uma vez que Estado e poder são inseparáveis e interdependentes. Dessa forma, o Estado moderno foi criado com a prerrogativa de legitimar, mediante seu arcabouço jurídico, normas que influenciam as condutas sociais e institucionais. Nesse ínterim, também se tornou responsável por regular as ações e relações humanas no ambiente físico dos territórios configurados, sobre os quais se constituem, dominando “todas as

identidades dispersas, fragmentadas e plurais em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar nação” (AFONSO, 2003, p.37). Com esse poder, a modernidade ocidental instituiu o binômio Estado-nação, onde o “Estado” se refere ao arcabouço jurídico-político, e a “nação” aos aspectos culturais e subjetivos, instituindo a “monoculturalidade” de forma dissimulada, que vem a ser fundamental para a compreensão do objeto de estudo aqui delimitado.

Nesse debate, Bobbio (2011, p. 78) considera que na contemporaneidade, o “conceito relacional de poder” prevalece entre diversos autores, em que, segundo Weber, “por poder se deve entender uma relação entre dois sujeitos, dos quais o primeiro obtém do segundo um comportamento que, em caso contrário, não ocorreria”.

Concordando com Bobbio, considero Estado e política como imbricados. E, para compreensão da política educacional em especial, Carlos Alberto Torres destaca a educação como um dos elementos para manutenção do poder. Retoma assim, a visão de Gramsci, de que os sistemas educacionais são instrumentos de socialização de uma cultura hegemônica.

A educação, como parte do estado, é no fundo um processo de formação do “conformismo social.” Os sistemas educacionais, e as escolas em particular, são vistos como instrumentos privilegiados para a socialização de uma cultura hegemônica. O estado como “estado ético” ou como educador, na visão de Gramsci, assume a função de construir uma nova civilização. Desta forma ele constitui um instrumento de racionalização (TORRES, 2001, p.26).

Esse debate vem à tona ao abordar à Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Trata-se, no entanto, de uma modalidade recente da política educacional, sendo contemplada na agenda política do Estado não por iniciativa ou prioridade dos governos, mas por reivindicações, mobilizações e ações de povos indígenas. Essas reivindicações aconteceram dentro de um contexto maior de democratização do Estado brasileiro, na década de 1980. Nesse sentido, há um destaque para a Constituição de 1988, quando resultou em mobilização em torno dos direitos, que viriam a ser instituídos em lei, mas, por outro lado, deixou em aberto a regulamentação das políticas educacionais, necessitando especificações e normatizações complementares. Os movimentos de povos indígenas se fortaleceram nesse contexto, em suas mobilizações por reconhecimento étnico e construção de políticas específicas, e de representações coletivas étnicas e interétnicas.

São estes contextos políticos, carregados de tensões e embates, que levam ao diálogo com autores que tratam da educação como política pública, e como tal, política de Estado, dentre esses, Carlos Alberto Torres, Almerindo Afonso. Naturalmente, também há especificidades tratadas pelos autores que pesquisaram o objeto de estudo, para compreensão dos processos de diálogo e participação social no estabelecimento e normatização da educação escolar indígena em Pernambuco, tais como, Edson Silva, Ivamilson Barbalho, Eliene Amorim, Caroline Mendonça.

Ocorreram situações históricas, relativas ao processo de colonização, que me impeliram a buscar os estudos pós-coloniais. Esse direcionamento se deve ao fato de que a instituição da educação enquanto política no Brasil se confunde com a reprodução da colonialidade do poder dentro de outro espaço-tempo, onde o estado de Pernambuco não foge à regra. A imposição da cultura hegemônica se revela também no saber, no ser e nos padrões de sociabilidade e relações com as expressões socioculturais indígenas e com a Natureza. Por essa razão, fez-se necessário um diálogo com os teóricos do campo das teorias pós-coloniais, os quais, com suas críticas à modernidade e as formas de produção do conhecimento, e seus “efeitos de verdade”, sustentam as atuais formas de dominação e relações de poder.

1.2 A SITUAÇÃO COLONIAL E A DESCOLONIALIDADE

Na concepção dos pós-coloniais, destaca-se o conceito de colonialidade. Esta é entendida como uma estratégia que visa à dominação de povos sobre outros povos, tendo sido exercida não só nas Américas, mas em outros continentes do mundo ao longo da história humana, em tempos e espaços próprios, em que foram delineadas formas de conquistas, usurpação e controle, estabelecidas por meio de relações de dominação e poder, bem como formas de resistência, de acordo com o ambiente sociocultural local, e as estratégias determinadas pelas forças em jogo, entre colonizadores e colonizados. Caracteriza-se, dessa forma, uma “situação colonial”, como definiu Balandier (1993), que desde a década de 1950 do século passado estudou a colonização francesa no norte da África, buscando apreender a complexidade desse fenômeno nas suas dimensões históricas, sociais, econômicas e da racialidade, dentre outras.

Diversos pesquisadores de diferentes Estados-nação na América Latina, desde a década de 1990, vêm desenvolvendo estudos e pesquisas a partir de uma visão crítica das construções epistêmicas sobre os processos históricos de colonização nas Américas, voltadas para produzir novas percepções e traduções sobre os desafios sociopolíticos e

socioculturais da região na atualidade. Estes estudiosos se articularam em uma rede que se tornou conhecida de Programa Modernidade-Colonialidade⁴ e, posteriormente, suas propostas e suas produções foram denominadas de “pensamento descolonial” ou “giro descolonial”.

A visão crítica proposta por estes pesquisadores, na análise de Catañeda (2013), faz com que eles não se identifiquem como um grupo de cientistas sociais “latino americanos”, pelas limitações de determinar a polissemia do termo, compreendendo a diversidade de culturas e povos que compõem este espaço geográfico denominado América Latina, e não apenas o fato de ter sido colonizado por reinos falantes de línguas descendentes do *Latim*, o português e o espanhol. Buscam a construção de outro olhar, a construção de outra epistemologia sobre os diferentes processos históricos de dominação e exploração, que aqui ocorreram nos últimos cinco séculos.

Não estão determinados a denunciar ou enunciar, em seus relatos e formulações, apenas as formas de dominação e exploração, de maneira a caracterizar os povos nativos colonizados como meras vítimas do projeto de expansão da colonização europeia, mas, dentro deste processo, como se impuseram as relações capital/trabalho e como tais relações produziu o conceito de raça, até então não formulado, em que índios, negros e mestiços tiveram, e têm ainda hoje, papéis definidos pelos colonizadores como subalternos e dominados, nas suas dimensões corporal e étnica. A partir destas análises sócio-históricas, é possível compreender o lugar que essas populações ocupam na sociedade do Estado-nação Brasil, e os sentidos que dão à educação escolar indígena como possibilidade de construção de novos projetos de futuro para os povos.

Vem ocorrendo um esforço, um movimento, uma tentativa de superação de uma epistemologia construída a partir de uma imposição eurocêntrica, mas não voltada para a simplista visão dos “colonizados” em contraposição à dos “colonizadores”. Estão elaborando uma epistemologia a partir da América Latina e sobre a América Latina, que se propõe a ser descolonial, uma vez que a independência das ex-colônias e suas transformações em Estados-nação não eliminaram as antigas práticas coloniais, que se reproduzem nas atuais formas desses Estados se relacionarem com os povos nativos e as populações estabelecidas, assim como com o ambiente natural.

⁴ Entre outros estudiosos encontram-se Arturo Escobar, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Esses autores “partem da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não podem ser analisadas nem rearticuladas sem pensar nos níveis de produção do conhecimento e nos efeitos de verdade que as sustentam” (CATAÑEDA, 2013, p.1)

As pesquisas e estudos desta rede se expandiram em campos teóricos que buscaram abarcar as diversas formas como a colonização se impôs e se tornou um poder constituído em diversas dimensões. As heranças da colonização estão presentes no modelo de Estado-nação moderno, e, segundo Walsh (2012, ps. 67-68) são estabelecidas a partir de quatro bases inter-relacionadas. A primeira, denominada “colonialidade do poder”, que considera o critério racial como referencial para a “distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho”, em que o branco europeu ou europeizado, homem, está no topo, enquanto mestiços, negros e índios estão na base.

A segunda é a “colonialidade do saber”, tendo a Europa como “centro da produção do conhecimento”, ignorando outros conhecimentos “que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas. A terceira é a “colonialidade do ser”, pela qual os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função também de suas origens raciais, assim como de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida a partir de seus valores, símbolos e subjetividades.

A quarta refere-se à “colonialidade da natureza e da vida”, ignorando as construções simbólicas e subjetivas do mundo, nas quais as referências ancestrais não separavam a sociedade da natureza, tratando-os como “sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais”, rompendo dessa forma as relações com seus antepassados e eliminando seus modos de ser e construir modos de viver.

Este arcabouço teórico instiga compreender como as “heranças” da colonização são atuais e se revelam no espaço-tempo no qual se insere esta pesquisa e como estão umbilicadas ao sujeito e ao objeto deste estudo, os povos indígenas em Pernambuco e a Educação Escolar Indígena.

Diante disso, fui levado às seguintes indagações: Como estes povos fazem a mediação com a instituição educativa escola e o sistema público no qual está inserida e como constroem pontes entre suas formas de educar – socialização de saberes e conhecimentos de suas culturas ancestrais e dos arranjos e configurações construídas ao longo do contato – e tal modalidade educacional? Torna-se necessário investigar as invenções e reelaborações socioculturais e políticas, resultante do processo do contato, como forma de contextualizar na pesquisa os povos indígenas no contexto da atualidade do objeto da pesquisa, uma vez que, se as formas de exploração mudaram, as formas de enfrentamento e resistência, também se adequaram à nova realidade.

Parto da premissa que o poder, o saber, o ser e a natureza da vida desses povos foram reprimidos, impedidos de serem socializados, e, até certo ponto, impregnados pela cultura europeia nas suas formas de racionalização, impelidos pelo poder e por formas sutis e menos explícitas de dominação, em que se situa a educação escolar indígena. É possível constatar também que as estratégias de negação e enfrentamento à colonialidade resultaram em ações e movimentos de afastamento e/ou subversão à assimilação e a integração. Tais processos de resistência são construídos de formas diversas de acordo com os contextos culturais, históricos e sociopolíticos dos diferentes povos. Além disso, existem especificidades relacionadas ao processo de colonização que não aconteceu de forma linear no território em disputa.

1.3 ÍNDIOS NO NORDESTE: etnicidade e institucionalidade

Por estar situada na região mais próxima da Europa, de onde vieram os primeiros conquistadores da Península Ibérica, a atual Região Nordeste foi a base de ocupação do território a ser colonizado, inicialmente na faixa costeira no Século XVI, expandindo-se posteriormente para o interior no século seguinte.

Diversos historiadores e antropólogos (Edson Silva, José Augusto Laranjeiras, Caroline Mendonça, José M. Arruti) vêm pesquisando as formas como ocorreram os primeiros contatos dos povos habitantes nesta região e seus desdobramentos, com os europeus, analisando os modos como se estabeleceram no território, as ações realizadas para o controle e a dominação de seus ocupantes imemoriais, e, sobretudo as estratégias presentes nas resistências dos povos indígenas, os processos de enfrentamentos ao longo da história e as configurações resultantes destes processos na atualidade.

O conceito “índios no Nordeste” veio a ser construído de maneira a caracterizar não apenas uma categoria étnica/racial, como também a região onde se situam seus territórios, historicamente relacionada à mestiçagem/mesclagem, razão pela qual no século passado a presença indígena foi questionada pelas instituições públicas e até mesmo por historiadores e antropólogos.

Em seu trabalho de classificação das áreas culturais indígenas existentes no país, Eduardo Galvão manifesta dúvidas quanto à última delas – a XI, intitulada “nordeste” – por não possuir, efetivamente, uma unidade e consistência igual às demais (OLIVEIRA, 1988, p.48).

A análise documental, desde o Período Colonial, demonstrou que legislaram de forma que, ao longo da história, os povos indígenas fossem extintos por decretos e leis,

bem como vistos a partir de uma etnia transitória, fadada a ser incorporada, prevendo que seus membros deveriam ser assimilados pela sociedade Colonial que se impunha. Tais formas de racismo institucional, desenvolvidas ao longo da história, uma vez reveladas e questionadas pelos estudos e pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais vêm sendo enfrentada pelos povos indígenas e indigenistas. As normatizações e políticas recentes visam desconstruir esta institucionalidade monocultural, que também segmentam a sociedade nacional e suas formas de convivência intercultural, gerando comportamentos e atitudes permanentes de intolerâncias e racismos velados.

Os povos nessa Região têm sido duplamente segregados, como índios e habitantes na atualmente denominada “Região Nordeste”, esta última, não apenas como uma região geográfica com suas próprias características físicas, mas como conceito construído e representativo de uma mestiçagem histórica, étnica e cultural.

Os estudos e formulações recentes sobre as construções de identidades dos povos indígenas no Nordeste buscam, mediante as relações entre o dinamismo das expressões socioculturais, das pesquisas acadêmicas e do conhecimento empírico dos povos indígenas, uma possível explicação da categoria “povos indígenas no Nordeste”, encontrando em Oliveira (1998, p.51) um referencial denso e amplo, quando afirmou que esta identidade é construída “[...] a partir de fatos de natureza política – demandas quanto a terra e assistência formuladas ao órgão indigenista – [...]”.

Em que pese as referências depreciativas como “índios misturados”, o termo índio continua presente ao referir-se a esses povos, mesmo que esta tentativa de descaracterizá-los venha acompanhada de intencionalidades políticas e de poder que, ao tentar confundir suas identidades, ignorar a diversidade de suas formas organizativas e sociais, buscam negar seus direitos como povos nativos do lugar, sendo a “mistura” uma forma de transformá-los em “[...] pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural.”⁵

Nessa direção, as elites e oligarquias regionais ainda têm como perspectiva para os índios no Nordeste o campesinato, imaginando-os agricultores sem terra e semianalfabetos, os quais se incluíam em outra categoria, a de “sertanejos”, essa também genérica, permeada por “caboclos” ou até “descendentes”, ambas relacionadas a algo que foram, não o sendo mais, como observa Arruti (1996) e outros pesquisadores – Oliveira, Barbalho, Silva – das universidades da região, que também oferecem

⁵ OLIVEIRA, 1998, p. 52. *Op. Cit*

reflexões para a compreensão mais acurada da categoria “índios no nordeste”, relacionada a um determinado espaço geofísico carregado de significações.

1.3.1 Como os povos indígenas se autoafirmam

As reflexões acadêmicas recentes elaboradas nos campos da História e da Etnologia, dialogando com o contexto de povos com séculos de contato, evidencia novos sujeitos: os povos indígenas. Como estes se autorrepresentam? De qual lugar constroem seus discursos de afirmação étnica? As trajetórias foram diversas, assim como seus protagonistas, podendo ser observado entre os processos e seus atores convergências similar, pelo menos nos modos de agir.

Dialogando com Arruti (2005), as afirmações das identidades destes povos aparecem relacionadas a duas vertentes: política, em relação ao Estado e à sociedade do entorno, estabelecendo parâmetros que os tornam diferenciados; e a espiritualidade/religiosidade, com significações que relacionam os “troncos velhos”, seus antepassados, e as “ramas”, suas presenças atuais, sem que aconteça uma fragmentação temporal destes discursos.

Vem a ser uma coerência marcada por tempos definidos, nas suas relações com a sociedade constituinte do Estado-nação e as mediações possíveis, bem como em contato com outros povos, com os quais estabelecem sistemas de trocas políticas, quando buscam encontrar “caminhos” para o reconhecimento pelo Estado-nação de suas identidades, como também referências simbólicas, tendo no Toré um referencial comum de suas identidades, construído, resignificado e praticado pelos povos da região. (ARRUTI, 1995).

A conjugação destas ações e estratégias levou os vários povos a “levantar a aldeia”, fazendo entender que, mesmo “caídos⁶” continuavam ali, resistindo nos territórios que os fazem ser o que são e, neste território, buscam suas formas próprias de reencontrar e afirmar seus “encantos”, os “troncos” que sustentam a “rama”. Assim, essa reinvenção se torna clara quando os movimentos indígenas em Pernambuco constroem novas significações ao afirmarem que não são “remanescentes” ou “descendentes”, mas a continuidade de uma etnicidade resignificada por meio de padrões próprios, que o índio genérico passa a ter uma identidade, por caminhos

⁶ Nas minhas vivências com os Povos Indígenas na Região Nordeste, o termo “caídos” foi citado por diversas lideranças, sempre convergindo para uma afirmação de “fraqueza, empobrecimento”, em oposição a “abatidos, mortos”. Para mim tornou-se uma explícita afirmação de “resistência”, que ocorriam até mesmo em situações adversas e beligerantes.

“particulares” de suas etnicidades. Concluindo desta forma que não são “emergentes”, mas “resistentes”, ao referirem-se às violências físicas e simbólicas a que foram submetidos pela colonialidade:

[...] a “resistência” refere-se a uma construção “a partir” dos índios e ao processo de opressão, subalternização, racialização das identidades, isto é, ao modo como um determinado povo existe na história com o advento da modernidade/colonialidade (MENDONÇA, 2012, p. 22).

As construções elaboradas pelos povos indígenas para a afirmação étnica serão discutidas posteriormente, neste estudo, assim como as implicações diretas dessas, na instituição das bases curriculares dos sistemas educacionais escolares indígenas, ainda em construção. Nessa arena, estarão em confronto as diversas expressões socioculturais dos povos indígenas e as normas do Estado-nação monocultural.

1.3.2 Interculturalidade e Multiculturalismo

Este encontro entre os povos Ibéricos e de outras partes da Europa e os povos nativos do que veio a se chamar Américas, é um encontro entre expressões socioculturais, o que vem sendo tratado pelos estudos descoloniais a partir do conceito de Interculturalidade Crítica (WALSH, 2012). Neste campo, observa-se não apenas o encontro e as relações entre diversas expressões socioculturais dentro de um mesmo território ou das relações entre si e entre distintos povos, mas as “forças” que estão presentes e quais interesses determinam as mediações e formas de convivência entre estas expressões socioculturais diversas, as relações de poder implícitas e por vezes explícitas, que na atualidade determinam as tensões e confrontos existentes nos contextos dos Estados-nação, como resultado de processos históricos e da globalização atual.

A partir do conceito de Interculturalidade Crítica, procurei analisar e compreender essas relações, pelas quais historicamente se constituíram a hierarquização sociocultural, as relações de poder e da racialidade, definindo na atualidade configurações adequadas aos padrões contemporâneos de controle das relações de trabalho e suas implicações no binômio raça/cultura.

Ao optar por este conceito de Walsh, torna-se necessário distinguir que, neste campo complexo, me distancio de que algumas outras conceituações de “Multiculturalismo”⁷, que tratam as sociedades multiculturais em uma perspectiva de

⁷ Sobre este campo, ver: CANDAU, 2008. Silva b : 2001.

“tolerância” entre diferentes, apesar de algumas abordagens, como Souza Santos (2003) se aproximarem da interculturalidade crítica, conceito que adotado nesta pesquisa.

Os encontros interculturais ao ocorrerem nos ambientes educacionais trazem no seu interior tensões relacionadas aos conceitos que Walsh definiu como a colonialidade do poder, do saber e do ser, ao que a pesquisadora tratou como “interculturalidade crítica”, uma vez que não diz respeito apenas em um possível encontro amistoso entre diferentes expressões socioculturais e suas cosmovisões e sistemas simbólicos, mas fundamentalmente nas relações de poder no seu interior, os sujeitos deste contato e as circunstâncias em que se encontram.

Ao mesmo tempo Souza Santos (2003, p. 31) estabeleceu uma crítica ao Multiculturalismo “descritivo”, que se limita a reconhecer a multiplicidade das expressões socioculturais e as interinfluências existentes nesses encontros, não contemplando a “hierarquia” estabelecida e o domínio de uma cultura sobre a outra. O autor propôs, como contradiscurso, em relação à expressão sociocultural dominante, que busca manter as relações de exploração, assimilação e exclusão sobre outras expressões socioculturais, em nome de uma universalização etnocêntrica, o conceito de “multiculturalismo emancipatório”, corroborando o conceito de Interculturalidade Crítica de Walsh.

A abordagem da interculturalidade no contexto desta pesquisa se deparou com um ambiente sociocultural dos povos indígenas, marcados por processos intensos de trocas, transformações e reinvenções, decorrentes do longo período de contato e das intensas apropriações de modos e formas de organizações e reorganizações simbólicas, sociais e políticas. Estas novas apropriações não implicaram o esquecimento ou o abandono de valores próprios das expressões culturais das diversas etnias, mas sim na incorporação de novos aspectos que passam a fazer parte desta cultura, assim como também de outros elementos que deixaram de fazer parte desta mesma cultura, em um processo constante de reelaboração sociocultural.

A partir da Interculturalidade Crítica, com Walsh, como também dialogando com Souza Santos, mesmo não tendo optado por este autor, abordo a interculturalidade no sistema educacional da EEI em Pernambuco, analisando a cultura política desse estado e seus discursos, bem como as oposições e traduções dos povos indígenas e suas representações, indo além do reconhecimento jurídico – normativo.

Adentrei nas práticas políticas educacionais públicas e suas diversas inter-relações com os sistemas da educação escolar indígena, em processos recentes de

construção, pesquisando nos autores e atores os diversos ciclos e contextos, nos quais ocorreram de sua instituição.

1.4 A METODOLOGIA

O ciclo de políticas concebido por Ball e Bowe (2009), é uma abordagem teórico-metodológica direcionada à análise e investigação dos contextos – de influência, de produção de texto e da prática – que perpassam as políticas públicas, tendo como foco as políticas educacionais. Os sujeitos desta política, atores públicos e da sociedade, debatem suas proposições e formulações, regulamentações e efetivação conforme as arenas – espaços institucionais – e o jogo de forças construído em cada um desses espaços. A execução ocorre em função de suas concepções e dos interesses dos governos, que detendo a autoridade de legitimação e validação das proposições aí deliberadas, negocia instituído de poder e barganha.

O “contexto da influência” têm como campo as agendas da política, onde determinados temas e/ou reivindicação por direitos de grupos e setores da sociedade conseguem colocar seus pleitos no rol de prioridades dessas agendas, em função da conjugação de forças que se constituem naquele momento, mas que também vem sendo construídas historicamente. Dessa forma, o passo seguinte, o “contexto da produção de texto”, que se refere às normas, legislação e documentos orientadores prescritivos da política, já não é o mesmo que conquistou espaço na agenda pública, ocorrendo em novas arenas e sendo resignificado de acordo com as forças e os sujeitos que dentro dele operam, considerando outros interesses e atuando em um novo arranjo de correlação de forças.

Já no “contexto da prática” as políticas são traduzidas em cenários diversos, dialogando com experiências políticas, vivências, valores e expressões socioculturais características do lugar onde devem ser efetivadas, resultando em percepções e significados também diversos, produzindo novas traduções e significações dentro dos “nichos” políticos onde se implantam. Para Ball⁸, as traduções das políticas de suas etapas textuais para a prática vêm a ser o maior desafio do processo, uma vez que os arranjos locais e os distintos sujeitos de sua efetivação podem distanciar-se das pretensões iniciais que conceberam a política.

⁸ BALL, 2009. Op cit.

Por outro lado, esse autor também chamou a atenção para a não compartimentalização dos ciclos, como partes isoladas dos processos políticos, considerando as inter-relações entre estes, “[...] onde podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo” (BALL, 2009, p 307). Dessa forma, os efeitos de uma política como resultados de sua prática podem influenciar sua reformulação, assim como isto pode ocorrer dentro de um novo contexto de influências. Podemos então perceber como este processo é dinâmico e contínuo, resultando em configurações sempre em movimento, influenciadas por sujeitos, espaços, contextos e situações políticas distintas, em correlações de forças que se alternam, resultando em novas disputas e embates, por vezes em ambientes culturais diferenciados e condicionados ao contexto da prática.

1.4.1 Etapas da pesquisa

Considerando esse referencial teórico, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas inter-relacionadas e complementares.

A primeira se referiu a identificar os estudiosos/as, que a partir da Antropologia e da História, pesquisaram os processos históricos que antecederam a atual configuração da educação escolar indígena, revelando a partir de documentos e relatos dos períodos históricos — colônia, império e república —, as vivências dos povos indígenas desde os aldeamentos até a contemporaneidade com a instituição escola, bem como os sistemas educacionais aos quais estão inseridas.

A segunda está relacionada à leitura da extensa bibliografia disponível, resultado da produção acadêmica nas últimas décadas, quando pesquisadoras e pesquisadores exploraram a EEI a partir de diferentes abordagens tais como: interculturalidade, protagonismo indígena, aspectos jurídicos e normativos da EEI, currículo, dentre outros. Nessa etapa foram realizadas seis entrevistas⁹ com uma Técnica da SEE-PE, indigenistas e pesquisadores das universidades, que estiveram e permanecem envolvidos com ações e pesquisas relacionadas às diversas abordagens voltadas para a instituição e efetivação da EEI. As seis entrevistas realizadas foram transcritas e analisadas neste contexto metodológico.

A terceira etapa da pesquisa esteve centrada na análise da farta documentação encontrada, que abrangeram decretos, atos, recomendações e leis, que nas décadas

⁹ Roteiro em Apêndice.

recentes normatizam a EEI. Foram analisados, além disso, registros de encontros, assembleias e reuniões indígenas e indigenistas que ocorreram não apenas em Pernambuco, mas também em outros estados e a capital federal.

