

O Cimi e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco



Alcilene Bezerra da Silva



**O CONSELHO INDIGENISTA
MISSIONÁRIO E O PROCESSO
DE CONSTITUIÇÃO DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA EM PERNAMBUCO**

Alcilene Bezerra da Silva

**O CONSELHO INDIGENISTA
MISSIONÁRIO E O PROCESSO
DE CONSTITUIÇÃO DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA EM PERNAMBUCO**



Palmeira dos Índios – AL

2025

GRUPO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA INDÍGENA DE ALAGOAS

Coordenador: José Adelson Lopes Peixoto.

Endereço: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Rodovia Eduardo Alves da Silva, km 3, CEP: 55.600-000, Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios-AL.

Contatos: Tel: (82) 3421-5678. E-mail: gphial@uneal.edu.br. Site: www.gphial-uneal.com.br

COMISSÃO EDITORIAL

Presidentes: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Titulares: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Vinícius Alves de Mendonça.

Editores executivos: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Vinícius Alves de Mendonça.

Direção editorial: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Diagramação: Adauto Santos da Rocha.

Capa: João Paulo de Azevedo Silva; Vinícius Alves de Mendonça.

Design gráfico: Vinícius Alves de Mendonça.

Revisão de diagramação: Brunemberg da Silva Soares.

Secretaria: Williane Antônia Soares dos Santos.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)

Cristiano César Gomes da Silva (UNEAL)

Edson Hely Silva (UFPE/UFRPE)

Francisca Maria Neta (UNEAL)

Gilberto Geraldo Ferreira (SEE/AL)

Iraci Nobre da Silva (UNEAL)

João M. Braga de Mendonça (UFPB)

Karina M. Ribeiro da Silva e Melo (UPE)

Lucas Gama Lima (UFS)

Maria da Penha da Silva (UFPE)

Ricardo José Lima Bezerra (UPE)

Rubens Pessoa de Barros (UNEAL)

Observação: todos os conteúdos (textuais e imagéticos), bem como os usos ortográficos publicados neste livro, são de inteira responsabilidade do autor, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.

Este livro foi avaliado e aprovado às cegas por mais de dois pareceristas *ad hoc*.

A publicação desta obra foi integralmente financiada com recursos próprios da autora.

Arte da capa: João Paulo de Azevedo Silva.

Bibliotecária: Elisângela Dias de Carvalho - CRB/4 nº 2072

S586 Silva, Alcileze Bezerra da
O Conselho Indigenista Missionário e o processo de constituição
da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. [recurso eletrônico]
/ Alcileze Bezerra da Silva. – Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL,
2025.

197 p.

ISBN digital – 978-65-01-77100-7



1. . 2. . 3. . 4. . 1. Título.

CDU: 397

AGRADECIMENTOS

Carrego comigo sentimentos profundos de gratidão. Este trabalho é resultado das vivências coletivas e das experiências por mim vividas na militância missionária através do Cimi e os apoios que tive durante o período do Mestrado.

Agradeço a Deus, que me fortalece nesta caminhada da vida, e por tantas pessoas abençoadas que colocou no meu caminho, nos momentos bons e nos momentos difíceis que precisei atravessar; agradeço pela existência da minha filha Anna Luísa, por sua compreensão e apoio, e assim como agradeço às demais mulheres da minha vida: mãe, irmãs e as amigas que foram fundamentais neste meu período de tratamento da leucemia.

Agradeço aos povos indígenas e ao Cimi por todo o aprendizado que me possibilitou. De modo especial, aos amigos Cimianos: Pe. Francisco Bispo, Otto, Ângelo, Pe. Alberto, Zennus, Jônia, Sofia, Ana, Renato, Ester Tello. E a todos (as) amigos (as) da missão no Cimi, que me permitiram usufruir de tão boas companhias e tantos aprendizados: companheiros do Cimi-NE, Cimi-AO, e a todo(as) que compõe o Cimi nacional.

A todas(os) as(os) professoras(es) do PPGEduC – CAA, de modo muito especial ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Saulo Feitosa, por todo apoio e incentivo, que muito me encoraja, e fortalece com sua amizade e sensibilidade intelectual.

Agradeço à professora Eliene Almeida, minha coorientadora, pela sua contribuição, amizade e companheirismo; à professora

Caroline Leal (CAA/UFPE), pela amizade, troca de diálogos e ajuda, para mostrar caminhos no decorrer da pesquisa; ao Professor Edson Silva (UFPE), pelo seu apoio no decorrer do Mestrado e em vários outros momentos da minha trajetória no Cimi em Recife; à querida Professora Iara Tatiane Bonin (PUCRS), avaliadora externa ao Programa, e ao Professor Sandro Guimarães, avaliador interno, aos dois por suas capacidades de enxergar, indicar e regar potencialidades no estudo apresentado.

À Coordenação e Secretaria do PPGEduC – CAA, pelo comprometimento em oferecer um acolhedor atendimento. Expresso minha gratidão à professora Conceição Salles e a Rodrigo Albuquerque pelo empenho e gentileza. À minha turma do Mestrado, pelas partilhas de diferentes saberes e fortalecimentos mútuos.

*Quem caminha sozinho pode até chegar
mais rápido, mas aquele que vai
acompanhado, com certeza vai mais longe.*

Autor desconhecido¹

¹ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzEwMTM0/>.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Saulo Ferreira Feitosa.....	10
-----------------------------	----

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
-----------------------------	----

CAPÍTULO I

Fundamentação teórico-metodológica: o pensamento decolonial como base teórica para alicerçar a discussão.....	42
---	----

1.1 A matriz de colonialidade e a opção decolonial.....	42
1.2 Fundamentos orientadores da EI, EEI e a contribuição do CIMI.....	54
1.3 A interculturalidade na perspectiva decolonial e a escola indígena.....	58
1.4 Metodologia da pesquisa.....	66
1.4.1 Desenho da pesquisa.....	66
1.4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	69

CAPÍTULO II

O CIMI e o processo de luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena.....	75
--	----

2.1 O CIMI e sua assessoria na perspectiva da autonomia dos povos indígenas.....	76
2.2 O papel do CIMI no levante dos povos e o despertar por uma aliança consolidada.....	107
2.2.1 O CIMI e o movimento indígena.....	107
2.2.2 As Assembleia Indígenas e a ação do CIMI (1964-1984).....	111
2.2.3 A etnogênese.....	114
2.3 Primórdios do movimento indígena pela educação em Pernambuco: o território Xukuru do Ororubá como berço.....	119
2.3.1 O povo Xukuru do Ororubá.....	119

2.3.2 A criação da COPIPE.....	128
2.3.4 As Conferências Estaduais de EEI em Pernambuco.....	133
2.3.5 Assessoria do Cimi-NE em Pernambuco.....	137

CAPÍTULO III

O CIMI, as conquistas, os desafios e os limites para efetivação da EEI em Pernambuco.....	142
---	-----

3.1 O movimento de retomada como ação pedagógica.....	145
3.2 A proposta do movimento indígena para a criação de um sistema próprio de EEI.....	151
3.3 A EEI e a ocupação das universidades pernambucanas através dos saberes indígenas.....	160
3.4 O estado colonial moderno como obstáculo à concretização do direito à educação.....	165

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	179
-------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO.....	195
------------------------------	------------

PREFÁCIO

Este livro é fruto do compromisso ético, político e intelectual de Alcilene que se propôs a compreender os caminhos trilhados pelos povos indígenas em Pernambuco na luta pela consolidação de uma Educação Escolar Indígena (EEI) específica, diferenciada e intercultural. Em meio às transformações sociais e políticas que marcaram o Brasil nas últimas décadas, torna-se imprescindível revisitar experiências, sujeitos e instituições que contribuíram de forma decisiva para a construção de novos horizontes educacionais, pautados no reconhecimento da diversidade cultural, do pluralismo epistêmico e na afirmação dos direitos dos povos originários. É nesse contexto que se insere a sua pesquisa de mestrado, dedicada a analisar as práticas indigenistas do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (Cimi-NE) no processo de constituição da Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

O Cimi, desde a criação, na década de 1970, assumiu um compromisso profundo com a defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Inspirado por uma perspectiva de solidariedade e justiça social, sempre se posicionou ao lado dos povos originários nas lutas por terra/território, autonomia e reconhecimento, atuando também no campo da educação como parceiro e mediador na construção de alternativas pedagógicas condizentes com as realidades e os projetos de vida indígenas. Sua presença no Nordeste foi marcada por uma atuação intensa, muitas vezes silenciosa, porém fundamental, na formação de lideranças, na promoção de encontros, na articulação de redes de apoio e na defesa da Educação Escolar Indígena enquanto política pública e direito coletivo.

Por esse motivo, Alcilene considerou as múltiplas dimensões dessa atuação da entidade: as ações concretas, as mediações políticas, as concepções pedagógicas e os princípios que orientaram a presença do Cimi junto ao Movimento de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco. Ao identificar e analisar tais práticas, o estudo revela que a constituição da EEI no estado é fruto de um processo coletivo, tecido por mãos indígenas e não indígenas que acreditaram na educação como território de resistência, autonomia e afirmação cultural. As páginas que seguem mostram que a história da Educação Escolar Indígena em Pernambuco não pode ser dissociada da história das lutas dos povos indígenas e de suas alianças com algumas organizações da sociedade civil, a exemplo do Centro de Cultura Luís Freire (CCLF) e o Cimi.

Trata-se de um estudo que se debruça sobre práticas, trajetórias e relações que ultrapassam o campo educacional e alcançam dimensões mais amplas da vida social, política e cultural dos povos indígenas. A educação escolar, aqui, é compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um campo de disputas simbólicas, de afirmação de direitos e de reconstrução de mundos. Nesse sentido, analisar o papel do Cimi-NE nesse processo é revisitar uma parte significativa da história recente das mobilizações indígenas no Nordeste, especialmente em Pernambuco, onde ao povos indígenas têm protagonizado, nas últimas décadas, um vigoroso movimento de afirmação identitária, de conquista de territórios e de políticas públicas específicas.

A pesquisa busca compreender não apenas as ações concretas desenvolvidas, mas também as concepções, os princípios e os valores que orientaram essas práticas. Nesse percurso, o estudo analisa a relação do Cimi-NE com o Movimento de Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco, reconhecendo que foi na interlocução

entre o movimento indígena e seus aliados que se delinearam estratégias de resistência e caminhos de consolidação da EEI no estado.

O trabalho identificou, entre outros aspectos, como o Cimi, em parceria com o CCLF, contribuiu para a organização política e pedagógica dos educadores e educadoras indígenas, oferecendo espaços de formação, diálogo e reflexão sobre o papel da escola indígena na construção da autonomia das comunidades. Analisa, ainda, de que modo as práticas do Cimi, fundamentadas em princípios como a interculturalidade, a valorização dos saberes tradicionais e o respeito às especificidades culturais, favoreceram o fortalecimento do movimento de professores e professoras e a articulação com outras instâncias do poder público e da sociedade civil.

Mais do que uma análise institucional, esta obra propõe uma leitura histórica e política de um processo coletivo, marcado por tensões, conquistas e desafios. A consolidação da Educação Escolar Indígena em Pernambuco não foi um caminho linear, tampouco isento de contradições. Ao contrário, trata-se de um campo em permanente disputa, onde as práticas de diferentes atores — indígenas, missionários, educadores, gestores públicos — se cruzam, se complementam e, por vezes, se confrontam. O Cimi-NE, nesse cenário, surge como um agente articulador, um mediador que, a partir de seu compromisso ético e político, contribuiu para que os povos indígenas pudessem afirmar seus próprios projetos educativos.

Ao resgatar essa trajetória, o estudo oferece uma importante contribuição para a compreensão da história da Educação Escolar Indígena no estado e, de modo mais amplo, no Brasil. Mostra que as conquistas obtidas até aqui — como o reconhecimento legal da EEI, a formação específica de professores indígenas e a criação de escolas em territórios tradicionais — são resultado de processos de

mobilização e articulação que se tecem a muitas mãos, com a participação de diferentes sujeitos históricos.

A leitura deste livro convida, portanto, a refletir sobre o papel das alianças solidárias na construção de políticas públicas e sobre o valor da educação como instrumento de emancipação. Mais do que narrar fatos, ele nos provoca a pensar o futuro da Educação Escolar Indígena em um contexto ainda marcado por desigualdades e desafios, mas também por uma profunda vitalidade dos povos indígenas, que continuam a reinventar suas formas de ensinar, aprender e viver.

Em tempos de tantos retrocessos e incertezas, esta obra reafirma a importância de olhar para a história como um campo de possibilidades e resistências. Ao evidenciar a atuação do Cimi-NE e sua aliança com os povos indígenas de Pernambuco, o livro revela que a Educação Escolar Indígena não é apenas uma política pública, mas um projeto de sociedade: um projeto que reconhece o outro em sua diferença, que valoriza a pluralidade de saberes e que aposta na educação como caminho de transformação.

Que este trabalho sirva de registro, memória e inspiração para as novas gerações de educadores, educadoras e lideranças indígenas, e para todos aqueles e aquelas acreditando que a justiça social e o respeito à pluralidade são fundamentos indispensáveis para a construção de um país verdadeiramente plural e democrático.

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa
Centro Acadêmico do Agreste/CAA-UFPE
Caruaru, outubro 2025

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello (1965)

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Linha de pesquisa 1 - Educação e Diversidade, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Pretendeu-se compreender quais foram as contribuições do Conselho Indigenista Missionário Regional Nordeste (Cimi-NE) no processo de constituição da Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado de Pernambuco.

O Conselho Indigenista Missionário (Cimi), instituição nacional que junto aos povos indígenas tem lutado pela proteção de suas vidas e de suas culturas, foi criado em 1972, em plena ditadura civil-militar, quando o Estado brasileiro defendia e adotava políticas explicitamente integracionistas, visando a assimilação dos povos indígenas à chamada sociedade nacional como única perspectiva.

Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Cimi contribuiu, em âmbito nacional, para a articulação entre povos indígenas de várias regiões do Brasil e com a sociedade envolvente, buscando fazer com que os povos indígenas se fortaleçam em suas articulações e na construção de suas autonomias. Tal articulação ocorreu por meio de um diálogo crítico por parte dos missionários e

missionárias do Cimi, fazendo uma autocrítica da pastoral indigenista até então realizada. Nesse processo, foi desenvolvida uma prática indigenista diferenciada das que haviam sido realizadas, tanto pela Igreja conservadora quanto pelo Estado, criando, assim, um novo sentido à atuação da Igreja Católica junto aos povos indígenas, cujo princípios orientadores dessa prática são o respeito às diferenças culturais, o diálogo inter-religioso e a compreensão de suas formas próprias de vida.

Os povos indígenas no Brasil passaram por um processo violento de tentativas de “aculturação”¹ ao longo dos anos, processo que tinha como objetivo “civilizar” essa população, desvinculando-a das suas culturas. Somente em 1988, do ponto de vista legal, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, possibilitou-se a ruptura desta perspectiva assimilacionista, que objetivava integrar os indígenas à chamada sociedade nacional, condenando as diversas etnias indígenas ao desaparecimento.

Os avanços sociais, políticos e jurídicos relacionados à EEI se tornaram possíveis devido ao apoio e à assessoria do Cimi, que entendeu as especificidades dos povos indígenas e a importância do respeito às suas diversas formas de organização e culturas. Contribuiu com a articulação entre povos indígenas em todo Brasil, assim como articulou outros sujeitos sociais presentes no cenário nacional, como universidades e outros aliados à causa indígena. Neste processo de constituição da educação escolar com os povos indígenas, por meio da presença das equipes de missionários indigenistas nos territórios indígenas desde a década de 1970, o Cimi teve um papel precursor no

¹Conceito utilizado pelo Estado brasileiro em período anterior à atual Constituição Federal de 1988, na tentativa de justificar que aqueles indígenas considerados “aculturados” perderiam os direitos assegurados aos povos indígenas do país.

Brasil, por sua atuação baseada no processo de escuta e respeito às formas próprias dos povos indígenas, entendendo que a escola precisava se adaptar aos indígenas, e não os indígenas à escola.

As leis e normas sobre a educação brasileira que sucederam à Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/1996) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (Brasil, 2014), entre outras, asseguram o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada. Educação que deve, segundo a lei, ser pautada pelo uso das línguas maternas, pela valorização dos seus conhecimentos milenares e pela formação dos/as próprios/as indígenas para atuarem como docentes em seus territórios. Todo esse avanço, na constituição da EEI, é resultado das lutas dos povos indígenas e de seus apoiadores, dentre eles o Cimi.

Este texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo contempla a introdução, as justificativas, os objetivos e os resultados da pesquisa do tipo “estado do conhecimento” quanto à temática em estudo; apresentamos, também, uma breve contextualização sobre a atuação do Cimi em âmbito nacional e regional junto aos povos indígenas, com ênfase na temática da EEI. A ação do Cimi, no que diz respeito a esta, ocorreu em várias regiões do país, o que contribuiu para a mobilização dos povos na reivindicação por uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada em todo Brasil, e neste caso em específico, em Pernambuco. Em seguida, fazemos uma descrição da memória e da trajetória do trabalho realizado desde os finais dos anos de 1980 a 1990 em Pernambuco e, posteriormente, com a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em 1999.

No segundo capítulo, intitulado “Fundamentação teórico-metodológica: o pensamento decolonial como base teórica para

alicerçar nossa discussão”, apresentamos a base teórico-metodológica da investigação, através da qual serão refletidos conceitos relacionados ao pensamento decolonial e às perspectivas da Educação Indígena, da Educação Escolar Indígena e da interculturalidade. Além disso, trata-se de seção na qual são apresentados os elementos metodológicos elegidos para orientar a investigação.

No terceiro capítulo, intitulado “O Cimi e o processo de luta dos povos indígenas por uma Educação Escolar Indígena”, situamos a trajetória do Cimi junto aos povos indígenas na luta por uma Educação Escolar Indígena. Nele, destacamos a atuação do Cimi e a sua importância para a organização do Movimento Indígena no Brasil, no Regional Nordeste, assim como para a formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena e para a formação de professores/as indígenas na perspectiva da (des)construção da escola colonizadora para uma escola balizada na cultura, na identidade, no território e nas lutas, com ênfase ao trabalho realizado no Estado de Pernambuco.

O quarto capítulo, com título “Conquistas, desafios e limites para efetivação da EEI em Pernambuco”, sistematiza as análises bibliográficas e documentais no que diz respeito à temática da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, de modo a ressaltar as lutas, os avanços e os obstáculos ainda existentes para a sua efetivação. Neste capítulo, a partir da análise das conquistas, dos desafios e dos limites da EEI consolidada com a contribuição do Cimi, problematizamos o fato de que a EEI ainda não foi implementada a contento dos povos indígenas, mesmo com as normatizações já existentes e as garantias constitucionais no que concerne a esta temática, fruto das mobilizações dos povos indígenas, com o apoio do Cimi.

Por fim, o quinto capítulo trata das considerações finais, a partir das quais retomamos as descobertas advindas do caminho percorrido

durante a pesquisa e enunciamos as dificuldades, os desafios e as potencialidades dos resultados para o desenvolvimento de novos estudos.

A pesquisa, intitulada “O Conselho Indigenista Missionário e o processo de constituição da Educação Escolar Indígena em Pernambuco”, parte da seguinte pergunta orientadora: **quais foram as contribuições do Cimi-NE para as lutas e as mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco na constituição da Educação Escolar Indígena?** Para o desenvolvimento da pesquisa, em consonância com nossa problemática e nossos objetivos, as práticas indigenistas do Cimi junto ao Movimento de Professores/as Indígenas de Pernambuco foram nosso principal objeto de estudo, através da realização de pesquisa documental com base nos documentos produzidos pelo Cimi Nacional e Regional e pelo Movimento de Professores/as Indígenas para a implementação da EEI em Pernambuco.

OBJETIVOS

Geral

Compreender as contribuições do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (Cimi-NE) no processo de constituição da Educação Escolar Indígena (EEI) em Pernambuco.

Específicos

- Identificar as ações do Cimi-NE, no que se refere à educação escolar, junto aos povos indígenas de Pernambuco;

- Analisar as contribuições do Cimi para o processo de organização dos/as professores/as indígenas;
- Analisar quais concepções e princípios das ações do Cimi contribuíram para a mobilização, a articulação e a luta para garantia do direito à educação escolar específica e diferenciada;
- Identificar as conquistas, os desafios e limites enfrentados pelo Cimi e os/as indígenas para a efetivação das políticas de EEI em Pernambuco

JUSTIFICATIVA, SUJEITOS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O interesse por esta temática surgiu a partir da minha atuação no Cimi, desde 1998. Essa atuação se deu tanto na região Nordeste, como na região Norte, inicialmente no estado do Acre, no Regional Amazônia Ocidental (Cimi-AO), de 1998 a 2013. No período de 1998 a 2007, trabalhei com a temática da EEI junto a povos e a professores/as indígenas, iniciando a experiência com a escola em seus territórios. Na ocasião, percebi os desafios enfrentados pelos/as indígenas e professores/as para conseguirem se adaptar a um modelo de educação que não atendia as situações vivenciadas e as culturas presentes nas comunidades, sobretudo entre aqueles povos com pouco domínio da língua portuguesa, a exemplo dos povos Ashaninka e Kulina, ambos localizados no alto Rio Envira no Município de Feijó, Estado do Acre.

Nesse mesmo período, atuei junto aos povos Shanewnawa e Kaxinawá (Hunikui), esses já com maiores números de escolas, de professores/as indígenas e com mais pessoas com domínio da língua portuguesa, mas também iniciando a luta pela educação escolar diferenciada. Essa experiência possibilitou-me compreender a

importância da educação indígena com sua constituição diante das pedagogias próprias dos povos indígenas, aliadas às formas singulares de viver e vivenciar a vida coletiva. Também foi possível construir um entendimento e uma percepção quanto às imposições do Estado através da escola, assim como dos conflitos ali existentes entre o projeto de escola dos/as indígenas e o projeto de escola do Estado.

Esses povos pouco dominavam a língua portuguesa e, em sua maioria, não estavam preocupados nem interessados em aprender a cultura de fora, apenas precisavam saber lidar com elas, pois o contato com a sociedade envolvente os obrigou a saber lidar com questões externas a suas comunidades. As práticas de educação vivenciadas por eles estavam para além da escola, eram evidenciadas no dia a dia, nas relações com a família, com a comunidade e com a natureza.

Esses povos acreditavam ser importante ter escolas em suas comunidades, como uma forma de garantir suas existências perante a sociedade envolvente e para conseguirem se aproximar de costumes antes desconhecidos por eles, com a função de acessar seus direitos e dignidade em suas terras, uma vez que o contato com sujeitos de outras culturas os obrigara a lidar com situações novas.

Porém, o Estado Nacional apresentava um modelo de escola que representava a continuidade do projeto de colonização e, muitas vezes, essas comunidades eram penalizadas com o fechamento de escolas, demissão de professores/as, dentre outros tipos de “punição”, quando não conseguiam cumprir o modelo de escola imposto pelo Estado.

Nesse período, nossa equipe do Cimi na região, por várias vezes, por ocasião das visitas realizadas a essas comunidades, realizou momentos de formação junto aos/as professores/as indígenas, através de seminários com temáticas sobre direitos e as lutas dos povos indígenas pela educação, a exemplos dos estados do Amazonas, de

Roraima e do Mato Grosso, que tinham um trabalho avançado juntos aos povos indígenas na temática Educação Escolar.

Em algumas situações, chegamos a contribuir para alfabetização de alguns/algumas jovens, visando a garantia, por parte deles/as, da conclusão dos anos iniciais e de que, posteriormente, pudessem atuar como professores/as em suas comunidades. Nossa equipe ficava de trinta a quarenta dias nas comunidades: Califórnia, Igarapé do Anjo e Maronawá, ambas do povo Kulina; e nas comunidades Coco Açu e Bananeira, do Povo Ashaninka. Esse trabalho acontecia em parceria com as lideranças e os/as professores/as indígenas, que estavam iniciando o trabalho docente ou mesmo iniciando a experiência com escolas em suas comunidades.

Ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, observamos que muitos daqueles/as professores/as indígenas atuavam como voluntários/as e que somente após longas etapas de experiências com as escolas eram contratados pela Secretaria de Educação. Nossa intenção era a de que os/as próprios/as indígenas assumissem suas salas de aulas, mas também a de que pudessem ter condições de formular e apresentar ao Estado suas reivindicações, para defender a escola que queriam. Por isso, nossa oferta de formação era importante, pois se dava na comunidade, conforme os horários e o ritmo de cada povo e na convivência solidária.

As aldeias dos povos Ashaninka e Kulina ficavam em uma região distante da cidade de Feijó/AC e o acesso era feito apenas por barcos. Eles quase não tinham contato com pessoas não indígenas. As dificuldades eram diversas, como ausência das políticas públicas. A questão de saúde era precária e muitas lideranças morriam de doenças simples, por falta de medicamentos básicos e de atendimento médico. Naquele período, possibilitar aos povos indígenas uma escola que respeitasse suas realidades e oferecer possibilidades de contribuir nos

seus processos de reivindicação de suas lutas era o que nos mobilizava. A intenção do Cimi era, de fato, respeitar os projetos de vida dos povos indígenas e a escola podia ser uma ferramenta para fortalecer essa luta, à medida que entendíamos que a instituição escolar, como prática social, podia se adequar a realidade onde está inserida. Embora a realidade fosse difícil, foi um período de muito aprendizado, de percepção das resistências e das sabedorias daqueles povos que resistiam sabiamente ao processo de invasão de seus territórios e às tentativas de colonização para mudar seus modos de ser e pertencer a suas próprias culturas.

Com essa convivência, percebemos a importância do trabalho do Cimi junto aos povos indígenas e passei a fazer uma leitura na perspectiva de perceber as pedagogias próprias daqueles povos e a latente importância de sua valorização. Isso era visível a partir das experiências e das expressões culturais de cada comunidade indígena, com as quais tivemos a experiência de conviver.

Após alguns anos acompanhando a temática da EEI como membro da equipe de missionários indigenistas do Cimi na Regional Amazonia Ocidental (Cimi-AO), passei a participar de reuniões regionais e nacionais que tratavam sobre a EEI, o que me deu a base para que pudéssemos empreitar uma discussão sobre a EEI na região. Essa possibilidade ocorreu, sobretudo, com as formações oferecidas pela Articulação Nacional de Educação² (ANE), instância do Cimi nacional que, naquele período, foi fundamental para compreender a importância da temática da EEI e para acompanhar melhor os povos com os quais trabalhávamos, através do Cimi.

²Grupo de indigenistas pertencentes aos Regionais do Cimi que tratavam da EEI em seus estados.

Juntamente com os/as professores/as indígenas, passamos a participar de espaços de formação sobre a temática, dentro e fora do estado do Acre. Vale lembrar que os povos indígenas, com o apoio do Cimi a nível regional e nacional, passaram a criar suas articulações regionais e macrorregionais de Educação, a exemplo da Comissão de Professores Indígenas do Acre (CPI/Acre) e a Comissão de Professores Indígenas do Acre, Amazonas e Roraima (COPIAR), que logo depois veio a se tornar a Comissão de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

Ao longo da minha atuação, participei de diversos espaços de formação nacional e regional, o que possibilitou, assim como aos/as professores/as indígenas com os/as quais trabalhávamos, a compreensão do processo de luta para a defesa da escola específica e diferenciada.

No decorrer dos anos, foi possível perceber o quanto o movimento pela EEI foi modificando a vida de muitos povos, contribuindo para o fortalecimento das mobilizações coletivas na defesa dos direitos constitucionais reconhecidos, com a finalidade de construir uma educação escolar que respeite, valorize e promova a interculturalidade.

Compreendo o quanto essa temática contribuiu e contribui para a luta da defesa territorial, dado que é o caminho pelo qual podemos desconstruir os vícios do sistema colonizador. Dessa forma, compreendemos que pelo viés da EEI é possível contribuir de maneira significativa para uma perspectiva decolonial da educação escolar quanto às possibilidades de entender, de pensar e de conceber a educação escolar neste país, desde as novas formas de fazer e vivenciar a educação escolar como instrumento de transformação de uma sociedade balizada na pluralidade, na justiça social e ambiental.

Hoje, vivendo em Pernambuco e ainda como membro do Cimi, achei pertinente compreender como ocorreu o processo da atuação da

instituição com a temática educação aqui no Regional Nordeste e, em específico, em Pernambuco. Este interesse ocorre por entendermos a importância da sistematização das contribuições e das experiências do Cimi junto aos povos indígenas e da análise da sua prática indigenista, das suas contribuições para a valorização dos saberes socioculturais de cada povo e para a mobilização reivindicatória de direito dos povos para a implementação de um modelo de educação que contemple suas especificidades; bem como compreender as conquistas, os desafios e os limites enfrentados pelos povos indígenas quanto à constituição e à implementação da EEI. Além disso, Pernambuco é um estado cujos povos indígenas têm uma longa história de organização e lutas por direitos, que pude acompanhar, como membro da ANE. Isso me levou a despertar o interesse para estudar esse processo no estado.

A memória que trago quanto à realidade vivenciada enquanto membro do Cimi no trabalho junto aos povos indígenas me leva a compreender, conforme Quijano (2005), que a colonialidade provocou a invisibilidade das possibilidades de ser, de se construir identidades e ontologias a partir da existência indígena, negra, camponesa, feminina, entre outras, causando, assim, uma verdadeira negação da humanidade em suas diversas formas de viver e de ser. Esses/as sujeitos/as foram colocados à margem, como se não fossem dignos/as de terem seus direitos e suas especificidades respeitadas.

É interessante perceber que, embora haja a resistência, é visível o quanto os povos indígenas foram invisibilizados e tidos como figuras do passado e, até mesmo, como seres incapazes de viverem em “sociedade”. Essas concepções, por muito tempo, foram também introduzidas na concepção do/a próprio/a indígena/a colonizado/a, que reverbera até hoje em muitas situações. São aspectos que atingem os/as sujeitos/as, na medida em que agenciam processos de incorporação banalizados por concepções estereotipadas, de atraso e

de ignorância do ser, e suas possibilidades de resignificação. Assim, a partir de uma reflexão crítica baseada na perspectiva do pensamento decolonial, almejamos que esta pesquisa também contribua para o reconhecimento e o fortalecimento das lutas dos povos indígenas nas reivindicações de direitos em novos contextos sociopolíticos.

Com o entendimento de que a educação escolar é fundamental para fortalecer a identidade, esperamos que, com este estudo, possamos cooperar com a compreensão sobre as concepções de EEI que foram desenvolvidas pelos povos indígenas em Pernambuco a partir do diálogo e da assessoria do Cimi-NE. Nessa perspectiva, a pesquisa poderá contribuir, também, para o desenvolvimento de discussões em torno da importância da educação escolar para o Movimento Indígena em relação ao processo de lutas e reivindicações quanto à defesa e à proteção dos seus territórios, das suas retomadas de terras, das suas práticas culturais, de seus projetos de vidas e, como consequência, da continuidade da “retomada”³ da educação em novos contextos e visões de mundo.