Como quarta etapa, participei de dois eventos expressivos, como observador: 1. O encontro de formação de professores indígenas, promovido pela SEE-PE, em dezembro de 2014; 2. A etapa Pernambuco da I Conferência Nacional de Política Indigenista, convocada pela Funai/MJ, de 27 a 29 de outubro de 2015, em Jaboatão dos Guararapes. Por outro lado, participei de simpósios e encontros nos circuitos universitários, onde apresentei os artigos e comunicações voltadas para o objetivo da pesquisa, bem como tive a oportunidade de debater com outros estudantes e pesquisadores a EEI e seus desafios atuais.

Foram analisados os contextos – influência, produção de textos, efetivação/implantação – da EEI, como política pública e as aspirações dos povos indígenas, por uma escola diferenciada, principalmente com a promulgação da Constituição de 1998. Tendo como foco a EEI, foram analisadas as mobilizações e a participação dos povos indígenas em Pernambuco.

No contexto de efetivação desta política, no âmbito desta pesquisa, apresentaram-se algumas limitações relacionadas ao acesso a documentos, uma vez que as normatizações não são acompanhadas do registro de ações efetivas que proporcionem aos povos indígenas direitos instituídos, são disponibilizados. Bem como a mobilidade de pessoal na Secretaria Estadual de Educação, (SEE-PE), ao longo dos anos.

Por outro lado, nas arenas de debates e formulações, nas reuniões do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Ceein), assim como a Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) e a SEE/PE, pesquisadores deste tema e organizações da sociedade civil como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Centro de Cultura Luis Freire (CCLF) foram as fontes de informações e memórias dessa política, tornando-se importantes referências e base de dados a serem pesquisadas.

Neste estudo, foi pesquisado como aconteceram as inter-relações entre estes contextos, que ocorreram sempre em processos de debates, disputas, consensos e arranjos, bem como estavam ocorrendo os diálogos permanentes entre o Estado e os povos indígenas que em novos espaços institucionais, sujeitos e contextos construíram novas possibilidades e adequações. Consideramos também os contextos da “estratégia política” como parte do ciclo da produção do texto e os “contextos de

efeitos/resultados” como componente do ciclo das práticas, estes dois últimos como ciclos complementares, introduzidos posteriormente por Ball (2009)¹⁰ para focar e aprofundar os movimentos permanentes das políticas, sua efetividade, traduções e novos significados resultantes da apropriação pelos diferentes atores em dinâmicas e movimentos próprios, por meio de discursos construídos nos contextos e as arenas onde ocorreram os ciclos da política da EEI.

1.4.2 A análise de discurso

Como ferramenta para a compreensão e tradução dos ciclos da política, foram analisados os discursos que instituíram, nos diversos contextos, esta política. Nesses contextos, nas relações de poder e saber que permeiam a EEI, procurei nos discursos que a idealizaram seus enunciados, pronunciados pelos diversos sujeitos que constroem sentidos e significações de suas intencionalidades, a partir do lugar no qual constroem e proclamam tais discursos. Inspiro-me em Foucault (1970, p. 44), quando ele afirmou: “Todo sistema de educação é uma maneira **política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos**¹¹, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

As inter-relações entre os ciclos foram analisadas nos contextos discursivos das políticas públicas, como também as “interdições”, a partir dos novos sujeitos sociais, os povos indígenas e indigenistas, quando a partir de suas intervenções vieram interditar o “[...] tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.” (FOUCAULT, 1970, p.44), rompendo, dessa forma, um atributo histórico da reprodução do poder.

Para Foucault, as relações de poder e saber estão umbilicalmente associados, trazendo nos discursos os enunciados e com suas significações, a enunciação. Foram estas últimas que interessaram uma vez que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e significados, nos textos produzidos e os processos que os criam e institui a política da EEI, as instituições que a legitima, sempre guiados pelas relações de poder, que se ajustam e se adaptam, práticas institucionais com objetivos de controle social.

A análise dos discursos presentes na EEI, como ferramenta teórica e conceitual, favoreceu a apreensão do que tratou os ciclos discursivos contínuos e inter-relacionados, não havendo início ou término, mas processos de reinterpretação permanentes, influenciados pelos contextos, de tempo e espaço, e possibilidades de arranjos entre os

¹⁰ Foucault, 1970, p. 9

¹¹ Grifo nosso.

atores que aí estiveram inseridos. Os “discursos” como construções históricas e políticas, carregando em seus enunciados poder e saber. Indo além dos signos, das palavras, elaborando ditames que implicam comportamentos sociais, formas de conceituação próprias do discurso e nele sempre contidas.

Os discursos que instituem e constituem a EEI, ao serem formulados em diferentes tempos e espaços, por diferentes e diversos sujeitos, requerem traduções dos seus enunciados. Isso orientou a análise das normatizações da EEI, os contextos onde ocorreram, sendo de fundamental importância para a compreensão e elucidação dos desafios da pesquisa, uma vez que interessa aqui, ainda dialogando com Foucault (1970), compreender em que circunstâncias os discursos foram enunciados, por quem e o que estes discursos nos diziam como intencionalidades políticas e de poder. O discurso como prática social e como prática política, saber e poder respectivamente, como um corpo dialógico se revela em um jogo permanente de significados.

Nestes cenários, procurei analisar como os discursos foram mediados entre os sujeitos, resultando em configurações políticas marcadas por confrontos, tensões, flexibilização e arranjos políticos, bem como a efetivação por meio de ações, que ocorreram na prática, e vieram a formatar o objeto da pesquisa, no tempo em que isso ocorreu, e no espaço sociopolítico em que aconteceu.

4.1.4 Estruturação do estudo

O estudo está estruturado em capítulos. O primeiro Capítulo apresenta o cenário de como se desenvolveu este estudo, onde procurei introduzir, a partir das diversas leituras na ampla bibliografia consultada, os autores/as, conceitos, objeto e sujeitos sociais, bem como a metodologia do “ciclo de políticas” e da análise dos discursos, presentes nos contextos desse ciclo e ao longo da pesquisa.

A partir dessas categorias descritas busquei construir um sistema articulado de análise, no qual as teorias e conceitos dialogam com os sujeitos, as etnias indígenas e os operadores da colonização, nos tempos e contextos socio-históricos contemplados, permitindo traduções e significações dos fenômenos analisados, não como eventos isolados ou fragmentados, mas com uma linearidade articulada por ações e reações, invenções e arranjos que se ajustaram, para de um lado dominar e do outro resistir.

Foi como um processo arqueológico, no qual, ao desvendar as “camadas” dos contextos e discursos foi possível chegar até as etnias indígenas em Pernambuco e a

educação escolar indígena. Neste percurso o olhar descolonial, suas denúncias e formulações foram como uma “lupa”, pelas quais se evidenciaram os campos de disputas, nas arenas instituídas ao longo da história.

Todos os autores e autoras tiveram uma contribuição no contexto da pesquisa. Não há uma “essencialidade” em nenhum deles, mas uma contribuição análoga a de estar em uma estrada e motoristas de ônibus que passam, e eu embarco, mesmo não me levando ao meu destino final, me mostraram caminhos e atalhos que me permitiram chegar mais perto do lugar onde eu desejava chegar. Este lugar é autoral e sintetiza meu aprendizado ao longo deste Mestrado. Sou grato a todos eles e elas.

Munido destas “ferramentas”, no Capítulo 2, trilhei um caminho de resgate e análise de como ocorreram os encontros dos sistemas socioculturais das etnias indígenas diante da colonização europeia. Iniciei então um percurso que, embora limitado, pois não fora o foco da pesquisa, revelou configurações relacionadas ao avanço da conquista colonial e as estratégias indígenas de enfrentamentos e resistências. Tornou-se visível nesse percurso as primeiras vivências dos povos indígenas nos espaços escolares, a “instrução”, nos Aldeamentos, reveladas, por meio dos discursos resgatados por diversos pesquisadores/as, as tentativas de controle do saber e do ser indígena pelos colonizadores missionários, e a imposição do poder pelas armas portuguesas.

Nesse Capítulo, descrevo como as formas de usurpação da colonização se estruturavam para, de maneira articulada, despossuir os povos indígenas de seus significados, racionalidades e de seus sistemas socioculturais, intencionando apropriar-se de seus corpos e de seus territórios. Não se tratou de uma mera descrição, mas da investigação crítica dos discursos presentes nos eventos ocorridos, quando a hipótese da reprodução do controle racial, como forma de estabelecimento e manutenção de poder, aconteceu e se expandiu, na mesma proporção que as estratégias de resistência.

Nesse longo percurso descrevo, a partir da segunda metade do século passado, as mudanças que se iniciaram no cenário mundial, relacionadas às sociedades étnicas, e seus rebatimentos na América Latina e no Brasil. Já nas últimas décadas desse século, o surgimento das etnias indígenas como protagonistas, e como sujeitos coletivos de direito desde a Constituição de 1988. Com isso as implicações no relacionamento com o Estado-nação, no campo dos direitos e das políticas públicas, às primeiras normatizações da EEI.

No Capítulo 3, as conquistas e as mobilizações das etnias indígenas resultam nas “retomadas”, dentro do contexto da influência, do ciclo de políticas de Ball. São nestes cenários que se intensificam as “retomadas”, como processo de autoafirmação, reinvenção sociocultural e política, o que veio a influenciar novas formas de organização e a articulação dos professores indígenas de Pernambuco, apontando com isso novos papéis para seus apoiadores e assessores, instituindo diferentes arenas de intermediação.

Perpasso ainda neste capítulo pelas articulações dos professores e professoras indígenas que influenciaram nas normatizações da EEI no Estado, construindo novas agendas e afirmando diante do Estado, as formulações das especificidades necessárias no aparato burocrático para viabilizar esta modalidade educacional. Analisei neste cenário a efetivação da EEI, a partir dos discursos encontrados nos documentos e produções acadêmicas sobre esta temática, considerando os diversos pontos de vista dos pesquisadores e pesquisadoras, bem como dos próprios indígenas em debates públicos, ações e mobilizações. Foi aqui encontrei os novos sujeitos políticos e com isso uma nova configuração, a partir da cultura política indígena, uma inovação.

Por fim, trago as reflexões sobre todo esse percurso, em que relato, entre outros pontos, os achados e processos deste estudo, não de forma conclusiva, mas processual, situada no tempo histórico em que vivemos hoje.

Capítulo 2

O ENCONTRO ENTRE MUNDOS

2 O ENCONTRO ENTRE OS MUNDOS

“A única luta que se perde é a que se abandona. Não se pode viver sem esperança”

Pepe Mojíca, ex- Presidente Uruguaio

Ao longo da história, os discursos proferidos pelo Estado-nação no campo da educação, voltados para os povos indígenas, estiveram relacionados ao lugar que estes povos ocuparam nos projetos políticos e econômicos durante a Colônia, o Império e a República, todos esses relacionados à catequese, à aculturação e à tutela/subordinação. Foi dessa forma que ocorreu o encontro entre essas diferentes expressões socioculturais e as suas cosmovisões e formas antagônicas de produzir e socializar conhecimentos e saberes.

2.1 OS LEGADOS DA HISTÓRIA

Os Povos Indígenas, como todas as sociedades humanas, elaboraram e mantêm, por meio de suas tradições, formas de socialização para as novas gerações dos conhecimentos e valores acumulados que, no seu conjunto, proporcionam-lhes a satisfação de suas necessidades vitais – materiais, simbólicas e espirituais – que lhes dão os sentidos da vida, reelaborando constantemente as normas de convivência social e interpessoal, os padrões socioculturais que as norteiam e delineiam suas identidades étnicas. Estabeleceram também formas de relacionamento com o ambiente físico, a Natureza, interpretando-a como o ambiente que expressa as referências mitológicas e espirituais de seus antepassados, as “forças vitais” de suas existências, vivenciadas e reproduzidas socialmente em seus mitos e ritos.

Em uma perspectiva histórica, os povos indígenas, em Pernambuco, construíram seus sistemas próprios de organizações socioculturais, a partir de arranjos possíveis dentro dos contextos históricos vivenciados, resultantes dos contatos com a sociedade colonial e de mobilidades territoriais forçadas por fugas e/ou imposições da colonização, diversas formas de socialização de saberes e conhecimentos, como resultante da diversidade sociocultural que expressam.

A colonialidade do poder, do saber, do ser e das relações com a Natureza se impôs quando reprimiu de maneiras violentas, físicas e simbólicas “[...] as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu

universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005 p. 9). Com isso tentaram inviabilizar a reprodução das expressões socioculturais dos povos indígenas e conseqüentemente suas etnicidades, quando objetivava desconstruir os sentidos e significados que os fazem ser o quem são. Impuseram conhecimentos e subjetividades, próprias do modelo de sociedade que desejavam instalar nos territórios em disputa e em suas populações, para ter o seu controle, determinando o lugar dos povos nativos neste empreendimento.

2.1.1 A Colônia e o Império: o amansamento e catequese

A colonização e a dominação inicialmente ocorreram com violências físicas, exercida pelos soldados do Rei, por meio da “guerra justa¹²” contra os povos indígenas que rejeitaram a aproximação. Referendada pelos missionários, que tomavam para si os critérios de justiça para autorizá-la, segundo os preceitos de Santo Agostinho Goldim (2003), a Guerra Santa foi levada a cabo pela “autoridade” constituída, Mem de Sá, primeiro Governador Geral do Brasil Colônia, estabelecido em São Salvador da Baía de Todos os Santos.

As violências simbólicas cabiam a esses missionários, por via do acolhimento aos índios “mansos”, com o intuito de “salvá-los”, a partir da suposta missão “civilizatória” da catequese, transformando-os em servos e súditos do Rei de Portugal nos aldeamentos, onde os mantinham confinados, sob o discurso de protegê-los dos caçadores de escravos e dos “índios bravos”, perdiam contato com os membros da etnia, a qual pertencia. Ao serem levados para esses espaços de confinamento, liberavam extensas faixas de seus territórios para a ocupação e exploração colonizadora¹³. Muitos dos aldeados optaram como meio de resistência pela fuga, criando novas aldeias ou incorporando-se aos membros de suas etnias que estavam dispersos e teriam estabelecido novas aldeias.

Foram nesses aldeamentos, que as diversas etnias tiveram suas primeiras experiências educacionais com o sistema europeu, nos Colégios das Missões Jesuítas, e posteriormente, outras Congregações religiosas como Franciscanos, Oratorianos e

¹² Segundo preceitos de Santo Agostinho, “A guerra como extensão do ato de governar”, deflagrada segundo critérios de: autoridade adequada; causa adequada; chance razoável de sucesso, proporcionalidade. [...] dano causado pela sua resposta a uma agressão não excede os danos causados pela própria agressão” (GOLDIM, 2003) <http://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>

¹³ Sobre as resistências indígenas nos aldeamentos, cf. Almeida (2013).

Capuchinhos, cuja proposta de “instrução” era a Catequese, por meio do letramento e da leitura. Nos Aldeamentos os povos indígenas foram proibidos de se comunicar em suas línguas nativas, sendo imposta a esses, principalmente aos mais jovens, a “conversão”, por meio da imposição representações e significados novos, exóticos e sem nenhuma relação com os símbolos, visões de mundo e valores expressados pelos povos indígenas ali confinados.

Apesar da imposição, os índios não os assimilavam totalmente e não dialogavam com os valores cristãos como referência de sentidos, uma vez que traduziam e formulavam novos significados, construindo outros sentidos para a catequese, reconstruindo suas identidades, como contraponto ao doutrinamento cristão. Sobre isso, o autor a seguir chama a atenção para o encontro contrastivo entre sociedades "tradicionais" e "modernas", o que traduz esses encontros entre índios e missionários na colônia.

[...] nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS 1990 apud HALL, 2006, p. 14).

A catequese foi uma tentativa relacionada ao “desaprender”, ao esvaziar os índios de seus conhecimentos e saberes pela ausência da socialização em suas sociedades étnicas e de suas territorialidades, de suas formas de organizar e significar a vida.

A estratégia de Aldeamentos, associada à guerra justa, conseguiu o efeito desejado para na ocupação do litoral da atual Região Nordeste a qual, em fins do século XVI, já estava sob o domínio dos Portugueses que, para isso estabeleceram acordos com lideranças indígenas na região¹⁴, inclusive para a expulsão dos franceses na atual Paraíba, para combater os “arredios¹⁵” e assim efetivar o projeto de consolidação da ocupação e exploração da Colônia. A Capitania de Pernambuco e a sede do Governo

¹⁴ Para uma abordagem que evidenciou as barganhas e benefícios das alianças e acordos com os portugueses para as lideranças indígenas, na guerra contra os franceses ou nos combates a povos indígenas considerados “inimigos”, hostis a colonização portuguesa no litoral de Pernambuco e Paraíba, ver: Silva (2004); Para estudos sobre o Século XIX em Pernambuco ver: Ferreira (2006); Dantas (2010) Disponível em www.indiosnonordeste.com.br.

¹⁵ Etnias indígenas ou parte delas, que não aceitam o contato e dispersam-se nas matas.

Geral, na Baía de Todos os Santos, tornaram-se os principais portos da ocupação colonial e conseqüentemente bases comerciais.

Diversas etnias que ocupavam o litoral de Pernambuco estabeleceram alianças com os colonizadores, que implicavam barganhas e interesses que envolviam, por exemplo, a troca de “ [...] escravos e escravas por ferramentas, através de alianças pelo laço do casamento, ajudando na instalação dos engenhos e na conquista de novos territórios” (DA CUNHA, 2013, p. 26). Esses eram considerados como “mansos” súditos do Rei. Os que se rebelaram e desenvolveram formas de enfrentamento aos colonizadores, continuaram sendo considerados como “selvagens”, dignos de serem aprisionados e exterminados.

Esses eventos possivelmente levaram os indígenas sobreviventes, dos enfrentamentos e doenças adquiridas com os colonizadores, a iniciarem um movimento de fuga para o interior. Apesar disso, não se constituiu, um movimento migratório permanente, senão circunstancial, uma vez que diversas aldeias indígenas foram estabelecidas próximas às povoações europeias. A expansão econômica da invasão colonial na costa do nordeste se consolidou gradativamente com o cultivo da cana de açúcar nos tabuleiros litorâneos e na atual Zona da Mata, vindo posteriormente a se expandir para o interior, com o objetivo de ampliar territórios e estabelecer bases para colonizar outras regiões, hoje denominadas de agreste e a região do sertão semiárido, por meio do criatório de gado.

O rio São Francisco foi um excelente meio de penetração dos Portugueses nos novos territórios a serem dominados e colonizados, uma vez que as tentativas de estabelecimento no novo mundo de franceses e holandeses limitavam-se ao litoral. A navegação favoreceu, ao longo de suas margens, a instalação de diversos aldeamentos para cumprir a mesma missão: a atração, pacificação, conversão e liberação de novas porções territoriais para os empreendimentos da metrópole Portuguesa.

Em razão da grande diversidade das etnias nestes territórios, os novos aldeamentos arregimentavam, no seu interior, diversos povos e, dessa forma, diversas expressões culturais, cosmovisões e múltiplas formas de socialização das matrizes simbólicas e subjetividades das comunidades étnicas das quais estes povos faziam parte que, embora fragmentadas em seus conhecimentos e saberes, diante dos impactos coloniais e catequizadores, toda essa sociodiversidade cultural indígena continuou

construindo formas de desobediência e resistência aos cânones da colonização e seus interesses.

Em que pese a força bélica e persuasiva dos colonizadores, os aldeamentos, como confinamento, não lograram, na sua totalidade, o êxito pretendido. Estudos recentes evidenciaram novas configurações nesses contextos, nos aldeamentos no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2013) bem como na atual região Nordeste, no Sertão do rio São Francisco (POMPA, 2003). Essas autoras revelaram as dificuldades dos missionários e do gerenciamento da Metrópole em manter os indígenas nesta situação, bem como incorporar nesses a catequese e a disciplina do trabalho.

Para promover o desenvolvimento dos aldeamentos, após a sua consolidação, já nos séculos XVII e XVIII, algumas congregações implantaram internatos e orfanatos, nos quais passaram a “educar” os jovens, distantes de suas famílias. O objetivo era formar artesãos, nas várias modalidades necessárias à nova configuração desenvolvimentista da Metrópole, assim como dos próprios aldeamentos – ferreiros, carpinteiros, tradutores. Assim usaram a mão de obra indígena para a produção de bens de consumo e suprimentos para o abastecimento do governo da Colônia.

Em meados do século XVIII, com ascensão do Marquês de Pombal ao poder na Corte do Rei D. José I, o empreendimento colonial voltou-se para o incentivo à produção agrícola e ao comércio, intencionando a construção de uma nova economia na colônia, mais rentável para a Metrópole. Com isso, as elites que se formaram nas capitâneas tiveram seus pleitos atendidos, uma vez que ambicionavam a mão de obra indígena, necessária para a ampliação das lavouras e beneficiamento da produção agrícola. Para o alcance desse objetivo foi criado o Diretório dos Índios do Pará e Maranhão em 1757, estendido no ano seguinte para toda a Colônia (MEDEIROS, 2011, p. 116).

Em maio de 1758 foi criado o Diretório dos Índios de Pernambuco, com a incumbência de “... regular os índios das novas vilas e lugares eretos nas aldeias e capitania de Pernambuco e suas anexas” (MEDEIROS, 2011, p. 117). As novas vilas, que deveriam ter pelo menos cem casais, e lugares correspondiam aos antigos aldeamentos de diversas Congregações, que por decreto foram extintos, sendo os missionários jesuítas enviados ao “colégio de Olinda” e padres, enviados para as novas vilas, com funções paroquiais (MEDEIROS, 2011, p. 118).

As ações do Marquês de Pombal geraram uma grande dispersão dos índios em toda a região, resultando em novas fugas e migrações dos locais onde diversas etnias se encontravam, para outros territórios mais distantes dos povoados e fazendas que se estabeleciam. Com isso, os encontros interétnicos ocorreram de forma intensa, resultando em novos arranjos interculturais e formas de resocialização, decorrentes das circunstâncias daquele momento. Hall, dialogando com Laclau (1990), conforme a citação a seguir observa nesses contextos de deslocamentos e fugas uma positividade na construção a que chama de “novas identidades”:

[...] o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de "recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação" (LACLAU, 1990 apud HALL2006, p. 17-18).

Para terem acesso aos meios necessários de sobrevivência nestes novos cenários, os indígenas avançavam contra fazendas e rebanhos a fim de obter alimentos, provocando a ira de seus proprietários, que os perseguiram e reprimiram de forma violenta, não permitindo sua estabilização territorial¹⁶.

Esse movimento teve implicações diretas no que é tratado na atualidade como mestiçagem ou “mistura”, no sentido étnico-histórico, uma vez que diversas expressões socioculturais dialogaram e conviveram em territórios reduzidos, em áreas então remotas, confinados e escondidos, construindo aí sistemas de trocas e colaboração interétnica, inclusive com negros escravizados fugitivos, que os diferenciavam da população regional que os circundavam. Por outro lado, esses eventos criaram configurações muito próximas do que hoje é conceituado como Interculturalidade.

Mesmo perseguidas e em mobilidades constantes, diversas populações indígenas se estabeleceram sendo reconhecidas posteriormente, na primeira metade do século XIX, em 1823, na Assembleia Constituinte liderada por José Bonifácio.

O documento que ofereceu os delineamentos básicos para a política indigenista a ser adotada no Pós-Independência foi o famoso texto “Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”, escrito por José Bonifácio de Andrade e Silva. [...] Apesar de não ter sido votado nem incorporado ao texto constitucional, os “Apontamentos” transformaram-se em um referencial absolutamente

¹⁶ Sobre este processo nos sertões de Pernambuco, cf: Santos júnior (2015).

essencial tanto para o entendimento da legislação no período imperial quanto do próprio pensamento político e do imaginário nacional em formação (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Se, por um lado, esses “Apontamentos”, referendados pela Assembleia Constituinte, os “toleravam”, legitimando a propriedade coletiva da terra aos ocupantes indígenas, por outro, limitavam-nos às terras das aldeias, liberando os chamados sertões para a consolidação da ocupação colonial. Nestes mesmos “Apontamentos”, o novo Império propunha orientações relacionadas à ampliação das lavouras e ao comércio:

[...] as formas pelos quais os indígenas deviam ser adaptados ao trabalho, indo progressivamente das tarefas mais simples (braçais, tropeiros, pescadores, vaqueiros) até o manejo das lavouras permanentes (artigos 21, 24-27, 30-32). Ao cabo, as aldeias de índios e as povoações de brancos deviam manter relações de colaboração e complementaridade (art. 36º.), estabelecendo-se feiras e circuitos de troca (art. 37º.), os indígenas vindo a constituir-se em mão de obra tanto para empreendimentos privados como públicos (art. 38º. e 41º.) (OLIVEIRA, 2014, p. 5-6).

Ainda no Período Imperial os povos indígenas em Pernambuco e Alagoas participaram de diversas insurreições, como a Guerra dos Cabanos, de 1832 a 1836, onde se juntaram a negros e escravizados. Em razão de interesses e barganhas políticas os índios combateram tanto ao lado dos insurgentes, quanto das tropas governamentais, sendo também protagonistas destes conflitos¹⁷. Os que lutaram ao lado das tropas do Imperador, influenciaram na proposição de alguns preceitos na Lei de Terras de 1850, que preservou diversos territórios indígenas, declarados como imemoriais, como também aventando as possibilidades de regulamentação de novas aldeias, nas terras consideradas como devolutas, na mesma Lei.

2.1.2 A República: primeiras constitucionalidades

Essa Lei de Terras sofreu mudanças com advento da República, em sua primeira Constituição em 1891. Ao estabelecer o pacto federativo, as terras tidas como devolutas são transferidas para os Estados, que correspondiam aproximadamente às antigas Províncias. Essas passaram a ter o privilégio de decidir sobre as terras não regulamentadas pela Lei de 1850, nas quais haviam se estabelecido diversas etnias. Com

¹⁷ Cf. Dantas (20015). Para uma discussão bastante elucidativa sobre o Século XIX, cf Cunha (1992, p. 9-24).

essa prerrogativa um novo esbulho se configurou sobre os territórios indígenas, e eles, como consequência desse ato, vieram a se tornar não mais servos, e desde então “camponeses mestiços” ou “caboclos”. Sobre isto Silva afirma que:

A extinção dos aldeamentos se baseava na ideia de assimilação dos índios, como enfatizou a mesma autoridade¹⁸: ‘Hoje talvez fosse mais conveniente *confundir esse resto de índios com a massa da população*; e o governo dispor de suas terras como melhor lhe parecesse; porque isto de Aldeias é uma quimera’ (SILVA, 2011, p. 484).

Essa situação agravou-se com o novo sistema político republicano o qual não contemplava em sua agenda, as populações indígenas, preferindo sua integração e assimilação.

No início do século XX, o Estado-nação que se constituía em seus primeiros passos com a política do embranquecimento, por meio do incentivo a uma colonização europeia, sobre o que Ribeiro (1996, p.450) cita a declaração de Hermann Von Ihering¹⁹ que vivia em São Paulo, onde fixou residência por um longo período, a respeito dos “Caigangs”, para a promoção de uma campanha com o objetivo da liberação de terras habitadas pelos indígenas para os novos colonos:

Os actuais índios do Estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brazil, não se pode esperar sério e continuado dos índios civilizados e como os Caigangs selvagens são um impecilio para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio (IHERING, 1907, p.205),

Nesse contexto, de discussão do discurso de embranquecimento o Marechal Rondon, em 1908, propôs a criação de uma agência indigenista, que teria entre outras atribuições: “b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados; e) fixar o índio à terra; i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira²⁰.” Um

¹⁸ Ofício de Francisco Caboim (barão de Buíque), Diretor Geral Interino dos Índios da Província de Pernambuco ao Presidente da Província de Pernambuco. 15.11.1870. (grifos adicionados)

¹⁹ Zoólogo nasceu na Alemanha em 1850. Veio para o Brasil em 1880, patrocinado pelo governo Imperial Alemão, para realizar pesquisas, morando no Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. Elaborou um conhecido e discutido tratado “A questão dos índios no Brasil - 1911”. Afastou-se do Museu Paulista em 1915, lecionando posteriormente no Chile e Argentina. Retornou para a Alemanha em 1924. <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br> (Acesso em 18.03.2016)

²⁰ (FUNAI, 2015) <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi> (acesso em 20.08.2015)

novo movimento de “proteção” e “redução”, como os missionários das diversas congregações, laico.

Em 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência após a morte de Afonso Pena, de quem era Vice, e no ano seguinte criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), oportunamente como forma de consolidar a nova colonização no interior do país e a fixação de trabalhadores, liberando territórios indígenas para os novos colonos. Leia-se neste discurso: “a atração de grupos isolados, sua pacificação e aculturação.” Isso se tornou evidente devido à vinculação do novo órgão ao então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sob o manto da proteção aos povos indígenas, considerados assim como empecilho à nova modalidade de colonização, acompanhada de um discurso de “modernização”.

Em 1918, já no governo de Wenceslau Braz, influenciado pelo Código Civil de 1916 que, em seu Cap. I, Art. 6, afirmava que os “silvícolas” eram relativamente incapazes “a certos atos, ou à maneira de os exercer”, e, em seguida, em parágrafo único: “Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, [...] o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país.”, o órgão passou a ser denominado apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), assumindo em seus “[...] regulamentos e regimentos o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas áreas” (FUNAI, 2015)²¹.

O SPI foi criado com um discurso pautado na tutela que realizaria a proteção aos índios, como prevenção ao extermínio, em disputa com o discurso de Von Ihering, que recomendava o extermínio. A nova agência indigenista estatal por meio dos Postos Indígenas, instalados nos territórios dos povos, introduziu a educação escolar das crianças indígenas por meio da criação de escolas em situações de improviso, em espaços físicos inadequados, professoras eram as esposas dos chefes do Posto, ausência de material didático/pedagógico, etc. Nessas escolas, a catequese foi substituída pelo civismo e suas formas organizativas e de sociabilidade regidas pela disciplina militar positivista da época.

Os currículos da nova modalidade educacional tinham conteúdos voltados para a formação de técnicos agrícolas e pecuária, que visavam a sedentarização dos povos e a liberação dos territórios indígenas para a nova colonização. Ao se tratarem de escolas

²¹ <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi> (acesso em 20.08.2015)

públicas, recebiam alunos de povoados e fazendas próximas, sem nenhuma distinção quanto aos aspectos socioculturais dos estudantes indígenas.

Em Pernambuco, assim como em outros estados do Nordeste, o não reconhecimento de etnias indígenas e conseqüentemente de seus territórios e formas próprias de organização social, cultural e política, fez com que poucos povos tivessem acesso a este sistema educacional, mesmo com suas limitações e intencionalidades de assimilação. Os antigos Carijó, ou *Carnijó*, atuais Fulni-ô, habitantes no município de Águas Belas, tiveram um Posto do SPI criado já em 1924, no antigo aldeamento de Ipanema. Na década de 1940, dois outros Postos são criados em Pernambuco, o primeiro, no Brejo dos Padres, também outro antigo aldeamento, habitado pelos Pankararu, e entre os Kambiwá, no município de Inajá (ARRUTI, 1996, p. 49).

Essas primeiras iniciativas do SPI no estado não ocorreram por orientação de uma política regional com os povos indígenas, mas por insistência do Padre Alfredo Dâmaso²² que, em 1921, foi até o Rio de Janeiro, então capital federal, solicitar atenção aos Carnijó, e posteriormente com um importante aliado, o etnólogo Carlos Estevão de Oliveira visitou os Pankararu, em uma excursão empreendida “[...] com o objetivo de iniciar estudos sobre os ‘remanescentes indígenas ainda existentes nessa região.’ [...] que se dá em 1935” (SECUNDINO, 2011, p. 639). O referido etnólogo iniciou gestões para o reconhecimento dos Pankararu, e, em seguida, junto aos Kambiwá, os quais mantinham estreitas relações com os primeiros.

Em Pernambuco, Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, 1933, buscou construir por meio dessa obra uma abordagem enaltecendo os “mestiços” como síntese das três raças, ao mesmo tempo em que propôs parâmetros socioculturais para a construção de uma identidade nacional, em que uma fusão cultural harmônica prevaleceu sobre as abordagens raciais, de classe e históricas. No contexto da época, a obra de Freyre produziu um discurso de conciliação e tolerância com a Senzala. A política indigenista neste contexto traduzia o permanente objetivo da aculturação, a partir da possibilidade de os índios fazerem parte da formação da identidade do Brasil, retomada duas décadas depois por Darcy Ribeiro (1996).

As escolas criadas nos Postos em nada se diferenciavam dos sistemas educacionais vigentes, para os não índios, apesar de o SPI sustentar o discurso da diversidade cultural e linguística. Em tais escolas, a sedentarização impôs o trabalho

²² Pe. Alfredo Pinto Dâmaso, "capelão militar das tropas revolucionárias do Norte". Para maior compreensão sobre a atuação do Pe. Dâmaso, neste período, ver Arruti, (1996, p. 48 -52).

agrícola e doméstico, não muito diferente das práticas recorrentes nos antigos aldeamentos e missões. Em 1953, reconhecendo os insucessos dessa concepção, o SPI elaborou um “Programa Educacional Indígena”, que intensificaria as práticas agrícolas, a pecuária, bem como ofícios em pequenos engenhos e casas de farinha. Dessa forma, tornar-se-iam trabalhadores agrícolas, produtores de bens e serviços, integrando-se gradativamente a “sociedade nacional”. A experiência educacional indígena anterior levou o SPI, conforme Ferreira (2001) a denominar as escolas de “Casa do Índio”, tão grande foi a aversão dos índios a essa provação escolar vivida até então

Em que pese o fato de diversas etnias, principalmente àquelas com longo período de contato, terem desejado a educação escolar, não se adaptaram a precariedade das escolas do SPI e seus conteúdos.

2.1.3 O contexto mundial

A década seguinte é marcada pela criação da ONU em outubro de 1945, após o fim da 2ª Guerra Mundial, e, posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 a qual veio a se tornar, aos poucos, uma agenda internacional, influenciando políticas públicas em diversos países. Influenciada por essa Declaração, a Convenção 107 da OIT, sobre as populações indígenas e tribais, de junho de 1957, da qual o Brasil foi signatário, mesmo que genérica e integracionista, foi a primeira deliberação da ONU a propor aos países membros políticas voltadas para os povos indígenas. A referida Convenção prescreve, em seu Artigo 22, entre outras recomendações:

1. Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e as técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional.
2. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos (ONU/OIT, Convenção 107, 1957).

Mesmo não tendo nenhuma consequência prática, talvez buscando se ajustar a essa legislação internacional, um ano após o Golpe de Estado que implantou a Ditadura Civil-Militar no país, pelo Marechal Castelo Branco, a Convenção foi ratificada, em 1965, e promulgada mediante o Decreto de nº 58.824 de julho de 1966, cabendo então que fosse executada desde a referida data. Apesar de ter sido ratificada, tornou-se letra morta para os governos que se seguiram imediatamente ao Golpe.

Nesse tempo, a ONU intensificava a agenda dos direitos humanos, incorporando temas relacionados aos direitos socioculturais das minorias étnicas e dos povos indígenas quando, em 1966, publicou dois Pactos internacionais negociados com os países membros: o primeiro relacionado aos Direitos econômicos, sociais e culturais e o segundo sobre os Direitos civis e políticos. O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, em seu Artigo 27, relata:

Naqueles Estados em que existem minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, não será negado às pessoas pertencentes a tais minorias o direito de, em comunidade com outros membros do grupo, desfrutar a própria cultura, professar e praticar a própria religião e usar a própria língua (ONU, 1966).

Com isso, foram ampliadas as recomendações da Convenção 107 da OIT, ocorrendo o incentivo a novos acordos internacionais que influenciaram legislações de países membros. Surgiram outras declarações e convenções com o propósito reconhecer e instituir direitos para os povos indígenas. O tema dos Direitos Humanos começou a ganhar força no Brasil em fins dos anos 1970.

O período da ditadura civil-militar foi extremamente danoso para os povos indígenas quando, segundo o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), pode-se distinguir dois momentos no período investigado (1946 a 1988):

[...] o primeiro em que a União estabeleceu condições propícias ao esbulho de terras indígenas e se caracterizou majoritariamente pela omissão, acobertando o poder local, interesses privados e deixando de fiscalizar a corrupção em seus quadros; no segundo período, o protagonismo da União nas graves violações de direitos dos índios fica patente, sem que omissões letais, particularmente na área de saúde e no controle da corrupção deixem de existir (BRASIL, 2014, p. 198).

Em 1989, a Convenção 169 da OIT sobre as populações indígenas e tribais “revisou” a anterior e estabelece novos parâmetros para as relações dos Estados membros com os povos indígenas, tendo no seu Artigo 27.1 recomendações específicas quanto a Educação Escolar Indígena:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (ONU/OIT, 1989).

Somente com a redemocratização do país, por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, o texto da “Convenção nº 169 da OIT sobre os povos

indígenas e tribais em países independentes” foi aprovado no Senado. Finalmente, dois anos depois, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, essa Convenção foi promulgada.

2.2 NOVA AGÊNCIA: reprodução epistêmica, tutela e emancipação

Em 1967, após escândalos e denúncias de corrupção, o SPI foi extinto e criada a Fundação Nacional do Índio (Funai). A Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967, que criou a Funai, relatou entre seu Art. 1º, inciso V: “Inciso V - “as atribuições deste órgão, em - Promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.”

Assim, torna-se explícito no discurso oficial que o Estado tinha como projeto de futuro para os povos indígenas sua extinção, tornando-os “aculturados” e integrados à sociedade nacional. Com isso, propôs “desintegrá-los” de suas sociedades, passando a fazer parte de outra sociedade, que não as suas.

A extinção do SPI não significou outra percepção do Estado-nação em relação aos povos indígenas, uma ruptura epistemológica. O que ocorreu foi um ato de substituição de uma agência estatal indigenista por outra, guardando no seu estatuto de criação a mesma concepção e conduta da anterior, em uma perspectiva integracionista e assimilacionista, no sentido dos índios deixarem de ser reconhecidos como tais.

Os discursos da nova agência se dão no contexto da Ditadura Civil-militar, em que a disciplina e a hierarquização dos quartéis foi transferida para essa nova agência, a Funai. Com isso, os discursos da “segurança nacional” como justificativa à violência, se dirigiram para os povos indígenas em regiões de fronteira e, os conteúdos curriculares das escolas nos territórios indígenas são impregnados de “civismo”, um nacionalismo monocultural, intensificando as práticas integracionistas sob o regime da tutela, como uma nova colonialidade. A Comissão Nacional da Verdade (CNV, 2014, p. 207), entre outras denúncias verificadas, relata que:

O Estatuto do Índio de 1973 coloca a integração dos índios, entendida como assimilação cultural, como o propósito da política indigenista. O Ministro do Interior, Rangel Reis, declarou à CPI da Funai em 1977 que o “objetivo permanente da política indigenista é a atração, o convívio, a integração e a futura emancipação”. É esse mesmo ministro quem, em 1978, tentará decretar a emancipação da tutela de boa parte dos índios, a pretexto de que eles já estão “integrados” (BRASIL, 2014).

A partir desse contexto local, similar a outros que ocorriam em toda a América Latina, antropólogos do continente perceberam a necessidade de dialogarem sobre seus lugares nessa configuração política. Para isso realizaram o Simpósio Sobre Fricção Interétnica na América do Sul, reunindo antropólogos e pesquisadores das áreas de Ciências Sociais do Continente, em Barbados (América Central), em janeiro de 1971. Deste Simpósio resultou a “Declaração de Barbados I: pela libertação do indígena”, onde os participantes fizeram uma análise dos processos de colonização²³:

O domínio colonial sobre as populações nativas faz parte da situação de dependência externa que a maioria dos países latino-americanos conserva diante das metrópoles imperialistas. A estrutura interna de nossos países dependentes leva-os a atuar de maneira colonialista na sua relação com as populações indígenas, colocando as sociedades nacionais no duplo papel de explorados e exploradores (DECLARAÇÃO DE BARBADOS I, 1971, p. 1).

Em seguida, fazem uma crítica ao seu lugar político nas relações entre os povos indígenas e os Estados nacionais:

Desde sua origem a Antropologia foi instrumento da dominação colonial: racionalizou e justificou, em termos acadêmicos – de maneira aberta ou subrepticamente, a situação de domínio de uns povos sobre outros e levou conhecimentos e técnicas de ação que servem para manter, reforçar ou disfarçar a relação colonial (DECLARAÇÃO DE BARBADOS I, 1971, p. 4).

Por fim reconheceram os povos indígenas como sujeitos de direito, capazes de superar esta situação:

É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de serem protagonistas de sua própria luta (DECLARAÇÃO DE BARBADOS I, 1971, p.5).

Dois anos depois, em 1973, o governo militar promulgou a Lei 6001, que, sem debates com a sociedade, dispôs sobre o Estatuto do Índio, onde relata em seu Título V, tratando da educação escolar indígena, 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 ...”, mesmo afirmando anteriormente, no Art. 47 que “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.”

²³ www.missilogia.org.br/cms/UserFiles/cms_documentos_pdf_28.pdf

As intencionalidades de aculturação e assimilação presentes nos discursos do Estado-nação naquele momento, não se diferenciavam do período colonial e do imperial. O Estado continua insistindo na manutenção de discursos e normatizações tendo como pressupostos a mesma colonialidade do poder, do ser, do saber e da relação com a Natureza, a partir do desenvolvimentismo, baseado em configurações discursivas “modernas”, na continuidade de um projeto de nação onde cabe aos povos indígenas lugares subalternos na sociedade nacional.

Propondo uma educação voltada para a “integração na comunhão nacional”, onde a cultura indígena, no acima citado Título V, aparece apenas como indicador do “grau de aculturação”, pressupondo um entendimento da ocorrência e inevitabilidade da assimilação/aculturação, impondo a tutela para os “*não integrados a comunhão nacional*”, onde deviam abandonar a caça, a pesca, o extrativismo e a coleta, por meio de projetos de desenvolvimento comunitário, tornando-os camponeses pobres e analfabetos.

A educação bilíngue, bastante acentuada na legislação, fez com que o novo órgão indigenista do Estado-nação, por não ter competência para desenvolvê-lo recorresse ao SIL-Summer Institute of Languages²⁴, uma instituição missionária norte-americana. A missão do SIL tinha como pressuposto a tradução de textos da Bíblia nas línguas nativas de todo o mundo, em um claro processo de conversão tal e qual os Jesuítas o fizeram na colônia, esvaziando os povos de seus valores simbólicos e suas cosmovisões, transferindo para os missionários, “linguistas”, os atributos dos pajés e líderes espirituais.

A ação desta missão e outras tantas como a Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB foi duramente criticada por universidades nacionais, ONGs e setores governamentais. Segundo Monte (1987, p. 13), a partir de sua experiência com a educação indígena no Acre e a ação da MNTB durante 15 anos com os Yawanawá do rio Gregório: “A língua do grupo escrita, é, pois, oferecida ‘em escambo’ aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que, em troca, pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica.”²⁵.

²⁴ Cf FERREIRA, 2001 sobre o SIL, MNTB e a Educação Indígena.

²⁵ A esse respeito são significativas as coletâneas WRIGHT, Robin M. *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, UNICAMP, 1999 (Vol. 1); WRIGHT, Robin M. *Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, UNICAMP, 2004 (Vol. 2). E ainda: MONTERO, Paula. (Org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo, Globo, 2006.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA AGENDA INDÍGENA

Nas décadas de 1970 e ao início de 1980, as escolas nos territórios indígenas eram poucas e insuficientes para atender às demandas dos povos já conhecidos em Pernambuco (Pankararu, Kambiwá, Fulni-ô, Truká, Atikum, Xucuru do Ororubá, Kapinawá), em que a Funai limitava-se a manter algumas escolas e a negociar com os municípios para a implantação de “escolas de sítio”, visando proporcionar uma educação correspondente ao atual Ensino Fundamental para estes povos, sem nenhuma observação quanto às referências normativas deste tempo, mesmo que insuficientes e distorcidas.

Ocorreu também, em fins desta década de 1980, como reação da sociedade brasileira ao governo militar, diversas movimentações pela construção da democracia, quando foram criadas organizações da sociedade civil voltadas para uma série de temas relacionados aos Direitos Humanos e, no campo indigenista, as Associação Brasileira de Apoio ao Índio (ANAÍ)²⁶, a Comissão Pró-Índio-São Paulo (CPI/SP), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). Todas estas instituições contavam com a participação de indigenistas²⁷, antropólogos e pesquisadores das universidades que já vinham fazendo críticas à política indigenista do Estado brasileiro.

Por outro lado, a Igreja Católica Romana, no Brasil, vivia as influências dos encontros da Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM), ocorridos em Medellín (Colômbia, 1968) e Puebla (México, 1979) que anunciavam novos rumos para a Igreja Católica Romana Latino Americana, voltadas à justiça social e aos direitos humanos, inspirada pela Teologia da Libertação²⁸, provocando no seu interior um olhar crítico das suas práticas históricas nas relações com os povos indígenas, principalmente as Missões, antigas e contemporâneas, com novos sentidos a suas ações pastorais. Com isso, surgiram novos órgãos da Igreja voltados para o apoio aos índios como a Operação Anchieta (OPAN)²⁹ e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que atuavam nos territórios indígenas com dezenas de povos em todas as regiões do país.

²⁶ Atualmente denominada Associação Nacional de Ação Indigenista, sediada em Salvador-BA.

²⁷ Indivíduos ou instituições não indígenas que desenvolvem ações de apoio às lutas indígenas e de suas representações coletivas por direitos e reconhecimento.

²⁸ A Teologia da Libertação é um movimento socioeclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Contudo, ao proceder assim, seus adeptos chocaram-se contra o Estado, interesses econômicos e até mesmo contra a hierarquia da instituição Católica (CAMILO, UFG.2011.)

²⁹ Atualmente denominada Operação Amazônia Nativa, sediada em Cuiabá-MT.

No ambiente urbano, os debates sobre a situação dos povos indígenas entraram nas pautas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ampliando as denúncias e relatos sobre a ocupação da Amazônia pelos megaprojetos, governamentais, privados ou de multinacionais com apoio do governo brasileiro, que se valia de *slogans* como “homens sem terra para a terra sem homens”, e se referiam a essa região como “deserto verde”, inabitado, como se povos indígenas lá não habitassem.

Aldeias inteiras foram dizimadas e diversos povos foram transferidos de seus territórios imemoriais para dar lugar à abertura de estradas e projetos de colonização. A temática indígena entrou na pauta dos Direitos Humanos, rompendo a lógica dos direitos individuais, trazendo uma nova reflexão sobre direitos coletivos. Uma ruptura de paradigmas.

Ocorreu, dessa forma, uma convergência de contextos, na academia, na sociedade e na Igreja Católica Romana, que veio a favorecer e proporcionar a emergência das resistências indígenas por todo o país, ressaltando os direitos imemoriais desses povos e suas demandas ao Estado brasileiro, que envolviam principalmente a afirmação étnica e demarcação de seus territórios. Articulações e movimentações indígenas passaram a ocorrer inicialmente por povos, estados e regiões, bem como se intensificaram assembleias, reuniões e encontros de organizações já existentes, como o Conselho Geral dos Tikuna e das Organizações Indígenas do Rio Negro, ambas no Amazonas (FERREIRA, 2001, p. 87).

Em 1980, foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), como resultado de provocações de Mario Juruna, indígena Xavante, que desde dois anos antes, com seu gravador de “promessas” de políticos e órgãos públicos não cumpridas, aterrorizava as agências estatais e seus interlocutores em Brasília. A UNI tornou-se o embrião e a referência de novos movimentos que se configuravam de forma regionalizada e nacionalmente, incentivando encontros, assembleias e articulações que favoreceram o surgimento de novos sujeitos coletivos na cena política nacional, os povos indígenas. (FERREIRA, 2001, p. 87)

A Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, foi um importante referencial das lutas sociais no Brasil. Quando ocorreram encontros e articulações entre povos que resultou em pautas e propostas para uma nova abordagem constitucional. Pela primeira vez os índios, com o apoio de vários aliados, foram sujeitos ativos em um processo deste tipo. Delegações indígenas estiveram no Congresso durante todo o processo da Constituinte, até a votação final do texto constitucional, onde no seu Capítulo VIII, Dos

Índios, rompeu com o mecanismo da integração e da tutela, adotando os direitos coletivos dos povos indígenas:

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

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios [...] as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Tendo a demarcação de seus Territórios como prioridade em suas reivindicações, outras antigas demandas dos povos foram gradativamente incorporadas nas suas agendas de prioridades, sendo a Educação Escolar Indígena uma delas.³⁰

2.3 PERNAMBUCO INDÍGENA E AS RETOMADAS³¹

No Nordeste e em Pernambuco, os novos cenários construídos nas décadas de 1970 e 1980 desencadearam um processo de autoafirmação étnica dos povos indígenas, tratados como “ressurgência”, “visibilidade”, “emergência”, “etnogênese”, quando diversos pesquisadores – João Pacheco de Oliveira, José Augusto Sampaio, Vânia Fialho – discutiam esses conceitos, buscando explicar como diversas etnias reaparecem, muitas delas tidas como extintas, resistiram em uma região com então quase 500 anos de contato com a colonização europeia, onde estão e como estão. Suas identidades, e expressões socioculturais que os tornam o que são perante o Estado-nação e a chamada sociedade nacional, que insistia na ideia de aculturação e na “[...] integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional...” (BRASIL, Lei 6001, Estatuto do Índio, 1973).

Os povos indígenas, por sua vez, ao debaterem este fenômeno afirmam a resistência sociocultural, étnica e sociopolítica, o que vários pesquisadores relatam

³⁰ Sobre a visão indígena da educação, ver: Baniwa, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006. Gersem pertence a etnia Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia, tem Mestrado e Doutorado pela UNB. Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, co-fundador da COIAB e da FOIRN. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e atualmente é professor do curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da UFAM.

³¹ O termo “retomadas” é comum aos povos indígenas do Nordeste, podendo ser traduzido como o ato coletivo de uma determinada etnia de “tomar” de volta um território tradicional usurpado de seus ancestrais pelas oligarquias locais.

como uma nova epistemologia na qual deixam evidente que sempre estiveram presentes, resistindo por meio de diversas estratégias construídas em situações de fugas, enfrentamentos, aldeamentos e não reconhecimento. Ao pesquisar os Xucuru do Ororubá, Fialho (1996) formula uma configuração que pode ser percebida do mesmo modo em outras etnias em Pernambuco:

O fenômeno da etnicidade tal como percebido no universo Xukuru, abstraído do comportamento observado dos atores, reafirma o seu caráter político, assim como ressaltou VINCENT (1974) quando trata da estrutura da etnicidade. As identificações étnicas são ampliadas quando uma grande mobilização étnica é requerida, como por exemplo, para garantir o território Xukuru; da mesma forma também são restringidas quando a situação assim o requer (FIALHO, 1996, p. 83).

Tempos depois, em 2003, no I Encontro dos Povos em Luta pelo Reconhecimento Territorial, promovido pelo CIMI em Olinda-PE, os povos indígenas da Região na Nordeste afirmaram: “Não somos ressurgidos, nem emergentes, somos povos resistentes”.