Esperamos que o resultado deste estudo tenha um importante papel social e político, igualmente, para a desmistificação de alguns estereótipos arraigados sobre a identidade de povos indígenas no Nordeste, e, especificamente, em Pernambuco, dado que, conforme Mendonça,

O bom e o mau selvagem dos cronistas europeus, não é uma visão pretérita. Esse imaginário reatualiza-se e continua sendo propagado pelas instituições de educação e de comunicação no Brasil (para citar algumas). No caso dos povos

³Expressão que os/as docentes indígenas vêm utilizando para nomear tal processo, ao tomarem emprestado do Movimento Indígena, que a utiliza para denominar a recuperação de seus territórios.

indígenas no Nordeste, por não corresponderem ao estereótipo do índio nu, fenotipicamente semelhante e falante de um “dialetto”, são duplamente desqualificados: por serem índios e por serem índios misturados, sinônimo de “aculturados”, “negros”, “feios”, “marginais” (2013, p. 114-115).

A educação escolar indígena, assim, pode contribuir para a desmitificação desse tipo de discurso, com o qual ainda hoje nos deparamos, e para a autoafirmação da identidade étnica e o fortalecimento da cultura em sua amplitude. Importante destacar que os povos indígenas no Nordeste viveram um longo processo de invisibilidade e, junto a essa invisibilidade, de rejeição pela própria sociedade, que não enxergavam suas diferenças e concepções de vidas, prevalecendo o preconceito em todos os sentidos ao lê-los como figuras atrasadas e que pertenciam a um passado distante.

No estado de Pernambuco, a atuação do Cimi na temática da EEI teve início em 1991, quando, através do Regional NE, criou-se uma equipe para compor um Setor de Educação (S.E.) no Regional, a fim de acompanhar de perto a realidade dos povos indígenas no tocante à educação escolar. Foi contratada uma assessoria técnica para auxiliar e participar dos espaços de discussão política sobre a temática.

Em âmbito regional, no início dos anos 90 foi feita uma avaliação prévia sobre as suas frentes de atuação, para unificar a luta pela terra como bandeira principal assumida no Regional NE e, neste caso específico, na equipe de Pernambuco. Neste estado, de acordo com relatórios do Cimi-NE, este trabalho se deu inicialmente em Xukuru do Ororubá⁴ e, posteriormente, envolveu os demais povos e os que foram

⁴Os Xukuru do Ororubá, habitantes em Pesqueira e Poção, no Semiárido pernambucano, afirmam ter escolhido a autodenominação Xukuru do

se autoafirmando e assumindo suas identidades étnicas, em um articulado movimento pela garantia do direito à terra, através dos processos de retomadas de faixas de terras, também entendidas como ação pedagógica.

Com isso, era urgente que uma escola do jeito dos povos na perspectiva da educação libertadora e intercultural fosse efetivada para que ocorresse a compreensão dos povos em seus processos de lutas, assim como era urgente o entendimento, por parte do Estado e da sociedade envolvente, da existência desses povos e que precisavam ser respeitados em suas especificidades. Foi nesse percurso que a EEI começou a mudar de perspectiva, passando de uma escolarização que ignorava as identidades dos indígenas para uma escola que contribui no fortalecimento e na afirmação da identidade étnica. Essa mudança não se estagnou, se apresenta ainda em processo, permeada por frequentes debates com as normas educacionais no estado de Pernambuco, que nem sempre consideram as especificidades educacionais dos povos indígenas.

Para melhor possibilitar a articulação inter-étnica e a mobilização política em torno dos direitos em relação à educação escolar, específica, diferenciada e intercultural, foi criada, em 1999, a Comissão dos/as Professores/as Indígenas de Pernambuco (COPIPE),

Ororubá, para não serem confundidos pelos não indígenas (a imprensa e a sociedade em geral) com outro povo indígena, os Xukuru-Kariri a maioria habitando no Município de Palmeira dos Índios/AL e também em Paulo Afonso/BA e Caldas/MG. Em 2003 após conflitos internos provocados inicialmente por um grupo dissidente resultando em violências e assassinatos na Aldeia Vila de Cimbres, famílias indígenas expulsas do território Xukuru do Ororubá, se autoproclamaram “Xukuru de Cimbres” e atualmente são reconhecidas como um povo indígena habitando na área urbana e rural de Pesqueira e em um território compreendendo parte dos municípios vizinhos de Alagoinha, Venturosa e Pedra. (SILVA, 2018).

com o apoio do Cimi-NE e da entidade parceira, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Com isso, teve início um novo momento para o Movimento Indígena no estado de Pernambuco, desta vez com os/as professores/as como protagonistas, à frente de suas lutas na reivindicação da escola indígena.

É nesse contexto, vivenciado pelo Cimi junto aos povos indígenas, que compreendemos que a presente pesquisa se justifica como relevante pelo fato de contribuir para a compreensão sobre como se deu a constituição da EEI no estado de Pernambuco, implementada em 1999 e que contou com uma rede de parcerias indigenistas fundamentais no fortalecimento do protagonismo da COPIPE; isso porque a luta pela EEI em Pernambuco implicou confrontar poderes estabelecidos nos Municípios, os quais eram/são também invasores das terras indígenas. Antes desse período, a maioria das escolas localizadas nas terras indígenas estavam sob responsabilidade das prefeituras municipais e eram classificadas como “escolas de sítio”, sem a observância às especificidades culturais dos povos.

Em 1999, houve a estadualização da EEI através da Resolução nº 03/99 e do Parecer nº 14/99, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e atribuíram a responsabilidade de implementação aos estados (Brasil, 1999a; Brasil, 1999b). Desta forma é importante compreender qual a importância do processo de luta da EEI para as mobilizações dos povos indígenas em uma dimensão formativa, sociocultural e sociopolítica, para continuidade dessa atuação de maneira mais qualificada, de modo a considerar as transformações efetivadas e vivenciadas pelos/as professores/as indígenas na EEI em Pernambuco.

É necessário considerar os desafios que permanecem na atualidade, a exemplo da reivindicação do Movimento Indígena pela criação da

categoria “professor indígena”, pauta que, ao longo de anos, vem sendo objeto de muitas reuniões com os governos do estado de Pernambuco, mas que continua sem avanços significativos. Partimos do pressuposto que, durante essa trajetória e ainda hoje, o Cimi desempenhou e desempenha um importante papel como aliado dos povos indígenas no processo de constituição e da luta pela efetivação de políticas de educação escolar, esta enquanto instrumento de defesa e de garantias de direitos, principalmente na formulação de propostas para a legislação educacional e na formação política de professores/as e lideranças indígenas.

UM OLHAR SOBRE AS COMPREENSÕES E CONCEPÇÕES NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Levantamento e análise na ANPED Nacional (2013-2022)⁵

Para entendermos como têm sido produzidas pesquisas referentes à temática da Educação Escolar Indígena (EEI) no âmbito acadêmico, nacional e regional, realizamos um levantamento dos trabalhos produzidos no período de 2013 a 2022 e apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 21 - “Educação e relações étnico-raciais”. O levantamento foi feito mediante a combinação dos seguintes descritores: “**CIMI**”; “**Educação Escolar Indígena**”; e “**Educação Escolar Indígena**”.

No decorrer do processo de mapeamento, primeiramente, elencamos os trabalhos que traziam a temática indígena, com ênfase

⁵Período de realização da pesquisa do tipo estado de conhecimento.

na temática da EEI. Após essa etapa, analisamos os trabalhos quanto às suas temáticas, aos seus objetos de estudos, aos objetivos, às justificativas e às aproximações e aos distanciamentos em relação ao nosso tema de estudo. Na sequência, apresentamos os resultados das análises realizadas em cada trabalho. Para melhor compreensão, a quantidade de trabalhos localizados em cada reunião está descrita no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo dos trabalhos analisados relacionados à pesquisa com os descritores "Educação Escolar Indígena", "Cimi" e "Educação Escolar Indígena"

ANPED Ano/Reunião Nacional	GT 21 - Educação e relações étnico-raciais		
	Total de trabalhos apresenta dos pelo GT	Trabalhos relacionados com a temática da Educação Escolar Indígena	Trabalhos relacionados esse estudo (contribuição de instituições/indigenista na constituição da EEI)
2013/2014 - 36 ^a	18	00	00
2015/2016 - 37 ^a	-	-	-
2017/2018 - 38 ^a	23	04	00
2019/2020 - 39 ^a	23	04	00
2021/2022 - 40 ^a	50	05	00
Total	114	13	

Fonte: A autora (2023).

Dados obtidos no *site* da ANPED. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 4, 5 e 6 abr. 2023.

No Quadro 1, mostramos um quantitativo bastante tímido de trabalhos que abordam a temática da EEI, localizados a partir dos descritores que utilizamos. Dentre os 114 (cento e catorze) trabalhos apresentados no GT-21 ao longo do período mapeado, somente 13 (treze) trabalhos têm suas temáticas voltadas para a EEI. Observamos que, mesmo que timidamente, houve avanços em pesquisas voltadas para a temática indígena e, em especial, para a EEI nos últimos quatro anos.

Isso ganha atenção em termos de quantidade na 40ª Reunião (RN). No entanto, ainda chama a atenção que a maioria dos trabalhos contemplados se relacionem com a legislação e com os direitos garantidos na Constituição Federal da República de 1988, com os marcos regulatórios para as políticas de Educação no que se referem à temática indígena, e não tratem da educação específica e diferenciada, com sua importância para perspectivas outras de se fazer educação escolar, partindo da percepção dos próprios povos e de como estes concebem a educação que almejam.

Nossa busca no âmbito do GT 21 foi iniciada pela 36ª RN, a primeira reunião de âmbito nacional, pois até esse período as reuniões aconteciam regionalmente. A 36ª RN teve como tema “Sistema Nacional Educacional e Participação Popular - Desafios para as Políticas Educacionais” e foi realizada em Goiânia-GO, no período 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Nesta reunião, dos 18 (dezoito) trabalhos apresentados no GT em análise, nenhum abordava a EEI. Já os dados referentes à 37ª RN, realizada em outubro de 2015 na cidade de Florianópolis - SC, não foram contemplados no levantamento, por inconsistências no *site* durante a realização desta etapa da pesquisa (entre abril e agosto de 2023).

Em relação à busca na 38ª RN, que teve como tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”,

realizada na cidade de São Luís - MA, foram aplicados os mesmos descritores, sendo encontrados 4 (quatro) artigos relacionados à temática indígena. Das 4 (quatro) pesquisas coletadas, 1 (uma) não foi disponibilizada pelo sítio eletrônico da ANPEd, de modo que não foi possível analisá-la. Das 3 (três) restantes, apenas 2 (duas) se aproximaram do tema tratado no presente estudo.

O artigo intitulado “Educação Escolar Indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil”, de Thaís Janaina Wenczenovicz (2017), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), trata do alarmante cenário de analfabetismo entre os povos indígenas. A autora analisa o cenário da implementação da EEI nos territórios na atualidade, assim como alguns dos obstáculos referentes à garantia do acesso à educação. Para tanto, a autora utilizou o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, com uso de dados estatísticos do Cimi, da Fundação Nacional dos Povos Indígena (FUNAI) e do Censo Escolar - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao longo de seu trabalho, as intuições foram tratadas apenas como fontes de informações, de modo que não foi mencionado de maneira relevante as suas contribuições. Apesar de o referido trabalho tratar da temática específica da EEI e, nesse ponto, se aproximar do objeto de estudo da presente pesquisa, se distancia no que diz respeito à pergunta fundamental do trabalho ora desenvolvido, tendo em vista que este analisa quais foram as contribuições do Cimi no processo de constituição da EEI no estado de Pernambuco, e não os impasses referentes ao acesso à educação por pessoas indígenas.

No mesmo sentido, vê-se que o artigo “A temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental”, produzido por Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, Sandro Guimarães de Salles e Maria

da Penha da Silva (2017), aproxima-se da nossa pesquisa mediante a temática EEI. Contudo, o artigo em tela se distancia no que diz respeito à finalidade da presente pesquisa, visto que os autores observam como se dão as práticas docentes de ensino da temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira-PE.

Já o trabalho intitulado “Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de licenciatura em História”, de José Bonifácio Alves da Silva e José Licínio Backes (2017), da Universidade Católica Dom Bosco, foca na análise do currículo de um curso de Licenciatura em História e como a história dos negros e indígenas estão presentes nesse currículo. É perceptível que o artigo, embora dialogue com a EEI, não é similar ao nosso estudo.

Para a análise dos trabalhos apresentados na 39ª RN, realizada em outubro de 2015 na Universidade Federal Fluminense, aplicamos os mesmos indicadores e localizamos 23 (vinte e três) trabalhos, dos quais 3 (três) são relacionados à temática indígena e apenas 2 (dois) se aproximam do estudo realizado. O artigo intitulado “Povos Indígenas e Educação: estudo sobre a diversidade cultural e o estigma de ser indígena em uma Escola Municipal da Zona Rodoviária de Manaus”, de Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de Lima (2019), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, muito embora trate da temática indígena, não visa estudar a constituição da EEI e muito menos o papel das organizações/instituições indigenistas no seu processo de institucionalização.

O trabalho “Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena”, realizado por Sueli do Nascimento (2019), da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, investigou como o indígena e o negro são descritos na história. Assim, apesar de tratar da temática

indígena, o referido trabalho não se aproxima da questão central do estudo ora desenvolvido.

Já o quarto trabalho, selecionado na 39ª RN, intitulado “Fronteiras linguísticas e decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia”, de Raimundo Nonato de Pádua Cândia (2019), da Universidade Federal do Tocantins, se propôs a analisar os fatores linguísticos e sua compreensão social a partir da análise do discurso de mulheres indígenas. Nesse aspecto, o referido estudo também não dialoga com a perspectiva da presente pesquisa.

Na 40ª RN, realizada em outubro de 2021 na cidade de Belém - PA, foram localizados 5 (cinco) trabalhos sobre a temática indígena em Educação. Dentre esses, o que mais se aproxima do tema estudado é o artigo de Bruno Ferreira (2021), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado “Descolonizando a escola: pensando novas possibilidades para a Educação Escolar Indígena”. O estudo analisou uma escola indígena de qualidade, consoante as especificidades de cada povo. Ferreira destaca que “a partir das realidades dos povos indígenas decorrem suas reivindicações coletivas sobre o que se quer da escola” (Ferreira 2021, p. 2). Ressalta que são os debates coletivos que promovem o aprofundamento do perfil diferenciado, específico e de qualidade da escola, respondendo às demandas das comunidades nas quais a instituição está instalada.

Nesse sentido, de acordo com Ferreira (2021), a ideia de “escola de qualidade” deve ser elaborada nos debates, com contribuições das lideranças tradicionais, os anciãos que conhecem a história do povo, bem como das pessoas mais politizadas da comunidade, conhecedoras do funcionamento das escolas, da educação escolar e das políticas de Estado. Nesses debates, estão presentes reflexões que consideram a

relação da educação tradicional indígena e a educação escolar, contribuindo para construir o papel desta instituição no contexto próprio.

O tema do artigo em foco traz uma relevante contribuição para nos ajudar a refletir as concepções dos povos indígenas acerca de uma escola específica e diferenciada, respondendo às suas pedagogias. Com essa compreensão, a discussão presente no artigo se aproxima de nossa pesquisa por considerarmos, a partir do Cimi, a importância da escola como um instrumento para contribuir com a organização sociopolítica e transformadora que contemple suas vivências e realidades. Porém, o artigo não versa quanto a contribuição de instituições que estiveram juntos aos povos indígenas, presentes no processo de lutas e reivindicação da “escola de qualidade”, como cita Ferreira (2021).

Levantamento e análise no repositório da UFPE – PPGEduc

Dando continuidade ao nosso levantamento a respeito dos trabalhos acadêmicos relacionados aos descritores anteriores, o levantamento a seguir se deu no repositório ATTENA-UFPE. Nesse banco de dados, fizemos o mapeamento dos trabalhos na busca por temas que se relacionam com nossa pesquisa, e depois analisamos as temáticas, os objetivos e a questão problema. As análises descritivas foram feitas sobre os trabalhos que mais se aproximam do nosso tema. Na demonstração da pesquisa realizada, trazemos como amostra os anos, os/as autores/as, os títulos e as áreas de estudo, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses correlatas à pesquisa, identificados a partir de busca com descritores: “Educação Escolar Indígena”; “Cimi”; “Educação escolar indígena em PE”, referente ao período dos últimos anos

Nº	Título	Autor (a)	Ano	Banco de dados	Área de Estudo
01	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural.	Vitória Tereza da Hora Espar	2014	Attena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação
02	“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica.	Diana Cibele de Assis Ferreira	2018	Attena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação Contemporânea
03	A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco.	Maria de Fátima Menezes	2020	Attena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação Contemporânea
04	A interculturalidade na educação escolar indígena: as experiências	Vitória Tereza da Hora Espar	2021	Attena - Repositório UFPE	Doutorado em Educação

	curriculares de ciências do povo Pankaruru em Pernambuco.				
05	Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã.	Luiz Carlos Barbosa de Sá	2020	Atena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação Contemporânea
06	“Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”: uma análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em Pernambuco.	André Martins de Oliveira	2020	Atena - Repositório UFPE	Mestrado em Direitos Humanos
07	Contribuições do PIBID Diversidade para a prática docente: um olhar sobre as considerações de professoras indígenas de Pernambuco.	Maria Manuella Santos de Almeida.	2021	Atena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação Contemporânea

08	A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru do Ororubá: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola.	Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	2021	Atena - Repositório UFPE	Mestrado em Educação Contemporânea
Total dissertações e teses analisadas		03			
Total Teses e Dissertações mapeadas		08			
Total dissertações e teses identificadas		60			

Fonte: A autora (2023).

Elaborado a partir de pesquisa feita repositório da UFPE em maio de 2023.

As teses e dissertações descritas no Quadro 2 nos confirmam, assim como os trabalhos da ANPEd, que houve um aumento significativo na realização de pesquisas relacionadas à EEI em Pernambuco nos últimos quatro anos, principalmente no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE.

A dissertação “Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural”, de Vitória Tereza da Hora Espar (2014), tem como foco a análise do processo de implementação da EEI em Pernambuco, observando a construção de um currículo intercultural. A autora traça uma discussão quanto à contribuição de organizações e movimentos sociais na luta pela construção de um currículo escolar que respeite a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Dentre estes movimentos e

organizações, é citado o Cimi, ao ressaltar que “neste processo, o CIMI promoveu a organização de movimentos e associações indígenas que passaram a reivindicar seus direitos e que questionavam a política indígena de assimilação, inclusive na área da educação” (Espar, 2014, p. 12).

Já a pesquisa de Maria de Fátima Menezes (2020), intitulada “A COPIPE e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco”, parte da análise da atuação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) para a implementação e efetivação da EEI em Pernambuco. A COPIPE e o Cimi foram eleitos como campo de estudo e, quanto a nesse último, realizada a análise das narrativas dos seus integrantes. As narrativas analisadas tinham como foco as reivindicações por uma EEI, ao longo do tempo, ao lado das lideranças dos povos indígenas, tanto no âmbito nacional como no estadual.

A pesquisadora aborda a importância das ações do Cimi para efetivação de uma luta dos povos indígenas no estado de Pernambuco pela implementação da EEI. Já quanto às ações da COPIPE, o estudo enfatiza os processos percorridos pelos/as professores/as indígenas de Pernambuco na luta por um movimento de professores/as fortalecido e unificado para efetivação da EEI, com vistas ao protagonismo e à efetivação da EEI específica diferenciada e intercultural.

Para a autora, a pesquisa apresenta, “um desafio na contemporaneidade, falar de um modo outro sobre os povos indígenas, repensando seu lugar na história, desde o período colonial até os dias atuais” (Menezes, 2020, p. 14). Dessa forma, o estudo se aproxima do nosso tema em sua análise, por enfatizar que o Cimi, enquanto uma instituição parceira, contribuiu para efetivação da organização do Movimento Indígena, mas também pela análise que enfatiza sua trajetória, destacando elementos que revelam, mesmo que

indiretamente, a importância do Cimi no apoio ao Movimento Indígena e à criação da COPIPE.

A terceira pesquisa que escolhemos para análise neste mapeamento é a tese de Doutorado de Vitória Tereza da Hora Espar (2021), “A interculturalidade na educação escolar indígena: as experiências curriculares de ciências do povo Pankaruru em Pernambuco”. Esse estudo teve como objetivo geral o de compreender como ocorre a interculturalidade no componente curricular de Ciências nas escolas indígenas do povo Pankaruru. A autora constrói uma discussão em torno da EEI marcada pela interculturalidade.

Para tanto, utiliza-se de documentos reivindicatórios do Cimi. Espar desenvolve a pesquisa a partir das concepções próprias do fazer pedagógico dos povos indígenas que “se entrelaçam e interagem com as cosmovisões específicas, exigindo da sociedade não indígena e do Estado, atitudes permanentes de respeito, diálogos e valorização do diferente” (2021, p. 16). A autora cita as ações do Cimi em torno do “Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil”, em 2014.

As pesquisas analisadas têm como enfoque a EEI e ressaltam a sua importância e os avanços na legislação brasileira, mas não analisam, de fato, as concepções e as contribuições da EEI, o processo de reivindicação dos povos para a sua implementação e o trajeto percorrido pelos povos indígenas em seus processos de lutas para a sua efetivação. Na maioria desses trabalhos, assim como nos pesquisados no sítio da ANPED, o Cimi é uma das instituições mais citadas como fonte de informações e dados. Porém, não identificamos nenhuma pesquisa, no período dos últimos dez anos, que tenha sua problemática voltada para as contribuições do Cimi no processo de constituição da EEI, ou seja, que tenha a instituição como objeto de estudo no que tange à temática em nível nacional ou estadual.

Também não identificamos pesquisas que tenham como objeto de estudo o processo de luta dos povos indígenas por uma educação específica e diferenciada, na perspectiva de mostrar como esses povos ressignificam suas práticas de educação no contexto da escola, mesmo diante dos percalços sofridos com a colonização. Não encontramos menção direta de como ocorreu esse processo e qual a importância do apoio do Cimi para a reivindicação de uma educação na perspectiva de contribuir com seus processos organizativos, de lutas e de reafirmação da identidade, para a efetivação de políticas públicas que respondam às demandas de uma escola indígena do jeito dos povos.

Por essa razão, nossa pesquisa é inédita, pois será a primeira a abordar a temática diretamente no estado de Pernambuco e, possivelmente, no Brasil, trazendo o Cimi como entidade de apoio na ação junto ao Movimento Indígena como objeto de estudo. Conforme já citado acima, embora a temática indígena tenha aparecido com mais frequência nos temas de estudos acadêmicos, há, ainda, uma lacuna significativa no que se refere às publicações voltadas para a área da EEI. O aumento na quantidade de trabalhos acadêmicos quanto à temática se deu pelo fato da presença de indígenas nos espaços acadêmicos, esses desenvolvendo suas pesquisas voltadas para o seu povo, fazendo com que, no cenário acadêmico brasileiro, seus estudos partam desde si e para seus outros.

O olhar em outros trabalhos acadêmicos, referente a temática em estudo, nos possibilitou ampliar a compreensão sobre como tem sido e quais as percepções acerca da temática indígena e seus aliados, na perspectiva de se despertar na esfera governamental e na sociedade envolvente a importância da efetivação de políticas de educação que atendam à realidade de uma educação escolar dos povos indígenas e que seja, de fato, transformadora e decolonial.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO BASE TEÓRICA PARA ALICERÇAR A DISCUSSÃO

A base teórica para a fundamentação deste estudo foi escolhida tendo como objetivo compreender o nosso objeto de estudo de acordo com as exigências, assim como nossas concepções e compreensão acerca dos processos históricos aos quais os povos indígenas foram submetidos e com a visão que temos sobre a contemporaneidade, considerando que os autores escolhidos nos ajudam a compreender e a fundamentar a nossa posição na sociedade enquanto sujeita neste processo de estudo.

1.1 A matriz de colonialidade e a opção decolonial

Os fundamentos da opção decolonial como enfrentamento da matriz de colonialidade adotada neste estudo nos apontam caminhos em direção a perspectivas epistêmicas e políticas para compreendermos o tema de pesquisa e embasarmos nossas análises. Destacamos as contribuições de Aníbal Quijano (2005; 2009) como referência para os conceitos de colonialidade do poder, colonização/colonialismo, racionalização. Sobre interculturalidade e educação intercultural, destacamos as contribuições de Catherine Walsh (2008; 2012), enquanto Walter D. Mignolo (2008) aporta contribuições sobre desobediência epistêmica, decolonialidade e o significado de identidade em política. E, ainda compartilhando do mesmo *locus* de anunciação - a América Latina -, trazemos Enrique

Dussel (2000) e Rita Segato (2015), que nos ajudam a fazer as sustentações na mesma direção.

Numa perspectiva nacional, trazemos as contribuições de Paulo Freire para colocá-las em diálogo com o pensamento decolonial, considerando que o autor possibilita reflexões em torno do ato pedagógico crítico e político ao entender que a luta dos movimentos sociais requer uma pedagogia política de ação sobre a realidade social, de “conscientização”. Para tanto, trabalhamos essa noção tomando por referência o conceito da pedagogia da autonomia, de Freire (2011), para discutir sobre a luta dos povos indígenas pela autonomia, assim como daremos enfoque à educação escolar como prática libertadora (Freire, 2009).

Partindo dessas compreensões, essa pesquisa visa evidenciar a desconstrução de um saber-poder que ainda hoje sustenta as bases científicas ocidentais como modelo central e produtor de conhecimento, assim como afirmar a importância dos processos de lutas dos povos indígenas e de seus aliados frente às estruturas do Estado-nação, que subalternizou e negligenciou a existência e importância das vivências e sabedorias indígenas.

Nesse sentido, autores como os acima citados nos levam a compreender noções sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser diante de populações e grupos subalternizados, com seus conhecimentos negligenciados e inferiorizados. Essas concepções teóricas são fundamentais para indicar caminhos que fundamentam as críticas sobre as práticas e ações com base na ideia hegemônica de um poder que silenciou o conhecimento de povos indígenas. A interface destes campos epistemológicos se faz necessária para que se possa melhor refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, do imperialismo econômico e cultural, nos levando a

fundamentar nossas críticas sobre colonialismo, colonialidade e abordar a interculturalidade na perspectiva do pensamento decolonial.

O projeto de escola pensado para o Brasil, sobretudo as ditas “escolas para índios”, tinha a função de reproduzir compreensões e discursos que, ao visarem o modo de produção das ideologias dominantes, contribuem para a despersonalização e a inferiorização dos sujeitos. Desta forma, o processo de negação da cultura dos povos originários foi um dos principais mecanismos da colonialidade para a dominação, impondo a centralidade do conhecimento europeu como perspectiva única para os povos de Abya Yala⁶.

Para Mignolo (2008), a “América” nunca foi um continente a ser descoberto, como foi incutido ao longo de nossa escolarização; foi uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais. Conforme o autor, para pensar a ideia de América Latina é necessário pensar seu processo de colonização. Tudo o que acontece localmente tem a ver com o processo que envolve a exterioridade, sendo necessário, assim, também pensar o sistema mundo (Wallerstein).

Os colonizados foram forçados a absorver os valores europeus e a assimilar sua língua, ao passo que os colonizadores pouco ou nada consideraram da cosmovisão dos habitantes locais. Ao fazer uma introdução sobre o contexto de colonização, o autor aponta a efervescência de um processo de descolonização que ocorreu ao longo da história em toda América Latina.

Dessa forma, compreendemos que a matriz colonial do poder negou existencialmente a percepção dos dominados. Segundo Mignolo (2008, p. 242), a invenção europeia quanto “a idéia de *América*, trazia consigo a marca da façanha de Vespúcio e, no

⁶Nome através do qual os povos originários se referem à América Latina.

mesmo movimento, ignorava topônimos locais como *Tawantinsuyu*, *Anáhuac* e *Abya-Yala* que se referiam àquelas terras”. Essa matriz deixa para trás o legado da distinção entre estrutura e superestrutura e destaca as complexas inter-relações nas esferas da matriz colonial de poder: a ideia da América Latina que tem como horizonte imperial o controle da economia e a autoridade, o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos sujeitos coloniais, o controle do gênero e da sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa, e da normatividade sexual (Mignolo, 2008).

Assim, o percurso teórico que percorremos no decorrer da pesquisa versa quanto à evidenciação do lugar dos sujeitos em seus processos de lutas e conquistas, os povos indígenas, bem como a ação e o interesse que nos move, enquanto pesquisadora e militante da causa indígena, em provocar reflexões críticas que objetivem uma percepção referente à caminhada do Cimi junto ao Movimento Indígena, quanto à temática da EEI e a importância dela na contemporaneidade. Dessa forma, com o entendimento de ser a EEI uma educação que se desenvolve a partir de uma ruptura com processos educativos muito estruturados e normatizadores, que têm suas bases relacionadas com um conteúdo e discurso elitista, é necessário pensarmos o processo de constituição da EEI conforme as percepções teóricas que desconstroem visões e discursos hegemônicos.

Para entendermos o processo de constituição da EEI no estado de Pernambuco, faz-se necessário partir desde a noção de colonialidade, que é imprescindível ser debatida na perspectiva apontada por Quijano (2005; 2009), ao desenvolvê-la em torno de questões como identidade e relações históricas coloniais de poder, concebendo-as como um espaço de exploração, dominação e conflitos. De acordo com o autor, a destruição da colonialidade do poder, enquanto relação exploratória,

é um dos fatores decisivos na luta contra o padrão universal do capitalismo eurocentrado, que ainda perdura na Modernidade. Nesse sentido, percebemos que os povos indígenas foram as primeiras vítimas do sistema de colonização e da colonialidade do poder em suas formas de classificação social, ao mesmo tempo em que foram e são sinais de resistências que desafiam o sistema e lutam pela destruição da colonização.

Conforme Almeida (2017, p. 51), a “Colonialidade, diferente do Colonialismo que teve datas marcadas para o fim nos territórios invadidos pela Europa, não está circunscrita ao tempo e ao espaço do período das grandes navegações ou das independências dos países”. Com essa compreensão, a autora afirma que a colonialidade acompanha todo o processo subsequente das grandes navegações, caracterizada pelas mudanças do sistema socioeconômico, com o desenvolvimento do capitalismo, acompanhadas pela racialização da humanidade, pela instalação dos Estados-nação, pela ascensão da razão única e universal e, para completar o ciclo da colonialidade, pela constituição de subjetividades hierarquizadas.

Assim, a suposta superioridade do conhecimento europeu foi fundamental para garantir a colonialidade do poder, como pode ser observado na compreensão de Almeida (2017, p. 56), que diz que “a epistemologia moderna produziu não somente uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vidas, estabeleceu o que é certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados”.

As reflexões possibilitadas pela abordagem decolonial dialogam também com a perspectiva freiriana, visto que:

No Brasil, o pensamento de Paulo Freire também contribuiu para o Pensamento Decolonial. Segundo Dussel (2000), para construir a sua teoria e prática pedagógicas, Freire tem como Lócus da Enunciação o Nordeste brasileiro, a África e a Abya Yala, ou seja, uma evidente opção em desvelar a geo-corpo-política do poder (Almeida, 2017, p. 51).

Conforme o filósofo Enrique Dussel (apud Almeida, 2017), o educador Paulo Freire advogava que o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação, assim, é o lugar e o propósito desta pedagogia.