Os povos indígenas em Pernambuco passaram então a promover, com apoio dos novos aliados, CIMI, CCLF, universidades e pesquisadores, diversos encontros, reuniões, assembleias e articulações, nos quais debatem sobre os novos cenários e criaram gradativamente agendas e estratégias reivindicativas e propositivas comuns. Com isso, suas mobilizações deixaram de ser apenas localizadas e circunscritas a povos, passando a ter um caráter regionalizado e estadualizado em função de diálogos e dos apoios de pesquisadores, universidades e organizações indigenistas citadas, bem como de intercâmbios históricos interpovos tendo, nas práticas rituais comuns, principalmente o Toré³², uma convergência étnica que é marcante para esta categoria, “índios no nordeste”.

As mobilizações por reconhecimento em Pernambuco, que implicando primordialmente a demarcação de seus territórios, ganhou grandes proporções e acirrou os ânimos de latifundiários e fazendeiros invasores. Os povos indígenas cansados da inoperância da agência indigenista oficial tomaram iniciativas de autodemarcação de

³² O Toré é uma tradição indígena comum aos povos indígenas no Nordeste, sendo praticado de diversas formas pelas diferentes etnias desta Região. Como dança ritual, é um elemento de afirmação étnica e identitária, tendo também um forte sentido político, na medida em que articula novos sujeitos políticos nas arenas de disputas políticas com o Estado e setores políticos oligárquicos na Região.

seus territórios e posteriormente de sua desintrusão³³. As “retomadas”, permitiram reocuparem faixas de terras invadidas e incorporadas aos latifúndios locais, ao custo de várias mortes e aumento das violências e discriminação contra esses povos. Desafiando oligarquias locais, enfrentando pistoleiros e “capangas”, bloqueando estradas e caminhos em condições precárias, os povos indígenas em Pernambuco estavam determinados a reocupar os territórios onde seus antepassados fincaram resistência, quando não havia mais para onde fugir.

Como resultado de intensas mobilizações e articulações, as representações indígenas se consolidaram e ampliaram, com o apoio de indigenistas, suas pautas e áreas de atuação. Em 1985, foi realizada na aldeia do povo Xokó, em Sergipe, o primeiro encontro que reuniu diversos povos, habitantes na Região Nordeste. Esse encontro ocorreu como início a uma aproximação e colaboração entre os povos na Região e nos estados, onde foi determinante a percepção de desafios comuns que estavam colocados nas diversas situações de enfrentamento: as mobilizações pelos territórios, a pobreza que comprometia a subsistência das famílias nos diversos grupos étnicos, as violências de grupos políticos que eram ao mesmo tempo fazendeiros/latifundiários, bem como os serviços básicos como saúde e educação e por fim, a inoperância da agência indigenista governamental, Funai (BARBALHO, 2007).

Nesse contexto, em 1990, foi construída a Comissão de Articulação Indígena Leste/Nordeste, que proporcionou a continuidade das formas e arranjos criados pelos povos indígenas na Região Nordeste, com exceção do Piauí e Maranhão, e de Minas Gerais e Espírito Santo, para consolidarem suas articulações e laços colaborativos e políticos. Em 1995, na IV Assembleia Geral, em Belo Horizonte, foi criada a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), que com a participação do Piauí, atualmente mobiliza 64 povos indígenas (OLIVEIRA, 2010).

Verificou-se, ao longo deste processo, que a institucionalização de organizações indígenas não seguiu uma lógica de hierarquização e representação, mas sim de “articulação”, preservando dessa forma os percursos históricos e políticos específicos dos povos, ao mesmo tempo em que se representam coletivamente como etnias “articuladas” em função de objetivos comuns frente ao Estado-nação e a sociedade

³³ Este termo foi usado por diversos povos, para explicar a necessidade de outras ações, após as retomadas, que implicavam a indenização de latifundiários e fazendeiros, para legitimar a posse formal de faixas de seus territórios reconquistados.

nacional, apropriando-se dos meios legais para obter os direitos que o arcabouço jurídico do Estado lhes confere, exigindo que sejam reconhecidas “[... todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.”, conforme recomenda Artigo 1º, 1.b) da Convenção 169 da OIT, em 1989.

A recuperação territorial, realizada ao longo dos anos 1980 e 1990, mesmo que não totalmente concretizada, reacendeu nos povos indígenas a esperança existente durante séculos fazendo com que outras demandas fossem percebidas. Os territórios retomados passaram a ter uma nova significação, em que amparados por preceitos constitucionais e legais, a construção de futuro ganhou novas possibilidades, e com isso as experiências educacionais escolares tomaram novos sentidos, como de afirmação étnica, efetivação de direitos e autonomia.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Marés (1998) afirma:

O direito brasileiro constituído passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios sem a necessidade de integração na sociedade nacional e lhes reconhece titularidade de direitos coletivos (MARÉS, 1998, p.2).

Dialogando com Foucault (1996), observei que os discursos proferidos no campo normativo, desde a Colônia até a primeira metade dos anos 1980, trazem nos seus enunciados a gramática dominante do poder e do saber, pondo em funcionamento o domínio de uma sociedade fundada no eurocentrismo sobre sociedades étnicas nativas. Por meio das práticas que os discursos dominantes enunciam, moldaram comportamentos, individuais e coletivos dos povos indígenas, seja através da “salvação” e da “civilização”, como também pela “comunhão do índio à sociedade nacional”. Esses enunciados se atualizam dentro de um tempo histórico e espaço que se pretende democrático, mantendo sua “matriz discursiva”: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1970, p. 44).

Os discursos sobre a educação para os povos indígenas enunciados nos períodos da Colônia, Império e República não ocultaram o binômio poder-saber nele explícito, evidenciando o lugar e a função que estes povos teriam no futuro da empreitada colonial, ao mesmo tempo em que se buscava dar sentidos de benevolência e cuidado com os povos indígenas, civilizando-os como camponeses pobres, revelando com isso

que, em qualquer das situações, índios aculturados ou camponeses sem terra, seriam reserva de mão de obra.

Com a nova Constituição, na qual a participação dos povos indígenas e indigenistas enuncia outros sentidos e significados ao legislar sobre os direitos indígenas, ocorrem alguns rompimentos: “[...] tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”(FOCAULT, 1970, p. 9). Dessa forma, a “interdição” foi rompida com a participação desses povos, com um contradiscurso, proclamado por esses novos sujeitos que falam e, com isso, produzem novos enunciados, dentro de um espaço e tempo circunstanciado, conquistado.

2.4 A EEI PÓS-CONSTITUIÇÃO

Esses novos cenários, com a participação dos povos indígenas e uma nova constituição que suplantou a tutela, possibilitaram que no campo das políticas da EEI se abrissem janelas para que novas normatizações fossem criadas, objetivando a efetivação das referências constitucionais e as normatizações específicas.

Em 1991, durante o governo Collor, por meio do Decreto Presidencial nº 26/91, em seu Art. 1º, o Governo Federal transferiu para o Ministério da Educação/MEC a atribuição para coordenar “[...] as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”, propondo que fosse desenvolvida, dentro do pacto federativo, em regime de colaboração com estados e municípios convênios e acordos por meio de suas respectivas secretarias de educação, visando sua efetivação. O novo marco legal exigiu novos olhares e abordagens sobre a EEI, principalmente na participação dos povos indígenas como sujeitos ativos e propositores desta construção.

Esse Decreto foi regulamentado com a Portaria Interministerial 559/1991, que criou dentro do MEC a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI) e recomendou também, no seu Art. 5º, a criação de Núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação, com a incumbência de apoiar e implantar ações junto aos municípios onde existiam povos indígenas, incentivando e garantindo a participação dos índios e suas representações, instituições da sociedade civil e outros que atuam junto a estes povos, assim como as universidades.

Diante do novo cenário, com a necessidade de aprimorar a legislação e normatizar novas iniciativas e ações, o MEC publicou, em 1993, as “Diretrizes para a Política Nacional de EEI”. Nessas diretrizes, recomendou às secretarias estaduais de

educação que desenvolvessem ações relacionadas à organização, produção de material didático adequado, formação de professores e criação e reconhecimento da carreira do magistério indígena e, assegurando fontes de financiamento para essa política. Já durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases, confirmou este propósito assegurando os direitos já reivindicados pelos povos indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, LDB, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 14/99 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI, reconhecendo suas especificidades e, observando a distinção entre a Educação Indígena (EI) e Educação Escolar Indígena (EEI). A primeira como tradição e ancestralidade própria destes povos e a segunda, como modalidade resultante do contato com a sociedade nacional não índia.

Já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, dois Programas foram criados, em 2008 e 2009 pelo MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para viabilizar a EI.

O primeiro foi o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), que em 2013 liberou recursos para 16 Instituições de Educação Superior (IES), atendendo a 2.248 professores indígenas e neste mesmo ano 324 professores se formaram em curso superior e licenciaturas indígenas.

Esse Programa veio a ser estratégico para os povos indígenas, ao propor e implantar ações objetivas visando à efetivação dos sistemas escolares indígenas e suas escolas em Pernambuco, possibilitando o acesso à formação superior de professores que já atuavam nas escolas, o que lhes possibilita uma maior compreensão dos sistemas públicos educacionais, necessária para o diálogo com o Estado e a construção de uma escola intercultural, com a autonomia necessária para fazer as traduções e significações

necessárias a partir de suas diversas etnicidades e arranjos organizacionais, reelaboradas e reinventadas.

O segundo foi o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), Decreto Presidencial nº 6.861/2009, que “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena”³⁴. Foram pactuados 23 TEE até o ano de 2013. Além desses, aproximadamente outros vinte estavam em fase de negociação e estudos, Um possível TEE de Pernambuco, envolverá debates com os povos indígenas, o MEC e a SEE-PE, sendo necessário para sua implantação o cumprimento das seguintes etapas:

1. Consulta aos Povos Indígenas e constituição da Comissão Gestora: participam lideranças e representantes dos povos indígenas. São debatidas as dúvidas dos participantes com relação à implementação do TEE e sua possível área de abrangência.
2. Construção do Diagnóstico e do Plano de Ação: A partir da definição da área de abrangência e da composição da Comissão Gestora, passa-se para sistematização do diagnóstico da situação educacional e construção de um Plano de Ação do Território Etnoeducacional.
3. Pactuação: A partir da definição da Comissão Gestora, da sistematização do diagnóstico e da construção do Plano de Ação, é marcada uma data para a pactuação.
4. Funcionamento do Território Etnoeducacional: Após a pactuação do Território, a Comissão Gestora define a sua agenda de trabalho para o cumprimento das suas atribuições, inclusive propondo formação continuada para os seus membros (MEC, SECADI, 2015).

Em 2010, como construção da Conferência Nacional de Educação (Conae), foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) transformado na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, quando finalmente aprovado pelo Congresso e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Em sua Meta 18.6 o PNE afirma que as políticas educacionais devem: “considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;”. Apesar de não estar em uma meta ou diretriz específica, a EEI está presente ao longo do PNE.

Observei, porém, que as ações e procedimentos voltados para a normatização da EEI se tornaram possíveis devido à atividade de movimentos indígenas e indigenistas, universidades e outros atores sociais presentes no cenário nacional, que no seu conjunto

³⁴ Relatório 2013 – SECADI/MEC.

construíram pautas e agendas a partir das quais disputaram reconhecimento, afirmando suas demandas, proposições e reivindicações, assim como suas identidades étnicas e direitos coletivos.

Não foi um processo linear. Ao longo desse período, embates conceituais foram travados em campos ideológicos e políticos, nos quais setores da sociedade civil incorporam discursos, próprios do liberalismo. Acreditando em relações de “parceria” com agências financiadoras, em que cabia a estes setores apenas a execução de projetos e ações concebidos por tais agências, como possível solução de situações históricas de esbulho, desigualdades e preconceitos. Algumas outras foram “terceirizadas” pelo Estado, para a execução de políticas e ações nem sempre formuladas com a participação e a escuta dos índios e suas representações, em condições precárias, que obtiveram resultados pífios, muito aquém do esperado.

Mesmo com as normatizações específicas conquistadas, não parece coerente afirmar que foi instituída uma “cultura política” da educação escolar indígena, para viabilizar sua efetivação, nas relações entre os entes federados. Nas arenas, em que essa modalidade educacional vem sendo disputada, o Estado ainda não apresentou um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas para viabilizar as demandas que as normatizações recomendam.

Dialogando com Kingdom (2007), analiso que desde a Constituição de 1988 abriram-se “janelas”, ou seja, brechas, situações e contextos forçados pelos movimentos indígenas e indigenistas, que possibilitaram a incorporação de reivindicações e proposições no arcabouço normativo da educação pública. Sobre esse contexto, segue o relato em entrevista do Prof^o. Pesquisador 1, da UFPE, é bastante ilustrador:

[...] o CIMI teve um papel muito importante nesse contexto, de apoiar a realização das assembleias dos chefes indígenas, e essas assembleias dos chefes indígenas, que no período de 74 a 84 foram realizadas 57, inclusive uma delas em Sergipe, na Ilha de São Pedro, lá nos Xocó, com muita participação dos povos indígenas do Nordeste. Então fez parte desse processo de organização. A gente pode avançar ali. E quais eram os principais temas dessas assembleias? A gente vai ver ali que alguns dos temas, a gente vai ver nos relatórios, eles vão permanecer nas lutas até hoje. Então, mas as assembleias ajudaram principalmente a reforçar esse sentido, esse reconhecimento do pertencimento ao mesmo povo, e aí foram gestando, foram possibilitando a criação das organizações (Prof^o. Pesquisador 1, da UFPE, 27.10.2015).

Foram esses atores que, em suas movimentações e elaborações, ao entrar por essas “brechas” e “janelas”, conquistaram – por meio de pareceres, resoluções, decretos e regulações – os respaldos legais que incentivaram as mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco para a construção da escola intercultural e específica.

Sobre esse assunto, será discutido no próximo capítulo como se configuraram os processos de efetivação da EEI em Pernambuco, a participação dos povos indígenas e suas organizações e as novas agendas colocadas a partir das normatizações, bem como as novas arenas estabelecidas.

Capítulo 3

A EEI EM PERNAMBUCO: das retomadas à política indígena

3 A EEI EM PERNAMBUCO: DAS RETOMADAS À POLÍTICA INDÍGENA

[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar."

Michel FOUCAULT

O que se traz junto

Entre 1982/83, participei como membro do Cimi-NE de uma ação, em conjunto com a Anaí-BA, para capacitação de professores nos territórios indígenas Kiriri de Mirandela-BA e Pankararé do Brejo dos Burgos-BA, com o apoio do governo federal. Neste tempo, tornou-se claro que o objetivo do projeto era conhecer mais a realidade escolar indígena do que “capacitar”, pois não seria possível capacitar um público desconhecido, e até mesmo localizar onde estavam e o que faziam. Nesse ínterim, eu acabava de chegar ao Cimi-NE e não conhecia o suficiente sobre os povos indígenas no Nordeste e na Bahia. Não estávamos cientes do que nos esperava e como exatamente executaríamos o Projeto. Foi uma construção participada e dialogada com os povos citados, construída com muita dedicação e improvisação de “rudimentos” de pedagogia e organização escolar.

Recorri ao meu “regime de memória”, por meio do qual tentei abstrair desta ação, dentro do contexto em que foi vivenciada a minha primeira experiência com a Educação Escolar Indígena.

Os professores e professoras eram jovens Kiriri que frequentaram escolas municipais nos distritos do Banzaê e Mirandela, município de Ribeira do Pombal-BA, bem como os Pankararé, na escola municipal do Brejo do Burgo, município de Glória-BA. As “escolas” eram salas em casas das/os professoras/es ou em espaços improvisados. Tinham por vezes quadro negro e giz, alguns cadernos, papel, lápis e alguns livros desgastados pelo uso, que eram utilizados como referência para conteúdos e didáticas.

Durante as conversas com professoras e lideranças, foi possível perceber que, naquele contexto, a exigência de uma escola municipal era uma demanda dos índios, que se perguntavam por que a municipalidade os ignorava neste campo, como em vários

outros. Não era explícito por professores e lideranças que tipo escola desejavam, mas deixavam implícito que os atuais professores e professoras deveriam estar presentes, como conhecedores das demandas do povo indígena e possibilidades locais, sinalizando com isso a participação dos índios na gestão e efetivação de uma escola no território indígena, onde se dispunham até construir o “prédio escolar”, voluntariamente.

Apoiávamos essas reivindicações como legítimas, por entender, neste tempo, que a educação escolar é um direito, bem como necessária para que estes povos, em pleno processo de reconhecimento – no caso dos Pankararé –, demarcação e desintrusão de seus territórios, estivessem minimamente instrumentalizados para lidar com normas e procedimentos do Estado-nação.

Em Pernambuco, esse processo não foi muito diferente, como será demonstrado na seção a seguir.

3.1 AS MOBILIZAÇÕES DOS POVOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

As mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco bem como a “retomada” de parcelas significativas de seus territórios tradicionais, despertou nesses povos, como também cidadãos do Estado-nação e, portanto, sujeitos de direito, a possibilidade de obterem acesso aos bens e serviços públicos de que necessitam para o bem-estar comum de suas etnias. Dentre estes bens e serviços, a educação escolar se configurou como condição fundamental para a emancipação e autonomia dos povos, uma vez que, devido ao longo período de contato e das trocas interculturais, necessitam de conhecer os mecanismos de funcionamento da chamada sociedade nacional, da qual também fazem parte.

Como também cidadãos de direito e sujeitos políticos desejam construir, a sua maneira, meios através dos quais lhes possibilitem optar por quais conteúdos da sociedade nacional desejam conhecer e incorporar ao conjunto de conhecimentos e saberes que detém necessários para a construção de seus projetos de futuro, em um processo irreversível de contato interétnico com o Estado-nação e a sociedade nacional. A ação política já é parte das estratégias dos povos indígenas:

É a partir de fatos de natureza política — demandas quanto a terra e assistência formuladas ao órgão indigenista — que os atuais povos

indígenas do Nordeste são colocados como objeto de atenção para os antropólogos sediados nas universidades da região (OLIVEIRA, 1998, p. 51).

As ações e movimentações políticas dos povos indígenas no Nordeste e em Pernambuco chamam a atenção do Estado, dos seus sistemas públicos de serviços que, diante das repercussões destas mobilizações, não pode mais ignorá-los ou tratar esses povos como invisíveis. São obrigados a reconhecer suas presenças e sua histórica relação como a sociedade do seu entorno.

É uma vivência antiga, longa, complexa, desigual, oscilando por meio das configurações históricas de relacionamento relatadas nos capítulos anteriores. As estratégias de resistência são uma característica marcante dos povos indígenas e na contemporaneidade mantém conformações próprias do contexto em que se encontra a Educação Escolar Indígena, os povos indígenas como atores políticos, e suas ações e embates nas diversas arenas onde passam a intervir.

3.1.1 O contexto da influência

Existem escolas em territórios indígenas desde o início do Século passado, quando da criação do SPILTN em 1909. Desde aquelas “federalizadas” por serem de responsabilidade desse órgão, e posteriormente SPI em 1918 e a Funai, desde 1967. Outras mantidas por Prefeituras, a que podemos chamar de “escolas de sítio”, por não se diferenciarem das escolas municipais nas áreas rurais dos municípios. Nas últimas décadas, ainda há outra categoria, comumente denominada como “comunitária”, mantida em aldeias por iniciativa dos povos, onde não havia escolas municipais ou da Funai, funcionando a partir de “professoras/res” que eram os poucos índios e/ou índias com algum nível de escolaridade, que tentavam alfabetizar e repassar noções básicas de Matemática para as crianças das diversas etnias, tendo como principal objetivo “ensinar as crianças a ler e fazer conta”.

Em Pernambuco, nas minhas vivências com os povos que habitam no estado, entre 1983 a 1989, já era possível observar as demandas por escolas nos territórios indígenas, apesar de o foco da atuação estar relacionado ao reconhecimento étnico, desintração de seus territórios e apoio às formas coletivas de organização e representação. As queixas e reivindicações estavam centradas na precariedade destas

pouquíssimas escolas existentes, nas distâncias para as sedes municipais e na falta de entendimento que professores não índios demonstravam em relação às especificidades e contextualização destas escolas e seus públicos.

Em um processo paralelo à retomada dos seus territórios ancestrais, a ruptura epistemológica – onde o Estado suprime de suas normatizações a assimilação/aculturação –, e política, quando reconheceu os direitos coletivos dos povos indígenas, observadas nas conquistas normativas e legais no campo da EEI, impulsionaram as etnias em Pernambuco a conceber outra escola. Não mais a escola que o Estado-nação deve proporcionar aos povos indígenas, mas a escola que os povos indígenas, como sujeitos políticos, vão resignificar com outros sentidos que não o da assimilação e aculturação, construindo e gestando esta nova escola dentro de seus territórios retomados. Daí surgiram novos desafios: que escola os povos indígenas desejam? O que a torna uma escola específica e diferenciada?

Ao falar na 1ª Conferência Nacional dos Povos Indígenas, etapa Pernambuco, a Professora Indígena¹ apontou para a EEI desejada, a partir do início da organização dos professores indígenas no estado, em fins da década de 1990:

O processo de organização se deu em uma necessidade especial, quando a gente tinha as prefeituras que ali, eles jogavam pra gente aqueles conteúdos, sem a gente ter aqueles objetivos, sem a gente ter por direito de reformar e dar o conteúdo, e dar os objetivos legais em nossas escolas, muito diferente das nossas tradições, muito diferente do povo da gente (PROFESSORA I. 2015).

A confluência das normatizações advindas da Constituição de 1988 e das mobilizações e articulações indígenas por reconhecimento étnico e demarcação de territórios tiveram no seu interior a presença de professores “leigos” que já atuavam precariamente nessas escolas. Eles e elas, de certa forma, incorporaram as estratégias construídas nestas mobilizações, como as “retomadas”, para também obter melhorias e autonomia da educação escolar em suas etnias. Os povos buscavam, a partir dos aprendizados acumulados, tornarem-se sujeitos dos processos educativos escolares, sujeitos políticos para lidar com uma política específica, a EEI. Como forma de reduzir as influências externas em seus territórios, uma vez que reconhecem nos embates que os gestores municipais não são aliados, quando não os próprios, invasores de seus territórios, articulam-se e organizam-se para esta nova “retomada”.

Esta nova postura vai romper com o paradigma de que a educação “é no fundo um processo de formação de ‘conformismo social’” (GRAMISCI apud TORRES, 2001, p.26), e que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos...” (FOCAULT 1996, p.44). É a “epistemologia do Sul”, na conceituação de Boaventura de Souza Santos (2009), afirmando seu lugar por meio dessas rupturas e de novos sujeitos coletivos, em contraposição à escola eurocêntrica, segundo a qual o conhecimento válido é aquele que se adéqua à visão de mundo do colonizador, que detém o poder de legitimação e reconhecimento por meio das normas instituídas pelo Estado-nação.

As recomendações da Portaria Interministerial 559/1991, criando dentro do MEC a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI) e no seu Art. 5º os núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação, impulsionaram os debates sobre a EEI nos estados e universidades. Em Pernambuco, com a Portaria 940/1994, foi instituído o Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (NEEI), que veio a substituir o anterior, Grupo de Educação Indígena de Pernambuco (GREI), criado pela Portaria 1.528/1991 (SILVEIRA, 2012, p.87).

O NEEI contava com a participação de pesquisadores e especialistas das universidades, do Cimi-NE e do CCLF³⁵, que pelas suas práticas históricas atuavam além do espaço institucional, visitando as aldeias e assessorando os povos indígenas no estado. Além disso, “acompanhando a ação governamental no controle, monitoramento, definição e monitoramento das políticas e atuando no cotidiano com as professoras e professores indígenas” (ALMEIDA, 2001 p. 12).

O MEC passou então a promover debates e discussões que resultaram em regulações que orientaram e recomendaram aos entes federados as adequações necessárias para a implantação da EEI. Em 1993, publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena³⁶ proporcionando aos entes federados novos parâmetros para o ordenamento normativo das suas políticas e ações voltadas para a EEI.

³⁵ Organização não Governamental, sediada em Olinda-PE. Desenvolveu a partir de 1999 até meados dos anos 2000 o PEI - Projeto Escola de Índios, voltado para o apoio e assessoria às etnias indígenas no Estado, e seus sistemas educacionais escolares.

³⁶ Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

A LDB de 1996 (Lei 9.394), 25 anos depois da anterior, de 1971, que não se referia aos índios, citou explicitamente a educação para os povos indígenas e, no seu Artigo 32, § 3º proclamou que fosse “[...] assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Em 1999, o Parecer 14 e a Resolução 3, voltados especificamente à EEI. O Parecer, no seu conjunto, apresenta a “[...] fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena” (BRASIL. MEC, 2002, p. 37), também indicando como deve operar esta modalidade educacional:

Os Sistemas Estaduais de Ensino deverão estar articulados ao Sistema de Ensino da União, tanto para receber apoio técnico e financeiro para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, quanto para seguir as diretrizes e as políticas nacionais traçadas para o setor, tal como preconiza a LDB.³⁷

Ainda como resultado dos estudos, pesquisas e debates relacionados ao Parecer 14/99, foi instituído por da Resolução 3/99 diretrizes e proposições para a regulamentação das escolas indígenas, as competências para a efetivação do direito à EEI, a importância da formação do professor indígena, e por fim o currículo, ressaltando ser necessária a sua flexibilização, considerando as formas próprias das diversas etnias de conceber seus saberes e conhecimentos, bem como suas formas de socialização.

Acompanhando as novas normatizações, ao longo dos anos 1990, foram intensas as mobilizações das professoras e professores indígenas, que contaram com a assessoria e apoio dos seus aliados e colaboradores, principalmente do CIMI e do CCLF. Apoiaram, em 1993, o 1º Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, na aldeia Lagoa, do povo Xucuru do Ororubá (Pesqueira, PE), onde estiveram presentes além dos anfitriões, os Atikum, Kapinawá, Fulni-ô e Kambiwá, contando também com a participação da Secretaria de Educação de Pesqueira. Naquele Encontro as mobilizações de resistência foram lembradas, bem como ocorreu uma primeira tentativa de construção de um cenário da educação escolar indígena no estado, a partir dos relatos de professoras/es e lideranças participantes, resultando em uma maior interação entre os professores indígenas no estado. (SANTOS, p. 130, 2004)

Nesse período as diversas etnias em Pernambuco realizaram diagnósticos sobre a situação das escolas em vários aspectos - perfil e formas de contratação dos professores

³⁷ Id.Ibid, p.49.).

e professoras, estrutura física, merenda, material didático etc (SANTOS, 2004, p.132). Gradativamente ganhavam novas significações o que os povos propunham ser “escolas indígenas”, principalmente pela participação cada vez mais ativa dos índios no seu corpo docente, proposta pedagógica e os sistemas internos organizacionais, deixando de ser uma pauta de professoras e professores, para se tornar uma agenda de toda a etnia.

Em abril de 1994 ocorreu o 1º Seminário de Educação Indígena de Pernambuco, promovido pela SEE-PE, onde, conforme relatou Santos (2004, p. 133), após debates sobre os cenários da EEI por meio da escuta aos povos aí presentes, foi apresentado um diagnóstico sobre a situação das escolas, bem como as propostas dos povos indígenas para superar o quadro de deficiências e limitações, relatadas em relatório entregue à SEE-PE. Foi a partir deste evento, e com uma maior intervenção do CCLF neste cenário, que se iniciou a construção da educação que viria a ser diferenciada, específica e intercultural.

Como desdobramento deste processo, em fins de 1999 no território do povo Xucuru do Ororubá, aconteceu o Encontro de Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco, com a participação das etnias – Xucuru do Ororubá, Truká, Pankararú, Kambiwá, Atikum, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pipipã –, onde foram discutidos os desafios e as carências relacionadas à EEI nos diversos povos no estado. Observa-se que as limitações verificadas pelos povos presentes são semelhantes às apresentadas à Secretaria de Educação do Estado, em 1994, quando, são discutidas as denúncias:

[...] representantes da Funai, NEEI, CECE, DEMEC, CIMI, UPE e membros dos sete povos indígenas reconhecidos no Estado discutem as denúncias trazidas pelos sete povos ali presentes, tais como: 1. Insuficiência do número de escolas nas aldeias; 2. Estado físico dos prédios ultra-precários, faltando-lhes rede hidráulica, elétrica, mobiliárias e equipamentos em geral; 3. Ausência de professores com capacitação específica; material didático e paradidático em todos os níveis [...] (BARBALHO, 2007. p. 260).

Constataram que o quadro vivenciado pouco mudou e que existiam convergências entre as demandas e propostas de soluções neste momento, reconhecendo que contavam com as novas normatizações conquistadas para exigir direitos históricos. Como estratégia consensual nesta arena de disputas que se configurava, instituem então a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe). Estabeleceu-se, a partir de então, uma representação coletiva das etnias em Pernambuco voltada para o campo da EEI, ao mesmo tempo articulada às outras mobilizações dos povos, incluindo para isso uma liderança por etnia na sua composição.

A autonomia, instituída com a Copipe, passou a se revelar na sua forma de mobilização. Os encontros tornam-se frequentes, em duas ou três vezes por ano, com recursos próprios oriundos da colaboração dos professores e professoras indígenas, contando com assessorias e pequenos apoios, como material didático, do CCLF e CIMI. Esses Encontros ocorriam em diversos territórios étnicos, ampliando desta forma a sua capilaridade e incentivando a participação cada vez maior de professoras/es indígenas.

Ao analisar o estudo de Barbalho (2007), foi possível perceber que os primeiros encontros da Copipe se caracterizaram pela análise das novas normatizações, principalmente o Parecer 14/99 do CNE³⁸, que regula a criação da categoria Escola Indígena, da formação e contratação de professores indígenas, do currículo e das atribuições dos sistemas estaduais de ensino neste processo. Favorecia a participação ativa na construção de uma escola que dialogasse com as suas visões de mundo; as demandas comuns quanto à estrutura física das escolas indígenas; as incompreensões e propostas de soluções junto a SEE-PE; a consolidação e fortalecimento da Comissão; o perfil de um professor/a indígena; o lugar da EEI no sistema educacional nacional e estadual.

Os debates entre os povos, seus professores e professoras e aliados/assessores, possibilitaram o aprofundamento e a formulação de novos discursos e proposições que buscavam uma configuração mais precisa do que era uma escola indígena e a EEI e os caminhos a serem percorridos para consolidar o novo desafio que os povos indígenas colocaram para si. Tem início então os debates entre duas culturas educacionais: a educação indígena e a educação escolar indígena.

É possível então constatar o mesmo processo que Ball (2009, p. 306) faz alusão. A ação política torna-se preponderante no contexto de influência, “porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado.”, e as disputas políticas são disputas pelo poder. Foram as ações políticas dos povos indígenas que mudaram as políticas de aculturação e tutela do Estado-nação, rompendo com a

³⁸ Esse parecer apresenta os fundamentos normativos da educação escolar indígena, determinando a estrutura e funcionamento da escola indígena, propondo ações concretas para a educação escolar indígena. Além do relator, Kuno Paulo Rhoden (Pe. S.J.), e dos membros da CEB do Conselho Nacional de Educação, participaram ativamente deste Estudo-Parecer a Prof^a Ivete Campos, Coordenadora-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do MEC, o Prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, bem como membros da Procuradoria-Geral da República, Dr^a Ieda Hoppe Lamaison e Dr^a Débora Duprat, indicadas por aquela instituição.

epistemologia dominante e propondo um novo paradigma que, a partir dessas iniciativas, ao que Souza Santos (2009) definiu como “cosmopolitanismo subalterno”, manifestado via ações e movimentos.

[...] são animados por um *ethus* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o que implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SOUZA SANTOS, 2009. p. 42).

As etnias em Pernambuco historicamente subalternas se rebelaram e passaram a atuar no interior do Estado-nação, com seus “parentes” de outros estados e regiões. Em um contexto de redemocratização foi possível imprimir o discurso do reconhecimento de direitos, reparação histórica e justiça social. Toda esta movimentação indígena foi sustentada por meio de processos de articulações e representações coletivas. Ao trazerem no seu interior práticas de tomada de decisões participativas, além de potencializar novos arranjos políticos, veio a ser um importante espaço de formação de seus membros.

Os espaços de debate interétnicos promovidos pela Copipe proporcionaram o amadurecimento da construção do que os povos entendem como uma EEI e o lugar da escola nos seus sistemas de significações e seus projetos de futuro. A escola diferenciada foi se definindo por ações políticas dos povos indígenas que se afirmaram pela autonomia que procuram ter sobre a gestão, práticas pedagógicas e seus conteúdos. Estas discussões levaram a Copipe a avaliar a pertinência de a EEI continuar inserida nos sistemas municipais de educação, uma vez que os povos conhecem o controle destes sistemas pelas oligarquias locais, responsáveis pelas violências, violações de direitos e segregação que lhes são impostas há séculos.

Neste contexto de insatisfações em relação ao vínculo das escolas indígenas com os municípios, ocorreram debates no interior da Copipe, como também nas Conferências Estaduais de EEI, sobre estadualização ou federalização. A possibilidade da federalização estava sendo discutida em um momento em que o desempenho dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI³⁹, que na sua formatação institucional contemplou no seu Art. 19-F que se deve “[...] obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem

³⁹ Vem a ser um Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, dentro do SUS.

diferenciada [...]”⁴⁰, vinha sendo criticado pelos povos, por não atender aos objetivos a que se propunham, e a forma operacional desenhada não funcionava de maneira adequada para viabilizar a recomendação de uma “abordagem diferenciada”.

Paralelo a isso, tramitava no Congresso um Projeto de Lei para a criação do Estatuto dos Povos (das Sociedades) Indígenas, que deveria atualizar o ultrapassado Estatuto do Índio, de 1973. Entre as várias propostas de emenda, havia algumas defendendo que a EEI fosse de responsabilidade da União, com a criação dos “Distritos de Educação Escolar Indígena”, que deveriam funcionar como “subsistemas” e de alguma forma estar inserido nos sistemas educacionais estaduais ou até mesmo municipais, sempre dentro da lógica espacial administrativa do Estado-nação e seus entes federados, e não étnico-cultural e diversa.

A esse respeito, “o território indígena é mais que um espaço geográfico: é um local de aprendizagens, das vivências, das trocas, das elaborações culturais.” (ALMEIDA 2011. p. 109). Desta maneira, a proposta de federalização em possíveis Distritos de Educação Escolar Indígena não foi naquele momento uma opção viável para os povos indígenas.

Nesse contexto, foi possível constatar a “invisibilidade” dos povos indígenas na agenda educacional dos governos estaduais em Pernambuco. Ao identificarem a impossibilidade da federalização e a fragilidade dos sistemas municipais, os povos indígenas no Estado, amparados pelas novas normatizações, se mobilizam e desenvolvem ações políticas, intencionando influenciar para que a EEI viesse a ser estadualizada, instituindo uma nova arena de embates no governo estadual, a SEE-PE, com qual a construção desta política educacional diferenciada veio a ser debatida e institucionalizada.

3.1.2 Contexto da produção de texto: Normatizações da EEI em Pernambuco

As experiências vivenciadas pelos povos indígenas, nos processos de retomada de seus territórios ao longo dos anos 1990, tornaram-se referência nas mobilizações para a estadualização da EEI. Essas vivências levaram os povos indígenas a construir estratégias de articulação a partir de direitos comuns e incidência política. Seguindo esta trilha, as ações políticas voltadas para a EEI, desenvolvidas a partir de debates dentro da

⁴⁰ BRASIL. Lei Nº 9.836/1999. Acrescenta dispositivos à Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências".

Copipe, incentivaram possibilidades e estratégias locais, comuns às diversas etnias em função dos novos direitos coletivos, sem com isso pretender generalizar as diferenças contextuais e possibilidades de cada povo, diante do desafio da estadualização.

Os discursos voltados para a estadualização foram construídos de forma coletiva, evidenciando a dispersão da EEI nos sistemas educacionais municipais, suas fragilidades financeiras e pedagógicas e a incapacidade de responder às especificidades e à interculturalidade inerentes a esta modalidade educacional, conforme recomenda o Parecer 14/99 do CNE, que propõe a estadualização da EEI.

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino, tais como: um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas; ensino bilíngüe; processos próprios de aprendizagem, a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal (BRASIL, MEC/CNE, 1999).

A Resolução Nº 3, de 1999, elaborada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, destacando:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, MEC/CEB, Resolução Nº 3, 1999).

No seu Art 4º, instituiu que as atividades pedagógicas das escolas indígenas devem estar de acordo com seus projetos pedagógicos e regimentos internos, propondo que como escolas e subsistemas diferenciados, têm como prerrogativas:

- I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
- II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sócio linguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

Apesar dos indicativos, a SEE-PE não dava respostas objetivas quanto à estadualização, apesar de nos seus discursos parecer favorável às reivindicações dos povos e concordar com suas razões para esta decisão. Nos debates da I Conferência Estadual de EEI, que aconteceu em Caruaru, em setembro de 2000, foram analisadas as possíveis implicações da transferência de atribuições da EEI dos municípios para o estado, principalmente temas relacionados à rede física e ao reconhecimento da carreira de professor indígena, os povos indígenas afirmaram a opção pela estadualização.

Foram elaborados, pelos participantes e pela Copipe, e entregues à Secretaria, três documentos: 1. A Carta de Pernambuco, que propõe ao Governo do Estado encampar a EEI, seu reconhecimento como modalidade diferenciada, a valorização e a criação de mecanismos compatíveis com as necessidades desta modalidade educacional, dentro do sistema institucional da SEE-PE. 2. A definição de atribuições e espaços formais de participação das instituições públicas e não governamentais, a partir de suas competências, na implantação e efetivação da EEI no estado. 3. Relatório com as proposições dos Grupos Temáticos. Apesar da objetividade dos documentos, não ocorreram respostas convincentes por parte da Secretaria, deixando paralisado o processo de estadualização.

Já na II Conferência, realizada em Jaboatão dos Guararapes, RMR, em abril de 2002, a Copipe conduz a pauta, retomando a importância da SEE-PE se posicionar de forma objetiva quanto à estadualização da EEI, e como resultado dos debates produzem dois documentos: 1. Carta de Princípios, os quais indicam à Secretaria procedimentos e princípios a serem considerados e respeitados nas relações entre o Estado e os povos indígenas, suas escolas e professores, ao passarem a fazer parte do sistema estadual de educação. 2. Termo de Compromisso, que foi acordado com a Secretaria de Educação, ampliando a composição da Comissão de Transição dos Sistemas Municipais para o Sistema Estadual de Educação, de três para nove representantes indígenas,

correspondendo ao número de etnias até então reconhecidas pela Funai no Estado – Pankararu, Xucuru do Ororuba, Kapinawá, Kambiwá, Tuxá, Truká, Atikum, Pankará e Pipipã. Esta mudança manifestou o entendimento dos povos sobre a “participação”, diferenciando da Secretaria de Educação, que entende como “representação” indígena nessa Comissão. A Secretaria manteve o mesmo número de “representantes”. (BARBALHO, 2007).

Uma vez que as escolas municipais nos territórios indígenas não estavam aptas a oferecer a educação pleiteada por estes povos, bem como o controle político das elites locais dos governos municipais e suas práticas autoritárias, os debates internos na COPIPE confirmaram no seu 7º Encontro, em junho de 2002, no Território Kambiwá, a opção pela estadualização da EEI, decisão esta que foi precedida, como visto acima, por diálogos com a SEE-PE e assessorias nas Conferências Estaduais.

Amparados pelas novas normatizações, bem como favorecendo o foco das reivindicações, que desta forma estariam centradas em um único ente federativo, com maior proximidade com o MEC e organismos federais envolvidos na EEI, os povos viam na estadualização maiores possibilidades de realizar o projeto de escola indígena, definido nos objetivos da Copipe como “ [...] 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.”

Esta formulação, construída e amadurecida em intensos debates internos na Copipe entre as etnias, e nas Conferências Estaduais, com a SEE-PE, é rompida a colonialidade, do poder na sua forma unilateral, quando os povos propõem uma escola construída de forma coletiva, como parte de um projeto político/étnico, questionadora de padrões de poder e de pedagogias reprodutoras de sistemas de dominação e exclusão. Os povos indígenas estão também confrontando um paradigma histórico, cujo saber eurocentrado determinava o que “seriam”, determinado pelos colonizados, dentro de seus projetos de nação.

Ao trazer de volta seus “saberes” e “processos próprios de ensino e aprendizagem” apontam para outra forma de “ser”, afirmando e fortalecendo suas identidades étnicas, em um projeto de futuro descolonial, e novas formas de relações interculturais, centrada no que Walsh (2009. p. 22) define como a interculturalidade crítica: “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica

submissão e subalterização”. Com isso, determinam as bases conceituais e políticas para a retomada das escolas.

Como resultado dessa luta, o Estado de Pernambuco estadualiza a Educação Escolar Indígena através do Decreto 24.628/2002, após todo este processo de debates nas Conferências Estaduais e deliberação dos povos.

É possível verificar no referido Decreto a observância por parte da SEE-PE das normas presentes na Resolução da CEB Nº 3, de 1999, que “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”, como referência normativa para a elaboração de uma política estadual de EEI. Em 2003, a SEE-PE institui através da Portaria 0390/2003 a criação da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena, com a incumbência de implantação da estadualização, tendo no seu interior a participação dos povos indígenas, órgãos públicos e assessorias.

Os povos indígenas em Pernambuco propunham, neste processo, uma relação dialogada com o Estado para a implantação e gestão da EEI, onde teriam autonomia para construir conteúdos e decidir sobre funcionários, professores e gestores das escolas.

Dialogando com Ball, neste contexto da “produção de texto” em nível estadual, observa-se que nas arenas do “contexto da influência” foram produzidas formulações, dos povos indígenas, e normatizações, baseadas na LDB, no parecer do CNE, OIT e outras, sobre as quais está fundado o Decreto Estadual 24.628/2002, que estadualiza a EEI. A circularidade do ciclo de políticas aí é percebida, de maneira a ressaltar como a inter-relação entre os contextos ocorre, a partir de disputas entre grupos de interesse, suas estratégias e correlações de forças.

É visível neste processo, como o governo estadual, mesmo diante um cenário normativo favorável, reluta em efetivar a EEI. Viabilizou apenas algumas demandas e proposições, referentes as disputas nas Conferências Estaduais. Nos embates, os povos e suas representações coletivas afirmaram nos seus discursos, proposições e concepções, como concebem a EEI, requerendo do governo do estado sua ratificação e reconhecimento do que traduzem como o caminho participativo e dialogado para a construção de uma “política” escolar indígena. Reivindicaram que as normas fossem

uma referência para orientar o “contexto da prática”, ou seja, quais e como serão implantadas as ações que viabilizariam este sistema educacional no âmbito da SEE-PE.

3.1.3 O contexto da prática: efetivação e resultados

A estadualização da EEI acarretou a necessidade de novos arranjos institucionais, de maneira a inserir esta modalidade educacional no organograma da SEE-PE, bem como alocar pessoal, recursos e procedimentos normativos e políticos para acomodar as professoras e professores indígenas no quadro funcional. Implicando também em negociações regidas pelas normatizações da administração pública, monocultural, e as especificidades da EEI, como também diálogos com os municípios, que envolviam a cessão de professoras/es, merendeiras e pessoal administrativo, bem como de prédios escolares municipais, que deveriam ser transferidos para a gestão do estado.

Outro aspecto a ser considerado, nesta intrincada malha normativa e política, referia-se à administração financeira pública e os recursos repassados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Os repasses deste Fundo para estados e municípios são calculados em função do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, o que, no caso, implicava em perdas para os municípios, mesmo que a estadualização também favorecesse a desoneração de pessoal e de custos de manutenção do sistema municipal educacional.

A SEE-PE em 2004 mantinha no seu organograma duas subsecretarias: a Secretaria Executiva de Gestão (Sege) e a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (Sede). A primeira já havia participado nas reuniões da GREI e do NEEI, esperando-se que com isso deveriam ter algum acúmulo de conhecimento em relação à EEI.

Diante da nova configuração, as duas Subsecretarias da SEE-PE e as Gerências Regionais de Ensino (GRE), estas últimas por atender os povos indígenas em suas jurisdições, efetuaram em 2003/4 um diagnóstico da EEI no estado quando, pretendendo atualizar as informações referentes a estrutura física, bem como se configurava este subsistema escolar no estado quanto ao número de professores e alunos. O estudo de

Barbalho (2007, p. 286) registra que foram contabilizadas 10 etnias⁴¹, 118 escolas, 639 professores/as, 10.484 alunos/as e uma população total de 34.081 índios⁴².

Em seu estudo, Espar (2014) apresentou dados quantitativos comparativos sobre a evolução da EEI, dos anos de 2003 a 2012. Foi possível observar nesses dados uma relativa equivalência entre o aumento do número de etnias, três, e os outros números apresentados, relacionados aos números de escolas, professores(as) e alunos(as).

Das três etnias reconhecidas formalmente neste período, Pankaiuká, Pipipã e Entre Serras Pankararu, não são numericamente extensas, a ponto de resultar em um crescimento acentuado no número de escolas, professores e alunos.

	2003	2012
Nº de Etnias atendidas	09	12 ⁴³
	2003	2012
Nº de Escolas Indígenas	112	132
	2003	2012
Nº de Professores Indígenas	650	780
	2003	2012
Nº de Alunos Matriculados	7.500	11.000

Analisando as informações cedidas pela SEE-PE, em resposta a solicitação da Fundaj-UFRPE, relativas às escolas, número de professores e alunos, verifica-se alguns aspectos que merecem destaque.

No período compreendido entre os anos de 2012 e 2016, houve a criação de dez escolas indígenas, bem como um aumento do número de professores que corresponde a quase 100%, comparando os dois anos de referência, 2012 e 2016. Um aumento significativo, se considerarmos que neste mesmo período o número de alunos cresceu em pouco mais de 20%, de 11.000 para 13.396⁴⁴. Em que pese a ampliação da rede escolar, isso não implica diretamente no atingimento da pretendida “educação de qualidade”, bem como ainda persistem questões pendentes, relativas ao currículo intercultural e reconhecimento da categoria de professor(a) indígena.

⁴¹ Neste ano o povo Pankará foi reconhecido pelo Estado Brasileiro.

⁴² FUNASA, DSEI/PE 2004.

⁴³ Fulni-ô, Pankará, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Xukuru do Ororubá, Kapinawá, Kambiwá, Tuxá e Pankaiuká.

⁴⁴ Por conta dos prazos para conclusão deste Estudo, não foi possível debater com a SEE-PE o que estes dados revelam.

	2012	2016*
Nº de Etnias atendidas	12	12
	2012	2016
Nº de Escolas Indígenas	112	132
	2012	2016
Nº de Professores Indígenas	780	1.462
	2012	2016
Nº de Alunos Matriculados	11.000	13.396

*Ofício nº 21 /2016-SPEIN/SEE-PE. Recife, 01 de junho de 2016.

Com relação aos equipamentos pedagógicos, em entrevista a Silveira (2012, p. 85), a Técnica Educacional I relatou que as condições físicas em que acontecia a EEI eram extremamente precárias, onde “Galpões, estribarias, depósitos, salas residenciais eram usados como escolas nas aldeias [...]”, e conclui como o “caos instalado nas escolas indígenas em Pernambuco”, se é que estes espaços poderiam ser caracterizados como escolas.

Tanto Barbalho (2007), como Silveira (2012), apontaram para uma mesma direção ao analisarem a estadualização até aquele primeiro momento, constatando que o estado e seu sistema educacional não estavam preparados para as novas demandas que advinham da EEI, onde ações e procedimentos pontuais não foram suficientes para ir além do caráter formal/normativo da estadualização. Como estratégia para a implantação da estadualização, os povos indígenas e suas representações pautaram a 4ª Conferência Estadual, em 2004, realizada em Recife, de forma a deliberar sobre a EEI, onde foram debatidos os seguintes temas, segundo Barbalho (2007, pag. 289):

- Princípios da EEI;
- Especificidade da Escola Indígena e a diversidade de povos;
- Diretrizes e princípios da Política Estadual de EEI em Pernambuco;
- Mecanismos de Controle Social – O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, conquistas e desafios;
- Escola Indígena Estadual: problemas e perspectivas;
- Projeto Político Pedagógico e Modelos de Gestão;
- Regularização das escolas;
- Professor indígena: formação e profissionalização;

- Professor indígena: perfil e atribuições;
- Concurso público;
- Formação Superior Indígena: UFPE, UPE e SEE-PE.

Foi possível concluir que os debates no interior da Copipe, entre, professoras/es, lideranças e suas assessorias amadureceram e evoluíram, de forma que o protagonismo indígena se afirmou e se alinhou com o lema desta 4ª Conferência: “A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”. Esta afirmação não se tratava de uma imposição por parte dos povos e da COPIPE de como deve ser instituída e efetivada uma política de EEI no estado, mas da necessidade de afirmação de postulados básicos, um posicionamento político e uma proposta de EEI a partir destes novos sujeitos.

Propunham o debate sobre as novas regulamentações necessárias para este fim, em uma arena onde, até então, o estado de Pernambuco, por meio da SEE-PE, não conseguiu formular uma proposta, um desenho, uma agenda para a construção desta modalidade educacional. Os debates constataram a não ocorrência de movimentos, por parte do Estado, que implicassem em uma política, e não apenas em normatizações institucionais ou ações dispersas com o intuito de responder, discursivamente e de maneira parcial, as necessidades práticas de efetivação desta nova modalidade educacional, onde sequer observava as normas, já instituídas por este mesmo estado no seu decreto de estadualização.

Em relação a este contexto, Barbalho (2007, p. 291) citou o depoimento de uma liderança indígena na 4ª Conferência:

O que não podemos é deixar que aqueles que são pagos com dinheiro público e responsáveis para resolver problemas nossos, fazer do jeito que pensam ou querem. O nosso jeito é com discussão, com transparência, que não discrimine, que não deixe de fora os interesses de todos. É por isso que somos uma Comissão, porque se fosse um só ficava mais fácil enganar a pessoa. Prá cooptar uma Comissão, com assessoria e tudo é bem mais difícil, não é (BARBALHO, PICP, p. 291, 2007)!

Seguindo na trilha das regulamentações, para que a EEI acontecesse era necessário que fosse instituída a “Escola Indígena”, e para tal, o estado de Pernambuco devia normatizar sobre esta nova categoria de escola no seu sistema educacional. O processo de criação das escolas indígenas se iniciou através da Resolução 05/2004, do

Conselho Estadual de Educação, que definiu como deveria funcionar esta escola diferenciada, que assim como o Decreto que estadualizou a EEI, acompanhou as normas da Resolução N° 3/99, da Câmara de Educação Básica (CEB), do MEC.

Após a definição, no ano seguinte, o estado de Pernambuco transformou esta Resolução no Decreto 27.854/2005, criando formalmente a escola indígena e por meio da Instrução Normativa 001/2005 estabeleceu critérios para o credenciamento destas escolas, para a oferta de Educação Básica às etnias indígenas no estado.

Paralelo a esse processo normativo do estado, a Copipe passou a debater nos seus encontros as estratégias a serem desenvolvidas para que no diálogo com a SEE-PE as ações relativas à efetivação da estadualização ocorressem, além do direito reconhecido nas normas, mas também no cotidiano das aldeias.

Esta situação foi observada por Ball (2009) como:

[...] um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 3).