Rita Segato (2015), por sua vez, destaca as contribuições dos estudos do sociólogo Anibal Quijano sobre “a perspectiva da colonialidade do poder”. Esta é apresentada como a teoria que “representa uma ruptura nas ciências sociais, que deve ser entendida no contexto, como a mudança de época que a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria impuseram à história política do século XX” (Segato, 2015, p. 46-47). A autora enfatiza que:

A enunciação dessa perspectiva radicaliza elementos embrionários e difusamente presentes nos escritos anteriores de seu formulador, para definir uma reviravolta palpável em sua história intelectual que, ao mesmo tempo, introduz um giro na história do pensamento crítico latino-americano e mundial. Essa reorientação manifesta, possível apenas quando se desmantela o paradigma dos anos 1970 e seu contexto de antagonismo enclausurado na polaridade capitalismo-comunismo, constitui hoje uma inspiração cada vez mais evidente para a construção das linguagens críticas e das metas políticas que orientam as diversas frentes de luta

da sociedade, muito especialmente os movimentos indígena e ambientalista.

A autora ainda elenca quatorze eixos argumentativos que explicam a perspectiva da colonialidade do poder. De acordo com Segato, esses eixos furam o controle imposto pelas universidades europeias ou eurocêntricas. Dos quatorze eixos citados, destacamos quatro categorias que, no nosso entendimento, expressam melhor, neste momento, a fundamentação para o tema em estudo. Essas quatro categorias são: a “colonialidade do saber”; a “colonialidade e subjetividade”; o “racismo”; e, por fim, a “raça”.

A primeira, a colonialidade do saber, se configura como o controle eurocêntrico sobre a produção do conhecimento, saberes e práticas. Esse controle faz com que a produção de conhecimentos passe a ser medida por uma escala de “prestígio”: a Europa tem mais prestígio, em detrimento dos saberes locais, que têm menos prestígio (Segato, 2015).

Quanto à categoria de “colonialidade e subjetividade”, Segato (2015) afirma que os povos da América Latina foram alvos constantes da violência perpetrada contra seus modos de vida e conhecimentos acumulados. Essas populações viram suas memórias históricas interceptadas, obstruídas e canceladas, dado um violento epistemicídio que levou à perda definitiva de muitos conhecimentos e modos de vida dos povos originários, violados pelo colonizador. Esses povos foram obrigados a adaptar-se à estética do padrão colonial, que reduziu e simplificou a diversidade americana a estereótipos limitados - negro, índio, branco -, inclusive obrigando-os a reconhecer mapas que não reconhecem os territórios tradicionais e, sim, a cartografia imposta pela Europa.

Quanto as categorias “racismo e raça” apontadas pela autora, a primeira é compreendida como constituída nas bases ideológicas da Europa, a partir de uma visão de mundo eurocêntrica, porque discrimina corpos e saberes; inferioriza civilizações, valores e crenças; atribui valor desigual às pessoas, ao trabalho dessas, aos seus saberes e modos de vida. Por seu termo, a categoria raça é apontada por Segato como “o eixo gravitacional de toda a teoria de Quijano”. Segundo a autora, “a ideia de raça é o mais eficaz instrumento de dominação social, imposta e tida pela população mundial, classificando “raças inferiores e superiores” (Segato, 2015, p. 46).

Dessa forma, colaborando com os estudos de Quijano, Segato (2015) deixa evidente o controle eurocêntrico sobre a produção de conhecimentos, saberes e práticas. Esse controle fez e faz com que a produção de conhecimentos passasse a ser medida por uma escala de “prestígio”, que tem a Europa como centro valorativo e medidor de toda a produção de conhecimento. A divisão do mundo em Ocidente e Oriente é resultado dessa violência. O “Ocidente” é dividido em Norte, que corresponde à Europa, a razão, moderna e civilizada; e Sul, o primitivo, atrasado.

Com esse entendimento, podemos afirmar que o sistema de dominação colonial ainda persiste atualmente. A hierarquização e o controle da produção do conhecimento foram gestados em realidades diferentes, impostas às populações americanas e praticadas em vários segmentos da sociedade, inclusive na maioria das universidades latino-americanas, e mesmo quando currículos acadêmicos e escolares buscam a “inclusão dos marginalizados”. Essa inclusão é carregada de hierarquização das raças, sendo indígenas e negros colocados em uma situação subalterna. O racismo e a invenção da raça limitam a diversidade das Américas e do resto do mundo e apresenta o europeu ocupando o topo da civilização. Ainda de acordo com Segato (2015),

essa inferiorização possibilitou a escravidão, o roubo de territórios, o estupro e o genocídio, presentes ainda atualmente.

Dessa forma, com a teoria da colonialidade do poder, a percepção da história filosófica e social da América Latina passa por modificações. Ainda é importante notar que a teoria, apesar de ser concebida a partir de uma perspectiva localizada na paisagem latino-americana, não se refere apenas à América Latina, mas a todo o poder globalmente hegemônico.

Walsh (2012) também nos confirma o que Quijano e Segato nos apresentam e destaca que as heranças da colonização, presentes no Estado-nação moderno, se estabelecem a partir de quatro bases inter-relacionadas: a “colonialidade do poder”, a “colonialidade do saber”, a “colonialidade do ser” e a “colonialidade da natureza”. Assim, na primeira base, é destacado o critério racial para a dominação e a exploração no sistema capitalista-global do trabalho. Nessa visão, o homem branco europeu está no topo, enquanto os mestiços, negros e indígenas são considerados inferiores; na segunda base, a autora aponta a Europa como centro da produção do conhecimento, ignorando outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus.

Já a terceira base se dá na forma como os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função, também, das origens raciais e de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida a partir de seus valores, símbolos e subjetividades. A quarta base, “colonialidade da natureza”, se refere a construções que ignoram os aspectos simbólicos e subjetivos, de modo que inviabilizam a importância dessa relação dos povos indígenas com a natureza no seu fundamento sagrado.

Conforme os apontamentos dos autores acima citados, fizemos nossa opção pelo uso do termo “decolonial” para desenvolvermos as

análises, considerando as orientações de Walsh (2008) no sentido de objetivar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência. Considerando que o termo decolonial implica, portanto, na afirmação de disputas e lutas contínuas dos povos subalternizados ao longo da história, o conceito nos possibilita analisar e compreender a história de violação praticada contra os povos indígenas a partir de uma lógica contra-hegemônica, de pensar o mundo com outros olhares, outras perspectivas, permitindo o reconhecimento da existência dos povos indígenas, de suas ancestralidades e dos saberes outros, capazes de contribuir para uma nova visão de mundo e novas possibilidades de reexistir em seus novos contextos sociopolíticos.

O pensamento decolonial é um movimento de resistência que tem como *lôcus* de enunciação a América Latina e caracteriza-se por ser um pensamento teórico, prático, político e epistêmico contrário à lógica da Modernidade/colonialidade. Com a compreensão sobre os contextos históricos desde a invasão da América Latina, cabe a nós pensarmos a partir das subjetividades dos povos indígenas enquanto sujeitos pluriculturais e autônomos que lutam para alcançar seus direitos e administrar seus projetos atuais de futuro.

Assim, compreendermos a necessidade e a importância de uma escola indígena desvinculada do pensamento ocidental, que recrie suas formas próprias de organização, cosmovisão e relação com a natureza, relação familiar, “comunidade educativa”, que dê conta de pensar e realizar alternativas de futuros versando pela perspectiva de uma relação respeitosa com a natureza e com os seres que nela habitam.

Como já afirmamos, no Brasil, os povos indígenas foram as primeiras vítimas do processo violento do colonialismo e da consequente colonialidade, quando foi negada sua existência e suas formas próprias de existir e por todo processo de genocídio cometido contra eles, em nome da dita “civilização”, em nome do “progresso”.

Feitosa (2014) nos apresenta uma contextualização acerca do lugar político destinado aos povos indígenas pela elite brasileira, que se apropriou do Estado e determinou o espaço que os povos indígenas deveriam ocupar. De acordo com sua abordagem, o Estado Nação foi fundado na perspectiva de unicidade, negando a diversidade cultural, e, sobretudo, a importância da questão fundiária dentro do processo de desterritorialização dos territórios tradicionais e da territorialização do capital no solo brasileiro.

Essa visão cultural, capitalista, colonialista e religiosa faz parte da raiz do etnocídio e da violência aplicada sem pudor contra os povos indígenas durante séculos, que perdura no inconsciente coletivo e nos hábitos autoritários das classes dominantes latino-americanas até os tempos atuais. Assim, compreendemos que o colonialismo, implementado pela política do Estado, deu lugar à colonialidade como uma forma lógica de poder que se perpetuou até atualidade. Assim, segundo o autor:

Por essa lógica, na atualidade, os governos administram os respectivos Estados com a mesma visão de mundo inventada pela Europa no Século XVI, sustentada pela classificação racial etnocêntrica, que divide os seres humanos entre superiores (desenvolvidos) e inferiores (subdesenvolvidos). No caso do Brasil, a reprodução interna desse padrão de poder capitalista coloca os povos indígenas, quilombolas, populações tradicionais e outras na categoria de seres inferiores ou subdesenvolvidos (Feitosa, 2014, p. 21).

Dessa forma, os povos indígenas foram colocados à margem do Estado como seres “selvagens”, despossuídos da capacidade que precisavam para serem “civilizados”. Segundo Feitosa, “a política de

proteção aos povos indígenas adotada pelo Estado brasileiro baseava-se em uma concepção evolucionista, segundo a qual, os indígenas encontravam-se em uma fase inicial da evolução da humanidade” (2014, p. 26).

Conforme Prezia e Hoornaert (2000), não se sabe, ao certo, a quantidade de povos indígenas que viviam na América no final do século XVI, à época da “conquista” europeia, mas eram certamente mais de três mil nações. No Brasil, estima-se que eram mais de cinco milhões de habitantes. “Alguns destes povos eram aparentados entre si, falando a mesma língua ou línguas parecidas. Viviam tanto no interior quanto na costa, outros grupos com línguas diferentes, pertencentes a troncos linguísticos diferentes” (Prezia; Hoornaert, 2000, p. 44).

Os autores apontam que a região amazônica foi, provavelmente, um corredor migratório e que, portanto, recebeu influências de povos que viviam no Caribe e nos Andes. Além disso, houve muitas nações, povos indígenas, que desapareceram sem deixar sequer seu nome na História. Essa afirmação nos mostra que o processo de invasão, expropriação e colonização no Brasil, além de dizimar, inferiorizou as pessoas que aqui habitavam.

O contato forçado entre colonizadores e indígenas impôs novas relações de poder, marcadas por violências e pelo genocídio. Esse processo de contato marcou profundamente a forma de vida e as relações dos povos que aqui estavam antes da chegada dos colonizadores, sobretudo no processo educacional que eles construíam.

Para a superação da realidade opressora, os povos indígenas encontram apoio na concepção do Cimi sobre a Educação Escolar Indígena, que em uma observação constante aprofunda a reflexão e a ação em torno da realidade cultural dos diversos povos indígenas, no

respeito e no apoio às suas formas próprias de organização. Essa concepção defende que são as pedagogias próprias dos povos que darão conta de manter seus projetos de vidas e suas tradições culturais.

1.2 Fundamentos orientadores da ei, eei e a contribuição do cimi

Neste tópico, para abordar sobre a perspectiva da Educação Indígena (EI), utilizaremos das contribuições de Bartomeu Melià (1979; 1999); e, quanto à Educação Escolar Indígena (EEI), traremos as contribuições de Almeida (2001; 2017), assim como de autores indígenas, a exemplo de Baniwa (Luciano-Baniwa; Godoy, 2017), entre outros.

Para entender como se deu o processo de constituição da EEI, é necessário evidenciarmos a compreensão sobre os processos próprios de organização dos povos indígenas, da EI e de suas lutas emancipatórias nos processos de retomadas aos seus territórios, e, consequentemente, a retomada de suas pedagogias. Para tanto, visamos compreender a participação do Cimi e do Movimento Indígena no processo de luta por direitos e os conceitos que contribuíram para o reconhecimento da EEI em Pernambuco.

Para Bartomeu Melià (1999), a cultura do “outro” foi fortalecida. A educação indígena surge, então, como estratégia de transmissão e de manutenção cultural diante de um contexto histórico-institucional de apagamento dos saberes dos povos, mediante a qual foram mantidas vivas as suas alteridades. Foi graças às suas formas próprias de se perceberem no mundo, através das suas crenças, tradições e ancestralidade, que os povos indígenas mantiveram vivas suas culturas, mesmo diante de um processo violento e silenciador de suas existências. De acordo com o autor, foi a ação pedagógica dos povos indígenas que proporcionou a continuação de uma ação educativa

milenar, permitindo que o modo de ser e de existir na relação com a natureza viesse a se reproduzir na dialética entre as novas gerações.

“A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e que mantenham a transmissão de suas culturas por gerações” (Melià, 1999, p. 11). Entendemos, assim, que as pedagogias indígenas são próprias e que estão ligadas às suas existências, nas formas de se relacionarem com o mundo numa dimensão social e cosmológica.

É nesse contexto que estão situadas as retomadas. O processo de “retomadas” de terras indígenas no Nordeste, e em específico em Pernambuco, configura-se em uma “ação realizada pelos povos indígenas no fim da tutela, no período pós-constituinte, que possibilitou aos povos indígenas, além do acesso à terra/território, a retomada da convivência coletiva” (Lacerda, 2021), assim como de um projeto de comunidade que contemplasse autodeclaração e afirmação de suas identidades étnicas.

Segundo Lacerda (2021), as ações de “retomadas” consistem em importantes espaços pedagógicos, pois envolve, ao longo dos anos, a mobilização de esforços coletivamente planejados e efetuados pelas próprias comunidades, no sentido de obterem a posse direta de suas terras, num claro desafio a ordem tutelar e integracionista. A autora considera que, além das ações que possibilitam o acesso rápido e impulsionam os processos de demarcação, pode-se afirmar que as “retomadas” são, por si mesmas, pedagógicas no contexto das vidas e das lutas indígenas.

Com essa compreensão, a educação escolar para os povos indígena não pode estar desassociada da luta pela terra, de modo que as “retomadas” foram fundamentais para as vivências coletivas e o projeto de futuro da maioria dos povos indígenas no Nordeste. Através de seus estudos sobre os Pankará, Mendonça (2019, p. 43) afirma que:

A escola indígena é apropriada como uma importante estratégia pedagógica para a formação, politização, mobilização e organização do povo face a seus antagonistas históricos. Nesse sentido, a escola converte-se em um projeto que se desenvolve numa intrínseca relação entre Educação, Território e relações de Poder.

De acordo com autora, as “retomadas de terras”, devido à sua característica autônoma em busca do bem coletivo, por si só representam “prática organizativa com grande capacidade de mobilização interna e contribuem para os processos de descolonização das relações de poder entre os índios e seus opressores” (Mendonça, 2019, p. 43). Assim, os povos indígenas do Nordeste têm utilizado o termo “retomada” para designar também outras conquistas, como a retomada da educação escolar indígena e o ressignificar a escola, que passam a ser vivenciadas em espaço coletivo de acordo os costumes de cada grupo étnico. Desta forma, em Pernambuco, o projeto de EEI é mobilizadora das retomadas territoriais.

Na intenção de compreender as contribuições do Cimi e, assim, as práticas pedagógicas adotadas na contramão das ações da Igreja e do Estado, é necessário perceber quais conceitos e caminhos eram trilhados na tessitura de uma assessoria, por parte do Cimi, pautada no respeito e na inculturação às formas próprias de organização dos povos indígenas. Pensamos as práticas e os conceitos desenvolvidos pelo Cimi desde a educação proposta por Paulo Freire (2011), orientados por um projeto político pedagógico cujo conteúdo era a libertação, a transformação para novas possibilidades de ser e se perceber no mundo.

Essa possibilidade da educação escolarizada é fundamental para a concepção de educação na qual o Cimi acreditava e acredita para os povos indígenas, a partir da realidade sociocultural de cada comunidade, pautada nas vivências coletivas e nas motivações transformadoras que geram princípios de autonomia e liberdade. Assim, entendemos que a prática indigenista do Cimi, que desde o início se deu na convivência solidária, na escuta e no respeito aos modos próprios dos povos, possibilitou ao Cimi tornar-se um dos principais aliados de suas lutas. No diálogo com Freire, a EEI, apoiada pelo Cimi, tem sua origem ligada à necessidade de reflexão acerca dos problemas vivenciados pelos povos indígenas e contribui significativamente para a perspectiva de autonomia e protagonismo dos povos indígenas no Brasil.

Para Bonin (2002, p. 7), a participação “ativa da comunidade nesse processo é indispensável, já que a concepção de educação dos povos indígenas está fundamentada em um trabalho coletivo, responsabilidade de uma comunidade educativa”. O processo ativo e articulado do Movimento Indígena através da assessoria do Cimi e de aliados possibilitou que os povos indígenas fossem contemplados na Constituição Federal de 1988, sendo-lhes garantidos direitos fundamentais para a continuidade de seus projetos de futuro.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 14/99 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI, reconhecendo as especificidades e observando a distinção entre a Educação Indígena (EI) e Educação Escolar Indígena (EEI) (Brasil, 1999b): a primeira como tradição e ancestralidade própria destes povos e a segunda como modalidade resultante do contato com a sociedade nacional não indígena. Esse novo ordenamento jurídico, que começou a ganhar forma com a Constituição Federal de 1988, gerado em âmbito federal, vem sendo detalhado e normatizado nas esferas

estaduais por meio de legislações específicas, adequando preceitos nacionais às particularidades locais. Esse é o caminho para uma legislação tratando de princípios e cuja realização depende de cada contexto específico.

1.3 A interculturalidade na perspectiva decolonial e a escola indígena

O termo “interculturalidade”, bastante citado neste trabalho, tem sido recorrente, nos últimos tempos, em estudos desenvolvidos nas áreas da Antropologia, da Sociologia e em outras áreas de conhecimento da Academia como conceito para indicar a relação entre culturas e marcar a pluralidade existente no Brasil. Surge como uma contraposição ao conceito de multiculturalismo, que defende a ideia de diversidade e de unidade, ao entender que a interculturalidade ocorre quanto duas ou mais culturas interagem de forma horizontal e sinérgica, respeitando-se entre si.

No Brasil, trata-se de um entendimento muito utilizado pelos povos indígenas, principalmente nos últimos vinte anos, para evidenciar a importância cultural dos mais de 305 (trezentos e cinco) povos existentes, falantes de mais de 275 (duzentas e setenta e cinco) línguas diferentes (Cimi, 2023). Na concepção dos povos indígenas, essa relação envolve não só a relação entre pessoas, mas também a relação de pertença aos seus territórios e com os conhecimentos nele adquiridos.

Contempla também as relações interétnicas e de parentesco entre povos que se misturaram ao longo desses mais de quinhentos anos, devido aos casamentos e até mesmo pela imposição da colonização, quando estes tiveram em muitas situações se misturar em aldeamentos ou perambular por diversos territórios devido as migrações forçadas

no esbulho dos seus territórios, como explica João Pacheco de Oliveira,

[...] famílias de nativos de diferentes línguas e culturas foram atraídas para os aldeamentos missionários, sendo sedentarizadas e catequizadas. Desse contingente é que procedem as atuais denominações indígenas do Nordeste, coletividades que permaneceram nos aldeamentos sob o controle dos missionários, e distantes dos demais colonos e dos principais empreendimentos (como as lavouras de cana-de-açúcar, as fazendas de gado e as cidades do litoral) (1998, p. 57).

No processo de mistura explicado por Oliveira (1998) muitos povos perderam suas línguas e tiveram que se readaptar a outras formas e modos de viver, convivendo muitas vezes com outros grupos, a exemplo da região do Nordeste, a mais atingida pela colonização, que forçou a convivência com os não indígenas.

O conceito de interculturalidade sobre o qual queremos refletir deriva do pensamento decolonial de Walsh (2008; 2019) e que dialoga com a compreensão dos povos indígenas. A autora nos traz o conceito como uma contraposição à Modernidade/colonialidade e propõe uma reflexão “outra”, que não parte dos centros acadêmicos ou geopolíticos de produção de conhecimentos, do “Norte global”, mas de uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias a partir do território de Abya Yala, nome através do qual os povos originários falam em América Latina.

Nas suas formulações, Walsh (2008, p. 140) ressalta que:

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la Construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como También de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran.

Com base nesse entendimento, com o qual os povos originários do Brasil se identificam, a interculturalidade é algo em construção e tem por objetivo possibilitar a interação e o respeito entre os grupos étnicos, fortalecendo as relações socioculturais, os saberes, as práticas, a convivência com o território, com a mãe natureza, com as línguas; e, dessa forma, possibilitar a “desobediência epistêmica” nas intuições de ensino, marcando o lugar de fala e o lugar de escuta.

O conceito de interculturalidade compreendido por Walsh (2019) envolve três dimensões orientadoras que nos interessam neste estudo, a saber: 1) “A construção da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas”; 2) “A interculturalidade, o multiculturalismo e a diferença colonial”; e 3) “A “outra” dimensão da interculturalidade: descolonização e transformações sociopolíticas”. Seu intuito é chamar a atenção para a relação entre a

interculturalidade e a colonialidade do poder (Quijano) com a diferença colonial (Mignolo).

No primeiro eixo orientador, a autora enfatiza sobre a importância das mobilizações do Movimento Indígena dos povos andinos (no Equador e na Bolívia), que estariam mudando, nas últimas décadas, a noção e a prática do Estado-nação e construindo uma política diferente, “alterando a hegemonia branca-mestiça e, ao mesmo tempo, [...] posicionando os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos” (Walsh, 2019, p. 11). Suas ações são a contraposição à colonialidade do poder e ao imperialismo e apresentam a perspectiva da interculturalidade como princípio-chave do projeto político do Movimento Indígena.

No segundo eixo dimensional - “a interculturalidade, o multiculturalismo e a diferença colonial”, a autora discorre que, com as construções conceituais da interculturalidade, torna-se vital compreender a distinção frente ao conceito de multiculturalismo, seja para o desenvolvimento do projeto conjunto desde a América Latina com a contribuição dos povos indígenas, seja para pensar e atuar em direção a um futuro que ofereça alternativas ao capitalismo.

Assim,

[...] aponta para uma das dificuldades do monotopismo no pensamento moderno: a impossibilidade de pensar fora das categorias da modernidade, e de não ser capaz de compreender a importância da geopolítica do conhecimento e do lugar de enunciação epistêmico, político e ético (Walsh apud Walsh, 2019, p. 20).

Neste sentido, a interculturalidade faz parte de um pensamento outro que é construído a partir do “particular lugar político de

enunciação do Movimento Indígena, mas também de outros grupos subalternos. Dessa forma, a interculturalidade é um projeto de sociedade, uma compreensão de mundo que se contrapõe ao conceito de multiculturalismo, à lógica e à significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos” (Walsh, 2019, p. 20). O discurso hegemônico relaciona a interculturalidade com a multiculturalidade, como se fossem termos sinônimos, e assim passam a ser empregados pelo Estado e pelos setores branco-mestiços. Isso vincula a compreensão da interculturalidade mais às concepções globais ocidentais do que aos movimentos sócio-históricos e às demandas e propostas subalternas (Walsh, 2019).

O termo multiculturalismo refere-se, basicamente, a constatação da diversidade da sociedade e à necessidade de manter "a unidade na diversidade". Ou seja, manter a hegemonia e negar as construções decoloniais de saberes outros. Em contrapartida, a proposta da interculturalidade, como é concebida pelo Movimento Indígena, introduz o jogo da diferença colonial que o conceito de multiculturalidade esconde.

No que tange à terceira dimensão proposta por Walsh, a de “descolonização e transformações sociopolíticas”, a autora nos propõe que

[...] o que é importante destacar aqui não é somente o que o conceito de diferença colonial oferece para a interculturalidade, mas o que a prática da interculturalidade acrescenta aos conceitos de "diferença colonial" e "colonialidade do poder". Em suma, a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão

epistemológica "outra" a esse conceito -uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade -a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2019, p. 27).

Na proposta da Escola Indígena Intercultural, que se fortalece com a Constituição Federal de 1988, a interculturalidade é contributiva para a transformação da “escola tradicional, que foi totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas indígenas, em escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos” (Luciano-Baniwa; Godoy, 2017, p. 14). Desta forma, aponta para uma escola dinâmica e em movimento, praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Em entrevista concedida ao Caderno CIMEAC, o estudioso, indígena, professor e intelectual Gersen Baniwa ressaltou que

A escola indígena intercultural tem se orientado pela ideia de empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna

envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores (Luciano-Baniwa; Godoy, 2017, p. 14).

Ainda de acordo com Baniwa,

[...] a dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola indígena estão em constante movimento circular, interativo e de conexões inter mundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Mas ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas (Luciano-Baniwa; Godoy, 2017, p. 14).

No entanto, ao se referir à escola não indígena e às universidades, o autor “ressalta que é preciso realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias” (Luciano-Baniwa, 2017, p. 306). Dessa forma, abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas.

Essa concepção do pensamento decolonial, a partir do que expomos, dialoga com os princípios fundante da atuação do Cimi, forjada na compreensão da importância do “Diálogo Intercultural e Inter-Religioso”, preceito que orientou/orienta a sua ação junto aos povos indígenas, conforme mostramos em seguida:

O diálogo intercultural e inter-religioso pressupõe o respeito profundo pelas diversas concepções do sagrado, da origem e sentido da vida humana e a valorização das formas múltiplas de ritualizar a fé e alimentar as próprias crenças. A dimensão religiosa está presente em todos os aspectos da vida dos povos indígenas, em seus modos de ser, de pensar, de viver e de interagir. Ela é força motora dos seus projetos de vida, alternativos ao projeto neoliberal (Cimi, 1995).

Embora hoje o Cimi utilize termos mais atuais, como interculturalidade, em observância à dinâmica dos povos indígenas e às reflexões do pensamento decolonial, sua prática indigenista sempre foi e segue respeitosa e cuidadosa, fortalecida na aprendizagem com os indígenas e, desta forma, enquanto uma proposta decolonial. No processo de constituição da EEI, o Cimi foi e é parceiro, aliado incansável, na defesa dos direitos dos povos e de seus projetos de futuro. A Escola Indígena Intercultural representa uma proposta outra, que se contrapõe à lógica da colonialidade e que impulsiona povos e comunidades a continuarem acreditando que “a Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”⁷.

Neste sentido, a contribuição do Cimi, desde os finais dos anos 1970, para a construção da educação EEI é balizada na perspectiva da interculturalidade, entendendo que os povos indígenas sempre tiveram suas pedagogias e que a relação destes com a terra/território, suas compreensões que envolvem cosmologias próprias e a ancestralidade,

⁷Mote configurado como um grito de luta pelo movimento de professores/as indígenas.

devem ser consideradas. Portanto, sempre demonstrou um comportamento decolonial.

1.4 Metodologia da pesquisa

1.4.1 Desenho da pesquisa

Para a pesquisa proposta, cujo objetivo é o de compreender as contribuições do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (Cimi-NE) no processo de constituição da Educação Escolar Indígena (EEI) em Pernambuco, a metodologia escolhida buscou dialogar com a abordagem qualitativa, de modo a percorrer um caminho que nos ajudasse a trazer as informações registradas pela instituição em sua assessoria aos povos indígenas por ocasião da presença nas comunidades e nos encontros com o Movimento Indígena e seus planejamentos internos, e em específico a EEI. Além disso, a nossas memórias como indigenista, nos ajudaram a interpretar, a trazer informações próximas da realidade vivenciada pelas comunidades indígenas e a analisar tais processos institucional.

A escolha pela pesquisa qualitativa vai ao encontro das nossas compreensões e concepções a nível epistêmico, pois, ao assumirmos a função de interpretar e analisar a trajetória realizada pelo Cimi-NE no apoio à constituição da EEI em Pernambuco, também agimos no sentido de reescrever a história/memória da qual também somos sujeitos e contribuir para o combater o silenciamento/apagamento do qual foi submetido os povos indígenas.

Esta pesquisa é uma contribuição para as gerações futuras, assim como um resgate de parte desta história/memória de modo a elucidar como a atuação do Cimi foi importante para que os indígenas mantivessem vivas as suas tradições. Por outro lado, percorrer a

caminhada da instituição através da pesquisa nos revela também a violência sofrida pelos indígenas e o lugar que o Estado os destinou.

De acordo com Feitosa (2014, p. 18), “a elite branca se apropriou do Estado e se tornou sua controladora, foi ela quem – empenhada na construção de um projeto de nação para servir a seus interesses – determinou o espaço que o Estado deveria lhes oferecer”. A importância, elucidada pelo referido autor, de identificar política e espacialmente o lugar onde foram postos os povos indígenas através da política indigenista estatal, nos guiou na sistematização da caminhada do Cimi no apoio à luta dos povos indígenas no contexto da Educação Escolar enquanto ação decolonial, a partir da análise de diferentes materiais.

Utilizar a pesquisa qualitativa em pesquisas educacionais permite que o pesquisador

[...] ao analisar o processo educativo, por exemplo, [...] [se valha] do ambiente natural como fonte de dados, sendo ele próprio um instrumento chave na pesquisa. Assim, ele não está limitado aos resultados da pesquisa, mas participa do processo como um todo, de forma a analisar os dados e buscar o significado que os sujeitos dão para suas vivências (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 171).

Desse modo, na presente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa para procurar entender melhor aspectos mais subjetivos, como ideias e pontos de vista adotados pela equipe do Cimi que iniciou e realizou o trabalho com a educação escolar junto aos povos indígenas de Pernambuco, tendo como base a EEI como uma proposta libertadora.

Na constituição do método adotado para alcance dos objetivos da pesquisa, levamos em consideração, em primeiro lugar, as vivências junto ao Cimi e aos povos indígenas, especialmente os aspectos que dizem respeito à escuta institucional e à prática do diálogo intercultural e interreligioso, o que possibilitou a adesão da confiança dos povos indígenas a ver o Cimi como aliado de suas lutas e conquistas.

Associadamente, partimos de autores e correntes epistemológicas decoloniais para a realização da pesquisa, como Anibal Quijano, Bartolomeu Melià, Paulo Freire, Catherine Walsh, Eliene Almeida, dentre outros. Tais fontes teóricas constituíram um conjunto de conhecimentos que, instrumentalizados enquanto método (Gil, 2002), possibilitaram a busca, a leitura e a análise dos materiais coletados durante a investigação. Trata-se de um caminho metodológico historicizado, pois a Educação Escolar Indígena foi considerada no contexto das relações históricas, culturais e políticas em que estavam inseridos os povos indígenas do Nordeste e, especificamente, em Pernambuco durante o período de produção dos materiais coletados.

Esta pesquisa se classifica como exploratória, pois buscou explorar um tema ainda pouco estudado com vistas a compreendê-lo melhor. De acordo com Gil (2002, p. 44), “esse tipo de pesquisa é realizado quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil formular hipótese sobre ele”. Como pudemos observar através da revisão de literatura, o Cimi é muito citado nas pesquisas com povos indígenas, em temas relacionados à educação escolar ou a questões ambientais e culturais, mas há poucos estudos cujo objeto central é a sua atuação na área de educação escolar.

1.4.2 Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação é classificada como pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002). A coleta bibliográfica se deu a partir de teses, livros, artigos científicos e dissertações, de variados autores, que citaram sobre a contribuição do trabalho realizado pela instituição. O levantamento documental, por outro lado, voltou-se a documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda possam ser reelaborados conforme os tratamentos da pesquisa.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica obedece às seguintes etapas: levantamento bibliográfico; identificação das fontes; e leitura do material. Na presente pesquisa, para alcance das etapas mencionadas, realizamos as buscas no repositório do CAA-UFPE, na Anped Nacional e entre outros sites de divulgação científica e institucional. O material bibliográfico físico foi coletado, predominantemente, da biblioteca mantida pelo Cimi Nacional e Regional.

No que concerne à pesquisa documental, por sua vez, as fontes foram coletadas no acervo documental do Cimi-NE, localizado na cidade do Recife-PE, e no setor de documentações do Cimi Nacional, com sede em Brasília. As consultas aos acervos foram realizadas presencialmente, no período de maio a dezembro de 2023. Os documentos coletados compreendem relatórios do Cimi, atas, ofícios, documentos finais de encontros sobre Educação Escolar Indígena em Pernambuco e documentos da Articulação Nacional de Educação (ANE).

A maioria dos documentos mantidos pelo Cimi-NE não estão digitalizados e organizados em arquivo único, o que exigiu uma busca mais demorada e maior manuseio em diversas pastas e arquivos,

muitos sem nenhuma identificação. Quando na sede do Cimi Nacional, foi possível o acesso aos arquivos organizados em armários de modo físico e a alguns digitalizados, estes mantidos no computador do setor de documentações.

Para a seleção dos materiais, utilizamos como critérios os objetivos da pesquisa, selecionamos aqueles (bibliográficos ou documentais) passíveis de nos auxiliar na resposta à problemática de pesquisa. Após a seleção inicial, procedemos à leitura crítica do material, o que nos proporcionou construir relações entre o material utilizado como aporte teórico, a problemática de pesquisa e os objetivos traçados.

Especificamente no levantamento documental, as buscas nos acervos do Cimi-NE e do Cimi Nacional se deram da seguinte forma: primeiro, selecionamos a documentação referente à criação das linhas de ações do Cimi no trabalho com educação, nos finais dos anos 80, e à criação de um setor de educação. Posteriormente, buscamos documentos relacionados à criação da Articulação Nacional de Educação, discutidos predominantemente no terceiro capítulo. Depois de acessados documentos gerais, filtramos as buscas nas ações promovidas no Cimi Regional Nordeste e nos projetos implementados neste território.

Ao realizar a pesquisa documental, percebemos que, embora o acervo em Recife seja rico em informações sobre os povos e o trabalho realizado pelo Cimi, a maioria dessa documentação consiste em material físico mantidos em arquivos e pastas também físicos, muitos dos documentos necessita de tratamento e digitalização. Para auxiliar na modificação desse cenário, todo o material por nós coletado recebeu um tratamento de higienização e foi realocado em pastas com identificação. Em Brasília, a documentação se encontra em bom estado de conservação, porém o material mais específico voltado à educação se encontra na sua maioria em material físico ou

digitalizado em formato *Portable Document Format* (.pdf), não obedecendo uma ordem cronológica.

1.4.3 Procedimento de análise dos dados

Utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990) para a análise dos dados selecionados, pois é uma técnica que nos possibilita acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto de pesquisa.

Como ferramenta para este procedimento, elaboramos um cronograma contendo as atividades da pesquisa, contendo meses, nomes e temas dos documentos selecionados seguindo uma ordem cronológica para o registro das informações coletadas. Mantivemos uma agenda, consolidada com a abertura dos locais de pesquisa, buscando colaborar para a organização e a conservação da documentação pesquisada.

Assim, pela pesquisa documental e bibliográfica retomamos a trajetória do trabalho do Cimi com educação escolar indígena junto aos povos indígenas, com foco no estado de Pernambuco.

De acordo com Bardin (2011, p. 42) a “análise de conteúdo resume-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter por procedimentos, sistemático e objetivos de descrição a explicação do conteúdo das mensagens”.

Assim para nos situarmos na temática sobre a Educação Escolar Indígena, analisamos os documentos do Cimi que fazem referência em nível nacional e estadual, percorrendo caminhos da análise de conteúdo, que nos levaram compreender a atuação do Cimi referente à temática educação escolar indígena, assim como compreender as relações que foram se constituindo junto ao Movimento Indígena e seus aliados.

A análise documental se desenvolveu inicialmente a partir de uma leitura prévia, buscando identificar a partir dos documentos encontrados, as proposições que os documentos apresentavam e o contexto conjuntural vivenciado, pelos povos indígenas.

A Análise via temática, possibilitou nossa compreensão acerca da concepção e contribuição do Cimi para a constituição da Educação Escolar Indígena e seus desdobramentos a partir da organização do Movimento Indígena nacional, regional e local. Assim ao realizar a leitura da documentação, selecionamos as seguintes categorias temáticas que emergiram na leitura flutuante: 1) Marcos históricos da atuação do Cimi junto ao Movimento Indígena; 2) Ações durante o processo de consolidação da EEI em Pernambuco. Desta forma, seguimos com as subcategorias “desafios”, “conquistas” e “limites”, que nos orientaram na construção do último capítulo e que possibilitaram reflexões acerca das movimentações contrárias aos interesses dos povos indígenas e de não efetivação da política da EEI que contemple a realidade dos referidos povos.

A partir destes temas, analisamos o processo de construção da educação escolar indígena em Pernambuco e seus desdobramentos, frente a política do estado, tendo em vista a autonomia dos povos indígenas.

Pelo viés da atuação do Cimi junto aos povos indígenas, versamos em compreender a sua prática indigenista que percebeu a importância de compreender a pedagogia dos povos e a educação escolar indígena como específica e diferenciada, compreendendo os modos próprios dos diversos povos. Deste modo, ao analisar os dados selecionados, identificamos que o Cimi considerou importante que a escola que era oferecida aos indígenas, que favorecia apenas a aquisição da escrita e reproduzia o discurso colonial, fosse compreendida pelos próprios

povos como um processo que contribuiu para fortalecer a autonomia, tendo em vista a educação libertadora.

Ao analisar os documentos, como relatórios internos do Cimi e cartas de solicitação dos povos ao poder público, a compreensão já existente enquanto integrante do Cimi foi reforçada, a saber a de que, para compreender o processo de constituição da EEI, faz-se necessário compreender previamente que para os povos indígenas não existe educação escolarizada nos modos tradicionais da sociedade não indígena. O que existe é educação escolar com uma organização pedagógica própria em cada grupo étnico, que leva em consideração as tradições e costumes de cada cultura. Esse entendimento do Cimi só foi possível pela convivência solidária, baseada na escuta e no respeito aos modos de ser de cada povo, prática essa que deu conta de garantir a confiança dos povos indígenas e possibilitar ao Cimi adentrar no universo das comunidades indígenas e vivenciar experiências de partilha e de reciprocidade.

Nesse estudo, nossa análise levou em conta esse diferencial de uma instituição que sempre trabalhou junto com os povos indígenas, praticando a escuta e visando o protagonismo deles. Para o Cimi, o modelo educacional indígena foi pensado junto à garantia de um chão, um chão pedagógico do cotidiano e das lutas, para que o processo de socialização de conhecimentos continuasse existindo. Desta forma, o Cimi apoiou e fortaleceu os processos próprios de organização dos povos indígenas em suas particularidades e vivências, que envolvem a ação cultural, suas raízes e o território, que para os povos indígenas é Espaço Sagrado.

No decorrer da Análise do Conteúdo, o ponto de partida foi a curiosidade investigativa despertada por questões da prática, que se deram na convivência e na assessoria ao movimento dos/as professores/as indígenas, que ocorreu muito antes do nosso papel de

pesquisadora. Assim, optamos por priorizar, como fonte principal, a ótica dos/as próprios/as professores/as e de lideranças indígenas participantes do movimento em questão, expressa nos documentos de reivindicação ao poder público, na resiliência e permanência nas lutas coletivas, assim como levamos em consideração a nossa vivência e a participação nos momentos junto ao Cimi e aos povos e suas comunidades.

A pesquisa foi orientada pelo entendimento de que a questão indígena não está desvinculada das questões gerais do país e que, ao contrário, é parte destas, considerando, portanto, a contextualização da temática investigada. É nesse ponto que se vincula a questão étnica e a busca por autonomia à discussão nacional, de modo que os povos indígenas tiveram que manter-se em lutas contantes, resistindo ao processo colonial que ainda hoje reverbera no contexto social do país.

A valorização das diferentes culturas encontradas nos mais diversos povos indígenas do Brasil e as lutas por eles empreitadas são indicadores que não podem ser esquecidos e essa valorização começa a partir do conhecimento da realidade cultural desses vários povos. A própria união/relação de parentesco entre eles é um fator determinante nesse processo, dado que o protagonismo de seus projetos de vida está presente na luta e na resistência para garantir seus projetos de futuro e para uma educação libertadora e autônoma.

CAPÍTULO II

O CIMI E O PROCESSO DE LUTA DOS POVOS INDÍGENAS POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Somos o que fazemos, mas somos,
principalmente, o que fazemos para mudar o que
somos.*

Eduardo Galeano (apud Cangussu, 2025).

Neste capítulo, na primeira seção, apresentamos o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e a contextualização do trabalho desenvolvido em nível nacional e regional, com ênfase na Educação Escolar Indígena (EEI) e a criação de suas instâncias para atuação nesta, bem como sua importância enquanto instituição parceira para a mobilização dos povos indígenas e para a visibilidade do Movimento Indígena.

Na segunda seção, abordamos sobre o Movimento Indígena e o movimento de professores/as indígenas, nacional e regional, destacando aspectos históricos sobre as lutas dos povos pela política de educação; sobre as grandes Assembleias dos chefes indígenas, ocorridas ainda no período da ditadura militar (1964-1985), hoje entendidas como “embrião do Movimento Indígena”; e sobre a criação das organizações indígenas aos níveis nacional e local.

Na terceira sessão, damos ênfase à EEI em Xukuru do Ororubá como “projeto piloto” no estado de Pernambuco. Esse projeto nos Xukuru do Ororubá culminou na elaboração e no lançamento do 1º livro de autoria coletiva no povo Xukuru do Ororubá, intitulado *Filhos da mãe Natureza* (1997), que repercutiu nos outros povos com o

desejo de repensarem suas escolas e construírem a EEI em articulação com outros povos. Será discutida, ainda, a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), com o apoio do Cimi e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), quando passou a deflagrar todas as conquistas de hoje.

2.1 O CIMI e sua assessoria na perspectiva da autonomia dos povos indígenas

O Cimi foi fundado em 1972, quando o Estado brasileiro ainda vivia sob o regime da ditadura militar. A princípio, o Cimi se configurou como organismo anexo à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, posteriormente, passou a ser um serviço pastoral social vinculado à Igreja Católica no Brasil. O Cimi nasceu como uma pastoral articuladora composta por missionários/as leigos/as e religiosos/as que faziam uma autocrítica da pastoral indigenista até então realizada.

Conforme Suess (2010), a origem do Cimi está relacionada a um tempo de muita violência aos povos indígenas praticada pelo Estado brasileiro. Violência utilizada com o intuito de empreender o modelo desenvolvimentista das décadas de 70 e 80 que trazia com grande ênfase, naquele contexto político, as palavras “civilização”, “progresso” e “desenvolvimento”. “Essas palavras exerceram certo fascínio ‘mágico’ às pessoas, ao governo e grandes empresas” (Suess, 2010, p. 2). Nessa época, a sociedade brasileira, assim como alguns grupos católicos, não acreditava que os povos indígenas pudessem ter futuro como povos e nações; propagava que somente com o desenvolvimento e o progresso seria possível solucionar a questão indígena por meio da integração desses povos à sociedade nacional.

Foi no contexto de construção da estrada transamazônica, de implantação de projetos desenvolvimentistas naquela região e de descrença no futuro dos povos indígenas que o Cimi iniciou seu trabalho propondo a ruptura com o modelo desenvolvimentista em marcha e assumindo uma pastoral específica, integral e amplamente articulada. Nesse sentido, uma solução justa para a questão das terras dos povos indígenas exigia mudanças profundas dos modelos econômicos e sociopolíticos vigentes, com seus pilares de acumulação, aceleração e autoritarismo (Suess, 2010).

Ao articular o trabalho a partir das bases (áreas indígenas) na convivência com povos indígenas nas regiões onde atuava, o Cimi favoreceu a articulação entre aldeias, possibilitando a realização das grandes Assembleias indígenas. Naquele período, iniciaram-se os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à terra tradicional e da diversidade sociocultural, por um lado, e contra os projetos integracionistas/desenvolvimentista, por outro.

Assim, com a visão de um futuro que respeitasse as diversas culturas e modos de vida dos povos indígenas, o Cimi se estruturou e ganhou a confiança desses povos nas diversas regiões do Brasil, intervindo a favor de suas lutas. Na sua organização, o Cimi criou seus critérios de atuação, respeitando e valorizando as diferenças culturais e a realidade de cada povo, fortalecendo o protagonismo indígena e potencializando a luta por direitos.

Os princípios que desde o início fundamentaram as ações do Cimi, de acordo com seu plano pastoral (Cimi, 2009), foram:

- a) O respeito à alteridade indígena em sua pluralidade étnico-cultural e histórica e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;

- b) O protagonismo dos povos indígenas, sendo o Cimi um aliado nas lutas pela garantia dos seus direitos históricos;
- c) A opção e o compromisso com a temática indígena dentro de uma perspectiva mais ampla de uma sociedade democrática, justa, solidária, pluriétnica e pluricultural.

Para uma nova sociedade, o Cimi sempre acreditou que os povos indígenas são fontes de inspiração para a revisão dos sentidos, da história, das orientações e das práticas sociais, políticas e econômicas construídas até hoje. O atual objetivo da atuação do Cimi foi, assim, definido pela Assembleia Nacional de 1995 e está presente em seu plano pastoral:

Testemunhar e anunciar profeticamente a Boa-Nova do Reino, a serviço dos projetos da vida dos povos Indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência e injustiça, praticando o diálogo intercultural, inter-religioso e ecumênico, apoiando as alianças desses povos entre si e com os setores populares para construção de um mundo para todos, igualitário, democrático, pluricultural e em harmonia com a natureza, a caminho do Reino definitivo (Cimi, 2009, p. 25).

Esse objetivo está em desenvolvimento até a atualidade e segue a linha de princípios e orientações de sua atuação, na definição e redefinição de prioridades que são elencadas e reelaboradas por ocasião de suas Assembleias bienais e em consonância com os seus Regionais e estatuto.

A seguir apresentamos as linhas de ações prioritárias do Cimi, expressas no seu plano pastoral:

A Terra: É considerada fonte de vida, direito inalienável dos povos indígenas, e elemento aglutinador de suas lutas e do próprio trabalho do CIMI. Assim, a luta pela terra é estratégica e está ancorada na cosmovisão indígena, na qual a terra e água, mundo natural e mítico estão profundamente articulados. Apoiar essa luta, exigem repensar as bases da sociedade capitalista, colocando em evidência diferentes projetos e visões de mundo. Por isso, o CIMI assume o apoio decidido e irrestrito às diferentes formas de lutas e iniciativas dos povos indígenas, pela reconquista e garantia de seus espaços territoriais tais como as retomadas, autodemarcação, desintrusão e revisão dos territórios.

Formação: A Formação dos missionários e missionárias e das lideranças indígenas é uma atividade constitutiva do trabalho do CIMI. Entendida como um processo permanente, a formação proposta pelo Cimi tem como base o protagonismo indígena, o diálogo respeitoso, a experiência, a realidade, os mecanismos próprios e pedagogias de cada povo. Esses processos, se organizam de forma sistemática, contínua, global, qualificada, abrangendo os povos, comunidades, lideranças, Movimento Indígena na cidade, assegurando sempre a participação indígena na sua formulação, implementação e avaliação.

Movimento Indígena: Constituído, por todos os espaços e formas de lutas que os povos e comunidades, vão definindo coletivamente para assegurar seus direitos. Neste sentido, o Cimi reafirma seus processos organizativos, movimento de resistência e articulação dos povos indígenas, em todos os âmbitos para a afirmação de seus direitos.

Alianças: Ampliação das articulações e alianças, tornou-se um instrumento de enfrentamento do sistema de dominação capitalista, medida em que os setores populares, os excluídos, os povos indígenas, foram se dando conta da importância de somar forças para a construção de um projeto nacional alternativo e de um futuro, construído em outras bases. Assim, assume como compromisso a tarefa de potencializar como aliança primeira e maior a própria articulação dos povos indígenas no Brasil e no continente, como pressuposto das alianças externas.

Políticas públicas: as políticas públicas, são ações implementadas, pelo Estado com relação a demandas da sociedade. A ação do Cimi em relação as políticas públicas, são críticas e propositivas o que implica conhecer e compreender essas políticas, analisar suas implicações, propor mudanças, articulando forças para viabilizar a garantia dos direitos indígenas sem restrições. Atuando na defesa dos direitos indígenas, o Cimi assume o desafio de intervir na elaboração e fiscalização das políticas do estado em diversos campos. Compreender a Educação, a saúde e autossustentação em cada em cada tempo histórico.

Autossustentação: Articulação a luta pela terra, sempre foi a atenção do Cimi, essa reflexão se volta para as comunidades de maneira contextualizada e dinâmica. A preocupação central é assegurar as condições adequadas para que cada povo possa assegurar qualidade devida (Cimi, 2009, p. 20-21).

O Cimi está organizado no Brasil em 11 (onze) regionais e 1 (um) Secretariado Nacional, com sede em Brasília. Dentre os 11 (onze), daremos destaque ao Regional Nordeste (Cimi-NE), campo de origem

desta pesquisa. O Regional Nordeste tem sua origem marcada pelo fato de que o Estado e grande parte da sociedade brasileira não reconheciam a presença de povos indígenas nessa região.

Neste contexto, os povos indígenas no Nordeste encontravam-se numa situação de dispersão muito grande (Cimi/NE, 1990), sobretudo pelo grave quadro de violência silenciosa, com a negação de suas identidades, de seus territórios e pelas condições socioeconômicas da região que era agravada pelo fenômeno da seca e pelas péssimas condições de acesso às comunidades. Havia, inclusive, fome e desnutrição e alto índice de mortalidade infantil decorrentes da deficiência nutricional, devido à falta de assistência do Estado.

Por essa razão, o primeiro desafio foi contribuir para que esses povos – primeiras vítimas do projeto colonizador que se instalou no Brasil no início do Século XVI – saíssem da condição de invisibilidade que lhes havia sido imposta pela Colônia, Império, República e o atual Estado-nação, aliado com as elites locais.

O Cimi-NE foi fundado em 1978, tem sede regional (escritório) na cidade do Recife – PE e possui 5 (cinco) equipes de base, com atuação em Pernambuco; na Região Norte da Bahia; em Alagoas; em Sergipe; na Paraíba; no Rio Grande do Norte; no Ceará; e, mais recentemente, no estado do Piauí. A principal frente de atuação do Regional, desde a sua fundação, foi o apoio à luta pela terra/território e pelo reconhecimento étnico e, conseqüentemente, o apoio à luta pela educação escolar específica e diferenciada.

Os principais desafios enfrentados foi a negação da presença dos povos nesta região, quando a maioria teve que ocultar suas identidades para continuar existindo. A luta pela retomada de terras e autoafirmação passou a ganhar notoriedade com o apoio do Cimi e pela resistência e enfrentamento de algumas lideranças, a exemplo de Xikão Xukuru do Ororubá, Gírleno Xokó, Maninha Xukuru-Kariri,

Nailton Pataxó, dentre outras. Com o reconhecimento étnico e a conquista ao território, fazia-se urgente e necessário pensar uma escola que atendesse à realidade, considerando a existência dos povos indígenas e suas plurais realidades culturais.

A nível nacional, no âmbito da Educação, observa-se que o Cimi nasceu em um contexto marcado, dentre outras questões fundamentais, por um questionamento radical e profundo às “escolas para índios”, em especial aos internatos das Missões tradicionais. Nesse sentido, o Cimi tem uma prática e reflexão baseada na coletividade, acumulada desde a década de 1970 frente à problemática dos povos no Brasil, incluindo a problemática da educação escolar. Ao longo dos anos, essa foi uma constante preocupação dentro dos ideais e princípios da autonomia e protagonismo indígena, preocupação marcada pela passagem da perspectiva das “escolas para índios” para a realidade das “escolas indígenas”.

Como explica Silva (2005, p. 32), o Cimi acreditava e acredita que

A defesa da escola como instrumento de afirmação de lutas, podia vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas nos seus limites e possibilidades - dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes.

Para o Cimi, os povos indígenas precisavam ressignificar a escola e a entende-la como uma ferramenta de luta, para que, a partir dela, pudessem reforçar suas práticas culturais no ambiente escolar juntamente com as comunidades. De acordo com os vários relatórios do Cimi-NE, que retratam a atuação do Conselho na década de 1980,

esse, desde o início de sua criação, entendia a partir do diálogo com as lideranças indígenas que a

Educação escolar indígena - o espaço da escola, deveria ser lugar de construção de conhecimentos que integram aos saberes tradicionais, a organização política e religiosa de cada povo e, onde a realidade e as necessidades são debatidas dentro do contexto das outras políticas mais amplas (Cimi-NE, 1992a, pasta 049).

Nessa concepção, a educação indígena não se esgota na escola; ela perpassa pela vida comunitária, nas vivências, nas relações e se expande em pedagogias e currículos segundo os costumes e as tradições de cada povo. Essa compreensão surge a partir da convivência solidária e do entendimento de que os povos indígenas tinham e têm suas especificidades e que precisam ser respeitadas. Assim, quando o Cimi, junto aos povos indígenas, afirmava a escola indígena, queria dizer da característica de propriedade, de autoria e de qualidade; em outras palavras, a construção de propostas e práticas pedagógicas específicas dos povos que podiam ser modelos indígenas de escola.

Com isso, o Cimi observou que os objetivos oficiais era a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, instrumentalizados ao longo dos anos pela colonização, que eram confrontados pelos ideais de autonomia dos povos indígenas.

Diante de tal realidade, avaliava-se que a luta pela institucionalização de uma EEI era um processo árduo e complexo, não isento de conflitos e contradições, mas que, como toda trajetória de mudança, exige a reflexão e o esforços concretos para realizar os princípios que se projetavam no decorrer da caminhada do Cimi com a

temática da educação escolar, aliada à luta pela terra. Com isso, foram realizadas pelas equipes de missionários indigenistas, junto aos indígenas nas comunidades, constantes avaliações sobre os avanços conquistados, os problemas permanentes e os impasses visualizados. Demandava, assim, uma postura crítica e ativa frente à realidade, com criatividade e compromisso.

Para isso, foi necessário potencializar as bases de atuação, possibilitando aos missionários indigenistas reflexões acerca da realidade política do projeto de “desenvolvimento do Brasil” e sobre concepções que consideravam a partir da vivência e o aprendizado junto aos povos indígenas e seus projetos de vida. Dessa forma, viu-se a necessidade de oferecer formação às equipes para garantir resultado no entendimento sobre as pedagogias indígenas e como essas podiam fazer parte da vida da escola. Além disso, fazer com que a compreensão da importância das pedagogias específicas ganhasse visibilidade e reconhecimento por parte do Estado e da sociedade envolvente, porque, na época, esses não conseguiam vislumbrar a importância da diferença cultural e da riqueza que os povos indígenas conservam de conhecimentos originários.

Com o Cimi, outro caminho vem a se desenhar para a perspectiva dos povos indígenas através da presença dos missionários nas aldeias. Os missionários passaram a participar da vida indígena, ouvindo as experiências e suas formas próprias de convivências; as expectativas que esses expressavam sobre a escola, com o conhecimento sobre as culturas dos povos indígenas e suas realidades, sem esquecer da gravidade com o acirramento dos conflitos no campo, principalmente na região Amazônica; a instalação dos grandes projetos, do latifúndio, financiado pela SUDAM, em 1987, e todos os projetos do chamado “crescimento” do Brasil, sua expansão industrial e aberturas de

estradas. Os indígenas, nesse contexto, precisavam da escola para também conseguir lidar com toda a movimentação de invasão.

Notas da relatoria do Cimi-ANE de 1998, escritas por Elizabete Amarante e Eunice de Paula, destacam que

As escolas, em algumas das realidades presenciadas pelos missionários, eram reivindicadas para atender inicialmente as necessidades presentes na luta pela terra: era preciso viajar a Brasília, falar com a FUNAI, com Ministros; era preciso ler letreiros de ônibus; era preciso saber manejar dinheiro; era preciso entender a linguagem dos mapas que os brancos faziam, pois estes podiam representar um risco com reduções de áreas (Amarante; Paula, 1998).

Assim, a escola não podia estar alheia a essas questões que envolviam a vida e o futuro dos povos indígenas. A instituição era vista pelos povos como intrinsecamente ligada à luta e à garantia do território, como explicitou o professor Joaquim Maná Kaxinawá, liderança indígena e professor no Estado do Acre, **“o futuro que queremos para a nossa escola é a demarcação da terra. Porque dentro da terra nós ensinamos e aprendemos”** (apud Cimi, 1977, grifos nossos).

A primeira proposta apresentada na instância nacional do Cimi, na perspectiva de mudança do modelo de escola para a realidade indígena, foi na Assembleia Nacional de 1977, propondo “repensar o problema das escolas, seu estilo e seus métodos” (Cimi, 1999a, p. 3). Nessa época, ainda existiam escolas-internato funcionando e o Cimi fazia a crítica da realidade do modelo de escola que chegavam aos indígenas. A questão levada para a Assembleia do Cimi foi

apresentada pelos missionários que atuavam na região Norte – Amazonas e Centro-Oeste – Mato Grosso. Na mesma Assembleia, surgiu a indicação, conforme o relatório, de se “criar uma comissão para avaliar e reformular o que se fez no campo da educação, levando em conta que o direito de educar pertencia prioritariamente ao grupo indígena” (Cimi, 1999a, p. 5).

Em 1985, a Assembleia Geral do Cimi “reconhece a educação indígena como instrumento político de cada povo na luta por autodeterminação (...) e que cada povo assuma o próprio processo de educação de sua realidade” (Cimi, 1997, p. 57). Entendo, desta forma, que a escola indígena é um espaço importante como instrumento para consolidação das lutas por direitos à demarcação e autossustentação.

Já naquela Assembleia de 1977, era apontada a necessidade de atuação do Cimi diretamente na pauta da EEI nas diversas regiões, a ser observada a necessidade de repensar o problema das escolas, seu estilo e seus métodos, potencializando as equipes para garantir resultado no entendimento sobre as pedagogias indígenas e como essas podiam fazer parte da vida escolar.

Além disso, como pontuado anteriormente, era necessário fazer com que a compreensão e a importância dessas pedagogias ganhassem visibilidade e reconhecimento de parte do Estado e da sociedade envolvente, que também não conseguiam vislumbrar a importância da diferença cultural e da riqueza dos povos indígenas. Foi, assim, a partir da convivência solidária dos missionários indigenistas juntos aos povos indígenas, desde a década de 1970, que o Cimi percebeu a necessidade de pensar em sua organização uma frente de atuação mais direcionada à política de educação para os povos indígenas.

Avaliou-se que somente o trabalho de cada missionário nas regiões, sem uma articulação maior na instância nacional, não era suficiente para intervir a favor da defesa de tal pauta. Eram urgentes a

visibilidade e o intercâmbio entre povos, para unir forças e somar na luta que começava a ganhar força e intercâmbio com a realização das Assembleias dos chefes indígenas. Vale lembrar que os órgãos oficiais indigenistas, primeiramente o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de 1967, foram acusados de destruir valores religiosos e culturais dos povos indígenas por tentarem inculcar conteúdos ideológicos relacionados aos projetos de desenvolvimento do Estado brasileiro.

A escola nas aldeias indígenas, nesse sentido, que reproduzia os padrões da escola tradicional, foi instrumento de integração forçada seguindo as ideologias dominantes, inclusive provocando o êxodo de muitos povos indígenas para as cidades em busca de melhores condições de vida, que fugiam das pressões dos grandes projetos que depredavam os territórios e mantinham os indígenas como mão de obra barata na implementação do projeto governamental do chamado “desenvolvimento”.

O livro “Outros 500” (Cimi, 2001) relata que, nos anos de 1970, a educação formal produzida pela Funai fez com que muitos indígenas assimilassem a ideologia do regime militar da época, que preconizava o desenvolvimento e a integração para realizar o destino do “Brasil Grande”. Dados do livro dão conta que um estudo realizado nos anos de 1980, no estado de Roraima, por uma voluntária italiana, Patrícia Ferri, mostrou o perfil das escolas da Funai, nessa época, quando o ensino ia até 4ª série. Inclusive, os filhos dos fazendeiros que ocupavam a área indígena estudavam nas escolas da Funai, ou seja, nas “escolas para índios”.

Desta forma, essa era uma maneira de generalizar a escola e negar a cultura dos povos indígenas, visando não a igualdade de classe e étnica, mas a perspectiva da integração e da negação da diversidade

cultural dos povos indígenas. A programação escolar imposta pelo governo tinha os conteúdos típicos da cultura europeia, como a história da Grécia e da Roma Antiga. De acordo com o levantamento realizado no estudo de Ferri,

A língua falada era o Português e não era reconhecido o uso da língua indígena, a alfabetização era imposta com conteúdo totalmente alheios a realidade, exemplo: A de Avião, C de carro, E de elefante.... o nível metodológico era muito baixo, destacou que costumava se ter crianças que ficam de seis a sete anos repetindo a mesma série, essa era uma das inúmeras razões que provocavam a saída das aldeias para a procura de boas escolas (Cimi, 2001, p. 81).

Essa era uma dentre as diversas situações de Norte a Sul do país, nas quais as escolas, além de não atenderem de fato à realidade indígena, ainda não ofereciam condições físicas ou de conteúdo para que os alunos conseguissem avançar sequer na escrita e na leitura. Atendendo à reivindicação feita pelos missionários indigenistas que trabalhavam nas bases, na área da Educação, a Assembleia Nacional do Cimi de 1987 reforçou o que já vinha trabalhando nas bases (áreas indígenas) e manifestou-se favorável à criação de um setor de Educação no âmbito nacional do Cimi. Essa proposta da criação do Setor de Educação (S.E.), foi referendada, mas de fato a implementação dele não ocorreu no mesmo ano, embora os missionários indigenistas já fizessem este trabalho nas bases.

Durante a VIII Assembleia Nacional do Cimi, realizada em Goiânia nas datas de 7 a 12 de agosto de 1989, reuniram-se 23 (vinte e três) pessoas das diversas regiões, que atuavam diretamente com a

temática da Educação junto aos povos e às comunidades, e apresentaram novamente a necessidade de uma atenção maior da instituição escolar, reafirmando a necessidade de se articular na instância nacional do Cimi. Foi, então, aprovada a proposta de criação do S.E., que já havia sido reivindicado nas Assembleias anteriores.

Na oportunidade, os indígenas presentes requereram do Cimi maiores esforços em direção à formação das lideranças e à proposta de uma escola assumida pelos indígenas. No mês de setembro do mesmo ano, o Conselho do Cimi (Diretoria), reunido em Brasília, acatou a proposta das bases já apontadas desde a Assembleia de 1977 e referendou a implementação imediata do S.E., que já tinha uma proposta elaborada pelas missionárias com experiência na base e com a assessoria.

Os missionários já tinham a compreensão da EEI a partir das pedagogias expressas no cotidiano das comunidades. Essa compreensão do Cimi, junto aos povos, era manifestada pelas lideranças e pelo movimento de professores indígenas, que já contavam, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, com a assessoria do Cimi e seus aliados.