Mesmo com o diagnóstico revelador, concluído em 2004, a SEE-PE não tomou ações efetivas para a superação do cenário caótico das escolas indígenas, o que levou os povos nos Encontros da Copipe a empreenderem iniciativas, a serem propositivos em relação à paralisia estatal. E, diante deste quadro, iniciar um processo de “retomada” das escolas, que, seguindo a estratégia das retomadas de territórios, implicava em estar dentro das escolas, tomarem a gestão das escolas e as atividades escolares sem com isso prejudicar os processos educacionais em andamento das crianças e adolescentes. Foi algo novo, além do espaço físico das escolas. Uma configuração nova com a qual os povos passariam a lidar, no caminho da conquista da autonomia pleiteada.

Para isso já tinham elaborado o seu projeto político de uma escola indígena, dando novas significações ao sistema escolar vigente e reconhecendo com isso que a escola indígena funcionaria dentro de um sistema público amplo e complexo, o sistema estadual. Dele dependeriam de recursos e reconhecimento para tornar a escola indígena viável, na perspectiva da interculturalidade crítica e como projeto de vida para suas etnias. Desejavam fazer a escola dos “seus jeitos”, de acordo com a realidade e

possibilidade de cada povo, dos recursos que dispunham: físicos, financeiros, humanos e políticos.

A Professora Indígena relatou, após o longo tempo de demandas não atendidas, como ocorreu este processo junto a seu povo:

E de lá pra cá, quando foi 2003, aí a gente teve que tomar a posse das escolas dentro das aldeias [...] o ZH disse assim: “*Não, vamos fazer assim, vamos pegar os professores que não são indígena, botar pra fora, e contratar, botar os da gente de cada aldeia.*” Aí, a gente fez maior mobilização na comunidade, uns diziam que não dava certo, outros diziam que dava. Só que a gente mesmo, a gente sabia que ia dar certo, mas o povo não tava acostumado com isso, era uma coisa nova [...] (Professora Indígena1).

Nos Encontros da Copipe foram aprofundados temas relacionados à EEI – escola indígena, reconhecimento e formação de professores/as indígenas, financiamento da EEI, autonomia - a partir das normatizações recentes, bem como a inação da SEE-PE para viabilizar as proposições dos povos indígenas, que haviam sido discutidas pelas etnias no estado, com a participação das comunidades e lideranças. Uma vez que tinham elaborado seus Projetos Político Pedagógicos, a organização interna dos seus sistemas escolares e todo o corpo de funcionários já era indígena, fazendo com que o estado tivesse que aceitar, ou tolerar estas ações, já consolidadas.

Dessa forma, os movimentos dos povos e professores indígenas se apresentaram como propositivos, quando estiveram à frente do estado na elaboração das premissas necessárias para a formatação de uma política de EEI.

Em abril de 2004 ocorreu a 4ª Conferência Estadual de Educação escolar indígena, realizada em Recife, onde foram discutidos os temas que a Copipe considerava fundamentais para a construção e efetivação de uma política estadual de EEI, entre outros:

- Diretrizes e Princípios da Política Estadual de EEI em PE;
- Especificidade da Escola Indígena e diversidade dos povos;
- Projeto Político Pedagógico e Modelos de Gestão;
- Professor/a Indígena: formação, profissionalização, perfil e atribuições;
- Mecanismos de controle social - O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, conquistas e desafios. (Barbalho, 2007, Relatório da Copipe, 2004)

Com estas propostas, a Copipe, os povos e seus aliados estavam buscando superar ações isoladas e parciais até então desenvolvidas pela SEE-PE, insuficientes

pelas suas abrangências e superficialidades, baseadas nos efeitos dos problemas e suas carências, e não nas suas causas.

Os Encontros da Copipe que sucederam esta Conferência analisaram as elaborações e aprendizados realizados até então, de maneira a visualizar o quanto foi formulado e conceituado pelos povos e suas assessorias em relação à política de educação escolar, que entendiam como alinhadas as normatizações conquistadas e representativas de suas aspirações políticas e étnicas. Avaliaram também as estratégias utilizadas para exigir da SEE-PE o cumprimento dos preceitos legais em função dos novos direitos adquiridos, assumidos e normatizados pelo estado de Pernambuco, mas não acessíveis aos povos pela falta de ações que os efetivem por parte desta Secretaria de Estado.

Para acomodar esta nova modalidade educacional no seu organograma, a SEE-PE efetivou através do Decreto nº 25.550/2003, a Unidade de Educação Escolar Indígena- UEI, localizada dentro da Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos, que tinha como objetivo “coordenar e executar as ações da educação escolar indígena no estado.” (ESPAR, 2014, p. 94). Seus técnicos participavam das reuniões do NEEI, como forma de conhecer e dialogar com os povos indígenas e instituições voltadas para a educação escolar indígena no estado.

As relações da SEE-PE com os povos indígenas e suas demandas educacionais ocorriam com mais intensidade através das GRE, que por estarem mais próximas dos territórios e, portanto dos sistemas educacionais étnicos, tentavam ser um elo entre os povos e a SEE-PE. Porém, sem nenhum poder de decisão, com um corpo técnico também não capacitado para as novas relações com esta nova modalidade educacional que suas especificidades exigiam.

As diversas autoras e autores pesquisados, (ALMEIDA, 2001; SANTOS, 2004; BARBALHO, 2007; SILVEIRA, 2012, ESPAR, 2014) foram unânimes em relatar o despreparo da SEE-PE no trato com a EEI, como parte de suas atribuições e competências para gerir o sistema educacional estadual, apesar do debate sobre a estadualização estar nas pautas desta Secretaria desde 1999, quando o Parecer nº 14/99, do CNE, relatou que:

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino, [...] a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal (BRASIL, MEC, 1999).

Para Espar (2014, p. 92), foram ignorados os referenciais elaborados desde 1989, nos debates desenvolvidos no GREI, que recomendavam como passos iniciais um Documento voltado para uma “Política de Educação Escolar Indígena para o Estado – PEEIE”. Este Documento já chamava a atenção para três pontos básicos, relacionados à: formação de professores indígenas; formação de técnicos da SEE-PE para a especificidade da questão e, a elaboração de currículos e calendários específicos (PERNAMBUCO/SEE, 1989).

Apesar disso, nenhuma ação concreta foi tomada pela Secretaria para efetivação destas recomendações ao longo de 13 anos, razões pela qual quando da estadualização, não havia pessoal técnico capacitado minimamente para esta nova modalidade educacional. Almeida (2001) chamou a atenção também para a intensa mobilidade de técnicos no quadro da Secretaria, em função das constantes mudanças de governo e arranjos políticos circunstanciais, que estiveram voltados para a governabilidade e/ou interesses eleitorais. Não havendo com isto atenção à construção de uma “política” de EEI. Permaneceu a ocorrência de práticas e ações fragmentadas e dispersas, visando atender pontualmente a crescente pressão dos povos indígenas a partir dos intensos debates na Copipe. Essa, por sua vez, analisava criticamente o sistema educacional nacional e estadual, buscando situar o lugar e as estratégias adequadas para a efetivação da EEI em Pernambuco, que até então eram percebidas apenas nas ações pontuais e “no papel”, insuficientes para realizar os objetivos propostos.

Em entrevista, a Técnica Educacional II, relata as dificuldades que ocorriam e ocorrem até hoje na SEE-PE, em relação à EEI, o que se pode traduzir como “racismo institucional”:

[...] a gente tem que parar, conversar com as pessoas, explicar, o que é indígena, que existe indígena, e que eles têm direito a educação, e essa educação ela é diferenciada, ela é específica, o que é específico, o que é diferenciado, aquela intercultural também que ela pode aprender, ela pode ter acesso e aí fazer interlocução com outros saberes. Então tudo isso é um exercício que quem trabalha com educação escolar indígena num espaço público tem, todo servidor, funcionário público que trabalha com o povo tradicional tem esse eterno exercício de explicar aos colegas e aos demais dessa necessidade de o diferente também ter a sua valorização, ter seu conhecimento específico, diferenciado e até intercultural. É um exercício diário. E aí termina que nós como servidores, que trabalha com educação escolar indígena, somos classificados como os guerreiros. (Técnica Educacional II, 2015)

Este quadro é revelador de como a EEI aparece no interior do sistema educacional estadual, demonstrando a presença, dentro da instituição pública

responsável por esta modalidade educacional, o despreparo e o preconceito corrente, tornando-se mais uma barreira, um limite no processo de diálogo e disputas que se iniciavam, e ainda hoje permanecem, como relatou a Técnica Educacional II.

A interlocução da Secretaria de Educação com os povos indígenas teve certo arrefecimento entre os anos 2005 e 2007, devido a não resposta do governo estadual às expectativas, acordos firmados e não efetivados. A não ocorrência de Conferências estaduais contribuiu para isso, no final do governo Jarbas Vasconcelos. Novas esperanças de continuidade dos debates foram depositadas no novo governo que se instituiria, tendo a frente governador Eduardo Campos.

3.2 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CEEIN)

Já no final do governo Jarbas Vasconcelos, a Lei 13.071/2006 criou o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEIN.

Dentro da amplitude de suas competências, no seu Art. 2º, o Decreto que institui o CEEIN, destaca, entre outras, as seguintes atribuições:

- I – participar, conjuntamente com a Secretária de Educação e Cultura, da formulação da Política de Educação Escolar Indígena;
- III – acompanhar, fiscalizar e avaliar, conjuntamente com a Secretária de Educação e Cultura, a execução da Política de Educação Escolar Indígena;
- V – zelar pela integração das ações e decisões das entidades e órgãos da administração estadual e municipal no que diz respeito à Política de Educação Escolar Indígena e sua execução;
- VI – articular-se com as entidades e órgãos responsáveis pela Política Nacional de Educação Escolar Indígena;

Ao final, relatando:

Art. 6º O Poder Executivo encaminhará, no prazo de 60 (sessenta) dias, projeto de lei para autorização de abertura de crédito especial ao Orçamento Fiscal do Estado, exercício 2006, destinado à execução das despesas necessárias à instalação, manutenção e operacionalização do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Pernambuco - CEEIN.

O seu regulamento foi aprovado dois anos depois, pelo Decreto 31.644/2008. Nesse mesmo ano, por meio do Ato 1.426/2008, foi definida sua composição de forma paritária, com o equilíbrio entre membros, representados por professores/as e representações coletivas indígenas, e não indígenas: universidades, instituições governamentais e não governamentais, com diferentes graus e abordagens e envolvimento com a EEI.

Em seu Artigo 3º, o referido Ato 1.426/2008 relata que o CEEIN será composto por “24 (vinte e quatro) Conselheiros, com o mandato de 02 (dois) anos, podendo ser reeleitos para um único período subsequente, da seguinte forma”:

- I – 12 (doze) representantes dos povos indígenas, sendo:
 - a) 10 (dez) representantes dos povos indígenas usuários do sistema;
 - b) 01 (um) membro da Comissão dos Professores Indígenas do Estado de Pernambuco - COPIPE;
 - c) 01 (um) membro da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME;
- II – 06 (seis) representantes da administração pública estadual;
- III – 06 (seis) representantes de instituições governamentais e não-governamentais, que comprovadamente exerçam atividades de apoio aos povos indígenas. (PERNAMBUCO/SEE, Ato 1.426/2008, define a composição do CEEIN)

Quando da sua instituição, haviam dez etnias reconhecidas em Pernambuco⁴⁵, que junto às representações da Copipe e Apoinme, formavam 50% da composição do CEEIN. A composição não indígena, correspondente à outra metade do Conselho, conforme o referido Ato deveria ser ocupadas por indigenistas, instituições públicas, universidades e sindicatos, e foi assim estabelecida:

- 02 - Secretaria de Educação;
- 01 - Secretaria da Fazenda;
- 01 - Secretaria de Planejamento e Gestão;
- 01 - Secretaria de Administração;
- 01 - Conselho Estadual de Educação;
- 01 - Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
- 01 - Universidade de Pernambuco – UPE;
- 01 - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
- 01 - Centro de Cultura Luís Freire – CCLF;
- 01 - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – SINTEPE;
- 01 - Conselho Indigenista Missionário – CIMI-NE.

O CEEIN veio a ser uma nova arena de debates e embates para a efetivação da política estadual de EEI. Constituiu-se como um novo arranjo consultivo/deliberativo, com a participação efetiva dos diversos atores sociais que até então estavam envolvidos neste processo político – SEE-PE, CCLF, CIMI, Copipe, Apoinme, povos indígenas, universidades. Para efetivar a paridade, ampliou a participação pública com assentos disponibilizados a outras Secretarias e órgãos governamentais que têm atuação relacionada aos povos indígenas, direta ou indiretamente:

⁴⁵ Fulni-ô, Pankará, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Atikum, Truká, Xukuru de Ororubá, Kapinawá, Kambiwá, Pipipã, Pankaiuka e Tuxá.

A pluralidade na composição seria o elemento que responde pela natureza pública e democrática desses novos arranjos deliberativos. Por isso, um dos grandes desafios presente nessas experiências é integrar os diferentes interesses e ao mesmo tempo permitir aos diferentes atores envolvidos nos processos deliberativos, principalmente àqueles em situação de desvantagem, expressar e sustentar publicamente sua diferença (TATAGIBA, 2010, p. 32).

A ocorrência de debates que resultassem na construção participativa de uma política pública, dentro de um espaço tão diverso, tinha como limite as determinações impostas pelas normas do CEEIN, onde lhe competia “participar, acompanhar, fiscalizar e avaliar, zelar, articular-se”. Sem nenhuma força de interferência na execução e definição de normas, acentuando-se desta forma seu caráter eminentemente deliberativo, propositivo e consultivo, sem prerrogativas de normatização. Sobre isso, Souza e Rodrigues (2012) analisam que, com a “redemocratização” havia a necessidade de construção de “janelas” para acesso ao jogo político:

Os movimentos colocam as demandas no jogo político, desafiando os seus códigos culturais. Para que essas demandas se tornem objeto de discussão política precisam, em certa medida, se tornar políticas e entrar no referido jogo (SOUZA; RODRIGUES, 2012, p. 5).

Essa figuração revelou como se dariam as relações entre os povos indígenas e o Estado nesta nova arena de embates, o CEEIN. Ficaram evidentes as dificuldades de por em funcionamento uma instância de debates e tomada de decisões, que se propunha, por meio do Decreto 31.644/2008, participar “conjuntamente com a Secretária de Educação e Cultura, da formulação da Política de Educação Escolar Indígena”. Mas, não houve as condições para seu funcionamento efetivo, bem como os próprios membros desta Secretaria abalaram sua legitimidade, com ausências e anuência com esta situação, como também ocorreu com outras Secretarias.

Neste estudo foram analisadas quarenta Atas cedidas pelo CEEIN, 2008 a 2015, onde procurei identificar nos discursos dos participantes — as etnias indígenas, indigenistas, universidades, instituições públicas e o estado de Pernambuco, —, os sentidos da instituição desse Conselho e sua eficácia na construção e efetivação da EEI. Busquei também, nas “interdições”, suas significações, reveladas nas contradições, ambiguidades e tensões entre esses atores, nesta nova arena.

Em um primeiro momento, entre 2008 e 2010, após sua instituição, as reuniões do CEEIN estiveram centradas em debates relacionados à sua conformação: a construção do Regimento, definição da participação de órgãos públicos que direta e/ou

indiretamente estão relacionados à EEI, recursos para deslocamentos dos representantes das etnias para o Recife – onde ocorrem as reuniões na sede da SEE-PE –, definição de representantes de outras Secretarias e a paridade entre etnias indígenas, órgãos públicos e instituições indígenas e indigenistas. Neste cenário é “construído um consenso em defesa das regras do jogo sem questionar as disputas que as geram” (SOUZA; RODRIGUES, 2012, p. 6).

A coincidência com o início do curso de Licenciatura Intercultural para os professores(as) indígenas, no *campi* da UFPE, em Caruaru(PE), ocupou boa parte das pautas neste primeiro momento. Os povos não conheciam os acordos estabelecidos entre a SEE-PE e a UFPE, assim como estranhavam a não participação da UPE, uma Universidade do estado. As Atas não esclareceram estas questões levantadas pelas etnias, registrando apenas embates relacionados aos custos de deslocamento, estadia e infraestrutura para os 160 estudantes que se deslocariam para Caruaru.

Como desdobramento desta iniciativa, a Licenciatura Intercultural veio a incitar os primeiros debates sobre a instituição da categoria Professor (ra) Indígena pelo Estado, uma vez que por esforço e mobilizações das etnias e as instituições que os apoiam e assessoram, esta nova categoria estava surgindo no campo da EEI, requerendo com isso reconhecimento formal dentro do ordenamento jurídico da SEE-PE.

Os conselheiros indígenas e indigenistas, ao longo de três anos de instituição do Conselho, tomaram a iniciativa de formular a proposta de reconhecimento da categoria professor(a) indígena, assim como a exposição de motivos e uma Minuta para a gestão da EEI pela Secretaria. Apesar deste esforço coletivo, essas pautas, centrais para a efetivação da EEI, estiveram travadas pelo aparelho burocrático do Estado e suas normas. O funcionamento do CEEIN, que vinha a ser o principal espaço de diálogo entre os indígenas e o estado no campo da educação, se revelou como uma “frustração” para os povos, como relata Silveira (2012).

Dois anos após iniciadas as atividades do referido Conselho o Presidente (indígena do povo Xucuru) compartilhava sua ‘angústia’ em função das indefinições relativas ao orçamento e estrutura para seu funcionamento: local, telefone, computador, pessoa para manter a comunicação entre os conselheiros e organizar as questões administrativas.

Angústia tem sido uma palavra proferida pelo Presidente do Conselho em algumas reuniões, também registrada em função do esvaziamento da presença dos conselheiros não indígenas que inviabiliza a tomada de decisão por falta de quórum. A representação da Secretaria de Educação tem estado em evidência nesse aspecto, apesar das reuniões serem realizadas em suas instalações. A reunião de 06 de maio de

2009 foi encerrada em função da saída de seus representantes, ou seja, por falta de quórum foi inviabilizada (SILVEIRA, 2012, p.103).

Em 2011 já haviam sugestões e propostas elaboradas, formatadas em textos políticos que passaram por disputas e embates nas comissões construídas para sua consecução, concluídas como acordos e convergências dos diversos atores envolvidos em sua construção e referendadas no Pleno. Foram pactuados compromissos, para viabilizar o que os povos defendiam como condições essenciais para a efetivação da EEI no estado.

A partir daí os povos se dão conta das limitações, além da infraestrutura, da competência dos membros da SEE-PE no Conselho, em tomar decisões ou oferecer respostas adequadas ao não funcionamento do CEEIN, no que se refere à suas atribuições, principalmente aos tramites necessários à construção da política de EEI. Seriam necessárias normatizações específicas e diferenciadas, principalmente aquelas relacionadas ao reconhecimento do professor(a) indígena, currículo e organização das escolas indígenas para seu pleno funcionamento, a serem implantadas no sistema educacional de Pernambuco.

Diante deste cenário, os povos indígenas passaram a exigir a presença do Secretário nas reuniões do Pleno, ou mesmo pessoal com competência para encaminhar e decidir sobre as decisões ali deliberadas. Revelou-se diante dessa constatação a fragmentação das ações voltadas para a EEI no interior da SEE-PE, por meio de Gerências, Unidades e outras formas de organização interna da Secretaria que respondem por transporte, pessoal, normatizações e outras especificidades, sem representação no Conselho e sem respostas objetivas para os povos indígenas.

A análise das Atas de 2011 a 2013 revelaram a falta de resposta a esse pleito dos povos indígenas, ocorrendo a reincidência permanente do reconhecimento da categoria de professor(a) indígena e do transporte escolar. Neste período continuaram as ausências de Conselheiros de instituições públicas, condição básica para funcionamento do CEEIN, como forma de garantir a paridade e eficácia do CEEIN.

Além disso, novas demandas no campo da micropolítica aparecem, principalmente aquelas relacionadas ao funcionamento dos sistemas educacionais étnicos locais, como contratação de professores (as), atraso de pagamentos de professores(as) e funcionários, sérias dificuldades no funcionamento e pagamento do transporte escolar, elaboração de material didático apropriado às diversas etnias.

Chama a atenção neste período o debate sobre a construção de quinze escolas indígenas, financiadas com recursos do PAR 2008 – Plano de Ações Articuladas – na ação Construção de Escolas Indígenas, que beneficiariam diversas etnias e se arrastou até 2014, sem que nenhuma escola fosse construída.

Esse período se encerra com os conselheiros indígenas aprovando solicitação à Secretaria de Educação, exigindo que essa apresentasse na primeira reunião do Pleno, em 2014, um relatório no qual constariam as ações realizadas voltadas para a efetivação EEI em Pernambuco nos período de 2007 a 2013.

A análise das Atas de 2014, e minha participação nas reuniões do Pleno em 2015, revelaram estes últimos dois anos como um período de reivindicações e embates relacionados à execução de ações já acordadas e normatizadas. A solicitação dos povos, para que a Secretaria apresentasse um relatório das ações realizadas para a EEI em Pernambuco nos período de 2007 a 2013, detalhando dos valores dos investimentos, não foi atendida, apesar constar na Ata de 21.03.2014, que o referido relatório foi elaborado. Seguem-se os caminhos “burocráticos/normativos” para a efetivação da regulamentação da categoria professor indígena, atrasos no pagamento de professores e funcionários, transporte escolar e o ordenamento jurídico/normativo para o funcionamento do CEEIN.

Atualmente o CEEIN é constituído por 28 conselheiros, sendo 14 representantes dos povos indígenas, com a incorporação de duas etnias reconhecidas após a promulgação do Ato 1.426/2008, Pankaiuká e Pipipã. Para manter a paridade, foram abertas mais duas cadeiras para não indígenas de instituições públicas sem assento no Conselho, ocupadas pela – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE)

A análise dos discursos, presentes nas reuniões do CEEIN, revela que a possibilidade de mudanças ou novas conquistas no campo da EEI ficam inviabilizadas em face de não ocorrerem mudanças da “cultura política” hegemônica. Essa dissimula seu poder, cedendo espaços no campo normativo, através do qual protela indefinidamente a efetivação dos direitos:

Como as conquistas são quase todas no âmbito dos marcos legais, essa identidade nasce bloqueada pela “aplicação arbitrária das leis” (Maricato, 2000), que bloqueia sua existência plena. Pois a lista das conquistas é parte do ideário em que os marcos legais “ocuparam um lugar central nas lutas sociais” com um “acento demasiadamente ‘juridicista’ e institucional”. Atraindo os movimentos para a luta institucional em seus meandros e cultura política dominante (RODRIGUES, 2009, p. 246).

Os Conselhos, como formas de participação social, visando uma “democracia participativa”, conceito que se tornou comum após o fim da Ditadura Civil-Militar, abriram caminhos para a participação de setores da sociedade, principalmente as representações populares, no debate público, “mas, ao mesmo tempo, é um debate limitado já que há uma relação hegemônica que envolve sujeitos que possuem o poder de decisão e não estão ali (nos Conselhos)” (RODRIGUES, 2009, p. 206).

A presença das etnias indígenas no CEEIN se revelou ao final como também polêmicas, uma vez que ocorreram reações de abandono de reuniões por parte de representações étnicas, como protesto pela falta de soluções e/ou ausência de membros da SEE-PE com poder de decisão no Pleno. Ocorreram também situações onde questões internas de algumas etnias foram trazidas para esta arena de debates, necessitando reaver o campo da autonomia indígena, onde estas pendências, mesmo relativas à EEI, devem ser tratadas internamente pelos povos, conforme suas formas organizativas. Com isso, foram também melhor delimitadas as atribuições e competências do Conselho, onde questões internas da SEE-PE relativas a comunicação e dispersão nos encaminhamentos de ações e serviços, foram apontadas pelos povos indígenas como “problemas internos”, sobre os quais evitaram se manifestar.

Na intervenção realizada pela Professora 1, durante a etapa Pernambuco da Conferência Nacional de Política Indigenista, o CEEIN foi citado, apenas como espaço de debate, e de forma crítica:

[...] depois que criou o Conselho Estadual, eu senti, [...] eu senti que teve um retrocesso, por conta de que? Por conta de o governo tá enganando tanto a gente, dizendo assim: Para aí, vamos fazer desse jeito, não é assim, vamos, ah, não é do jeito de vocês, ou então fica adiando as coisas, enganando os representantes, enganando os representantes. (Professora 1, 2015)

A fala da Professora 1 revela que para as etnias há outros aspectos em jogo. O Conselho como espaço de desafio da hegemonia política, onde a interpelação das etnias abrem “fissuras” no sistema político, permitindo a construção coletiva de proposições e reivindicações, sem, contudo, obter de forma efetiva os serviços e direitos previstos nas normas conquistadas.

O “enganar”, citado pela Professora 1, se refere aos discursos protelatórios da SEE-PE, amparados em argumentos que se renovam com o tempo e o contexto dos debates. Pretendem manter indeterminadamente uma cultura de poder, que também se ampara em normas, construídas por estes próprios gestores da Educação Escolar no

arcabouço jurídico do estado, por meio das quais perpetuam o poder de permitir, ou não, o acesso aos bens e serviços educacionais, aos quais têm direito.

3. 3 A COPIPE: ESPAÇO DO SUJEITO INDÍGENA

Se por um lado a “Política Estadual de Educação Escolar Indígena” não evoluiu no âmbito da SEE-PE, por outro os povos indígenas, a Copipe e suas assessorias permaneceram ativos e mobilizados nos “Encontrões⁴⁶”, pactuando novas estratégias e formulações, de maneira a manter em funcionamento as escolas indígenas. Localmente essas escolas funcionam sob a autonomia dos povos indígenas, considerando as normas conquistadas e estadualizadas, como a Resolução do CEE/PE Nº 05, de 16 de novembro de 2004, que, entre outras deliberações, levou em conta: “- o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), - as características próprias da escola indígena, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou da comunidade.”