O S.E., implementado pelo Cimi após reivindicações, tinha como objetivos:

1. Promover a articulação entre o Secretariado Nacional, os Regionais, as bases e as assessorias específicas;
2. Criar fóruns de discussão e provocar reflexão dentro das próprias equipes que atuam nas áreas indígenas;
3. Fomentar a implementação de novos projetos na área educacional;
4. Planejar, em conjunto com o setor, cursos para formar e atualizar equipes de educação;

5. Criar bancos de dados, recuperar documentos, arquivar recortes de jornais sobre educação em geral e sobre educação indígena;
6. Participar de reflexões mais amplas a nível nacional sobre EEI para elaboração de propostas de políticas nacionais de EEI.

As atividades do S.E. ficaram assim definidas:

1. Cada Regional realizará o levantamento de dados sobre suas equipes de educação (nomes, endereços, povos com quem atuam) e remeter ao S.E.;
2. Cada Regional indicará uma pessoa que ficará responsável pela articulação com o S.E.;
3. O S.E. encaminhará o levantamento de pessoas, entidades e instituições envolvidas com a educação indígena, e o levantamento dos especialistas e das várias áreas das etnociências. Isso feito, se buscará promover um encontro entre todas as pessoas;
4. O S.E., em conjunto com outras entidades, promoverá o I Encontro Nacional de Professores Indígenas, data prevista para abril de 1990.

O trabalho do S.E., coerente com a prática do Cimi junto aos povos indígenas, teve como base a construção de uma prática educativa voltada aos interesses dos povos indígenas. Nem todas as atividades contidas no plano foram realizadas, a exemplo do Encontro Nacional, que não foi possível em 1990 devido à necessidade de se fortalecer as macrorregiões e a falta de recursos financeiros.

Nas regiões, os missionários indigenistas assessoravam os encontros e os diferentes processos de formação de professores indígenas, no interior das comunidades, e acompanhavam e apoiavam os momentos de luta pela terra, saúde e subsistência. Esses momentos cotidianos de formação eram espaços essenciais na conquista da autonomia dos povos indígenas. Além da equipe que articulava o S.E., contava com a assessoria em Educação por pessoas ligadas direta ou indiretamente ao Cimi, que faziam uma assessoria qualificada para a contribuição com a proposta do Cimi e facilitava a compreensão dos missionários.

Naquele período, avaliava-se que o trabalho mais difícil era realizado junto aos povos onde já havia um modelo de escola estabelecido, geralmente segundo as normas e regras (estruturas) das escolas não indígenas; eram as “escolas para índios”, que traziam em seu bojo todos os vícios e todas as características do sistema educacional oficial: individualismo, competição, hierarquização dos saberes, autoritarismo na relação professor-aluno, sistema de avaliação qualitativa (notas), burocratização, valorização da escrita em detrimento da tradição oral e exclusão social.

Para a atuação do Cimi nesse eixo, era indispensável a sintonia com o Movimento Indígena na totalidade, procurando entender como o movimento enxergava os limites e as possibilidades da escola; e, em particular, com o movimento de professores/as indígenas e sua caminhada, visando a mudança da situação que vivenciavam e a construção de uma escola com autonomia. Conforme o relatório do Cimi (1999b), as equipes que atuavam nas comunidades junto aos povos, construindo uma reflexão quanto a processos diferentes e próprios de escola, tinham sua atuação de forma “mais ideal”, pois se constituía a partir de bases e pressupostos outros, não repetindo erros e

desacertos cometidos historicamente e que já foram objeto de avaliação, tanto do Cimi como dos povos indígenas.

Novamente, evidencia-se que, na concepção do Cimi, eram os indígenas que melhor poderiam buscar as possíveis respostas para essas questões. Ao Cimi cabia, apenas, contribuir nos processos de forma crítica ao estar de maneira solidária com povos indígenas. Foi a partir da preparação e da articulação para responder aos diferentes desafios da prática indigenista de apoio, assessoria e alianças com os povos que, no âmbito do Cimi, foi ampliado o trabalho de Educação em todas as Regionais.

Nesse contexto, teve origem, no Cimi, a Articulação Nacional de Educação (ANE), por ocasião da 11ª Reunião do S.E., realizada nas datas de 14 a 15 de março de 1992. Tal reunião foi realizada com o intuito de reestruturar o então Setor de Educação Nacional e definir as relações entre os diferentes níveis de trabalho com a educação escolar no Cimi, equipes de áreas, sedes regionais e as articulações que se faziam necessárias nacionalmente, assim como definir o papel da sua articulação e seus objetivos e atribuições. A ANE tinha como objetivos:

1. Articular as experiências de educação do Cimi;
2. Analisar, sistematizar e partilhar as experiências das regiões (publicações);
3. Promover e possibilitar a formação dos professores indígenas; de professores não indígenas (enquanto os indígenas não pudessem assumir); de educadores e articuladores do Cimi, para assessoramento de diversas áreas do conhecimento;
4. Relacionar-se com outras entidades de apoio, universidades e Estado (Secretarias de Educação) etc.;

5. Articular-se com os outros setores e a diretoria do Cimi; fazer circular informações (subsídios pedagógicos, leis e outros);

6. Promover reflexões sobre a diversidade dos povos, suas lutas na defesa territorial e suas pedagogias.

No mesmo encontro, foi avaliado como cada Regional, que ali se fazia presente, apresentava a realidade do trabalho de Educação em suas regiões. No relatório da criação da ANE, encontramos o registro de uma fala de Eliene Amorim Almeida que, representando o Cimi-NE enquanto assessora para questões relacionada à EEI, destacou que

Até 1990 ‘dormindo’, a partir daí foi iniciado um trabalho de discussão com representantes das comunidades sobre que tipo de escola se queria ter. Foi iniciado um trabalho com adultos e crianças. Em março de 1991 iniciei meu trabalho no CIMI, com objetivo de acompanhar as equipes de área. Foram dados cursos para formação de professor até junho. Foi formada uma equipe de educação no regional para refletir sobre este tema. Não tenho contato com nenhum outro regional, só através do material que Loreta enviava, que era muito, muito bom. Falamos por telefone, é muito importante que nos articulemos mais para que possamos trocar experiências, que por enquanto só conheço através de relatórios e publicações. É preciso que tenhamos um ponto de referência para termos informações periodicamente (apud Cimi, 1992).

A fala de Almeida reflete o que a equipe sentia sobre a temática na região. Embora o Cimi, enquanto Regional, já estivesse acompanhando a situação nas comunidades indígenas, não tinha, de fato, um despertar de parte dos povos indígenas para consolidar a luta

para as escolas que queriam. Além disso, a presença na Articulação Nacional dava referências para o Regional ajudar a construir seu plano de trabalho na região com uma ação voltada para temática da educação escolar.

Assim, a ANE dava continuidade ao trabalho de articulação que já se fazia e congregava os agentes indigenistas que atuavam prioritariamente nas questões de educação escolar em suas regiões. A articulação era a forma de organização encontrada pelos missionários do Cimi para responder às demandas necessárias dos Regionais, de terem um fórum nacional, para o qual passassem as discussões, avaliações e planejamento sobre a temática. Era, também, a solução para resolver o impasse com a dissolução do S.E. e com a saída da pessoa que respondia pela questão no S.E ao nível nacional. A ANE, na sua grade de atuação e potencialidade, destaca-se pelos estudos realizados a respeito:

1. Da metodologia da pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas;
2. Da formação de professores com enfoque político-metodológico;
3. Dos povos indígenas, das situações sociolinguísticas e dos processos de escolarização.

Conforme o Cimi (1999b), destacam-se três pressupostos como concepções do trabalho do Cimi em Educação:

Primeiro: um dos pressupostos, desde o início dos anos de 1970, foi o entendimento e a afirmação de que tem existido historicamente formas próprias de educação indígena; de que se trata de uma educação milenar, repassada de geração em geração; e de que as

pedagogias indígenas constituem valor fundamental que deve orientar os trabalhos escolares e que, por outro lado, podem também trazer valiosas contribuições para a superação de questões enfrentadas pela escola brasileira.

O Cimi entendeu a Educação Indígena como todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos como necessário para viver bem. Nesse sentido, educação não é o mesmo que escola; é o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e no povo, ou seja, na convivência. Com essas concepções, a partir da realidade vivenciada nas aldeias, o Cimi entende a educação escolar, ao surgir e se desenvolver, enquanto um novo espaço e tempo educativo, que se baseia nos princípios educativos e métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Segundo: o pressuposto de que a escola não é o único lugar de aprendizado. Vejamos alguns valores e mecanismos da educação tradicional indígena mantidos e valorizados até hoje. O Cimi compreendeu que era extremamente importante reconhecer que os povos indígenas ainda mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podiam contribuir na formação de uma prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, aos interesses e às necessidades diárias da realidade.

Terceiro: Este pressuposto estava ligado à avaliação de que a escola é uma espécie de necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos indígenas, mesmo com todos riscos e resultados contraditórios já registrados ao longo da história. Na concepção do Cimi, a escola é, dentro desse contexto, um lugar no qual a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão ser articulados de forma equilibrada; além de se apresentar como uma possibilidade de construção de informações a respeito da

sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações baseadas no respeito, na alteridade de cada grupo étnico.

Melià (1999) nos chama a atenção para entendermos qual é a alteridade que cada povo indígena projeta. O autor afirma que a alteridade se confunde com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal. E, assim, enfatiza que os ideais da pessoa, os *patterns* – prescindindo de qualquer tendência funcionalista – não se fixam em estereótipos nem fotocópias. A “educação sempre cria algo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar” (Melià, 1999, p. 12). Melià aponta, ainda, que,

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (1999, p. 13).

Assim, desde que foi criada em 1992, a ANE promoveu encontros de formação de missionários/as que atuavam na área de Educação. Nesses encontros, foram produzidos relatórios quanto aos temas específicos da EEI (currículo, linguagem, metodologias, concepções e políticas, entre outros) como um marco da atuação do Cimi/ANE.

Em 2002, foi realizado, em Luziânia - GO, no Centro de Formação Vicente Canás, o Primeiro Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários/as do Cimi. Esse encontro contou com a participação dos povos com os quais o Cimi atuava diretamente e os/as missionários/as indigenistas que atuavam nas áreas indígenas

com as temáticas da Educação e da Assessoria Política em Educação, além de convidados e representantes de instituições parceiras dos povos indígenas no contexto da EEI.

O encontro foi realizado com o apoio financeiro da Missão Central Franciscana e Diocese de Wursburg da Igreja Católica na Alemanha. Tivemos a oportunidade de participar do evento, que foi um importante momento de intercâmbio de informações e experiências entre os povos indígenas de diversas regiões e que reuniu, entre os dias 26 e 30 de junho de 2002, mais de 100 (cem) professores/as indígenas pertencentes a 64 (sessenta e quatro) povos indígenas do Brasil. A temática debatida no encontro foi “A Educação na construção da Terra Sem Males”, inspirada na Campanha da Fraternidade de 2002.

As discussões desenvolvidas no decorrer do Seminário propiciaram aos/as professores/as indígenas a análise da Educação Escolar Indígena. Esse encontro desencadeou momentos importantes na articulação dos povos com reivindicações e apresentações de propostas de EEI. Foi também a partir desse evento que os/as professores/as indígenas nacionalizaram o mote: **“A Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”**. Esse mote foi configurado como um grito de guerra, sendo, ainda na atualidade, tema de muitos debates referentes à temática da EEI, inclusive já foi tema de trabalho acadêmico.

A “Revista Textos e Pré-Textos”, uma das publicações do Cimi através da ANE, propôs na sua edição de 2003 tornar visíveis as discussões realizadas durante o referido encontro, divulgando textos, depoimentos, sonhos e experiências dos/as professores/as indígenas. Vale lembrar que a revista foi um subsídio da ANE/Cimi criado em 1996, que relatava as experiências de educação dos povos indígenas em várias regiões do Brasil. A revista era sistematizada pela equipe de

coordenação da ANE, com a contribuição dos/as missionários/as que atuavam em cada região. O periódico trazia informações importantes que serviam de motivação para os povos indígenas e era distribuído nas comunidades, mas também na sociedade envolvente, nas Secretarias de Educação estaduais e municipais.

As publicações eram anuais, do período de 1996 a 2005. Outro veículo de informações do Cimi, desde o início de sua criação, foi o “Jornal Porantim” de 1979, que também contribuiu ao longo dos anos para denunciar e mostrar a realidade dos povos indígenas na amplitude de suas problemáticas. Vale citar, ainda, o papel da “Revista Mensageiro” (1999 a 2012) e o programa de “Rádio Potyrô” (1999 a 2012), gravado em fitas cacetes, e, posteriormente, em DVDs e distribuídos nas comunidades indígenas, levando as informações sobre a política indigenista e as ações dos povos indígenas nas diversas regiões do Brasil.

Além da ANE, também foram criadas, no âmbito do Cimi no início dos anos 90, outras articulações para a realização de ações referentes às diferentes temáticas junto aos povos indígenas, como: Articulação Nacional de Saúde (ANAS); Articulação Nacional de Formação (ANF); Articulação Nacional de Diálogo Religioso e Intercultural (ANDRI), que faziam o trabalho mais específico para cada realidade de atuação nas áreas indígenas.

A Articulação Nacional de Educação (ANE) foi uma das articulações que teve grande relevância no apoio à política de EEI e representou momentos fundamentais no aprofundamento teórico-prático das principais questões quanto a temática, com um relevante número de assessores, contribuição que se multiplicou em diversas regiões do Brasil e que muito significou para o fortalecimento da luta pela terra e pela reivindicação das políticas públicas. Ressalta-se que o Cimi contou com assessorias bastante qualificadas junto às equipes de

base nas regiões. Essas assessorias contribuíram na elaboração de propostas de Educação para EEI; na elaboração e preparação de estudos de formação junto às comunidades; e na qualificação dos missionários e missionárias do Cimi. Também é importante evidenciar que, além da assessoria política e pedagógica, era fundamental a contribuição da assessoria jurídica do Cimi, que teve um trabalho bastante dinâmico para atender às necessidades específicas de cada região de atuação do Cimi.

No ano de 1989, foi feita a primeira formação no Cimi-NE com a equipe de educação. Essa equipe foi a responsável por organizar a realização de um levantamento da realidade escolar nas comunidades indígenas, inicialmente nos estados de Alagoas e Pernambuco. Esse levantamento possibilitou ao Cimi e às lideranças indígenas acionarem outras perspectivas para as escolas indígenas, até então escolas rurais. Foi partindo da concepção quanto à importância de fortalecer a EEI, por meio de um trabalho já iniciado nacionalmente, de buscar através dos próprios indígenas construir uma escola que resgatasse o modo de ser de cada povo, que o Cimi-NE possibilitou aos indígenas momentos de atuação com a intenção de que esses utilizassem a escola como instrumento fundamental para a conquista de sua autonomia.

Com essa referência, o Regional NE, em 1991, resolveu sistematizar sua experiência com a educação escolar e apresentar uma proposta de implementação de atividades que respondesse à situação de negligência e opressão na qual se encontravam os povos indígenas no Nordeste. A busca por respostas imediatas e eficazes levou a equipe do Cimi a cometer alguns erros, mas também houve bastantes acertos. E com esses, fizeram chegar em suas mãos alguns elementos que desencadearam mudanças e avanços que foram contribuindo para o fortalecimento e a compreensão dos povos indígenas no que se

referia ao acesso à política de Educação, já garantida na Constituição Federal de 1988.

Assim, o Regional-NE, em março de 1991, em uma reunião na cidade de Garanhuns - PE, fez uma avaliação de sua trajetória e criou formas de atuar, criando os seguintes elementos, que fizeram parte de sua prática de atuação:

1. Criar, nas áreas indígenas dos povos Fulni-ô, Karapotó, Geripankó e Xukuru-Kariri, algumas escolas alternativas com ajuda de um projeto financeiro que garantia desde ajuda de custo, para pagamento das equipes como para o material escolar, até o salário da assessoria;

2. Dentro do Cimi: foi formada uma equipe de Educação com representantes de cada equipe missionária, que representavam os estados de Pernambuco, de Alagoas e do Ceará;

3. A dinâmica era: realizar encontros de estudos com equipe de Educação; visitar as áreas (reuniões com as comunidades, participação nas aulas, avaliação com os alunos, professores e comunidades); reunião com a Gerência Regional Educação Indígena (GREI); encontros com monitores para estudos, avaliações e planejamento (Cimi, 1991).

Ficando, assim, definido:

- a) **Com a equipe de Educação:** os encontros se baseavam no relato das experiências, no aprofundamento de temas que surgiam das necessidades;

- b) **Com a comunidade:** o processo de discussão teve sempre como objetivo favorecer para que a comunidade

indígena compreendesse o papel social que a escola desenvolve nas sociedades. Queríamos, assim como a luta pela terra, que a luta pela escola fosse construída a partir dos interesses e com a participação da comunidade, sendo esta um elemento fundamental para a conquista de suas autonomias;

c) **Com os monitores** (professores indígenas): a preparação das aulas se baseava também na discussão do papel da escola e indicava caminhos de como poderia ser uma escola a partir da cultura, da história, das crenças e das tradições de cada povo. Podemos afirmar que mesmo os monitores não participando no geral da luta de seu povo, já começavam a despertar para a questão, inclusive participando mais ativamente da vida e da luta de sua comunidade;

d) **Com os alunos:** participávamos das aulas, avaliávamos, juntos com os monitores e os alunos, todo o programa e o aprendizado de cada sala de aula (Cimi, 1991).

Posteriormente, o Cimi avaliou que:

a) O principal objetivo devia ser o de intervir no sistema de ensino oficial, contribuindo para que este se torna realmente um instrumento eficaz de construção da autonomia dos povos;

b) Criar escolas alternativas, embora tenha fortalecido as comunidades, nos afastou de quem deveria ser o destino da nossa ação. Além das comunidades, seria o foco nos professores que são os agentes direto, que levam a educação escolar para as aldeias;

c) Podia estar despertando na comunidade uma perspectiva de que o Cimi poderia atender as demandas em

educação escolar – montando escolas alternativas, enquanto, na verdade, esse deveria ser o papel do Estado;

d) Isso não contribuiu para que a comunidade percebesse que a luta pela escola se encontrava no mesmo patamar da luta pela terra, não atingindo, assim, os objetivos propostos;

e) Além disso, o vínculo econômico entre o Cimi e indígenas trouxe um problema político e administrativo, atrapalhando a proposta pedagógica do programa (Cimi, 1991).

A partir dessa avaliação, o Cimi-NE percebeu a necessidade de redimensionar sua atuação com a temática educação escolar junto aos povos. O trabalho passou a ter novas perspectivas com novas dinâmicas e seus autores, que ao encontro e em direção à luta pela terra e ao Movimento Indígena, ficando, assim, definido o novo direcionamento do trabalho em educação:

1. INDÍGENAS: os professores, as comunidades, o Movimento Indígena (suas organizações e lideranças);
2. CIMI: as equipes de área (formando equipe de Educação), a assessoria;
3. ESTADO: os órgãos ligados à questão da educação escolar.

Com o trabalho estruturado e com apoio técnico de assessoria metodológica e política, o Cimi-NE conseguiu adentrar nas comunidades com a pauta Educação, assim como nos espaços públicos de discussões sobre a EEI, como as Secretarias de Educação estaduais, as Conferências Nacionais de Educação, os Fóruns e até mesmo no apoio e na elaboração de propostas de políticas de

Educação, apresentadas ao Ministério da Educação (MEC) pelo Movimento Indígena.

Com um novo plano de atuação em 1991, que foi implementado primeiro nos estados de Sergipe, Alagoas e Pernambuco, o Cimi-NE atendeu inicialmente às quatro equipes, atuando com os povos Xokó, em Sergipe; Xukuru-Kariri e Karapotó, em Alagoas; e Fulni-ô, em Pernambuco. A perspectiva era ampliar, a curto prazo, as outras áreas onde já havia um trabalho desenvolvido pelo Cimi. O projeto surgiu como uma necessidade urgente de responder à demanda da educação escolar nas aldeias que se encontravam em total abandono, fruto da programada omissão do órgão federal responsável pela questão indígena no país, que mantinha a política de desassistência generalizada.

Com a proposta de trabalho em EEI do Cimi-NE (Cimi, 1991), a problemática da educação indígena apresentava-se em duas fases: a da assistência e a da má qualidade no atendimento. Os Xokó e Karapotó eram afetados diretamente com a ausência de escolas da rede oficial em suas aldeias e, por esse motivo, a comunidade toda colaborava para o pagamento dos professores. Já entre os Xukuru-Kariri e Fulni-ô, o problema era a qualidade do ensino. Existiam escolas da rede oficial, contudo os/as professores/as não eram preparados para trabalhar com a educação indígena, reproduzindo o modelo das escolas não indígenas. Era uma prática educacional viciada, carregada de vários elementos de dominação, que induziam aos educandos à subserviência e à automarginalização, introduzindo falsos valores “civilizatórios” e provocando a desintegração social das comunidades, por não respeitar suas culturas e formas de organização.

Diante da realidade, o Cimi munia suas ações nas leis federais para conseguir contribuir com o debate entre os povos e o Movimento Indígena. Vale lembrar que o artigo 215 da Constituição Federal de

1988, em seu parágrafo primeiro, dispõe o seguinte: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988). Com isso, é de responsabilidade do Estado proteger as manifestações das culturas indígenas e o ensino de História do Brasil, que deverá considerar a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Todavia, a distância entre a lei e a prática sempre foi incalculável e essa realidade sempre esteve distante das leis.

A assessoria do Cimi se fazia presente em dois níveis: na base/aldeias, com os monitores indígenas, mediante contatos diretos, envolvendo toda a comunidade por meio de orientação pedagógica e discussão para elaboração de uma política de educação indígena a ser adotada nas comunidades; e junto aos órgãos governamentais - como Secretaria de Educação do estado, Secretarias de Educação municipais, Setor de Educação da FUNAI -, procurando influenciar na orientação pedagógica, possibilitando treinamentos de professores e educadores de apoio, indígenas e não indígenas, que atuavam em área, como também na elaboração de currículos escolares. O Cimi, através da prática de suas equipes missionárias, tinha condições de colaborar com eficiência, por sua experiência adquirida na convivência solidária do dia a dia das comunidades indígenas.

O projeto de trabalho do Cimi-NE de 1991, na perspectiva de assessoria à EEI, tinha, ainda, como proposta desenvolver um programa de alfabetização de adultos. Nesse programa, o Cimi não era só assessoria, como assumia a organização e execução durante o ano de 1991. A proposta de contribuir, temporariamente, com a alfabetização dos adultos surgiu a partir do desejo das comunidades de dominarem a leitura e a escrita, visando construir um diálogo em posição de igualdade com a sociedade não indígena, fazendo valer

suas reivindicações. Ao considerar que muitas dessas pessoas eram lideranças que não tinham o domínio da escrita e da leitura, foi empreendido o programa de alfabetização de adultos nas comunidades (Cimi, 1991).

Por esse motivo, a proposta não se limitava a instrumentalizar o alfabetizando para a leitura e escrita, mas sim para contribuir com a tomada de consciência, estimulando o conhecimento crítico da sociedade brasileira, seus mecanismos de funcionamento, percebendo e refletindo a relação existente entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro. A proposta pedagógica e metodológica escolhida para sistematizar as exigências postas, orientava-se nas teorias formuladas por Paulo Freire, Emília Ferreira, Magda Soares, entre outros, autores/as que entendiam a educação como prática para libertação do educando enquanto ser político inserido numa realidade econômica e social, devendo essa inserção fazer o indivíduo portador de um saber cultural ser valorizado e ter sistematizadas as suas contribuições.

O programa de Educação do Cimi-NE teve como principais atividades: a formação permanente, que acontecia através do conhecimento de outras experiências; os estudos sistemáticos sobre a questão da educação indígena; a avaliação permanente da prática desenvolvida; as visitas pela assessoria e por professores/as às áreas indígenas nas quais o projeto estava em desenvolvimento. Esta era a primeira experiência no Regional Nordeste. Para isso, criou-se uma equipe, entre assessoria e missionários/as, para acompanhar, avaliar, discutir e aprofundar a temática, bem como para encaminhar questões e solicitações da sociedade envolvente.

Dados do relatório do Cimi-NE de 1992 evidenciam a avaliação realizada pela equipe regional sobre o trabalho com o programa de Educação, desenvolvido como a primeira experiência sistematizada da equipe no Regional e que iniciou os trabalhos nas comunidades em

março de 1991, mesmo que o Cimi já promovesse a ação política na área de Educação junto aos povos indígenas, inclusive com assessoria política nas grandes Assembleias indígenas e apoio nas áreas de retomadas. Ao avaliar o período de dezesseis meses de execução do trabalho, a equipe destacou:

Podemos afirmar que atendemos de forma direta, com esse projeto, o total de 123 índios entre professores, alunos e crianças. O conjunto de índios de cada comunidade também foram atingidos mesmo que indiretamente, pois a filosofia do nosso trabalho, já explicitado no projeto visa envolver as comunidades indígenas no conjunto dos trabalhos do programa de educação escolar indígena (Cimi-NE, 1992b, p. 3).

No relatório, a equipe também apresentou a avaliação feita pelos indígenas que consideraram um grande salto em direção às escolas e a uma perspectiva de educação escolar que vislumbravam a participação das comunidades. O Cimi fez a avaliação do processo, destacando os acertos e os desacertos e apontando novos caminhos e possibilidades que surgiam e ganhavam dimensões. O trabalho teve continuidade frente a novos aspectos e possibilitou uma ampliação do trabalho do Cimi no estado de Pernambuco. Com isso, foi ampliado o diálogo da equipe do Cimi com as Secretarias de Educação, o que viabilizou que os próprios indígenas apresentassem reivindicações e necessidades. Essa experiência contribuiu de forma bastante significativa para avanços na compreensão, inclusive do próprio Movimento Indígena, sobre a importância da escola.

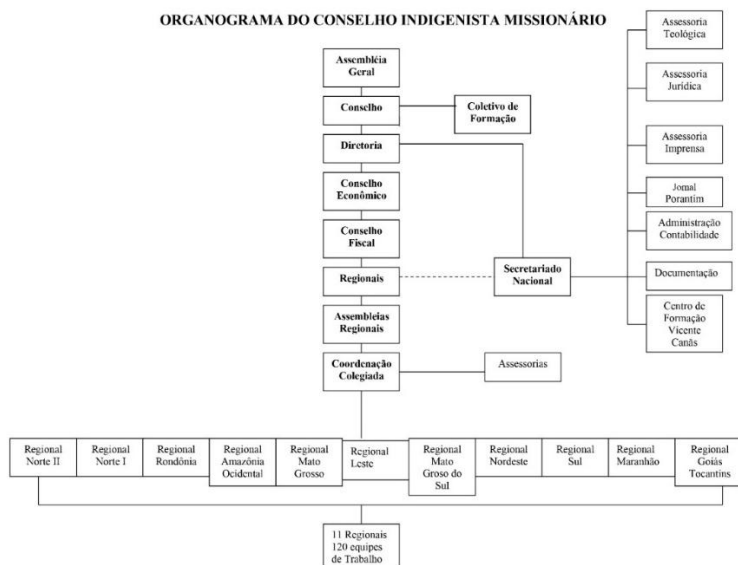
2.2 O papel do CIMI no levante dos povos e o despertar por uma aliança consolidada

“O problema da lógica instrumental é a ausência em seus horizontes”.

Miguel Alberto Bartolomé (2006)

2.2.1 O Cimi e o Movimento Indígena

Em todo Brasil, a formação da consciência coletiva dos povos indígenas foi o ponto de partida para que se iniciasse o movimento de luta contra os crimes cometidos pelo governo nos anos de chumbo da ditadura militar e por empresas particulares que eram livres para praticarem os mais diversos desmandos contra os territórios indígenas. Nesse contexto, conforme dados do Cimi produzidos na década de 1970, passaram a surgir algumas entidades de apoio à causa indígena no Brasil, dentre elas a Operação Anchieta (Opan), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o próprio Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que nasceu em 1973, órgão anexo à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Cimi atua em todo Brasil, através das equipes missionárias e os Regionais da mesma forma que a CNBB se organiza. Assim, a instituição está organizada (Figura 1):

Figura 1 - Organização do Cimi Nacional

Fonte: A autora (2025).

Essa organização possibilitou uma forte presença nas áreas indígenas, cujo princípio da sua ação é a convivência intercultural e o diálogo inter-religioso junto aos povos com os quais atuava/atua. Desta forma cumprindo com sua missão de: testemunhar e anunciar profeticamente a Boa-Nova do Reino, a serviço dos projetos de vida dos povos indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência, injustiça, e defendendo o direito a terra/território.

Essa convivência respeitosa possibilitou ao Cimi ser uma das poucas entidades a conhecer *in loco* as demandas e os problemas vivenciados pelos povos indígenas, visto que atuava diretamente na comunidade, e ao mesmo publicizar a causa indígena através da

imprensa e junto à Igreja, denunciando os problemas e as atrocidades que eram praticadas contra essas etnias. O Cimi, ainda, apoiou as Assembleias dos chefes indígenas ocorridas entre os anos de 1974 a 1984, que orientavam para o fortalecimento do protagonismo indígena e seus processos de autonomia nas reivindicações de seus direitos.

Muitas outras organizações de apoio à causa indígena foram criadas desde os finais dos anos 1970, tais como: a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI); a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), entre outras, para atuarem no âmbito da sociedade na defesa do fortalecimento da identidade indígena, de seus territórios e de políticas públicas. Essas organizações, aliadas ao Cimi e ao Movimento Indígena, vivenciaram experiências com a EEI de forma ética e política, comprometidas em uma prática baseada na educação popular que valorizava os saberes e as vivências dos povos indígenas.

Também se destacaram no apoio a essa causa as universidades, entre elas a Universidade Estadual de São Paulo; a Universidade Federal do Rio Janeiro; a Universidade Estadual de Campinas; a Universidade Federal do Mato Grosso; e a Universidade Federal de Pernambuco. Essas instituições contribuíram com as organizações no processo de formação do Movimento Indígena mediante assessoria capacitada nas distintas áreas, como a Educação.

Historicamente, as entidades de apoio à causa indígena no Brasil tiveram um papel relevante, contribuindo, principalmente, para sensibilizar a sociedade quanto à realidade desprotegida na qual viviam os povos indígenas frente a uma política desenvolvimentista devastadora do Estado. Dentre as ações realizadas pelas entidades, destacamos o uso dos meios de comunicação para denunciar e sensibilizar a opinião pública sobre as violências vivenciadas pelos povos indígenas

Por sua vez, as Assembleias dos chefes indígenas foram instrumentos, aliados a outros, utilizados pelo Movimento Indígena que possibilitaram a luta por direitos a partir da consciência étnica e de classe, foram paulatinamente construídas na união dos grupos, que coletivamente, foram criando formas de enfrentar as atrocidades a eles cometidas. Foi quando surgiu o despertar da necessidade de união dos diferentes povos e suas alianças com os segmentos sociais, tais como seringueiros, ribeirinhos e sertanejos nordestinos.

Esse movimento foi fundamental para o fortalecimento e a união das lideranças indígenas, em um processo articulado de aproximação entre as lideranças e as instituições de apoio à causa indígena, a exemplo do Cimi, que contrariou a tradicional experiência das missões religiosas e apresentou uma nova prática indigenista para fortalecer a autonomia dos povos indígenas no Brasil.

Essas contribuições possibilitaram o surgimento de organizações indígenas que foram criadas pelos próprios povos indígenas a partir do final anos 1980 até 1999 e início dos anos 2000. Dessa forma, segundo Deparis (2007, p. 39), “a proposta de organização indígena se caracterizava pelo desvinculamento das amarras tradicionais, buscando, através das reivindicações, agilizar a efetivação dos direitos que tropeçavam na burocracia dos órgãos oficiais”. Conforme nos confirma o autor,

Com a realização de assembleias regionais e, posteriormente nacionais, o CIMI aproximou diferentes etnias com traços culturais variados, mas que enfrentavam problemas semelhantes. Estes encontros serviam para despertar os indígenas para a necessidade de organização, construindo uma pauta de reivindicação unificada dentro daquilo que fosse possível. Esta proposta de atuação missionária fez com que o

CIMI ganhasse aceitação conquistando paulatinamente durante o auge da ditadura militar o reconhecimento de aliado na luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas (Deparis, 2007, p. 39).

Como pode ser observado, o Cimi desempenhou um papel fundamental no processo de organização e de formação do Movimento Indígena em âmbito nacional e regional, como trataremos em seguida.

2.2.2 As Assembleias Indígenas e a ação do Cimi (1964-1984)

As Assembleias dos chefes indígenas, que ocorreram no período entre 1974 a 1984, foram idealizadas e articuladas pelo Cimi, juntamente com as lideranças indígenas, e pelos aliados que tinham na época. Foi um momento de muita resistência e autodeterminação na história dos povos indígenas do Brasil e marcou o início do rompimento da invisibilidade, denunciando profeticamente as violências praticadas aos povos originários no território nacional.

De acordo com Schwade (2021), a primeira Assembleia dos chefes indígenas foi realizada no estado do Mato Grosso, na cidade de Diamantino, no dia 17 de abril de 1974. Nesse momento, o Cimi contou com a contribuição da Missão Anchieta, de onde os religiosos Tomaz Lisboa e Vicente Canãs, que foram membros do Cimi, e as diversas equipes da Opan atuavam. Na articulação com os povos Xavante e Bororo, contou-se com o apoio da prelazia de Guiratinga, através dos padres Rodolfo Lukenbein e Gonsalo Uchoa. Já na prelazia de São Felix, o apoio foi unânime e, assim, conseguiram articular uma expressiva participação dos líderes indígenas para sua primeira Assembleia.

Essa Assembleia ocorreu ao ar livre, sem mesas e sem cadeiras, em contato direto com a natureza e buscando não fugir da realidade vivenciada pelos indígenas em suas aldeias. A preocupação do Cimi e da Opan era a de encontrar uma dinâmica que possibilitasse aos indígenas sentirem-se à vontade para que pudessem trazer para o coletivo seus problemas e encontrar, entre eles, estratégias para solucioná-los.

A dinâmica das Assembleias ocorria em três tempos: auto-apresentação dos participantes; as primeiras informações sobre suas áreas, com relato dos principais problemas e a descoberta de soluções; a terceira parte feita pelos povos sem a participação de nenhum não indígena, para não haver interferência, dando-lhes liberdade e às lideranças para se sentirem mais à vontade para tomar suas decisões e encaminhamentos (Schwade, 2021).

As Assembleias dos chefes indígenas foram se espalhando para outras regiões do Brasil. Nesse processo, os povos foram se descobrindo entre eles e autoafirmando suas denominações, sem medo de esconder suas identidades. E foram se autodenominando: “eu sou xavante”, “eu sou bororo”, “eu sou kaiapó”, “eu sou Surui”, e assim foram aparecendo as etnias e suas denominações.

Nesse contexto das Assembleias indígenas, “entre a primeira e a segunda assembleia, o Cimi também realizou sete encontros de pastorais indigenistas, dos quais originaram os regionais com atuação do Cimi, sendo eles: Mato Grosso, Maranhão /Goiás, Sul, Norte I, Norte II, Amazonia Ocidental e Mato Grosso do Sul” (Schwade, 2021, p. 30). De todos eles, também participaram lideranças indígenas dessas regiões, colaborando na reorganização da política indigenista da Igreja e afirmando uma aliança de confiança com os missionários indigenistas.

Para o Cimi, as Assembleias indígenas tiveram um papel político muito importante, mas também um papel pedagógico bastante estratégico e possibilitaram um resultado socioantropológico significativo, tendo como resultado:

- O aprofundamento do sentido de pertença a grupos étnicos específicos e do direito de continuar a sê-lo;
- O compartilhamento das histórias orais, tendo como marco temporal o antes e o depois do contato com a sociedade envolvente;
- A socialização dos problemas específicos e comuns enfrentados;
- O estabelecimento de vínculos de solidariedade, potencializando sua capacidade política de enfrentamento de problemas concretos.

Em apenas uma década, foram realizadas 57 (cinquenta e sete) Assembleias Indígenas em todo o país, de Diamantino, no Mato Grosso, a Surumu, em Roraima, às Ruínas de São Miguel, no Rio Grande do Sul, a Rio Branco Acre, entre outras regiões. Esse novo caminhar da Igreja através do Cimi junto aos povos indígenas abriu possibilidades outras para a temática indígena no Brasil e viabilizou um novo rumo para seus projetos de futuro e para a criação de uma nova política indigenista oficial.

Na região Nordeste, foi realizada a 13ª Assembleia dos Chefes Indígenas, que ocorreu na Ilha de São Pedro, no estado de Sergipe, no ano de 1979 e contou com a presença de 15 (quinze) povos indígenas que viviam em extrema pressão com suas terras roubadas, muitos vivendo em beiras de estradas sob lonas, em pequenos espaços de terras ou nas fazendas de gado, sendo obrigados a trabalhar como mão

de obra barata para fazendeiros, para garantir a sobrevivência e resistir ao violento processo de invasão dos seus territórios. Foi nessa 13ª Assembleia que saiu a publicação nos meios de comunicação da época, de um documento relatando os problemas enfrentados e clamando por justiça, por devolução de suas terras, e com denúncias acerca do processo violento e silencioso da invisibilidade dos povos indígenas do Nordeste.

Povos, como os Tuxá de Rodelas, estavam sendo expulsos de seus territórios pelos grandes projetos de hidrelétricas do governo. Neste, o lago da Hidrelétrica de Itaparica causou grande transtornos ao povo, que acabou acabando com o restante de suas terras. Assim, essa Assembleia teve, para os povos indígenas do Nordeste, um fundamental papel político e pedagógico, possibilitando o envolvimento e a compreensão das lideranças indígenas sobre o contexto da política indigenista oficial do Estado brasileiro com os grandes projetos pensados para a região.

2.2.3 A etnogênese

Os povos indígenas no Nordeste iniciavam, naquele período, um processo de “ressurgimento” e foram animados pela movimentação e solidariedade nacional causada pelas Assembleias dos chefes indígenas, bem como pelo intercâmbio e pelas articulações entre povos que eram feitas através delas. Vale lembrar que, na região Nordeste, diversos povos haviam sido considerados extintos, quando tiveram que silenciar suas identidades, restando apenas alguns povos que viviam sob a tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, da Funai.

Mas a partir anos 1970 e 1980, com as mobilizações indígenas dos anos 70 em diante, começou o “levante” enquanto Movimento

Indígena. A etnogênese (Bartomé, 2006) dos povos da região representa o rompimento do silêncio e da invisibilidade, pois passaram a fazer a autoafirmação de suas identidades e seus processos de lutas por direitos. Iniciou-se o movimento de união entre os povos, que começaram a fazer as retomadas aos territórios e, junto à luta pelo território, pelas suas pedagogias, suas formas próprias de organização sociopolítica, os reconectando com suas ancestralidades e suas cosmovisões.

A etnogênese é um termo utilizado em estudos antropológicos para designar a afirmação étnica dos povos originários. Miguel Alberto Bartolomé (2006, p. 40) afirma que:

A etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente.

Com esse entendimento, o autor nos leva a compreender o processo expressado e vivido pelos povos do Nordeste, na medida em que percebemos que a etnogênese nada mais é do que a junção de antigas filiações étnicas que os grupos tinham se vistos obrigados a silenciar, mas que, ao perceberem que havia a possibilidade de resistir, voltaram a se reconectar em seus potenciais coletivos combatentes, guiados pela força da ancestralidade e pelos seus projetos de vida. Na realidade dos povos indígenas do Nordeste, podemos entender que “a etnogênese apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural

preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva” (Bartolomé, 2006, p. 42).

Assim, compreendemos que esses povos emergem de um processo de violência que provocou a ruptura com muitos elementos de suas tradicionalidades, mas que encontraram forças para romper com o silêncio e enfrentar o projeto de morte visado para eles. Dessa forma, eles emergem na resistência de suas ancestralidades e com a compreensão que precisam resistir para coexistir. Nessa mesma direção, aponta Edson Silva:

Quando as pesquisas antropológicas afirmam que as culturas são dinâmicas e não apenas diferentes e mais do que isso: são resultados das relações históricas entre os diferentes grupos humanos. Ou seja, para melhor se compreender os atuais povos indígenas no Nordeste, é necessário compreender a história das relações socioculturais decorridas dos mais de 500 anos de colonização na Região (2023, p. 32).

Só assim será possível compreender o quanto o Estado e as suas políticas tentaram invisibilizar essas presenças étnicas, não mais redutíveis aos arquétipos indígenas representados pelos povos da região amazônica, a saber indígenas com os olhos puxados e cabelos lisos. A respeito dessa questão, Bartolomé (2006, p. 49) aponta que “as etnogêneses nordestinas não foram senão a emergência política de identidades étnicas antes irreconhecíveis para o exterior devido à transfiguração cultural”.

Por sua vez, Edson Silva (2003, p. 40) trata das discussões iniciadas pelos antropólogos nos anos 80 sobre a identidade étnica, ao dizer que:

[...] as discussões iniciadas nos anos de 1980 no Brasil na área da Antropologia sobre a dinâmica da colonização, as relações culturais em uma situação de contato, sobre a identidade étnica, a territorialização etc., como também as novas abordagens pelos estudos de História, como em Gruzinski (1995), Monteiro (1994), Vainfas (1997), permitiram repensar a ideia atribuída aos indígenas como “povos derrotados”, passivos, subjugados, que passaram a ser vistos como sujeitos/agentes ativos no processo colonial, num contexto de dominação/imposição cultural.

A região do Nordeste do Brasil tornou-se emblemática quanto ao processo de colonização enfrentado pelos indígenas, principalmente por estar situada no litoral, a região que foi alvo do primeiro processo de colonização.

De acordo com Baniwa,

[...] essa ocupação violenta resultou em profundas perdas territoriais e na submissão, por absoluta necessidade de sobrevivência, aos poderes econômicos coloniais, marca dos diversos povos da região, a exemplo dos: Xucuru, os Fulniô, os Cariri-Xocó, os Tuxá, Truká os Aticum, os Tapeba, os Potiguara, entre outros (2006, p. 42).

Tal situação, vivenciada pelos povos indígenas do Nordeste, nos faz compreender que, durante um longo período, tiveram que permanecer escondidos e negar suas identidades étnicas como forma de resistência e sobrevivência física. Com o apoio de seus aliados, aos poucos iniciaram o processo de reconstrução étnica, a partir de

elementos da cultura original e de outros incorporados pela dinâmica cultural de resistência a que foram submetidos.

De acordo com Baniwa (2006), esses povos tiveram seus modos de vida alterados, de forma forçada, suas línguas foram substituídas pelo português, forçando a uma convivência. No entanto, foram criando formas de resistir à colonização em uma região cujas terras estavam completamente exploradas, o que dificultou, inclusive, o processo de autonomia na produção de alimentos e a reprodução física e cultural.

Hoje, o Nordeste brasileiro registra uma grande diversidade étnica. São povos resistentes, que têm suas identidades, marcadas principalmente pelos rituais como: o Ouricuri, o Toré, o Praiá, a corrida do IMBU etc. Cada povo foi fortalecendo suas formas próprias de manifestar suas expressões culturais e, assim, fortalecer suas identidades, pois nelas encontram forças e estímulo para lutar pela defesa e reconquista de seus territórios.

O Cimi-NE fez e faz parte desse processo junto aos aliados indígenas, contribuindo de forma eficaz na luta pela recuperação dos seus territórios. Durante o processo de organização coletiva, mobilizados pelas Assembleias indígenas pelo Movimento Indígena nacional, os povos indígenas do Nordeste se fortaleceram e criaram, na década de 90, suas instâncias de representação política, no sentido de legitimar os gritos oriundos dos povos e das comunidades.

Ao encontro de tal processo, em maio de 1990, durante o 1º Encontro de Articulação de Povos Indígenas da Região Leste e Nordeste do país, realizado na Terra Indígena do povo Pataxó Hãhãhãe, na cidade de Itabuna, Bahia, foi criada a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), uma organização indígena não governamental regional sem fins lucrativos (Cimi-NE, 2003). Sua criação foi marcada pela relevante atuação da liderança Maninha Xukuru-Kariri, do estado de

Alagoas, e demais lideranças que, naquele período, obtiveram destaque nacional pelos seus posicionamentos firmes e por apresentarem suas realidades e forte presença de povos no Nordeste, o que proporcionou a continuidade das formas e dos arranjos criados pelos povos indígenas na Região.

Em Pernambuco, nos finais dos anos de 1990, foi criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que possibilitou avançar nas discussões e reivindicações da política de EEI, luta essa que veio alinhada com a luta pela defesa da terra/território, que abordaremos adiante. O tópico seguinte resgata o histórico da EEI nos Xukuru do Ororubá, por compreendemos que foi em Xukuru do Ororubá que seu deu o ponto de partida para a construção do movimento de professores indígenas no Estado.

2.3 Primórdios do movimento indígena pela educação em pernambuco: o território Xukuru do Ororubá como berço

Antes de retomarmos a criação da COPIPE e a sua importância para a conquista da escola indígena na reivindicação de uma política de EEI em Pernambuco, é importante retomar historicamente o movimento pela EEI iniciado pelo povo Xukuru do Ororubá, pois representa a semente inicial dessa luta no estado.

2.3.1 O povo Xukuru do Ororubá

O povo Xukuru do Ororubá, localizado nos Municípios de Pesqueira e Porção, em Pernambuco, assim como os vários outros povos indígenas do país, passou por um violento processo de desterritorialização por conta do esbulho de suas terras pelos invasores europeus e, mais tarde, pelos brasileiros (Mendes Filho, 2017). Era

projeto do invasor reduzi-los a aldeamentos e, em seguida, a vilas, pois se abria espaço, assim, para que interesses econômicos fossem implantados nas suas terras e os indígenas fossem transformados em mão de obra barata, como era comum em vários estados brasileiros.

Com a criação da Vila de Cimbres, hoje uma comunidade do território Xukuru do Ororubá, essa logo se transformou na Capital da Comarca do Sertão na segunda metade do século XVIII pelo governo Pombalino, o que atraiu mais invasores para dentro do território Xukuru do Ororubá. Os Xukuru do Ororubá usaram várias estratégias para conseguirem manter seu território, em uma luta que perdurou até o final do século XIX. Na década de 1970, o governo da província de Pernambuco extinguiu todos os aldeamentos deste estado, alegando não mais haver indígenas na região, pois esses já estavam misturados à população nacional.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, os Xukuru do Ororubá utaram pela instalação de um posto do SPI dentro de seu território, proposta que legitimava o reconhecimento de sua existência pelo governo federal. Foi devido à pressão da comunidade que o posto foi erguido na década de 1950, o que significava o reconhecimento oficial, por parte do Estado, da identidade Xukuru do Ororubá. Entretanto, a luta pela demarcação tão sonhada pela comunidade só teve início quando o cacique Xicão assumiu o cacicado no fim dos anos de 1980.

De acordo com Cavalcante (2004), o primeiro registro de mobilização dos Xukuru do Ororubá por uma “escola indígena” data de 1951, por ocasião da ida de um grupo de indígenas ao Rio de Janeiro para solicitar a instalação de um posto e uma escola, no que foram atendidos em suas demandas. Assim, é criada a escola Olavo Bilac na aldeia São José pelo SPI. Ainda segundo a autora, mesmo tendo em seu território outras escolas, para os Xukuru do Ororubá era

importante a implantação de uma escola outorgada pelo órgão indigenista oficial, ainda que não houvesse distinção em seu currículo das escolas públicas no geral. Com isso, a escola Olavo Bilac foi considerada a primeira escola indígena, pelo mérito de demarcar a assistência do SPI, requisito importante na época para afirmação da identidade indígena na região.

Na década de 1970, foram criadas mais 2 (duas) escolas pela Funai: uma na aldeia Cana Brava, a escola Humberto de Oliveira; e a outra na aldeia Brejinho, a escola Cônego Olímpio Torres. Há registros de que na “aldeia Vila de Cimbres a existência de escola é desde as missões jesuíticas, as aulas eram ministradas pelos padres” (Cavalcante, 2004, p. 45). Mas é somente no final da década de 1980 que o povo Xukuru do Ororubá começa a problematizar o modelo de escola existente em seu território, por iniciativa do cacique Xicão. Aqui, vale lembrar que as escolas administradas pelo SPI tinham professores não indígenas ligados ao próprio órgão oficial.

Com Xicão como cacique, e animados com os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, aprovada no Congresso Nacional, os indígenas iniciaram a autodemarcação de suas terras, com a retomada da aldeia Pedra D’Água em 1990. O papel do Cimi, nesse processo, foi o de buscar ajuda para a manutenção das pessoas e para a proteção dos indígenas na Pedra D’Água, bem como o de articular a relação entre os pequenos posseiros e os indígenas, para que os primeiros fossem indenizados, evitando o conflito entre as partes, e os trabalhadores indígenas pudessem ter terras para produzir seus alimentos.

No ano 1989, a Funai deu início ao processo de regularização do território Xukuru do Ororubá, com a etapa de identificação e delimitação. Em 1992, foi declarada a posse permanente por meio de Portaria Ministerial e, em 1995, passou pela etapa da demarcação

física, que somente em 2001 obteve a homologação (Fialho, 2011, p. 55). Havia a clareza, por parte do Cimi no processo de assessoria ao Movimento dos Indígenas de recuperação de seus territórios, de que, por vezes, era necessária a assistência, embora o foco do apoio fosse a denúncia. As ações do Cimi junto ao povo Xukuru do Ororubá passaram por várias fases, atuando em praticamente todas as áreas que foram retomadas.

A participação do Cimi ao longo do processo de retomadas do povo Xukuru do Ororubá foi fundamental para fortalecer a resistência do povo, que, além da presença solidária, contribuía com a busca de alianças e apoios solidários para a retomada, quando conseguia alimentos para o movimento, como também com apoio jurídico e político; com a denúncia da situação de violência sofrida pelos indígenas; articulando instituições e outros aliados para a luta dos Xukuru do Ororubá; se fazendo presente nos vários atos públicos em Pesqueira e em Recife, para chamar a atenção da sociedade envolvente.

Foi mediante a recuperação do seu território que os Xukuru do Ororubá iniciaram o projeto de uma educação escolar indígena diferenciada para a comunidade e o Cimi esteve presente desde o início, apoiando e legitimando esse processo. De acordo com os relatórios do Cimi-NE (2001), as crianças que estavam envolvidas nas retomadas recebiam aulas no local e a própria retomada era um processo educativo, pois era um espaço de compartilhar a história do povo e do território Xukuru do Ororubá, que reforçava a identidade tradicional e enchia de orgulho crianças, jovens e adultos que, até então, tinham medo de assumirem suas identidades publicamente.

Dessa forma, as articulações pela educação EEI veio junto à luta pela terra e pela afirmação da identidade étnica e, para isso, o Cimi foi aliado do povo Xukuru do Ororubá, a convite do cacique Xicão

Xukuru do Ororubá para assessorar todo o processo de retomada do território e da educação escolar de seu povo.

De acordo com registros do Cimi-NE e a partir de informações obtidas em conversas com Dona Zenilda Xukuru do Ororubá, os primeiros missionários indigenistas leigos a trabalhar junto ao povo Xukuru do Ororubá pelo Cimi foi o casal Kiko e Ria, que ofereciam assessoria do Cimi, na luta pela terra/território e, posteriormente, o trabalho foi assumido por outros missionários, que tiveram uma longa presença no território. Junto ao cacique Xicão, foram conhecendo a realidade vivenciada e se colocando na defesa do povo frente à política do Estado, que era marcada pelas oligarquias da região, atribuindo aos indígenas a condição de figuras do passado.

Para responder à demanda da educação escolar no povo Xukuru do Ororubá, na década de 1990, o Cimi ofereceu uma assessoria qualificada, contratada especialmente para tratar dessa questão, uma vez que a assessoria do Cimi realizada através dos missionários se destinava ao apoio na luta pela garantia do território, como luta principal e fundamental para continuidade dos projetos de futuro do povo Xukuru do Ororubá.

Considerando que o Regional já havia iniciado, nos finais do anos de 1980 e através do seu Setor de Educação, um trabalho com Educação junto aos povos indígenas nos estados de Alagoas (com os povos Xukuru-Kariri e Kalankó), de Sergipe (com o povo Xokó) e em Pernambuco (com o povo Fulni-ô), como já citados anteriormente, o Cimi-NE, decidiu que, a partir dos anos de 1990, iria incidir de maneira mais frequente e qualificada na educação escolar junto ao povo Xukuru do Ororubá, possibilitando à comunidade construir seus processos próprios e garantir a contratação de professores indígenas para atuarem em suas escolas.

Os Xukuru do Ororubá haviam sido incentivados pelo seu cacique Xicão, que tinha convicção de que a escola poderia contribuir para mudar a realidade do seu povo e para o enfrentamento na defesa do território. Mesmo com o assassinato do Cacique Xicão em 20 de maio de 1998, os Xukuru do Ororubá se mantiveram firmes na defesa de seu território. O legado deixado por ele demonstrava que, mais do que lutar pela terra e pela educação e saúde, era fundamental despertar na mente do povo a importância da luta para o ser Xukuru do Ororubá. Só demarcar a terra não bastava, era preciso ser Xukuru do Ororubá.

Com base na realidade vivenciada pelo povo Xukuru do Ororubá, o Cimi entendia que os projetos de escolas para o povo deveriam estar completamente identificados com os projetos de futuro que os povos indígenas queriam para si. Levava em consideração que o modelo de escola implantado até então dentro das aldeias contribuiu para o silenciamento da identidade indígena, inclusive de educadores atuantes no espaço escolar, em situações em que estes negavam sua própria identidade, por vergonha, medo ou desinformação. Assim, o Cimi entendia que só era possível a construção de um modelo de escola indígena que respeitasse a realidade com a adesão consciente dos/as professores/as indígenas, e que estes/as fizessem também um trabalho consciente com crianças, adolescentes e jovens.

A realização da implantação desse trabalho pelo Cimi, pelo CCLF e pelo povo Xukuru do Ororubá só seria possível mediante o processo de reencontro dos/as professores/as e dos/as alunos/as com sua cultura e com o objetivo de seus povos, com suas leis, formas de ver o mundo, rompendo com o modelo de educação homogeneizadora da sociedade nacional que insistia em estabelecer parâmetros e atitudes uniformizantes.

Em Pernambuco, vários empecilhos se colocavam para a concretização da tarefa de construção de uma escola intercultural.

Primeiro, a ausência de um conhecimento sistematizado a respeito da realidade indígena, capaz de diagnosticar suas necessidades e experiências com relação a escola que desejavam construir. O segundo desafio era com a formação de professores como política de qualidade da escola, sendo uma das principais demandas no Estado. Terceiro, a falta de políticas públicas voltadas para Educação que dessem conta de fortalecer a luta para a proposta da escola. Quarto, a não demarcação das terras indígenas. Toda essa realidade não era diferente das vivenciadas nas demais regiões no país.

No ano de 1995, o CCLF, junto ao Cimi, deu início à implementação de um projeto intitulado “Escola de Índio”, que tinha como proposta a construção e a implantação de uma escola diferenciada a partir dos povos indígenas de Pernambuco. A proposta tinha como objetivos: “Desenvolver concepções e práticas de educação que fortalecem a identidade étnica e contribuam no processo de autonomia e organização dos povos indígenas em sua educação escolar” (CCLF, 1994, p. 5) e “Subsidiar a elaboração de uma política pública de formação para as escolas e professores indígenas em Pernambuco, que reconhecesse o princípio da interculturalidade e suas formas de transmissão do saber” (CCLF, 1994, p. 5).

Podemos, então, identificar dois momentos naquele período que caracterizam essa história de luta do povo Xukuru do Ororubá como decolonial. O primeiro se refere à resistência na luta pela regularização jurídica da Terra Indígena, de 1989 a 1992, e que está diretamente associado ao processo de intervenção nas escolas pelos Xukuru do Ororubá, com o início da atuação do Cacique Xikão voltada a trazer para o povo a discussão referente à compreensão sobre as escolas sediadas na área territorial reivindicada. O segundo em 1992, quando realizaram o primeiro encontro de professores/as Xukuru do Ororubá na Aldeia Lagoa, como afirma o Relatório do

Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (Xucuru, 2005, p. 2):

No ano de 1992 aconteceu o primeiro encontro de educação escolar indígena na aldeia Lagoa. Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário da região Nordeste, começamos a discutir a educação diferenciada e intercultural sob a liderança do cacique Xicão, o Mandaru. Ele entendia que a luta pela escola específica é tão importante quanto a luta pela terra.

Dessa forma, os Xukuru do Ororubá começaram a mudar a perspectiva da escola que tinham para escola que queriam. No ano de 1997, criaram o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), que funciona até os dias atuais, surgido da necessidade de unificar a luta pela educação escolar no território e, com isso, possibilitar aos/as professores/as indígenas que assumiam a escola oportunidades de compreender, na coletividade, a importância da educação escolar para seus processos de luta, na defesa do território e para a formação de “guerreiros e guerreiras” Xukuru do Ororubá. Também em 1997, com o apoio do Cimi e a assessoria metodológica do CCFL, o povo Xukuru do Ororubá elaborou e lançou seu primeiro livro, intitulado “Filhos da Mãe Natureza”. O livro foi uma importante tarefa realizada pelos professores e pela comunidade Xukuru do Ororubá.

Através desse movimento, que contou com a fundamental assessoria do Cimi e do CCLF, foi que, de forma qualificada, desenvolveram-se processos de formação voltados para a EEI no território. Dessa maneira, os Xukuru do Ororubá passaram a construir os seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), voltados para a formação de “guerreiros e guerreiras Xukuru do Ororubá” e com foco

na conquista do território e em seus projetos de futuro. Nesse sentido, a escola Xukuru do Ororubá tem por objetivo a formação de “guerreiros e guerreiras” Xukuru do Ororubá (Almeida, 2001), fortalecendo as lutas coletivas e a relação com o território sagrado.

Segundo Oliveira (2021, p. 55), o “fortalecimento da identidade étnica, a luta pelo Território Sagrado e a luta pela educação são elementos importantes para o povo Xukuru do Ororubá, considerados as raízes que garantem as demais conquistas do povo”. Reforça a autora que o processo de organização política do povo Xukuru, do Ororubá liderado inicialmente pelo saudoso cacique Xikão e continuado pelo seu filho Marcos, foi fundamental para garantia do território e a implementação das políticas públicas.

Em 1998, a partir do projeto realizado em Xukuru do Ororubá, os outros povos do estado de Pernambuco solicitaram à professora Eliene Amorim de Almeida a ampliação da sua assessoria, antes realizada pelo Cimi e, nesse momento, já através do CCLF, uma vez que acordaram responsabilidades específicas para cada uma das instituições: ao Cimi passou a priorizar o assessoramento na luta pela terra, enquanto a luta pela educação passou a ser assessorada, prioritariamente, pelo CCLF, numa parceria em prol dos povos indígenas.

O trabalho realizado em Xukuru do Ororubá possibilitou a animação de outros povos para o envolvimento no processo, e a partir do projeto “Escola de Índio”, em parceria com o Cimi/NE, o CCLF consegue ampliar a sua equipe de indigenista e, dessa forma, suas ações para os demais povos indígenas do estado de Pernambuco, além dos Xukuru do Ororubá, passando atuar de forma sistemática.

O Cimi esteve presente em todos eles, apoiando as retomadas e seus processos de organização territorial. Os demais povos, além dos Xukuru do Ororubá, envolvidos nessa construção naquele período

foram os Atikum, os Kapinawá, os Fulni-ô, os Pankararu e os Truká. A partir do ano de 2003, Pipipã, Pankará, Tuxá de Inajá e Pankaiwká somaram-se ao movimento e juntos estabeleceram eixos orientadores comuns aos seus PPPs, considerando suas vivências e a luta comum com as mobilizações para garantia de direitos, apoiadas pelo Cimi, sobretudo o direito à retomada aos seus territórios tradicionais e à permanência neles.

Dessa forma, os projetos de sociedades dos indígenas vinculados à Educação foram “elencados a partir dos eixos: terra, identidade, história, organização, interculturalidade que são orientadores da ação educativa escolarizada” (Costa, 2021, p. 6). Essa relação com a identidade, com o território e com a ancestralidade fez com que os povos indígenas ressignificassem a escola e lutassem por ela até os dias atuais. Ampliava-se de maneira qualificada e a partir da convivência e escuta nas comunidades um processo de formação política voltado para compreensão da educação e para formação política de professores/as, visando a proposta de uma escola indígena diferenciada e específica.

2.3.2 A criação da COPIPE

A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) foi criada por ocasião do I Encontro de Professores/as Indígenas de Pernambuco, realizado na aldeia Pé de Serra, no território do Povo Xukuru do Ororubá, no mês de novembro de 1999, logo após a publicação da Resolução 003/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que definia que a oferta e a execução da política de Educação Escolar Indígena devem ser feitas no sistema estadual de ensino (Cimi-NE, 2003).

Desde a sua criação, a COPIPE é composta por três representantes de cada povo do estado de Pernambuco, sendo dois/duas professores/as e uma liderança. Realizam dois encontros anuais, os quais chamam de “encontrão”, onde discutem sobre suas realidades e unem forças para suas reivindicações. Os Encontros da COPIPE são sempre sediados em território indígena e organizados de forma autônoma, financiados pelos próprios professores/as indígenas. É vedada a participação dos órgãos governamentais e contam com a assessoria do Cimi e CCLF.

A COPIPE surgiu a partir da compreensão dos/as professores/as acerca da necessidade de uma articulação própria no âmbito estadual para discutir as questões relativas às suas escolas e ao projeto de educação escolar reivindicado por eles - a Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural -, de modo que essa dialogue com a realidade de seus povos na defesa de uma escola que respeite o “Projeto de Sociedade” de cada povo, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade étnica e a valorização dos saberes culturais. Por outro lado, enfrentam problemas comuns como a falta de uma política pública específica para o setor, além do não cumprimento dos direitos constitucionais, que as Secretarias de Educação municipal ou estadual não atendiam.

De acordo com Almeida (2001), as escolas indígenas em Pernambuco foram denominadas pelas prefeituras e pelo governo estadual de “escolas do sítio” e não dialogavam com os costumes dos povos. Dessa forma, “a COPIPE se constitui num espaço de troca de experiência, formação e informação, onde os professores e professoras se fortalecem enquanto atores sociais, intervindo de forma qualificada nas discussões sobre política educacional de seus povos” (2001, p. 74). Desde o princípio, atua no sentido de monitorar e reivindicar, junto ao Movimento Indígena regional e nacional, a escola indígena.