Foi a partir do “respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou da comunidade” que a Copipe vem construindo a EEI e buscando seu reconhecimento e legitimação do estado no interior da SEE-PE, principalmente o reconhecimento da categoria de “professor indígena”, como afirmou em entrevista o professor e pesquisador da UFPE2.

Porque havia a necessidade de estadualizar, implementar a estadualização, mas no estado ninguém entendia nada da temática indígena. Então, você tem alguns desafios, primeiro, a categoria de professor indígena, então você tem 13 anos de pessoas que são contratadas como prestadoras de serviço. Segunda coisa, a categoria não foi reconhecida, logo a escola para existir, como é que a escola indígena existe sem professores indígenas? (PROFESSOR2, UFPE, 2015)

Outro aspecto, bastante relevante para a efetivação da EEI pelos Povos Indígenas, vem sendo a construção do Currículo Intercultural para as escolas. Tendo como base normativa o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), normatizado pelo Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, destaca a importância para as etnias indígenas da construção de currículos livres das normas intransigentes presentes nos sistemas educacionais estaduais, voltadas para a produção de dados estatísticos e controle dos sistemas educacionais locais.

⁴⁶ Devido o grande número de professores e professoras participantes nos Encontros da COPIPE, entre 500 e 600, estes momentos passaram-se a ser denominados de “Encontrões”.

O RCNEI, em que pese nas suas formulações o reconhecimento das especificidades dos conhecimentos e saberes das diversas etnias e suas diversas formas de transmissão, vêm tratando esses saberes e conhecimentos na perspectiva de uma “grade curricular”, composta por disciplinas. Por outro lado, os povos indígenas consideram estes saberes como conhecimentos articulados e inter-relacionados, e a partir disso a construção do Projeto Político Pedagógico é uma atividade do povo indígena, e não apenas da comunidade escolar, pois se trata da construção de futuro destas etnias, da reprodução de seus saberes e conhecimentos a partir de suas vivências, únicas, e integradas a seus processos históricos de resistência e as suas formas de organização.

Diante do desafio de incorporar seus conhecimentos ao sistema escolar, intensos debates correram na Copipe, que levaram à construção de Eixos Temáticos, como referenciais comuns para a elaboração dos PPP, diferentemente das escolas não indígenas. Os Eixos são a referência comum de cada uma das etnias, a partir dos quais elaboram os PPP, que é único para todas as escolas indígenas de cada etnia, em seus territórios: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade⁴⁷.

A partir desta construção, os Eixos extrapolam a noção de “Tema”, ou mesmo disciplinas, constituindo-se em um conjunto de significados, que associados, indicam a proposta “política e pedagógica” que o PPP exige, oferecendo também os referenciais necessários para a significação da escola indígena e do “guerreiro professor”, que deve ser capaz de fazer as devidas traduções e significações na formação dos futuros guerreiros/as de suas etnias. Sandro Lobo, em entrevista, relata este tempo vivenciado:

[...] quando os índios começam a discutir esse processo de estadualização, eu lembro que a primeira providência que eles tomam é a retomada das escolas. Então, fazem um processo, como fizeram da terra, então fazem um processo de retomadas de escolas, eles passam a expulsar os professores não índios [...] (LOBO, 10/2015).

A Terra como referencial de “lugar”, de onde se “é”, de onde os povos indígenas se alimentam física e espiritualmente, à qual pertencem e se reconhecem como índios, lugar onde elaboraram suas identidades ao longo do tempo histórico, sua própria trajetória como povo, suas mobilizações, construções simbólicas e subjetividades, mantidas e reproduzidas pelos sábios, os mais velhos. Seus sistemas de organização social, coletiva e participada, no qual se inspiram para ordenar suas escolas, próprias de

⁴⁷ Entre os Fulni-ô, acrescenta-se o “bilinguismo”

cada etnia e a consciência que as trocas culturais, os diálogos interculturais, enriquecem e ampliam suas possibilidades de acessar novos conhecimentos, e sendo a educação escolar um espaço de trocas, cada etnia faz suas escolhas nos diálogos com a sociedade nacional.

Sobre esse campo de debates, a Técnica Educacional II relata algumas dificuldades e incompreensões no âmbito da SEE-PE sobre Currículo e Eixos propostos pelas etnias indígenas:

Na normatização eles sempre reclamam a questão, na normatização, a gente usa muito assim, o currículo, a base comum que vem só português, e matemática, tem a parte diversificada. Então o desejo deles, eles queriam que não existisse a palavra “parte” diversificada, que fosse tudo um corpo só, um corpo único, uma base única. (Técnica Educacional II, 2015)

Desta forma as escolas indígenas vêm funcionando, apesar da burocracia e da moldura do sistema monocultural de gestão da SEE-PE, que se revela na continuidade das mesmas pautas nas reuniões do CEEIN.

Os povos indígenas efetivam a EEI, fazendo as traduções e significações que lhes parecem ser o caminho para a educação intercultural específica e diferenciada, e sob a gestão de cada povo. A direção das escolas, suas coordenações, professoras/es, merendeiras e porteiros são indígenas, ocupando estas posições dentro destes sistemas educacionais, mas também se posicionando como membros desta comunidade indígena, construindo novos modos de ser.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática (BALL, 2009, p. 305).

A ocorrência de várias ações nas escolas, que melhoraram suas condições físicas e materiais, permitiu a construção um ambiente escolar mais favorável dentro dos territórios. Também houve a expansão dos sistemas de educação escolar dos povos, como demonstram os dados do Censo Escolar da SEE-PE, conforme demonstrou Espar (2014, p. 96), comparando os dados desde a realização do Diagnóstico, em 2003, e 10 anos depois, em 2012.

Todos os autores analisados comungaram com a visão que foram as ações políticas dos povos indígenas, por meio da Copipe e seus aliados, que vem tornando a

EEI efetiva, presente no cotidiano das aldeias e articulada às diversas frentes de mobilização dos povos, envolvendo dessa forma um grande contingente de educadores e lideranças indígenas. Essas mobilizações estão relacionadas a uma significação dos sistemas escolares indígenas como parte, mas não apartados, de suas concepções de mundo e de afirmação étnica.

Dessa forma, articulam alianças e obtêm apoios da sociedade para oporem-se ao sistema monocultural do Estado, em torno de um projeto de sociedade e de vida conforme suas escolhas. As universidades, como a UFPE, através do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), ao proporcionar o curso em Licenciatura Intercultural, reconhece a importância da formação específica dos professores indígenas. Os professores, por sua vez, obtêm conhecimentos que lhes permitem adequar e ajustar suas proposições aos cânones da burocracia estatal, favorecendo com isso uma melhor fluência de suas proposições e modos de significar a EEI.

Outras instituições como o CIMI e CCLF favoreceram como assessores a análise da legislação indigenista recente, permitindo com isso a consolidação da compreensão do campo jurisdicional, que regula e legitima os direitos presentes nas normatizações anunciadas pelos diversos sujeitos da EEI, como órgãos do MEC, a nível federal e da SEE-PE, em nível estadual.

A partir dessas articulações e apoios, reinventam estratégias e formas de agir, de ser, e novas figurações sociopolíticas e culturais. São estratégias de mobilizações que movem as etnias nos embates no interior de sistemas culturais hegemônicos de poder, aonde o campo político-educacional vem a ser uma arena de arranjos e possibilidades.

A partir destes cenários é possível considerar que as transformações ocorridas ao longo dos últimos 17 anos, que podem ser vistas em dois momentos sequenciais e complementares: 1. Desde a criação da Copipe, onde se constituiu um espaço de debate privilegiado para os povos e suas assessorias no campo da EEI. 2. O início da formação de professores indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE (CAA/UFPE). Este último teve sua primeira turma em 2009, com a participação de 160 estudantes/professores de todas as etnias no estado, com exceção dos Pankaiuká, que não conseguiram se habilitar no prazo determinado.

A Licenciatura Intercultural, um demanda antiga da Copipe, teve no desenho do PPP deste curso uma construção participativa, tendo a escuta das propostas dos professores/as indígenas como referencial para a formatação dos conteúdos, contemplado a prática do diálogo intercultural dos saberes. Lubambo e Medeiros (2013,

p.73) relatam que o Curso iniciou-se oferecendo 160 vagas, por meio de seleção específica, formado sua primeira turma em 2013. Relatam ainda que ao longo de sua execução ocorreu a desistência de oito dos aprovados. Ao entrevistarem egressos, as autoras concluíram:

Observa-se que o PPP do Curso pauta-se na premissa de que é necessário, principalmente para esse tipo específico de formação, desenvolver uma aproximação entre os diversos saberes. Essa questão foi a tônica de todas as entrevistas realizadas e percebe-se que do ponto de vista discursivo os entrevistados reproduzem em suas falas a concordância de que é possível a promoção desse diálogo e a comensurabilidade desses saberes (LUBAMBO; MEDEIROS, 2013, p. 73).

A conjunção da construção coletiva na Copipe e da formação dos professores na Licenciatura Intercultural abriram novas possibilidades de formulações e conceituações relativas à interculturalidade e a especificidade da EEI, favorecendo a elaboração de novas práticas pedagógicas e capacidades de dialogar dentro do complexo sistema público de educação do estado, onde as estratégias políticas contextualizadas às diversas etnias ganharam novos contornos e, com isso, mais efetividade na gestão dos sistemas locais étnicos de educação escolar.

Portanto, a efetivação da EEI e seus resultados alcançados até o momento, estão relacionados às habilidades dos povos indígenas em elaborar estratégias políticas que lhes permitiram a realização gradativa da EEI, sendo viabilizada por meio dos esforços dos povos nos encontros indígenas e nas escolas das aldeias, no cotidiano da vida. São nestes espaços que, fundada nos direitos normatizados, resultam em ganhos localizados, que sob a gestão e autonomia indígena, principalmente nos conteúdos curriculares, o que tem impactado positivamente seus ambientes escolares.

Dos discursos pronunciados nas Conferências Estaduais e nos Encontros da Copipe, pode-se concluir que, desde a “retomada das escolas”, ocorreu uma relação de pertencimento dos povos com suas redes educacionais escolares. Tornando este espaço não mais uma escola da prefeitura, ou do estado, mas uma escola partilhada com os povos indígenas e para os povos indígenas.

Nesta nova configuração, determinam seus modos de funcionamento de acordo com suas singularidades, direcionando suas ações políticas para o reconhecimento e legitimação de um sistema escolar público específico, adaptado aos seus sistemas organizativos e sobre a qual conquistaram uma extensa participação no seu controle social e, largos espaços de autonomia de gestão. É um processo ainda inconcluso, no

qual foi possível identificar as astúcias e aprendizados dos povos indígenas, como sujeitos políticos, nestas novas arenas de disputas e embates.

3.4 O SER POLÍTICO INDÍGENA: RESISTÊNCIA E PERSISTÊNCIA

Os capítulos iniciais deste estudo foram dedicados a constatar as diversas formas pelas quais os povos indígenas construíram estratégias políticas de resistência e persistência às formas de poder que os colonizadores tentavam lhes impor: subversão das normas, valores e formas de sociabilidades coloniais.

Resistiram às tentativas dos jesuítas, oratorianos, capuchinhos e outras congregações de convertê-los ao cristianismo, à “civilização” europeia, com o intuito de desestabilizar seus sistemas socioculturais. Sobre a estratégia de confinamento e doutrinação dos missionários e seus parciais resultados a autora a seguir relata:

Erradicar os costumes dos nativos era uma preocupação constante mesmo quando sua administração era de responsabilidade do clero regular. Essa precaução acompanhou todo o período colonial, sendo comuns as queixas dos padres e colonos à metrópole relatando a dificuldade de conversão e civilização dos índios que, mesmo depois de aldeados, fugiam das missões se embrenhando no mato, voltando a viver como “bárbaros” (DA CUNHA, 2013. p. 78).

Dessa maneira, agiam confrontando as diversas formas e tentativas de dominação, por meio das quais os invasores pretendiam controlar seus territórios e explorar suas riquezas naturais.

Relações políticas interétnicas de resistência e insubordinação também foram intensas em Pernambuco, como relata Arruti (1996), nos primórdios das emergências étnicas na década de 1940. Este mesmo autor também analisa algumas movimentações dos povos neste mesmo período, definindo-as como,

[...] *viagens rituais*, isto é, o trânsito temporário de pessoas e famílias entre as comunidades, marcado por eventos religiosos, que podem corresponder ou não a um calendário anual, e as *viagens de fuga*, verdadeiras transferências demográficas, mas muitas vezes reversíveis, através das quais grupos de famílias transferiam seu local de morada por tempo indeterminado, como recurso à perseguição, ao faccionalismo, às secas ou à escassez de terras de trabalho (ARRUTI, 1996, p. 53).

Mais recentemente, na década de 1970, este autor relata as estratégias dos Pankararé do Brejo do Burgo, no município de Glória, BA, na busca de apoio dos

Pankararu para “levantar a aldeia” e enfrentar as invasões e esbulho de seus territórios, promovidas do prefeito do município de Glória, BA.

Arruti (2006) relatou que os Pankararé receberam então a visita de João Tomás, Pajé dos Pankararu, em companhia de 15 jovens. Após terem iniciado o Toré, já durante a noite, foram avisados da vinda do prefeito de Glória em companhia do delegado e cinco policiais, para acabar com a “brincadeira”. João Tomás recebeu o prefeito e o delegado, e ao ser perguntado sobre de quem teria vindo a “autorização” para dançar o Toré, respondeu que ele mesmo teria autorizado, porque ele era índio e estava entre índios, porque "os índios quando se encontram uns com os outros têm que dançar o Toré, porque não tem outra diversão, porque não são brancos, não são civilizados, e a sua dança era aquela mesmo" (ARRUTI, 2006, p.61).

No dia seguinte, as roças em disputa, entre uma liderança indígena e o irmão do prefeito, amanheceram destruídas, tendo João Tomás recorrido ao Major Reni⁴⁸. O major então procurou Funai, e com o apoio do órgão indigenista obrigou a família do Prefeito a pagar os prejuízos. Voltaram e comemoraram com mais um Toré.

À noite, já em Paulo Afonso, João Tomás foi procurado pelos Pankararé, quando ficou sabendo que o índio dono do terreiro onde ocorreu o Toré tinha sido preso e estava sendo trazido pelo prefeito e o delegado para a cadeia de Glória. Com o apoio do Mj. Reni seguiu com um cabo e um sargento ao encontro desses e na estrada abordaram o carro, liberaram o índio preso. Levaram o prefeito e o delegado para o quartel, onde foram duramente repreendidos pelo Major, enquanto o Pajé assistia toda a cena.

Diante das repercussões desses eventos, os Pankararé obtiveram pública e socialmente sua identidade étnica afirmada e distinguida, uma vez que a população regional foi informada desses acontecimentos, significando para esta população o poder instituído pelos Pankararé e Pankararú, de desafiar e enfrentar duas autoridades importantes no contexto municipal, o prefeito e o delegado.

Este relato é exemplar ao revelar as articulações interétnicas construídas pelos povos, principalmente quando acionadas em situações de confronto, onde se evidenciam construções identitárias históricas entre “parentes”, resgatam a genealogia étnica dos “troncos” e das “ramas”, tornando estes momentos como de reencontro e celebração de novas e antigas alianças, onde “caminhos” já abertos por um povo, toaram como

⁴⁸ Talvez este Major do exército, Reni, seja o mesmo delegado de polícia de Paulo Afonso Ivi, ou Ivo Teixeira Xavier. Não foi possível, infelizmente, apurar a identidade e filiação institucional precisa desta (s) personagem(ns). (ARRUTI, 1996, p. 61).

passagem para que “parentes” pudessem acessar novas estratégias de resistência e persistência, atitudes políticas até então impensadas.

A narrativa de Arruti expõe como o Pajé foi hábil nos discursos que proferiu aos diversos atores presentes neste evento, sejam aos próprios “parentes”, quando os convocou para “brincar”, e as autoridades públicas locais, convicto da proteção do Mj. Reni. Posicionou-se imbuído de uma autoridade instituída e reconhecida por sua própria etnia e seus “parentes”, portanto legitimada, a partir da qual se impôs às outras autoridades, não índias, em uma nítida arena política onde as relações entre poderes travaram uma umbilicada batalha. Uma figuração ritual, que cabe nos pressupostos que Foucault (1996) assim relatou:

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Sobre este evento, e outros relatados, Arruti (1996) analisa a afirmação étnica dos povos indígenas no Nordeste, por meio de seus rituais, os quais o Pagé Pankararu valeu-se para o enfrentamento político necessário naquele momento, e conclui:

É com o desenvolvimento de sua religiosidade, através do Toré e do contato com os "Encantados" que o grupo vai abandonando o terreno do *caboclo* e ultrapassando o do *índio* indistinto (de natureza jurídica) para ganhar particularidade e se fazer Aticum, Massacará, Xucurú etc. Ensinar o Toré e *levantar uma aldeia* são assim, simultaneamente, atos políticos, coletivos, de invenção cultural e projeção do futuro, tanto quanto atos místicos, particularizantes, de retomada de uma força mágica que lhes chega pelos troncos velhos (ARRUTI, 1996, p. 65).

Estes e outros eventos semelhantes articulam política e práticas rituais/simbólicas que se tornaram necessárias para esses povos “resistentes”, como contra discursos, em contraposição aos discursos da sociedade local e regional, por vezes até mesmo do órgão indigenista, relativas à “autenticidade” das sociedades indígenas atuais. Não por falta de documentação histórica, sobre as quais autores como Edson Silva, Mauricio Arruti, Ricardo Medeiros, Elba da Cunha e outros, ao relatarem em seus trabalhos, evidenciam serem fartas. Os discursos construídos e reproduzidos pelas oligarquias locais tiveram e ainda têm a perpétua intenção de colocar em dúvida a

identidade étnica dos povos indígenas, e conseqüentemente, despossuí-los de qualquer direito sobre os territórios que ocupam.

A obtenção de direitos como legitimação de suas ações e conquistas é uma atitude jurídico-política recorrente nos processos recentes de afirmação étnica e retomadas dos povos indígenas no Nordeste. A recorrência ao “direito”, como estratégia política de enfrentamento, vem sendo também uma ruptura com as antigas e atuais práticas políticas clientelistas, reproduzidas pelas mesmas oligarquias locais, que se apoderaram dos governos dos municípios, valendo-se das estruturas públicas das municipalidades que prestam serviços relacionados á educação, saúde e principalmente assistência social, tirando proveito destes serviços públicos como barganha eleitoral e instrumentos de manipulação, coerção e poder.

Indo além dos governos locais, os povos indígenas em Pernambuco compreenderam sua dimensão cidadã, onde exigir direitos não significa “pedir favores”, ou em função disto, “dever favores”, mas sim a superação da obediência, que desemboca na exigência do cumprimento de normas instituídas que regulam o pacto federativo e definem obrigações dos entes federados para com os cidadãos. O rompimento desta relação de sujeição e subordinação aos governos municipais, remeteu os povos indígenas a outros níveis de relação com o Estado-nação, o Governo Federal, onde este detém a prerrogativa do reconhecimento étnico e territorial, ainda que isso pressuponha determinado grau de dependência. Uma reinvenção atual, relacionada às estratégias descritas por Silva (1995), Arruti (1996) e Da Cunha (2013).

São nestas configurações, como foi descrito no Capítulo 3, referente aos ciclos da política da EEI em Pernambuco, que os processos relacionados aos contextos da influência, normatização e da prática dessa política ocorreram, permeados pelos contextos das estratégias e resultados, quando prevaleceram discursos reivindicativos e propositivos centrados nos direitos normatizados nos últimos anos. Evidenciaram a disposição dos povos indígenas, em transcender as relações de subordinação e sujeição que lhes foram impostas historicamente, quando se tornaram sujeitos políticos atuantes, elaborando formulações relacionadas à suas concepções e significações da educação escolar indígena.

3.5 AS RETOMADAS COMO AÇÕES POLÍTICAS COLETIVAS E INTERÉTNICAS

O termo “retomadas” está relacionado ao ato coletivo de uma determinada etnia “tomar” de volta um território tradicional usurpado dos “mais velhos”, seja por atos jurídicos/administrativos dos governos, ou pelas violências simbólicas e físicas das oligarquias locais. Esses grupos oligárquicos, na grande maioria dos casos, são constituídos dos mesmos sujeitos, que uma vez investidos do poder político, jurídico e das armas, a partir desses atuam conforme os interesses econômicos de seus consortes.

Compreendo que é coerente que o termo “retomadas”, possa ser utilizado para evidenciar o reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, uma vez que seus etnônimos foram também usurpados e através de suas movimentações e ações políticas, retomados, recuperados, reinventados. Não mais o “caboclo” genérico, mas Pankará, Tuxá, Pankararé, por exemplo, conforme narrativas de Arruti (1996).

Sampaio (2011), tendo pesquisado os processos de reconhecimento étnico a partir das mobilizações dos povos indígenas no Nordeste, desenvolvendo trabalho de campo entre os Kapinawá, apresenta nos seus resultados um título bastante significativo deste período, “De caboclo à índio”. A pesquisa de Sampaio traduz um processo denominado pelos vários pesquisadores já citados como “emergência”, “ressurgimento” e “etnogênese”, por meio da qual o autor encontrou no grupo pesquisado, trajetórias semelhantes às relatadas por outros pesquisadores, no que se refere a estreita relação entre etnicidade e territorialidade, o que corrobora a inevitabilidade de estarem associadas:

A definição étnica dos Kapinawá parecia então perpassada em grande medida pela disputa territorial. Quando indagados sobre quantos seriam, a resposta dominante era a de que quarenta ou quarenta e poucas famílias "estão na luta", ou seja, estavam na área ameaçada ou de algum modo ligados às que lá estavam, compondo o que se poderia definir como a comunidade da Mina Grande, os Kapinawá. (SAMPAIO, 2011, p. 123).

Estes atos levam a recuperar os relatos de Mendonça (2013), quando os Pankará estiveram entre os anos 1999 e 2003 bastante mobilizados em função de sua reorganização política interna, visando o reconhecimento étnico e a regularização dos seus territórios, recusando frequentemente a insistência da Funai em se incorporarem aos vizinhos da Serra Umã, os Atikum.

Segundo a cacique Dorinha, ‘precisavam de um nome para apresentar-se’, foi quando os pajés Pedro Limeira e Manoelzinho Caxiado disseram que estavam com um nome na cabeça, que haviam sonhado com ele, o nome era Pacará, e ‘na mesma hora todos concordaram, é isso mesmo, a gente é os caboco Pacará, Pacarati.’ Na ocasião de registrar o nome do povo, a cacique escreveu com a grafia Pankará, e assim se consolidou. É, a partir deste momento, que deflagram o período que chamam de o ‘tempo das retomadas’ (MENDONÇA, 2013, p. 109-110).

Os caboclos da Serra do Arapuá, como eram conhecidos, passaram então a autodenominar-se Pankará, desde então a etnia Pankará, povo indígena Pankará. Uma continuidade histórica, uma vez que sempre estiveram neste território, não exatamente o “ressurgimento”. Ocorre a “retomada” da história uma sociedade que resistiu à invasão dos sertões, de suas roças, de seus terreiros e de suas formas de conceber a vida. Então, como afirmou Mendonça⁴⁹, um “tempo das retomadas”.

Para Mendonça, os Pankará se insurgiram inspirados e motivados pelos legados dos “mais velhos”, a quem reconhecem como resistentes, diante das diversas formas de exploração e violência a que foram submetidos, cabendo naquele tempo presente, de “retomada” de sua história, que os Pankará honrassem suas memórias, sendo necessário para isto que as “ramas” fossem protagonistas de uma desobediência explícita e pública, a partir de uma nova configuração, onde os “sujeitos” caboclos dão lugar ao povo Pankará, estes sujeitos de direito.

A este tempo histórico recente, a autora caracterizou como um tempo de “insurgência”, uma vez que, bastante conhecedores das formas como os sistemas de poder na região funcionam, elaboraram estratégias de enfrentamento a partir das experiências “dos mais velhos” e das recentes mobilizações indígenas na região e no estado, nas quais os Pankará fizeram parte, que resultaram em representações coletivas como a Apoinme e Copipe.

Esta nova configuração foi sintetizada pela cacique Dorinha, como registra Mendonça (2013, p. 113-114):

Eu digo assim (pausa), pensando no sofrimento dos antigos (pausa), vamos meu povo, vamos avançar, vamos fazer uma retomada, vamos fechar uma porteira, vamos levantar uma luta, porque os mais velhos já prepararam o terreno. Agora é o tempo de nós, mais jovens, fazermos a colheita, que é fazer a luta (DORINHA LIMEIRA, cacique Pankará, 2013).

⁴⁹ *Op. cit.*

A luta, a que a cacique se refere, está relacionada ao que Mendonça define como “Retomada da Educação Escolar”. Este fenômeno se iniciou em janeiro de 2004, quando os Pankará, após a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, impediram a chegada do prefeito de Carnaubeira da Penha – município onde estão situados – ao território indígena, quando este para lá se dirigiu com o intuito afirmar seu poder político sobre o sistema escolar educacional dos Pankará, pretendendo:

[...] desarticular a organização das escolas e interferir no rumo da educação Escolar. As principais lideranças junto com os professores e a comunidade impedem a entrada do poder municipal através do Toré na cancela da Aldeia Brejinho. Esse foi o grande movimento que mostrou a autonomia do povo e o desejo que tinha de ser respeitado pelo poder do não índio (MENDONÇA, 2013, p. 122).⁵⁰

A ação dos índios rompeu com uma complexa teia de poder que está instalada na região, onde as reproduções de formas de domínio político, territorial e simbólico, são mantidas por famílias, denominadas de “tradicionais”⁵¹, que se enfrentavam em disputas por domínio, imprimindo às populações locais, entre estas os Pankará e os Quilombolas da Tiririca da Serra. Sobre estes últimos, se constituem como uma sociedade que mantém estreita relações de cooperação e parentesco com os Pankará, vindo posteriormente a denominar-se como um “Quilombo Indígena”. Sobre esta afirmação identitária é oportuno registrar aqui o depoimento registrado por Mendonça⁵² (2013, p. 192) que resgata a genealogia deste processo e da construção desta categoria.