Estrategicamente, o Movimento Indígena por uma EEI, conforme desejada pelos povos de Pernambuco, começou a apontar caminhos a partir dos Encontrões realizados de forma intensa e qualificada, o que fica evidente quando identificamos que, durante o período de 1999 a 2003, já haviam sido realizados 9 (nove) encontros (COPIPE, 2003). Com isso, passaram a surgir novas diretrizes que pleiteavam a estadualização das escolas indígenas enquanto caminho para a construção do currículo específico; para a elaboração dos PPPs de cada povo; para a preparação de calendários diferenciados etc.

De acordo com o Relatório do Encontro COPIPE (2003), foi durante o seu quinto “Encontrão”, realizado em junho de 2001 na aldeia Brejo dos Padres, em território Pankararu, que discutiram sobre a estrutura e o funcionamento do ensino a nível estadual e federal, quando apontaram a necessidade de criar um sistema de ensino específico para os povos indígenas na instância federal. Os encontros seguintes buscaram estruturar propostas que fundamentassem o projeto para a EEI de acordo com a realidade de cada povo e, em seu 9º Encontro, realizado em 2003, a COPIPE debateu e elaborou propostas sobre o tema, reunidas em “Diretrizes de uma política estadual de educação escolar indígena em Pernambuco”. Tal atuação demonstrou a certeza do entendimento acerca da escola que os povos de Pernambuco reivindicavam.

2.3.3 A estadualização da EEI em Pernambuco

A proposta da estadualização da EEI era necessária naquele período para que os povos indígenas em Pernambuco conquistassem a autonomia da escola, que estava nas mãos das prefeituras, e defini-la como queriam, respaldos pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Almeida (2010, p. 6), a

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

Foram, portanto, as mobilizações realizadas pelos povos indígenas em Pernambuco, apoiados pelas intuições parceiras no processo de retomada dos territórios ao logo das décadas de 1990 a 2000 e através da criação das organizações locais e nacionais para a defesa e a construção de uma proposta de uma escola que representasse os interesses indígenas, que tornaram possível a estadualização da EEI no estado (Cunha Júnior, 2016).

A partir das orientações da Resolução nº 03/1999 (Brasil, 1999a), que conferiu às Secretarias Estaduais de Educação a tarefa institucional com a responsabilidade e a execução da política de EEI e com condicionantes para o caso de os municípios assumirem essa responsabilidade; e atendendo às reivindicações da COPIPE em abril de 2002, criou-se uma comissão para discutir os assuntos referentes à estadualização das escolas indígenas em Pernambuco, através da Portaria SEE nº 3096/2002. Essa comissão incluiu representantes governamentais, indígenas e aliados indigenistas.

Como desdobramento, em agosto de 2002, as escolas indígenas foram estadualizadas (Espar, 2014), através do Decreto nº 24.628/2002. Nessa normativa, a Secretaria Estadual de Educação no Estado de Pernambuco (SEE-PE) apresentou as normas contidas na Resolução 03/99, fixando as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (Pernambuco, 2002), tomando-

as, assim, como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI (Ferreira; Cunha, 2021).

De acordo com Espar (2014, p. 93), “com a estadualização, os indígenas esperavam que a relação com o governo estadual tivesse menos influência política e que o Estado pudesse atender à demanda de uma política educacional que envolvesse todos os povos indígenas de Pernambuco”. Isso porque, nos governos municipais, os políticos locais tinham interesses nas terras indígenas, atendendo às oligarquias locais e negligenciando os povos indígenas. Dessa forma, a partir da estadualização das escolas indígenas, a COPIPE reivindicou, e a SEE promoveu diversos encontros para discutir e construir documentos orientadores da política estadual que instituiu a escola indígena no estado.

Nesse processo,

Ocorreram momentos de proposição de um currículo específico e intercultural, com a participação de professores e lideranças indígenas, entidades indígenas e indigenistas e Instituições de Ensino Superior, onde foram estabelecidos as diretrizes e os objetivos do currículo intercultural para os povos indígenas do Estado, e foram formuladas propostas para a organização curricular (Espar, 2014, p. 93).

Os povos indígenas em Pernambuco problematizaram, com a SEE, a proposta da EEI que reivindicavam, mas os desafios eram muitos, principalmente pela ausência de compreensão da Secretaria em relação à EEI. A equipe da SEE responsável para esse quadro apresentava deficiência, principalmente em relação à formação especializada da equipe técnica, pois a maioria dos cursos de formação de professores/as não apresentava, no currículo, conteúdos

que discutissem e problematizassem a EEI. Além disso, não eram promovidas formações continuadas para suprir essa lacuna em todo o quadro funcional da SEE (Espar, 2014), contexto que levou ao aumento da articulação do Movimento Indígena pela EEI no estado, a fim de pressionar a SEE para responder às demandas da escola indígena. A COPIPE tornou-se, assim, a pioneira nos debates sobre a escola que reivindicavam em Pernambuco, bem como nos avanços quanto à implementação da EEI no estado.

2.3.4 As Conferências Estaduais de EEI em Pernambuco

A realização das Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena foram, também, um marco importante nas mobilizações indígenas pela EEI em Pernambuco. A partir delas, foi possível iniciar um diálogo com o estado sobre o ensino escolar para os povos indígenas, garantido por lei. Essa iniciativa partiu dos povos indígenas, da necessidade de enfrentar as discussões sobre as dificuldades dos/as professores/as no fazer escolar nos territórios e tomar decisões acerca de uma série de necessidades não respondidas a contento nas relações com os poderes públicos.

De acordo com Lopes-Pankará (2016), havia também a necessidade, por parte dos povos indígenas no estado de Pernambuco, de apresentar as inquietações e proposições sobre a EEI para um campo de debates políticos mais amplo, reunindo instituições não governamentais, técnicos parceiros e órgãos governamentais, conselhos deliberativos, universidades e até lideranças indígenas de outros estados que tinham avançado no debate sobre a temática. Dessa maneira, esperava-se a criação de um espaço oportuno em que todos pudessem ouvir, debater, informar, explicar e assumir posições frente à proposta de estadualização da EEI prevista na Resolução 03/1999.

No decorrer de cinco anos, foram realizadas as primeiras cinco conferências estaduais, e todas tiveram o Movimento de Educação Escolar Indígena à frente, liderado pela COPIPE, apresentando as situações das bases e com propostas concretas para efetivação de uma escola indígena de acordo com os direitos previstos na legislação. Assim, enfocaremos as três primeiras conferências de EEI, como o início do movimento de apresentação das propostas para efetivação da estadualização da EEI em Pernambuco à SEE. Ressalta-se que a realização dessas conferências fora de responsabilidade financeira da COPIPE, com apoio da Assessoria do Cimi e do CCLF.

A I Conferência foi realizada na cidade de Caruaru - PE, nos dias 28 e 29 de setembro de 2000, com a participação de professores/as e lideranças dos povos indígenas Xukuru do Ororubá, Pankararu, Atikum, Kambiwá, Kapinawá para debaterem sobre “a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação CNE e definir sobre a proposta de estadualização da oferta do Educação Escolar Indígena em Pernambuco” (COPIPE, 2003). O evento também foi pensado como momento oportuno para a compreensão coletiva sobre o processo de revisão do Estatuto dos Povos Indígenas, em tramitação no Congresso Nacional, e precisava de mobilização dos povos indígenas para que a proposta fosse realmente de interesse dos povos indígenas e votada no Congresso Nacional.

Os objetivos apresentados durante a Conferência foram “elaborar subsídios para a política estadual de educação escolar indígena; avaliar a proposição de educação escolar indígena definida na versão atual do Plano Estadual de Educação; analisar as propostas do Estatuto das Sociedades Indígenas com relação à educação escolar” (Lopes-Pankará, 2016, p. 13). Assim, nesta Conferência, as instituições participantes estabeleceram o compromisso para efetivação dos direitos indígenas, estabelecidos numa carta de princípios.

A II Conferência debateu sobre o tema “Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas”, com o propósito de cumprir a agenda política da COPIPE, prosseguindo à ação reivindicatória de estadualização das escolas públicas indígenas no estado. Ressalta-se que, até a realização da II Conferência, o governo estadual não havia honrado com os compromissos assumidos na I Conferência. Desse modo, a II Conferência teve por objetivo encerrar a morosidade do processo da legalização das escolas indígenas e reunir as decisões tomadas a partir da reflexão da COPIPE acerca dos princípios orientadores das ações de estadualização da EEI no estado de Pernambuco, expressos no documento final da Conferência e enviado a SEE.

As orientações estavam asseguradas no artigo 1º da Resolução 03/1999 e estabeleciam a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas; reconheciam a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios; fixavam as diretrizes curriculares do ensino intercultural para a valorização das expressões socioculturais dos povos indígenas, a afirmação e a manutenção da diversidade étnica (Pankará, 2016).

Por sua vez, a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI) foi realizada no território Xukuru do Ororubá, Aldeia Vila de Cimbres, em abril de 2003, e debateu sobre o tema: “Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco”. Como as demais, a COPIPE foi a comissão organizadora do evento, com a participação de, pelo menos, 2 (dois) representantes e das lideranças dos povos Xukuru do Ororubá, Kambiwá, Atikum, Pankararu, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã. Novamente, apresentaram à Secretaria Estadual de Educação os encaminhamentos sobre a proposta da EEI para o estado de Pernambuco. Além disso, contaram com a participação da assessoria

parceira, o Cimi e CCFL, assim como de outros convidados (COPIPE, 2003).

Na ocasião desta Conferência, as escolas já haviam sido estadualizadas formalmente, mas nada de efetivo ocorrera na prática e eram muitos os problemas apontados pelos povos indígenas. Além das reivindicações propostas nas Conferências anteriores, os povos pediram providências imediatas para as situações emergentes, como: atualização de pagamento dos/as professores/as, auxiliares e motoristas; material didático para docentes e alunos/as; material permanente (materiais de cantina, carteiras, mobiliários, quadro de giz); rede elétrica e hidráulica nas escolas, que ainda não possuíam; merenda escolar com qualidade e regularidade (Lopes-Pankará, 2016).

Dessa forma, os povos indígenas representados pela COPIPE na III CEEI declararam que aquele era o terceiro documento de Conferências tornado público e avaliaram que as reivindicações não haviam sido atendidas. Mesmo com a participação do Ministério Público Federal e o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação sequer participou nesta Conferência, negando a importância política do evento.

As conferências seguintes foram financiadas pelo estado, porém a COPIPE sempre se manteve na liderança do debate, com apoio de assessoria parceira desde o início. Em conjunto, tiveram um papel fundamental na proposição de ações para efetivação da EEI em Pernambuco, possibilitando ao estado uma abertura para conhecer as situações das escolas indígenas e atender a reivindicações apresentadas pelas bases. Nessa direção, apontou a COPIPE em relatório:

(...) todo trabalho por nós produzido, foi repassado ao Estado, tanto além nos encontros do

Núcleo de Educação Escolar Indígena NEEI, quanto nos seminários e conferências que promovemos, além das reuniões específicas com os secretários estaduais de educação e nos debates junto ao Ministério Público Estadual (COPIPE, 2003, p. 5).

Assim, entendemos que o Movimento Indígena pela educação escolar em Pernambuco foi quem apresentou ao estado a proposta da escola que podia responder a demanda dos povos indígenas e possibilitou, inclusive à Secretaria de Educação do Estado, o acesso a informações importantes para compreender o contexto e a proposta apresentada pelos indígenas. Além da estadualização, foram construídos subsídios para o resgate de histórias e de visões dos povos que, como os Xukuru do Ororubá, passaram a elaborar os seus próprios subsídios didáticos, como os PPPs e os livros da história de seus povos.

2.3.5 Assessoria do Cimi-NE em Pernambuco

O Movimento Indígena de Pernambuco sempre contou com a assessoria do Cimi no acompanhamento de seus processos mais gerais de organização e luta pela terra/território, com sua prática missionária de escuta e denúncia, mas também com assessoria política, jurídica, antropológica e pedagógica. A assessoria jurídica, além do acompanhamento aos processos territoriais, era demandada pela criminalização sofrida pelas principais lideranças dos povos indígenas, assim como no apoio à reivindicação e à implantação das políticas públicas.

O Cimi, enquanto assessoria, sempre manifestou, junto aos povos indígenas e perante o poder público, sua compreensão de que a

Educação para os povos indígenas é um processo em construção e que deveria relacionar, criativa e autonomamente, os conhecimentos tradicionais e as novas transformações de fora, bem como as exigências concretas das lutas políticas indígenas em defesa de suas terras e de seus direitos. Esse entendimento vai ao encontro da previsão constitucional, que assume a pluriculturalidade constitutiva do país como um valor, ao reconhecer aos indígenas o direito às suas formas próprias de ser e de se organizar (Brasil, 1988).

Com a Constituição Federal de 1988, delimitava-se um novo momento e baseado em dois pressupostos básicos: o direito à diferença e o reconhecimento de que existem e sempre existiram pedagogias indígenas, e que a escola, para se tornar realmente indígena, deveria reencontrar-se e inserir-se na dinâmica própria da “Comunidade Educativa” (Cimi, 1997). Foi através desse marco legal que, pela primeira vez na história da legislação brasileira, a sociedade se reconhece como pluriétnica, garantindo o devido espaço às minorias para a sua organização social e política, bem como para a reprodução de seus movimentos culturais. Esses respaldos legais podem ser encontrados, mais diretamente, nos artigos 210, 215 e 231 da Constituição (Brasil, 1988).

Na primeira experiência realizada pela equipe do Cimi-NE com a escola indígena, os indígenas escolhiam aos/as professores/as entre eles, ao afirmarem que queriam os/as professores/as indígenas por serem “gente da gente”, que vivem na mesma condição e sabem da mesma história. Esse contexto foi apresentado em Relatório pelo Cimi e enfatizava que:

[...] o quadro de professores índios era bastante heterogêneo, alguns vindos das escolas da FUNAI e outros das Prefeituras locais, sem formação básica ou reciclagem. A capacitação

dos professores foi a primeira demanda concreta, buscando oferecer a estas informações sistematizadas das matérias afins (Cimi, 2002, p. 10).

Dessa forma, o trabalho de articulação política iniciado pelo Cimi junto às lideranças começa a ampliar sua presença e intervenção junto aos povos e à Secretaria de Educação, como descrito no mesmo documento:

A participação do Cimi, no Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena – (NIEEI), criado pela portaria 559, de 16.04.1991, do Ministério da Educação – (MEC), neste grupo também participavam vários atores como a Funai, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, visando articular sua intervenção de forma a favorecer, uma melhor escola para os indígenas (Cimi, 2002).

Internamente, o Cimi se articulava com as experiências de outras regiões, através da Articulação Nacional de Educação (ANE), conforme já citado em capítulo anterior, o que favorecia e possibilitava aos indígenas o intercâmbio com outras experiências e com estudos destinados a aprofundar a discussão a respeito da temática da EEI. No início dos anos 2000, o Regional NE, passa a atuar de forma articulada a outros atores, principalmente com Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), situado em Olinda e que, através seu programa de Educação “Escola de Índio”, atuava nas áreas indígenas de forma qualificada, contribuindo com a formação política-pedagógica de professores/as indígenas.

Assim, a atuação do Cimi, estava orientada politicamente para a discussão com as esferas públicas e para a intervenção na pauta da educação escolar indígena, como forma de atender às necessidades de cada povo e de que tivessem os seus processos e a sua autonomia fortalecida. Especificamente em Pernambuco, havia uma demanda pela atuação direta junto aos povos para formação continuada dos profissionais da EEI, com foco na construção de um currículo diferenciado para as suas escolas, principalmente para as escolas da segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio. Esse trabalho junto aos professores foi realizado pelo CCLF.

Também existia a demanda da continuidade de assessoria à COPIPE, organização protagonista dos processos de reivindicação e cuja coordenação utilizava e ainda utiliza a sede do Cimi como espaço estratégico de articulação na capital e para a realização de encontros e reuniões.

Conforme enfatizam Galindo e Salles (2022, p. 647):

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

Dizem, ainda, os autores que: “o caminho até o estabelecimento da COPIPE está relacionado a outras lutas, como os processos de retomadas da terra, fundamentais aos processos de etnogêneses dos povos indígenas em Pernambuco” (Galindo; Salles, 2022, p. 647). Conforme já citado, toda a construção da EEI, com a assessoria do Cimi, revela a sua ação indigenista junto com - e não para com - os

povos indígenas. Assim, “a assessoria do CIMI e do CCLF, feita de forma direta nas aldeias, foi muito importante, uma vez que se discutiam as políticas de educação escolar indígena vigentes” (Galindo; Salles, 2022, p. 647). Com essa parceria e através da relação de confiança, o Cimi foi tecendo sua história no processo de constituição da EEI em Pernambuco.

CAPÍTULO III

O CIMI, AS CONQUISTAS, OS DESAFIOS E OS LIMITES PARA A EFETIVAÇÃO DA EEI EM PERNAMBUCO

Diante da realidade histórica de consolidação da Educação Escolar Indígena no Brasil e, especificamente, no Estado de Pernambuco, vale identificar e refletir sobre as conquistas alçadas pelos povos indígenas; sobre os desafios enfrentados durante o processo de consolidação; e, sobretudo, sobre os limites que o Movimento Indígena ainda precisa enfrentar para a proposição de políticas públicas específicas, a partir de mecanismos de criação do diálogo intercultural, que oriente e formule alternativas para o reconhecimento por parte do Estado, das especificidades dos povos indígenas, principalmente no que se refere à escola indígena. As reflexões deste capítulo foram organizadas com base nas seguintes categorias de análise: “conquistas”; “desafios”; e “limites”. Através delas, buscamos analisar os caminhos percorridos para a implementação da EEI que contou com a contribuição do Cimi e identificar os percalços ainda existentes.

Por “conquistas”, entendemos os avanços quanto à autonomia na luta e ao protagonismo, bem como no que concerne aos direitos garantidos aos povos indígenas, alcançados como fruto da resistência e da mobilização. Esses direitos não se limitam à política de EEI, embora tenha sido a partir deles, com o advento da Constituição de 1988, que se deram as conquistas atuais específicas a essa temática, dentre as quais destacamos: as normativas legais que competem à EEI, que aqui ressaltamos com o reconhecimento da categoria da escola indígena; o ingresso de indígenas no Ensino Superior; e a

implementação de uma Licenciatura Intercultural Indígena em Pernambuco;

Como “desafios”, nossos apontamentos são referentes à negação histórica da existência, revestida de invasão e de perseguição mantidas pela colonialidade, que foi e vem sendo enfrentada pelos povos indígenas. Aparecem como obstáculos no processo de luta pelas conquistas e que, geralmente, indicam a ineficiência e a morosidade do Estado para avançar no cumprimento da EEI.

Uma vez que a EEI está inserida em um contexto mais amplo de mobilização dos povos indígenas, podemos identificar como conquistas a partir da contribuição do Cimi, a resistência indígena que se define na afirmação da identidade étnica; a retomada dos seus territórios, das suas pedagogias e das compreensões sobre o cultural, o ancestral e as relações com a natureza sagrada, como forma de manter vivas as suas tradições; a promulgação de leis e diretrizes que garantem os direitos dos povos indígenas, especialmente o direito à EEI; e a realização de Conferências Nacionais de discussão da EEI que desencadeou um processo de mobilização dos povos indígenas, que de forma atenta a compreender, acompanhar e propor sobre os rumos que caminhavam as definições sobre a política de EEI, momentos estes que o Cimi esteve junto com os povos indígenas na assessoria política e metodológica, desde o interior de suas comunidades.

O alcance dessas conquistas, contudo, ocorreu após o enfrentamento de inúmeros desafios. Há, por um lado, aqueles que refletem o contexto geral de colonialidade e de opressão, como a falta de território; a negação da identidade étnica; e a dificuldade de diálogo com o Estado. Junto a esses, identificamos desafios específicos, relacionados à temática da educação, dentre os quais destacamos a falta de escolas e de professores indígenas ou, em caso

de sua existência, o controle exclusivo pelos Municípios na condição de “escolas de sítios”; o não reconhecimento das especificidades dos povos por parte das Secretarias de Educação locais; a ausência de reconhecimento da categoria “professor indígena”; e ausência de uma política específica para o direcionamento da EEI.

Os povos indígenas enfrentaram momentos de muitas tensões nas disputas territoriais e processos intensos de perseguições e violências. O desafio de ressignificar a escola de arma de opressão em ferramenta de afirmação de lutas e retomadas de suas pedagogias foi um processo, que ainda hoje, apresenta muitos desafios e demonstra a resistência dos povos indígenas na afirmação da identidade étnica e defesa de suas lutas coletivas. Muitos desses desafios mantêm-se na contemporaneidade enquanto limites, portanto iniciamos situando-os historicamente (enquanto desafios) no decorrer desse processo para, posteriormente, identificar os obstáculos atuais (que aqui chamamos de limites).

Os “limites” são os percalços que impedem a aplicabilidade de direitos constituídos aos povos indígenas, em esfera local, nacional e global, como parte da estrutura política, adotada no Brasil, que nunca superou a colonialidade e ignorou a presença indígena. Nesse sentido, os limites sobre os quais discurremos estão fundados na atuação do Estado colonial moderno e se manifestam, por exemplo, na proposição de alterações normativas e constitucionais em desacordo com os direitos já garantidos aos povos indígenas. Os limites consolidam o travamento das reivindicações dos povos indígenas, mesmo estes tendo o respaldo em leis.

As conquistas, os desafios e os limites se interrelacionam nas análises, porque entendemos que os avanços alcançados até momento no que se refere aos povos indígenas são frutos das lutas enfrentadas diante de grandes desafios, presentes tanto nos processos próprios de

organização quanto no embate político para o reconhecimento e visibilidade desses povos pelo Estado, ou ainda na luta do movimento de professores para pensar a escola indígena e suas dimensões; e que muitos desses desafios ainda perpetuam-se na contemporaneidade. Em Pernambuco, como em todo o território nacional, as conquistas e os desafios fazem parte de uma trajetória histórica na qual esteve presente o Cimi, enquanto instituição de assessoramento, que também enfrentou perseguições por defender a luta dos povos indígenas.

3.1 O movimento de retomada como ação pedagógica

Para fundamentar as conquistas sobre a luta coletiva dos povos indígenas em prol da política de Educação Escolar Indígena em Pernambuco, podemos retomar aqui o conceito “retomada”, já citado em capítulo anterior, como ação mobilizadora para as conquistas na defesa territorial e na política de EEI. O significado da palavra, conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (apud Lacerda, 2021, p. 205), indica a ação de “tomar novamente; reaver, recobrar, recuperar”.

Assim, os povos indígenas entendem como “retomada” o ato de recuperação da posse de suas terras que, até então, se encontravam em mãos de terceiros. Especialmente no Nordeste brasileiro, “as retomadas passaram a constituir a principal tática de recomposição dos territórios indígenas, mesmo antes de qualquer iniciativa do órgão indigenista oficial, no sentido de instaurar os procedimentos administrativos de demarcação” (Lacerda, 2021, p. 196).

Embora tenham sido motivos de muitas perseguições e da criminalização de lideranças indígenas no Nordeste, as “retomadas” de faixas de terras possibilitaram que, posteriormente, a maioria dos povos conseguisse a demarcação de seus territórios, assim como a

implementação de políticas públicas. Por conta da visibilidade que tais ações alcançaram no território nordestino nos anos de 1990, muitas lideranças indígenas tombaram nesta luta e o Cimi, inclusive, chegou a ser acusado de inventar indígenas e de incentivar a invasão de propriedades privadas. Essa perseguição em torno das retomadas de terras pelos indígenas perdurou por vários anos e ainda perdura, pois os povos indígenas precisam enfrentar invasões, perseguições e ameaças, mesmo estando em retomadas feitas a mais de quinze ou vinte anos, por não terem os processos de demarcação finalizados.

O Cimi, por ser parceiro histórico no apoio às iniciativas de retomadas à defesa de seus territórios, também enfrentou/enfrenta, em sua atuação, situações de perseguição e acusações. Um exemplo das perseguições feitas ao Cimi foi a acusação na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), intitulada CPI da FUNAI no MS, em 2015. Nessa acusação, foram citados 6 (seis) integrantes do Cimi, pertencentes à diretoria nacional e membros das coordenações regionais do Cimi, a saber os Regionais Nordeste (Cimi-NE), o Regional Sul (Cimi-SUL) e o Regional Mato Grosso do Sul (Cimi-MS) e a presidência do Cimi Nacional.

Tais acusações, abordadas no texto da CPI da Funai no MS em 2015, eram completamente sem fundamentos e expressavam, nitidamente, o movimento de perseguição aos povos indígenas e seus aliados, visando a criminalização de lideranças como forma de enfraquecer a resistência na luta dos povos indígenas e continuar usufruindo de suas terras. O Cimi entedia que se tratava de uma tentativa de intimidação por parte de parlamentares ruralistas que dominavam essa CPI, usando-a para atender aos seus próprios interesses políticos e aos interesses econômicos das empresas que financiaram as suas campanhas eleitorais (Heck, 2015).

O Cimi, ao enfrentar as perseguições, afirmou que essa é uma prática histórica dos setores anti-indígenas e ressaltou que

[...] durante a ditadura militar, o genocídio tinha o nome de “emancipação”, ou seja, um etnocídio oficial patrocinado pelo grande capital. Por ocasião da Constituinte, em 1987, mais duas tentativas com o mesmo intuito. Em agosto daquele ano desfecharam uma violenta campanha de difamação contra o Cimi. Conseguiram montar uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), a partir de documentos comprovadamente falsos (Heck, 2015).

Felizmente, os povos indígenas conseguiram reverter a situação e aprovou-se, na Constituição Federal de 1988, o Capítulo sobre os direitos indígenas. Porém, os setores anti-indígenas não desistiram nesses 37 anos de tentar suprimir esses direitos constitucionais. Desde 1990, tentaram inúmeras vezes e de diversas formas rasgar, na lei e na prática. De acordo com os registros do Cimi, em 1993, esses mesmos setores propuseram uma revisão constitucional em que pretendiam simplesmente acabar com os direitos indígenas e com outras conquistas sociais. “Malograram no seu perverso intento. Nos últimos anos recrudesceram sua ofensiva anti-indígena com uma centena de iniciativas legislativas, executivas e judiciais” (Heck, 2015). Esse foi o contexto no qual se instaurou a CPI contra os direitos indígenas na Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul, em 2015.

Nessa escalada de tentativas de criminalização, nós que integramos o Cimi Regional Nordeste não podíamos nem escrever nos projetos financeiros para nossas atividades sobre o apoio às retomadas, pois era uma forma de nos preservarmos de acusações e de perseguições. A

menção poderia levar, inclusive, à não aprovação de projetos, além disso o Cimi mantinha/mantem seus carros sem identificação, como uma forma de evitar ataques, por ocasião dos momentos de tensões provadas pela insatisfação daqueles que tinham e tem interesses nas terras indígenas. Toda essa situação era para afirmar a incapacidade dos povos de se organizarem, ignorando a capacidade dos indígenas de serem sujeitos de direitos e autônomos em seus processos de resistência. Negava-se o protagonismo, a autonomia e os direitos constitucionais e impunham-se, assim, entraves para que os indígenas tivessem seus direitos garantidos.

Neste sentido, vale pontuar que o processo de negação da existência e de violações enfrentado pelos povos indígenas é um desafio constante e tem relação com a colonialidade do poder (Quijano, 2005) que operou/opera também no cerceamento das vivências e de comportamentos outros, de experiências de existir e coexistir, das liberdades individuais e coletivas; e dita regras como condições de inferioridade e incapacidade para justificar a negação da existência, e desta forma, condicionar a liberdade humana de pensar e agir diferente dos moldes trazidos pelos europeus. As tentativas de criminalização fazem parte de um projeto colonial que sempre ignorou os povos indígenas, explorou e roubou seus territórios colocando-os no lugar de subalternos, incapazes.

Nessa mesma direção, Escobar (2003, p. 62, tradução nossa) aponta que o “[...] modelo hegemônico global de poder, instaurado desde a Conquista, [...] articula raça e labor, espaço e povos, de acordo com as necessidades do capital e para o benefício dos brancos europeus”. Dessa forma, entendemos que essa tática é um plano global de poder em benefício dos brancos ocidentais, que perdura atualmente vestido de muitas roupagens. Mesmo diante disso tudo, os povos

ressignificaram a sua existência e continuam enfrentando com muita sabedoria e coragem a colonialidade do poder.

A visibilidade das retomadas enquanto movimento de resistência ajudou na garantia da posse da maioria das terras indígenas, hoje demarcadas no Nordeste. Além disso, possibilitou processos importantes de afirmação da identidade e da interculturalidade entre povos, favorecendo a reafirmação da identidade étnica numa região notoriamente marcada pela colonização e pela negação da existência dos povos indígenas.

Essa conquista, mobilizadora das “retomadas”, embora seja inicialmente vinculada ao território, surge como uma estratégia de recuperação mais ampla, “enquanto projeto e prática intercultural e emancipatória, de confronto e libertação do poder tutelar do Estado e das amarras do padrão colonial de poder” (Lacerda, 2021, p. 197). Através da noção de “pedagogia retomada”, compreendemos que a tática das “retomadas”, como um Movimento dos povos indígenas que teve grande adesão dos povos de Pernambuco para recuperação de parte de suas terras das mãos do invasor, gerou outras ações, por sua vez necessárias para a efetivação das políticas públicas e, neste caso, da EEI.

O Movimento possibilitou formas de apressar as demarcações de seus territórios, através da juntada das famílias em um espaço compartilhado, sem qualquer estrutura e com apenas algumas poucas ferramentas, que ali criaram estratégias de organização coletiva do povo, tanto no que se refere à sobrevivência física, quanto à cultural, nas relações com a sociedade envolvente, com o poder público e, acima de tudo, com a natureza sagrada.

Ainda a respeito das “retomadas”, afirma Lacerda (2021, p. 197):

A hipótese aqui aventada é a de que, com o passar do tempo, as retomadas se desenvolveram como expressão de uma dimensão pedagógica própria, tanto na relação de diferentes povos indígenas entre si – na perspectiva da interculturalidade –, quanto na relação com o Estado – no sentido do rompimento com as antigas bases tutelares e integracionistas então vigentes. Como consequência, transbordariam o seu sentido original para expressar projetos pedagógicos de conquistas de direitos em planos diversos.

Com base nessa compreensão, o Movimento dos povos através das “retomadas” viabilizou novas possibilidades de afirmação da identidade étnica, garantindo um novo momento de resistência e coexistência dos povos indígenas no Nordeste. Especialmente em Pernambuco e através dos saberes do povo Pankará, Mendonça (2019) nos apresenta que, para esse povo, a mobilização é considerada uma “retomada”, porque possui práticas e efeitos semelhantes às retomadas de terra. A autora afirma que, para a concretização deste Movimento:

[...] os Pankará conseguiram mobilizar aldeias que estavam, até aquele instante, à margem das dinâmicas de reivindicação reiniciadas a partir de 2003. A rotina na retomada durou dias, reavivou os vínculos políticos e de solidariedade entre os grupos de parentesco por um objetivo comum: o direito de decidir sobre os rumos da vida comunitária. O que foi inicialmente uma reação ao autoritarismo do prefeito tornou-se um movimento que abarcou dimensões mais amplas (Mendonça, 2019, p. 51).

Ainda segundo Mendonça, quando os povos indígenas falam em “retomada” da Educação, “significa tomar posse das escolas já existentes que estavam sob a gestão do Município; a criação de novas escolas; construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir da comunidade” (Mendonça, 2019, p 51); ou seja, significa transformar a escola em escola indígena.