Tem que entender, porque a gente não pode nascer só de uma mãe, ou só de pai, não tem filho só de um. E a Tiririca nasce de dois, então é indígena e é quilombola. É um negro com traço de índio, é um índio com traço de negro, mas é essa a relação. Depois de tanto o povo perguntar eu resumi assim: somos um quilombo-indígena e ficou (VERINHA, liderança Tiririca, 2013).

O depoimento da liderança da Tiririca revelou as relações que ocorreram entre estas sociedades étnicas subalternizadas e espoliadas pela colonialidade no sertão de Pernambuco, em um contexto no qual o processo de “retomada das escolas” impulsionou estes povos à retomada dos territórios, semelhante aos episódios “das

⁵⁰ SILVA; ROSA; SILVA (2012).

⁵¹ Cf. FERREIRA (2011) sobre “famílias tradicionais” e “oligarquias locais”, como referência a sistemas de poder no Sertão de Pernambuco.

⁵² Cf MENDONÇA, 2013 sobre este episódio, bem como o retorno dos habitantes da Aldeia do Massapê, expulsos e atualmente localizados no município vizinho de Floresta.

viagens”, relatados por Arruti (1996, p. 75). As escolas e o sistema escolar que os Pankará desejavam neste tempo, não poderia se instituir em um espaço/território dos não índios, que os exploraram e negaram sua existência étnica.

Evidenciaram a ocorrência de alianças históricas, entre indígenas e quilombolas, ocorridas em situações de fugas e sedentarização, em defesa da permanência dessas sociedades em territórios de ocupação tradicional, no caso a Serra do Arapuá, que é um Oasis no sertão semiárido, devido ao solo fértil e as muitas nascentes nas suas encostas, proporcionando alimentos e água ao longo do ano. Essas características físicas da Serra expõem o interesse e a ganância dos não índios sobre os Pankará e Quilombolas.

Dessa forma, aconteceram “retomadas” territoriais, históricas e étnicas, de sociedades que tiveram trajetórias comuns como povos colonizados, escravos sequestrados na África e povos indígenas. Ocorreu a recriação e invenção de identidades, bens simbólicos, novas sociabilidades e sistemas organizacionais. Sociedades que tiveram suas matrizes socioculturais preservadas por seus membros, de forma silenciosa, por força das pressões sobre “os mais velhos”, que durante décadas desenvolveram estratégias de defesa e resistência, que os levaram a não tornarem públicos suas redes de trocas, suas cosmovisões e sociabilidades, reproduzindo e reinventando suas culturas em redes sócio-religiosas, por meio de “visitas” e “viagens”.

O que esses eventos têm em comum com outros ocorridos em Pernambuco e em todo o Nordeste é a importância de também retomar o sentido de pertencimento a um lugar. A territorialização não como oposição ao nomadismo, mas como espaço de construção do presente e de futuro, de continuidade e reprodução não apenas dos indivíduos destas sociedades, mas de sistemas socioculturais, espaços simbólicos e da Natureza, que abriga suas “entidades”, suas brincadeiras, seus “particulares” e suas “pontas de rama”.

A “retomada das escolas” que, na Serra do Arapuá, desencadeou a retomada destes territórios e das identidades étnicas ali presentes, vem a ser um fenômeno que ocorreu, de certa forma, no caminho inverso de outros povos, que tiveram a partir das retomadas dos territórios, motivações para a “retomada das escolas”. Revelam suas visões de mundo em uma dimensão integradora, não fracionada, com uma extensão sociopolítica, afirmando que não poderia ocorrer a existência de um sistema escolar indígena em um território não indígena, ou o inverso disso.

Os significados místicos, sacros e sociopolíticos que os territórios têm para os povos indígenas são analisados por Feitosa (2015), ao relatar Tamain, a divindade feminina dos Xukuru do Ororubá, significada como mãe de todos os homens e mulheres, das matas e de todos os seres que habitam o Território Xukuru do Ororubá.

Como resultado da catequese católica iniciada ainda no período colonial, os indígenas fizeram uma associação entre Tamain e Nossa Senhora, passando a chamá-la pelo nome de Nossa Senhora das Montanhas. Talvez essa reelaboração cultural tenha corroborado para manter vivo o culto à mãe Tamain, que ao ser relacionada com uma santa católica pode ter possibilitado um comportamento de tolerância por parte dos missionários.

Nesse sentido, a sobrevivência de Tamain significa a manutenção dos valores místicos que mantêm a crença na sacralidade da terra, promovendo um repensar nas formas de viver e conviver. Por essa razão, apesar do longo processo de dessacralização promovido pela agência colonizadora – que converteu a terra em capital –, ao tomá-la de volta, os Xukuru retomaram a concepção originária de território sagrado (FEITOSA, 2015, p. 135).

Ao tomarem de volta os sentidos e significações que os territórios têm dentro de suas diversas visões de mundo e de vida, os povos indígenas manifestaram uma decisão sociopolítica relacionada à afirmação de suas identidades étnicas, que implica a recriação de organizações internas e novos arranjos sociais e simbólicos, ajustados às novas possibilidades e conquistas, em que a educação escolar desempenha um papel determinante nas novas configurações propostas, a partir dos Eixos orientadores desse sistema educacional: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade.

Capítulo 4

REFLEXÕES POSSÍVEIS:

OLHANDO PRA TRÁS, PARA SEGUIR EM FRENTE

4 REFLEXÕES POSSÍVEIS: olhando pra trás, para seguir em frente

Em conclusão, a universalidade reside nessa decisão de assumir o relativismo recíproco de culturas diferentes, uma vez excluído irreversivelmente o estatuto colonial

Frantz Fanon

Este estudo teve como objetivo analisar criticamente as relações entre o Estado de Pernambuco e os povos indígenas, no campo da Educação Escolar Indígena. Para tanto, utilizou como *corpus* os discursos presentes nos processos de constituição da EEI em Pernambuco, bem como sua articulação com os outros discursos relacionados a essa política educacional, além de entrevistas e diálogos com seus atores, de maneira a contextualizar e confirmar eventos e figurações dos processos sociopolíticos ocorridos. Serão pontuados, a seguir, os rumos e as trilhas que motivaram a construção desse estudo, bem como os achados que constituíram o sabor inovador da pesquisa, finalizando com as esperanças na reinvenção dos sistemas sociais das etnias.

Os rumos

Ir ao encontro dos discursos, presentes nos contextos históricos e contemporâneos, ocorreu a partir da constatação dos discursos como eventos históricos, os quais foram analisados em três períodos: Colônia, Império e República. Já no primeiro surgiram os colonizadores, sobretudo os portugueses e as missões católicas. No Império, as elites que aqui se formaram e uma realeza frágil, distante da antiga metrópole, constituindo a sociedade “envolvente”, que também elaborou discursos relacionados às etnias indígenas, privilegiando seus interesses. Já na atualidade da República, surgiu o Estado-nação, e em particular o estado de Pernambuco, através da SEE-PE, pesquisadoras (es), acadêmicas (os) e as doze etnias indígenas habitantes nesse estado e suas representações coletivas.

Os indígenas formularam seus discursos enquanto sociedades étnicas, a partir de suas próprias histórias, mitos, significações e projetos de futuro, bem como por meio de representações coletivas locais e interétnicas, que institucionalizam seus discursos e enunciações nas diversas arenas públicas e privadas, enquanto sujeitos indígenas atuantes e protagonistas.

Outros atores da sociedade argumentaram por meio de pesquisas, vivências e produções acadêmicas e dos seus lugares sociopolíticos, posicionando-se como assessores e colaboradores das etnias indígenas e suas representações, nos embates por realização dos novos direitos conquistados. Já os atores públicos, argumentaram por meio de regulamentações e do arcabouço jurídico que ordena as ações e políticas do Estado, bem como dos sistemas internos e suas normas burocrático-institucionais, às quais devem seguir e se orientar nos diálogos, com as etnias indígenas na questão da EEI.

O mapeamento das diversas formações discursivas e dos lugares a partir dos quais são enunciados os discursos, variaram no tempo, espaço e nos diversos contextos sociopolíticos percebidos. Documentos, relatórios, normas, entrevistas e pesquisas, em que teóricas(os) expuseram intencionalidades e formas de expressá-las, perpassando ao longo da história do contato entre os mundos indígenas e europeu, – em regimes de verdade – e na contemporaneidade, assim como por meio de proposições para o futuro, imaginado.

Foi nesse universo de disputas de saberes, revelados nas práticas discursivas relacionadas a EEI em Pernambuco, que ocorreram os embates, tensões, acertos e arranjos que os encontros interculturais trazem no seu interior, na eterna arena das disputas do poder.

As trilhas

Os caminhos desenvolvidos pela pesquisa me levaram a procurar na história as experiências das etnias indígenas, principalmente nos primórdios da colonização, quando da “instrução” ou catequese nos aldeamentos. Historiadores e Antropólogos resgataram relatos em documentos de arquivos e bibliotecas públicas, que a partir de suas análises permitiram construir novas configurações históricas e desconstruir outras. Neste último caso, principalmente aquelas que se referiam às etnias como vítimas passivas ou frágeis.

A análise da história associada aos conceitos antropológicos de “emergência” e “etnogênese”, permitiu a compreensão de como se reinventaram os sujeitos da pesquisa, os povos indígenas resistentes em Pernambuco. Afirmam-se a partir da superação de categorias genéricas como, índios e caboclos, e vieram a se tornar grupos étnicos, ao

afirmarem-se povos ou etnias indígenas, recriando seus próprios etnônimos de acordo com seus regimes de memória, os Pankará, Kambiwá, Truká e outras.

Os estudos descoloniais conduziram a análise da interculturalidade crítica neste encontro de mundos, traduzindo as práticas e os discursos da colonização e sua continuidade no Império e na República, organizando a linearidade das análises da pesquisa. Este procedimento permitiu que fossem percebidas as trajetórias educativas escolares, impostas aos sujeitos da pesquisa, evidenciando o porquê das “desconfianças” das etnias indígenas, em Pernambuco, com esta prática educacional eurocêntrica e suas intencionalidades relacionadas à conquista e exploração, através da dominação cultural.

As formações discursivas dos colonizadores, até a contemporaneidade, revelaram figurações permanentes de práticas de exploração, usurpação e dominação, sempre enfrentadas e questionadas pelas etnias indígenas, de diferentes formas, em diferentes contextos históricos.

Foram através desses processos metodológicos que se evidenciaram as fontes, as quais as etnias na atualidade “bebem”, assim como os “troncos”, com seus ritos, mitos e saberes, a partir dos quais “levantam” novas aldeias e terreiros, reelaborando e reinventando passado, presente e futuro.

A arqueologia dos discursos e seus enunciados conformaram o meio pelo qual foi revelado o que há de comum ao longo neste processo: as disputas entre os mundos das etnias indígenas e dos colonizadores. Os mundos inventados e imaginados em disputas, enunciados por antigos e novos sujeitos.

Os achados

Encontrei, então, esses “resistentes”, como as etnias em Pernambuco se afirmam. Foi a partir da “resistência” que se conformaram as “emergências” étnicas, as quais surgem para elaborar as “retomadas” de seus territórios, de suas histórias, de seus saberes, de seus etnônimos e poderes. Vêm então a reinventar a educação escolar, como direito. Esta modalidade educacional não índia, diante da longa aproximação com a chamada “sociedade nacional”, torna-se imprescindível para as etnias indígenas em Pernambuco.

Surgiram os sujeitos étnicos – as etnias indígenas e suas representações coletivas – no campo da educação escolar, e, como tal, tornaram-se também sujeitos de direito, cidadãos, vindo a serem gestores, professores, pedagogos e alunos indígenas. A partir desta nova configuração estabeleceram relações no campo formal da burocracia estatal, quase como uma dupla cidadania: uma étnica, relacionada às suas histórias, identidades e reinvenções socioculturais, ou seja, seus modos de “ser”; e outra, identificada com o Estado-nação, suas normas e formas de instituir e reconhecer esta dualidade, sendo então desafiado na sua monoculturalidade.

Como sujeitos políticos, passaram a intervir nas políticas educacionais a partir dos saberes reinventados nas “retomadas”, traduzidos em Eixos temáticos, e formulados na Copipe pelas etnias indígenas – Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade –, como traduções de seus projetos de vida e conseqüentemente de futuro. A partir dessas traduções, ocorreram, e continuam ocorrendo, os embates entre as etnias indígenas e o Estado, nos quais os discursos e seus enunciados revelaram a predominância das contradições que vêm desde a Colônia até esses tempos atuais.

Os direitos coletivos reconhecidos enfrentam normas monoculturais e “vontades políticas” em uma seara extensa, complexa, de um sistema escolar estadual, limitado pela incapacidade executiva, ao não formar seus técnicos para os novos desafios da diversidade cultural, assim como do reconhecimento de novas categorias nos quadros públicos, o “professor indígena”.

Os professores e professoras indígenas vêm a ser a síntese entre a etnicidade e a cidadania, reinventando cotidianamente no ambiente escolar o encontro entre mundos. Mediam os “encantos” e a burocracia estatal, como os Xucuru do Ororubá mediarão Tamain e Nossa Senhora, passando a denominá-la por Nossa Senhora das Montanhas, o que também foi assimilado pelos não índios.

A pesquisa revelou que a geopolítica das etnias indígenas extrapola o espaço físico da escola e formal das normas, sem excluí-los, adentrando em outros espaços – simbólico, histórico, sociocultural, fronteiro –, configurando sistemas étnicos escolares que se reconcebem, sempre a partir de situações precedentes, transitando entre o reconhecido e o tolerado, que envolve o calendário escolar, o currículo, os conteúdos, e o futuro imaginado, instigados pela esperança.

Estes novos sujeitos político – o mais importante dos achados – fazem política a seu modo, como sempre o fizeram ao longo da história, formulando os arranjos necessários para viverem suas invenções socioculturais, em face das reinvenções do Estado, esse, sempre reciclando suas formas e estratégias para manter-se hegemônico.

Esperanças

As etapas finais deste estudo coincidiram com um cenário extremamente complexo no sistema político do Estado-nação, no qual os preceitos constitucionais e políticos tornaram-se atributos para a conquista do poder, tornando o voto popular desprezível.

Os grupos políticos e partidos que impõem mediante brechas legais o impedimento da atual presidenta, são os mesmos que propõem emendas constitucionais com o objetivo de retirar da Constituição os princípios de autonomia das etnias indígenas contemplados em 1988, de viverem como comunidades étnicas. Foi quando se abriram possibilidades de intervenção dessas etnias, como sujeitos e não mais como objeto da “problemática indígena”, resultando nas ações e mobilizações pela educação indígena diferenciada, regulamentada posteriormente, elaborada e proposta por esses novos sujeitos que se constituíram, agora ameaçada.

Relendo o percurso histórico dos índios nos diversos contextos analisados neste estudo, dou-me conta de que a esperança caminha junto com a resistência, ou vice-versa, e de que a certeza da vida étnica se reinventa nas mais diversas arenas e confrontações, em que outras retomadas serão feitas, outras estratégias e sistemas socioculturais serão inventados e vividos.

A reinvenção dos sistemas sociais das etnias estará desafiada em nível simbólico, exigindo novas racionalidades, códigos, *habitus* e ações, para as confrontações com a administração técnica e burocrática da educação pública, e, por trás dessa última, o estado e a educação para os pobres.

Apesar do esforço empreendido, percebo a obviedade do não esgotamento dessa temática, uma vez que o estado monocultural resiste por meio do controle político/legal, e que é preciso enunciar novas compreensões e traduções, e com isso novas possibilidades de construção de justiça e equidade social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. 2003.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE, Recife, 2001.
- ALMEIDA1, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro, FVG/FAPERJ, 2013.
- ARRUTI, José Maurício. O Reencantamento do Mundo. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1996.
- _____. **Morte e vida no Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15. FGV. 1995.
- BALL, Stephen J. **Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional**. Jerfferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- 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.
- BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. **Revista Cadernos de Campo**. Nº 3, UNESP. Araraquara, 1993.
- BRASIL. MEC. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**, Brasília. 2002.
- _____. BRASIL. **Relatório Final Comissão Nacional da Verdade. Vol. II, Texto 5: Violação de Direitos Humanos dos Povos indígenas**. Brasília. 2014.
- _____. **Lei 6001, Estatuto do Índio**. Brasília. 1973.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. (2. ed.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CASTAÑEDA, Carolina. **Pensamentos críticos desde e para a América Latina**. In: Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes. Instituto Humanitas Unisinos. Cadernos IHU. Ano 11 – Nº 44. São Leopoldo. 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Historia dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 9-24.

DA CUNHA, Elba Monique Chagas. **Sertão, sertões: colonização, conflitos e História Indígena em Pernambuco no período pombalino (1759 –1798)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional - UFRPE, 2013.

DANTAS, Mariana Albuquerque. *Dinâmica social e estratégias indígenas: disputas e alianças no Aldeamento do Ipanema, em Águas Belas, Pernambuco. (1860-1920)*. Niterói, UFF, 2010 **Dissertação** (Mestrado em História). Disponível em www.indiosnonordeste.com.br.

_____. *Dimensões da participação política indígena na formação do Estado Nacional brasileiro: revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848*. Tese (Doutorado em História) – UFF, Niterói, RJ, 2015. Disponível em www.indiosnonordeste.com.br

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de política**. Conselho Latino Americano de Ciências Sociais CLACSO. Expressão Popular. São Paulo. 2007.

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

FANON, Frantz. **Em defesa da Revolução Africana**. Livraria Editora Sá da Costa. Lisboa. 1956.

FIALHO, Vânia Rocha. **As Fronteiras do Ser Xukuru: Estratégias e Conflitos de um Grupo Indígena no Nordeste**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFPE. 1996.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **O Processo de Territorialização Epistemológica da Bioética de Intervenção: por uma prática bioética libertadora**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Ciências da Saúde. Cátedra Unesco de Bioética. Programa de Pós-Graduação em Bioética. UNB. Brasília. 2015.

FERREIRA, Lorena de Mello. *São Miguel de Barreiros: uma aldeia indígena no Império*. Recife, UFPE, 2006. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

FERREIRA1, Maria. Práticas de sociabilidade de proprietários fundiários de Floresta e de Tacaratú: Sertão de Pernambuco (1840-1880). Tese (Doutorado em História), UFPE, Recife, 2011.

FERREIRA2, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola** (2ª ed.). São Paulo: Global Editora e Distribuidora. 2001.

- FOCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Forense Universitária. Rio de Janeiro. 2008.
- GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GOLDIM, José Roberto. **Teoria da Guerra Justa**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>. Acesso em: 5 ago.2015.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-Modernidade**. DP&A editora. 11ª ed. Rio de Janeiro. 2006.
- IHERING, Hermann von. **A Anthropologia do estado de São Paulo**. **Revista do Museu Paulista**, VII, p. 202-257. Typ. Cardozo, Filho & Cia. São Paulo. 1907.
- KINGDON, John W. (1995). **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2.ed. Harper Collins College Publishers. In SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas – Coletânea Volume 1. 2007.
- LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.
- LUBAMBO, Cátia & MEDEIROS, Laura. **Políticas públicas afirmativas: o olhar do Egresso sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**. Em: **Ci. & Tróp.** Recife: Fundaj, v.37, n. 2, 2013.
- LUBAMBO, Cátia & MEDEIROS, Laura. Políticas públicas afirmativas: o olhar do Egresso sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Em: **Ci. & Tróp.** Recife: Fundaj, v.37, n. 2, 2013
- MARÉS, Carlos Frederico. **As Novas Questões Jurídicas nas Relações dos Estados Nacionais com os Índios**. Seminário “Bases para uma nova política indigenista”. Museu Nacional/Fundação Ford. 1998. Rio de Janeiro. Revisto em janeiro de 2001, após experiência como Presidente da Funai.
- MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Política Indigenista do Período Pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América Portuguesa. In: PACHECO DE OLIVEIRA João (Org). **A Presença Indígena no Nordeste**. Org..). Rio de Janeiro: Contra Capa. 2011.
- MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá**. Tese de Doutorado. UFPE. Recife. 2013.
- MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas Formais. – Agências Mediadoras**. Em: CABRAL, Ana Suely A. Câmara et all. Por uma educação indígena diferenciada. C.N.R.C./ FNPM. Brasília, 1987.

MOJICA, Pepe. Entrevista Portal Carta Maior. Disponível em: <http://app.cartamaior.com.br/>. Acesso em: 28 set 2015.

OLIVEIRA, J. Pacheco de. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais.** Conferência realizada no concurso para professor-titular da disciplina Etnologia, Museu Nacional/UFRJ. MANA 4. Rio de Janeiro. 1998.

_____. **As mortes do indígena no Império do Brasil: O indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos.** Disponível em: http://www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2009_01.pdf. Acesso em 21 mar. 2016.

_____. **A viagem da volta: a reeleaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste,** em PETI, Atlas das terras Indígenas do Brasil. Rio de Janeiro, Museu Nacional. 1993.

ONU/OIT, **Convenção 169, OIT,** 1989.

PATZI, Felix. **Etnofagia Estatal Modernas Formas de Violência Simbólica (Uma aproximacion al análises de la Reforma Educativa)** Bull. Inst. Fr. Études andines. La Paz. Bolívia. 1999.

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.

POMPA, Maria Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial. Tese (Doutorado) - Bauru, SP: 2003.**

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** *Em: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org).* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. **Cultura política e Movimentos Sem-Teto: as lutas possíveis.** Tese de Doutorado. CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia. UFPE. Recife. 2009.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **De caboclo a índio: Etnicidade e organização social e política entre povos indígenas contemporâneos no nordeste do Brasil; o caso Kapinawá.** In: **Cadernos do LEME,** Campina Grande, vol. 3, nº 2, p. 88-191. jul./dez. 2011.

SILVA, Angelina; ROSA, Elizangela; SILVA, Ericka. **Cultura Pankará, currículo e projeto de futuro do povo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2012.

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.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Fernando dos. *Os índios nos Vales do Pajeú e São Francisco*: historiografia, legislação, política indigenista e os povos indígenas no sertão de Pernambuco, 1801-1845. Recife, UFPE, 2015. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Federal de Pernambuco (UFPE), 2015. Disponível em www.indiosnonordetse.com.br.

SILVA, Edson Hely. O lugar do Índio. Conflitos, Esbulho de Terras e Resistência Indígena no Século XIX: o caso de Escada-PE.(1860-1880). **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Federal de Pernambuco (UFPE), 1995.

SILVA, Geyza Kelly Alves da. *Índios e identidades*: formas de inserção e sobrevivência na sociedade colonial (1535-1716). 2004. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2004.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima Cerqueira. O Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco: a experiência do Povo Fulni-ô. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Conhecer para Libertar: Os caminhos do Cosmopolitanismo Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

_____. **Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Em: Epistemologias do Sul. Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (Org). Coimbra. 2009.

_____. **Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais à uma ecologia de saberes**. Em: Epistemologias do Sul. Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (Orgs). Coimbra. 2009.

TATAGIBA, Luciana. **Os Conselhos e a Construção da Democracia no Brasil: um rápido balanço de duas décadas de participação conselhistas**. Em: Políticas culturais, Democracia e Conselhos de Cultura. Antonio Albino Canelas Rubin, Taiane Fernandes & Iuri Rubim (Org.). Salvador: Edufba, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012 Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>. Acessado em 01/09/2014.

_____. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Descolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** Em: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Ciclo de Políticas – Ball/Bowe

Contexto da Influência

1. Em sua opinião, por que surgiu a necessidade de criação de uma política nacional específica para Educação Escolar Indígena?
2. Como foi o processo de construção da política relativa à Educação Escolar Indígena – Nacional e PE?
3. Quais foram os principais atores presentes? Existiram grupos divergentes? Como foi a atuação deles?
4. Quais foram os principais debates ou embates?
5. Em que conjuntura política ocorreu? O que facilitou o processo? Por quê?
6. O que ficou excluído que deveria estar presente na política?
7. Houve influência de organismos internacionais?

Contexto da Produção de Texto

1. O que existe em termos de política na Educação Escolar Indígena em Pernambuco?
2. Quando começou a construção do texto da política e quais os grupos representados no processo? Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)?
3. Como foi esse processo, houve grupos excluídos? Quais? Houve grupos que não quiseram participar? Quais? Quais os principais problemas enfrentados? Quais os embates, conflitos? Por quê? Qual era o contexto político?
4. Como os consensos foram atingidos, ou não?
5. O texto abrange a diversidade dos povos indígenas?

6. É possível identificar interesses e opções não contempladas no texto?

Contexto da Prática

1. Como a política foi recebida pelos povos indígenas no estado? Como é vista internamente na Secretaria de Educação?
2. Como está sendo implantada? Quais ações indicam sua execução?
 - 2.1 - Ocorreram mudanças, alterações e adaptações para a execução da política?
3. Como está ocorrendo a implantação da política nos diversos territórios?
4. Existem relatos de resistências por parte dos profissionais e outros atores envolvidos na execução?
5. Ocorreram contradições, conflitos e tensões entre as formulações expressas pelos atores que atuam na execução da política?
6. No contexto atual que grupos são mais atuantes? Como eles atuam? Defendem o que? Quais os entraves?
7. Como tem funcionado o Conselho de Educação Escolar Indígena em Pernambuco? Quais os principais debates? Quais os grandes pontos de divergências?

Ciclo de Políticas