Assim, vale ressaltar que as conquistas que os povos indígenas alcançaram ao longo da história são frutos de seus processos próprios de organização e a resistência, fundados nos princípios de suas culturas e na concepção sobre a ancestralidade vivenciada por cada povo. A “retomada” da Educação, através da EEI, em Pernambuco se deu em um contexto de lutas pelo território e de relações interétnicas que favoreceram a possibilidade de se pensar e de se defender a escola indígena de hoje. É fruto das mobilizações indígenas, embora essa escola indígena ainda não responda de fato às necessidades das comunidades indígenas, como será discutido na seção destinada aos limites.

3.2 A proposta do movimento indígena para a criação de um sistema próprio de EEI

Considerando os dispositivos acima citados que asseguram a educação escolar indígena em sua especificidade, os desafios enfrentados e as várias tentativas de implementação de sua aplicação, ainda hoje sem o sucesso que os povos esperam, é necessário entender que o Movimento Indígena está há algum tempo reivindicando a criação de um sistema próprio da educação escolar indígena dentro do Ministério da Educação (MEC). Porém, até o presente momento, não houve avanço quanto ao encaminhamento da proposta. Nas primeiras discussões do movimento de professores indígenas, quanto a intenção

de que a organização do ensino no Brasil atendesse a oferta à EEI, algumas propostas foram levantadas pelos professores em consonância com o Cimi.

Em 2002, durante o I Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Cimi, realizado no Centro de Formação Vicente Canhas, em Luziânia, Goiás, conforme citado em capítulo anterior, do qual tivemos a oportunidade de participar, um dos pontos mais discutidos (e que contou com a assessoria jurídica do Cimi) diz respeito à construção da autonomia das escolas indígenas a partir da legislação. Os professores, juntamente com a assessoria do Cimi, avaliaram que, embora a Constituição de 1988 assegure seus direitos, na prática não garante de fato a efetivação da escola indígena devido à organização do sistema de ensino brasileiro.

A partir do que garante a CF/88, que os povos façam uso de seus processos próprios de aprendizagem como parâmetro de direito indispensável, os professores indígenas presentes no encontro avaliaram também a necessidade de a Lei nº 6.001/73 (Estatuto dos Povos Indígenas) ser modificada, pelo fato da mesma está em atraso em relação aos direitos conquistados com CF/88, embora saibam que não basta ter leis como referências, se não há interesse político que possibilite a implementação política de EEI para que consiga dar conta da demanda que exige os povos indígena. Naquele momento, reafirmaram e seguem afirmando que a educação escolar requer um processo de escuta ativa sobre a realidade da riqueza e da pluralidade de culturas que nos mostram os povos indígenas, e entendem que o Estatuto dos Povos Indígenas atualizado é importante por estar no mesmo nível normativo da LDB, ou seja, enquanto lei complementar.

Assim, “a proposta para o novo estatuto com relação a educação escolar indígena – é a de que a educação escolar nas comunidades indígenas seja responsabilidade da União, tornando-se um subsistema

do Sistema de Ensino da União Federal” (Silva, S., 2003, p. 21). Sendo o Estatuto uma lei específica, ela viria antes da LDB e, por ser aprovada depois, teria também prioridade sobre esta. Desta forma, o que for estabelecido no Estatuto dos Povos Indígenas sobre a Educação consistirá na orientação para escolas indígenas, respeitando os sistemas próprios de cada povo e cada território. Aos nos referirmos aos termos “povo e território”, partimos do entendimento a partir de nossa experiência com povos indígenas, que um mesmo povo pode se localizar em territórios diferentes e, desta forma, embora a cultura seja semelhante, a territorialidade apresenta realidades específicas na dinâmica do grupo.

O encontro de professores indígenas realizado pelo Cimi em 2002 foi o momento em que se apontou, para a necessidade de que é preciso mudar não só as escolas nas aldeias, mas também os modos de tratamento e da organização do Estado em relação a essas escolas. Nas palavras do indígena professor Benjamim Baniwa, presente no encontro, é preciso se atentar para as mensagens constantes enviadas pelas comunidades indígenas desde o cotidiano de suas escolas e a respeito da compreensão que eles têm sobre elas. “As experiências mais profundas da educação escolar indígena são as que o processo de ensino aprendizagem como parte da vida da comunidade e com isso, constroem uma educação baseada em uma estrutura diferente daquela da educação ocidental” (Silva, S., 2003, p. 20).

Vale lembrar que, desde 1987, os povos indígenas, através do movimento de educação escolar indígena, sinalizam sobre essa proposta, quando na realização do Encontro Nacional de Educação indígena no Rio de Janeiro, que contou com a presença de representantes de várias entidades apoiadoras da causa indígena, dentre elas o Cimi, de órgãos do governo, de lideranças e professores indígenas. “Neste Encontro já se discutia sobre a necessidade de

mudar a forma da educação escolar indígena para garantir a participação da comunidade” (Silva, S., 2003, p. 22). Embora os povos indígenas assumissem a autonomia como docentes em suas escolas, essas necessitariam de uma política em âmbito federal que dialogue com as especificidades não só culturais, mas relacionadas à realidade geográfica e territorial.

Outro momento a ser lembrado ocorreu em 1992, quando realizada uma grande mobilização indígena em Luziânia – GO. Ao seu respeito, sabemos que:

O encontro reuniu mais de 350 representantes indígenas de 101 povos indígenas de todos países. Durante esse encontro as lideranças discutiram diversas propostas para o novo Estatuto dos povos indígenas. Nas discussões a proposta da criação dos Distritos da Educação Escolar indígena fez parte do debate (Silva, S., 2003, p. 22).

A proposta dos Distritos de Educação Escolar Indígena nasceu da necessidade de mudança que os povos indígenas já identificavam com os desafios da EEI. A proposta direcionava que os Distritos deveriam ser formados de maneiras diferentes, de acordo com cada realidade, e requeria os seguintes apontamentos preliminares, discutidos pelos/as professores/as indígenas: como deveria ser formado; quem participaria dos Distritos; de onde viria o dinheiro; quem tomaria as decisões (Silva, S., 2003). Assim, naquele momento, os professores acreditavam que a proposta de criação de um sistema com base em Distritos de EEI, embora vinculados aos Sistema de Ensino da União, seriam instâncias técnico-administrativas autônomas através das quais os povos indígenas poderiam exercer o controle social da política de EEI por meio de sua participação efetiva nas elaborações e

deliberações sobre suas escolas. Tais Distritos deveriam ter como características principais a autonomia financeira e administrativa, de forma a garantir aos indígenas a escolha, a implementação e o controle da política por eles definidos. De igual modo, deveria se garantir que a forma de cada povo pensar, viver e se organizar fossem respeitados.

Ao trazermos esses registros na tentativa do Movimento Indígena de criar um sistema de EEI que de fato vá de encontro com a pluralidade existente, percebemos que os povos indígenas sempre defenderam a necessidade de se pensar um sistema específico para a EEI. Embora essas propostas não tenham sido levadas em consideração no que refere aos dispositivos atuais das diretrizes nacionais para escolas indígenas, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção n 169 da OIT, já discutidas, respaldam essa possibilidade (Brasil, 1988; Brasil, 2019).

Com a realização de debates regionais por ocasião da pactuação dos territórios etnoeducacionais, os povos indígenas, em muitas regiões, aproveitaram para levantar-se e debater sobre a proposta da criação de um sistema próprio de educação, que foi levada a I CONEE. Feitosa (2009) ressalta que, das “muitas propostas votadas e aprovadas pela I CONEEI 2009, são igualmente consideradas conquistas valiosas e impulsionadoras das lutas por maiores avanços na política de educação escolar indígena, mas destaca-se dentre elas a da criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena”. Porém, ainda não houve avanço para a implementação da proposta, porque para isso cabe ao MEC, o que permanece como uma reivindicação em direção a qual o Movimento Indígena precisa lutar.

Além disso, os povos precisam pensar a respeito das suas configurações aos níveis nacional, regional e local. Ladeira (2004, p. 143), também ressalta sobre essa concepção de que,

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

De acordo com a autora, a cultura dominante na escola indígena não é neutra, pois a cultura escolar como um todo não é. Assim,

[...] ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas" (Ladeira, 2004, p. 147).

A transferência de responsabilidade do aparato estatal para os/as docentes indígenas referenda a posição desses professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e ao controle das práticas educativas. São os agentes do estado que não percebem que, na quase totalidade do tempo, a construção do seu discurso é e vem sendo controlado pelos órgãos governamentais. A linguagem da eficiência e do controle

tem promovido mais obediência às normas do que análise crítica (Ladeira, 2004, p. 148).

O Cimi tem posição parecida com relação entre docentes indígenas e a máquina estatal, como pode ser observado no texto que segue:

[...] um dos maiores desafios colocados para os povos indígenas é a superação das contradições do modelo de escola ocidental e capitalista, que se consolida em práticas incompatíveis com os modelos indígenas. E o fato de que estas contradições nunca foram resolvidas, nem mesmo na sociedade ocidental, em que as escolas continuam reproduzindo as formas capitalistas de produção, seus valores e seus ideais, evidencia a enorme dimensão deste desafio (Cimi, 2014, p. 117).

Dessa forma, acreditamos que somente com luta e articulação de forças os povos indígenas poderão fazer com que a política de organização do ensino brasileiro se abra para respeitar cada uma das escolas indígenas ou para construir novos paradigmas, como a concretização de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, proposto na I Conferência Nacional. “A criação da categoria escola indígena foi um avanço, mas não se trata apenas de construir uma escola indígena genérica, com normas e padrões comuns aos de outras escolas ou povos indígenas” (Cimi, 2014, p. 118). A dificuldade em avançarmos na promoção de políticas que respeitem a pluriversidade étnica tem suas bases na realidade de disputas pelas terras e pelas riquezas dos povos indígenas e que, também na educação, reflete a eliminação das diferenças culturais promovida desde a invasão destes territórios (Almeida, 2001).

Dessa forma, Almeida, que tem bastante experiência com os processos de EEI junto aos povos de Pernambuco, também defende a proposta da criação de um sistema próprio para tratar da EEI no país, ressaltando a importância de

[...] fazer com que os princípios de autonomia, especificidade, diferenciação, plurilinguismos, interculturalidade, sejam efetivamente colocados na prática e que os saberes, modos de organização social e os sistemas educativos dos povos indígenas sejam respeitados, garantindo a sua participação na efetivação da política (2001, p. 33).

No entanto, para que essa proposta avance, é necessário analisar que depende do Estado e de suas estruturas administrativas e executoras, ou seja, da vontade política. De outro modo, vale refletir que o Brasil ainda não tem um Sistema Único de Educação, assim como tem na saúde. Nesse sentido, a proposta de subsistema, já debatida pelos povos indígenas, tem que enfrentar uma questão anterior que é a criação de um Sistema Nacional de Ensino. Essa discussão vem sendo travada pelos principais movimentos docentes no Brasil, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), inclusive sendo pauta prioritária nas diversas Conferências Nacionais de Educação, que vem ocorrendo no Brasil (2010, 2024).

Com isso, cabe uma nova atualização proposta no texto do Estatuto dos Povos Indígenas que ainda hoje está engavetado. O novo Estatuto dos Povos Indígenas é um direito que precisa ser avançado. De fato, precisa contemplar o avanço das propostas feitas pelos indígenas e, na Educação, assegurar a proposta de se criar o sistema próprio da EEI, essa é uma das bandeiras de luta do Cimi.

Além do que já citamos referente às conquistas, alcançadas na EEI, destaca-se a autonomia dos povos indígenas em suas gestões escolares. Embora com as dificuldades em relação à política de EEI, que não dá o suporte necessário, os/as professores/as e suas comunidades fazem a diferença com um trabalho que respeita e envolve a comunidade e, com isso, fortalecem a autonomia no fazer escolar. Essas ações demonstram uma compreensão política decolonial específica dos povos indígenas, que cada vez mais se fortalecem em seus processos de lutas e projetos de futuro.

A Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), reconhecido em 2018, é também uma conquista importante, assim como temos percebido nos últimos anos o ingresso cada vez maior de indígenas nos Programas de Pós-graduação do estado de Pernambuco, a exemplo do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste desta mesma instituição, que vem contribuindo para a sistematização de experiências dos povos, de suas escolas, currículos e prática pedagógica.

Além do principal desafio de se criar um sistema próprio, como já citado, os povos indígenas continuam na luta pela efetivação dos/as docentes indígenas, devido ao não reconhecimento da categoria professor indígena; necessidade de concursos específicos que atendam às questões de interculturalidade e de especificidade dos povos indígenas de Pernambuco; necessidade de aumentar o número de professores/as indígenas capacitados/as para lecionar nos ensinos Fundamental II e Médio, a partir de licenciaturas indígenas que possam abordar a pluridiversidade, o respeito e a valorização dos conhecimentos ancestrais e a vivência no cotidiano das aldeias; necessidade de preparação de material didático que possa ser alinhado aos conhecimentos ocidentais como Geografia, Matemática,

Português, Ciências e Artes, mas que considerem as dinâmicas locais e culturais.

Infelizmente, as violações de direitos enfrentadas pelas comunidades indígenas no que se refere aos conflitos e às disputas territoriais, muitas vezes, se refletem na esfera educacional. Podemos destacar a falta de estruturas físicas adequadas conforme as realidades e especificidades de cada povo indígena; a falta de materiais didáticos contextualizados; a ausência de formação continuada específica para os/as professores/as que vá ao encontro do respeito à pluralidade cultural.

Além de outros, esses são desafios enfrentados pela política de EEI em Pernambuco. Somam-se a eles a necessidade de diálogos interculturais, o respeito às línguas maternas e a valorização dos saberes tradicionais, aspectos essenciais que devem ser considerados na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para as comunidades em cada povo e território indígena.

Os limites atuais para implementação e continuação do modelo de educação diferenciada dos povos indígenas tornam-se verdadeiros desafios e violação dos direitos escolares indígenas que se perpetua continuamente, bem como a constante tentativa de inserção de modelos pedagógicos não indígenas ou que não atendem às demandas das escolas indígenas de Pernambuco.

3.3 A EEI e a ocupação das universidades pernambucanas através dos saberes indígenas

Como fruto da assessoria do Cimi e CCLF, e com a necessidade de formar o quadro de professores/as em seus territórios, em 2002, foi firmada uma parceria entre a COPIPE e a UFPE, que possibilitou a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pelo

CAA, na Cidade de Caruaru (Almeida, 2017). No ano de 2009, ocorreu a participação de docentes dos povos indígenas de Pernambuco.

O curso de Licenciatura Indígena, que é considerado também uma conquista na EEI em Pernambuco, foi reconhecido em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC). Mas foi só em abril de 2022 que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena teve início como curso permanente, celebrando uma conquista do Movimento de Professores/as Indígenas de Pernambuco. A primeira turma do curso regular/permanente data do primeiro semestre de 2022 e contava com 40 (quarenta) vagas para candidatos/as indígenas, distribuídas nas áreas de Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Essa é mais uma conquista a partir da luta dos povos indígenas de Pernambuco, no intuito de potencializar a EEI através da formação de seus/suas professores/as.

Hoje, o curso conta com a participação de professores indígenas de todos os povos de Pernambuco. Tem como objetivo geral o de “formar professores e professoras indígenas para atuar em escolas Indígenas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio, com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais” (gl Caruaru, 2022).

Além da licenciatura indígena, vale destacar que nos últimos vinte anos tem havido uma crescente presença de estudantes indígenas nas Universidades Públicas brasileiras, especialmente após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que garantiu o ingresso de milhares de estudantes indígenas em instituições federais, estaduais e privadas (Brasil, 2012). Tal normativa possibilitou a contribuição de indígenas na construção de trabalhos acadêmicos que

são referências bibliográficas para pensar a EEI em seu aspecto mais amplo, através da formação de professores/as. Além disso, são trabalhos que apresentam a realidade de suas vivências e de seus conhecimentos, o que possibilita o desenvolvimento de estudos por indígenas e a partir dos saberes indígenas em outras áreas de investigação.

Vale lembrar que a demanda atual de universidade para estudantes indígenas que vivem em seus territórios é uma conquista que aponta o aumento do processo de escolarização em terras indígenas. Essa demanda é também uma reivindicação do Movimento Indígena pela EEI, através de seus/suas professores/as e lideranças que percebem a necessidade de garantir o Ensino Superior aos seus povos, uma vez que esse é também um direito a ser garantido. Também não se pode negar que, como sujeitos de direitos, os jovens indígenas almejam cursar cursos superiores, envolverem-se em profissões que atendam aos seus sonhos pessoais, às suas comunidades e para o provimento de sua sustentabilidade, no território ou nas cidades, uma vez que há um grande número de indígenas vivendo em contexto urbano, mas que nunca perderam a relação com seus territórios.

No entanto, o caminho para a efetivação da permanência de estudantes indígenas nas universidades ainda apresenta desafios. Como vimos no XI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (XI ENEI), realizado em Brasília em setembro de 2024, que contou com apoio do Cimi, enfatizou que entre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas estão a falta de acolhimento adequado e o respeito às culturas e saberes indígenas no ambiente acadêmico (Baré, 2024).

Em Pernambuco, percebemos que o aumento dessa presença ganha destaque nos Institutos Federais (IFs), principalmente na região do Sertão, e nas universidades como a UFPE e a Universidade Católica

de Pernambuco (UNICAP). A participação de indígenas como estudantes nessas instituições contribui para a valorização dos saberes indígenas e pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o papel social das instituições de ensino, possibilitando aos indígenas o respeito ao seu lugar de fala no espaço acadêmico e como formuladores de seus conhecimentos/saberes próprios.

Nessa direção, os autores Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 37), em um estudo sobre estudantes indígenas em universidades brasileira, ressaltam que

Dados mostram que a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social. Também apontam que a permanência dos estudantes indígenas é um grande desafio para universidades e que diálogo e postura receptiva aos conhecimentos originários podem ser o primeiro passo para efetivar processos de interculturalidade no ensino superior.

Ainda de acordo com as autoras acima citadas, as análises feitas sobre o tema

[...] inferem que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 46).

Muitos dos trabalhos analisados na referida investigação “apontam para a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas” (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 46). Assim, para que essa presença seja feita com qualidade, é necessário que, além do apoio financeiro para a permanência dos/as estudantes nas cidades onde estudam, as universidades se abram para uma mudança de paradigmas. Tal mudança deve contemplar a dimensão pedagógica e o quadro de professores e administrativo, a fim de que possam compreender a dimensão da importância da presença dos povos como um processo de interculturalidade na troca de saberes/conhecimentos necessários para uma compreensão política decolonial no que concerne à riqueza cultural que temos em nosso país.

Por considerar que esses desafios se apresentam como um limite a ser enfrentado, os povos indígenas reivindicam a criação da universidade indígena no formato que atenda às especificidades culturais. Em Pernambuco, já existe um debate que apresentou uma proposta construída em junho de 2024, quando os professores, apresentaram a proposta de que se criar uma “Universidade Pluriversa”, a PLURIVERSIDADE. Esta vai ao encontro de uma proposta epistêmica contraposta à colonialidade/Modernidade e deve funcionar com a pedagogia da alternância, pedagogia esta que dialoga com a permanência da vivência nos territórios.

3.4 O Estado colonial moderno como obstáculo à concretização do direito à educação

Para analisar a atuação do Estado brasileiro contemporâneo, como um limite, no que diz respeito aos direitos dos povos originários e a não implementação da política de EEI de acordo com o anseio desses, vale pensar como foi que historicamente se constituiu a concepção ideológica do Estado-nação e como se configuram as estruturas vigentes.

Neste sentido, Duarte (2018, p. 2) enfatiza que,

É imprescindível pensar e analisar as estruturas vigentes como um produto das interações sociais, políticas e econômicas e olhá-las enquanto um reflexo de um conjunto de inconscientes coletivos que a sustentam e a conferem legitimidade. Tais interações são patamares possibilitadoras da criação de sistemas e estruturas. Quando se trata da invisibilização dos povos indígenas, tem-se um projeto de dominação dos interesses político-econômicos, colonialistas e dominadores que inclusive, penetram no imaginário social. O ato de invisibilizar constitui um produto das relações e papéis sociais de poder que permeiam a sociedade em suas múltiplas instâncias.

Com esse entendimento, cabe-nos compreender que essas interações foram possibilitadoras de estruturas que, ainda hoje, negligenciam a presença indígena no Brasil e geram a violação dos seus direitos constituídos.

Nesta direção (Feitosa, 2014, p. 21), ressalta que “o colonialismo deu lugar a uma forma lógica do poder, que é a colonialidade. Essa

lógica vem se perpetuando até nossos dias”. E age na vida das pessoas como se fosse natural. Se manifestam de várias maneiras.

Dessa forma, a negação de direitos, ou seja, a não efetivação de direitos aparelhada pelo Estado nacional, está diretamente vinculada a um projeto de dominação com interesses político-econômicos colonialistas, que sobrevive no imaginário social da população brasileira ao naturalizar uma realidade que foi e é cruel com os povos originários deste país. Morais *et al.* (2023, p. 266) afirmam que, mesmo após o fim da colonização pelo domínio português,

[...] as relações coloniais sob a perspectiva de um “colonialismo interno” continuaram a influir no permanente processo de formação histórico-territorial brasileiro. Inclusive, a constituição de um Estado-nação à brasileira (século XIX) norteou-se pela lógica de uso e ocupação da terra com vistas à manutenção dos interesses das classes dominantes, associada à exploração predatória dos recursos naturais e o extermínio dos povos originários.

Diante dessa compreensão, entendemos que há uma reação conservadora aos direitos indígenas que nunca deixou de existir, o que contribui para que as políticas voltadas aos povos originários não sejam implementadas. Alia-se a isso a desproteção dos territórios indígenas e o desrespeito, pelo Estado brasileiro, de acordos e deliberações nacionais e internacionais que garantem direitos a tais comunidades.

No que se refere à implementação dos direitos constitucionais, ainda há muito o que ser feito, a começar pela demarcação e proteção dos territórios, que ainda hoje continuam sendo uma disputa injusta entre os povos indígenas e o capitalismo. Este, a todo custo, ceifa

vidas humanas e explora os recursos naturais que são bens comuns da humanidade.

Os direitos constitucionais garantidos aos povos indígenas, na maioria das vezes, são violados não só na aplicabilidade, mas na negação da sua existência, quando feitas Propostas de Emendas à Constituição (PECs) que abrem possibilidades de exploração dos territórios indígenas, bem como normativas que vão de encontro às garantias já constituídas. Como exemplo, temos a Lei nº 14.701 que engloba a tese do marco temporal em seu corpo (Brasil, 2023) e que, mesmo já tendo sido declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), foi aprovada no Congresso Nacional em dezembro de 2023. Neste, a maioria dos parlamentares são declarados anti-indígena, dessa forma desafiando a maior Corte de nosso sistema de justiça.

Os limites que se apresentam com esta lei paralisam a demarcação de territórios indígenas, assim como aumentam a invasão através da exploração dos recursos naturais e da implementação de grandes projetos nas - ou nas proximidades de - terras indígenas, situações que interferem na vida da comunidade e na sua educação escolar.

No que diz respeito especificamente à Educação Escolar Indígena, os limites também são notórios. Embora o governo brasileiro siga vinculado a um texto constitucional que garante o direito aos povos indígenas de serem específicos e interculturais, o processo de definição dos rumos que deveriam tomar a proposta da EEI ainda passa por muitos debates e embates. Em primeiro lugar, devido à morosidade de parte do Estado nacional; depois, pela ineficiência das regionais em compreender e efetivar o sentido próprio da proposta. A garantia de uma Educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, com respeito à cultura e às tradições dos povos

indígenas, segue sendo fundamental para promover a inclusão e o “Bem Viver” das comunidades indígenas.

Entretanto, somente garanti-la na lei não basta. O direcionamento da legislação deve acompanhar a realidade de cada povo, seus aspectos culturais, suas realidades geográficas, em observância a uma compreensão política decolonial por parte de quem está a frente dessa tarefa no Ministério da Educação (MEC), nos estados, nos municípios ou na base da construção da escola indígena. Ao nos referirmos à “compreensão política decolonial”, estamos falando da capacidade de perceber e de respeitar a importância de saberes outros, de concepção outras, de processos de organização outros como valor da humanidade.

Ao chegarmos a essa compreensão, temos nos despidos de concepções antagônicas que nos colocam sempre na intenção de medir o que é certo ou errado, além de possibilitar importantes diálogos interculturais e capaz de transformar paradigmas para se pensar um país plural, com menos desigualdades, a começar pelo reconhecimento da sabedoria e da força dos povos indígenas que muito têm a nos ensinar.

Na prática, o alcance dessa perspectiva é desafiador, pois é preciso que as instâncias do Estado, de fato, sejam capazes de adentrar o universo de povos e comunidades e que tenham consciência crítica de suas realidades. Mas que acima de tudo, consigam desconstruir conceitos e relações históricas, que já não deveriam mais se aplicar a dita “Modernidade”. Além disso, chama à ação não apenas as autoridades estatais competentes, mas a sociedade em geral.

Mesmo em termos normativos, torna-se inoperante a implementação da EEI sem que seja criado um sistema próprio de Educação para os povos indígenas, similar ao que ocorreu no âmbito da saúde, que direcione as ações para as realidades plurais dos povos

originários deste país. Essa proposta já foi discutida enquanto um desafio, mas segue como um limite que o Estado, todavia, ainda não ultrapassou em nenhuma das suas esferas administrativas como percebemos na realidade de Pernambuco.

Desde a estadualização da EEI, Pernambuco, através de parte do quadro técnico que ocupa a Secretaria de Educação e Esportes do Governo Estadual, demonstra a permanência da recusa em considerar a dimensão intercultural dos povos indígenas que habitam o território na garantia desse direito. Basta mencionarmos, por exemplo, que a formação dos professores/as indígenas fica a cargo dessa Secretaria, o que gera uma série de problemas, como discutido por Mendonça (2019, p. 67):

Este é um dos problemas, em minha análise, enfrentados pelo Movimento Indígena nos casos em que a formação das/dos professoras/es passa a ser de responsabilidade exclusiva das secretarias de educação. Observo como algumas formações buscam atender mais demandas do órgão estatal, para disciplinar as/os professoras/es nas técnicas e procedimentos de controle e avaliação de desempenho, ao invés de atender demandas do Movimento Indígena. Mesmo não podendo deixar de reconhecer todo o esforço dos/das técnicos/as desses órgãos, o que problematizo são as lógicas adotadas.

A autora nos chama atenção para o fato de que a lógica adotada no processo de formação de professores indígenas não prioriza a EEI em sua amplitude, enquanto interculturalidade e especificidade, e sim mantém o foco nos procedimentos de controle do Estado, direcionando o fazer da EEI para os moldes inseridos na lógica da colonialidade: a de seguir um padrão que responda à demanda do

Estado em seus mecanismos de controle, não levando em consideração a aplicação de uma Educação que tem suas especificidades e que precisa ser compreendida de forma a dar resposta ao anseio dos povos indígenas.

Além disso, os professores indígenas permanecem sem o reconhecimento de sua categoria. Se faz necessário que o estado reconheça a categoria “professor indígena” e regulamente a EEI para instaurar concursos públicos específicos que garantam às comunidades indígenas terem professores, gestores e administrativo de sua respectiva etnia. Nesse sentido, Claudete Barboza, indígena, professora do povo Truká, localizado no Sertão de Pernambuco, nos afirma em sua dissertação que

É necessário perceber que mesmo com todos os esforços do Movimento Indígena para garantir nos territórios uma educação pautada na diferença, na especificidade e na interculturalidade, ainda há por parte do Estado nacional uma dificuldade político administrativa em operacionalizar a política de educação escolar indígena para seu funcionamento pleno, conforme determina o projeto de escola de cada povo (Barboza, 2023, p. 55).

Essa dificuldade do Estado através de suas Secretarias estaduais, aliada à falta de interesse político, são limites que se apresentam na atualidade na continuidade da EEI. E para que avance, é preciso investir em infraestrutura e formação docente, além de na produção de material didático específico. A elaboração de currículos deve considerar e respeitar a dinâmica de cada povo e ser interculturais, diferenciados e bilíngues, e incluir conhecimentos indígenas e conteúdos universais.

No que se refere à formação docente continuada, vale pensar que o Estado não tem interesse em potencializá-la, pois, se bem aplicada, a proposta da EEI é decolonial e a luta dos povos indígenas é revolucionária. A partir dela, podem se desencadear processos muito importante para impulsionar os povos indígenas rumo à autonomia e à defesa de seus direitos.

O Cimi segue afirmando que para que se tenha a EEI, é necessária a regularização dos territórios, assim a não demarcação e a não proteção dos territórios indígenas são os principais limites que se apresentam na luta por direitos desse seguimento e, nesse caso, para a EEI. Mesmo nos povos que a terra já é demarcada, ainda há a situação de disputas pelos recursos naturais ou para implementação de megaprojetos capitalistas.

A proposta da escola indígena traz um diferencial importante, o que não acontece no ensino brasileiro em geral. Porém, não avança enquanto política de Estado, pelas razões já apresentadas no decorrer do texto: não há interesse político do Estado e, muito menos, de quem tem interesse na exploração dos territórios indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo o de compreender as contribuições do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (Cimi-NE), no processo de constituição da Educação Escolar Indígena (EEI) em Pernambuco. Para mergulhar na pesquisa e atender aos objetivos propostos, o estudo buscou responder à pergunta orientadora, a saber: quais foram as contribuições do Cimi-NE para as lutas e as mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco na constituição da Educação Escolar Indígena?

Para responder essa pergunta, conduzimos o estudo através da pesquisa documental qualitativa e bibliográfica, analisando a memória e a história da atuação do Cimi no trabalho com os povos indígenas no Brasil, com foco em sua contribuição para a constituição da EEI em Pernambuco. Dessa forma, partimos de dois pressupostos, que chamamos de categorias temáticas de análise: **“Marcos históricos da atuação do Cimi junto ao Movimento Indígena”**; e **“Ações durante o processo de consolidação da EEI em Pernambuco”**. Além disso, a partir das subcategorias “conquistas”, “desafios” e “limites”, conduzimos a análise sobre o Estado-moderno e a atuação na política de EEI.

Através do acesso às produções documentais - de forte conteúdo histórico e pedagógico - do Cimi, tanto a nível nacional como regional e, em específico, em Pernambuco, foi possível compreender as diversas contribuições da instituição para as normatizações referentes à EEI, com assessoria político-metodológica, bem como à assessoria nacional e local aos povos indígenas relacionada à defesa da identidade étnica da terra/do território, com a retomada dos territórios

como razão maior para seus projetos de futuro e como ação primeira do indigenismo do Cimi.

Para justificar e situar a pesquisa enquanto sujeita na construção da memória apresentada neste estudo, destacamos que as leituras dos documentos do Cimi possibilitou retomamos a experiência vivenciada com a nossa assessoria aos povos indígenas na temática da EEI, desde as primeiras experiências do trabalho no Cimi, nos finais dos anos 90, com povos indígenas que iniciavam suas trajetórias frente à reivindicação da educação escolar no estado do Acre e, posteriormente, com a nossa atuação junto aos povos indígenas em Pernambuco.

Para melhor nos guiarmos no caminho acadêmico, e assim analisar outras interpretações, realizamos um breve levantamento de trabalhos acadêmicos publicados, no intervalo de 2013 a 2022, nas plataformas digitais da ANPEd Nacional; no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), ambos da Universidade Federal de Pernambuco.

Os trabalhos encontrados revelam que, embora haja avanço na quantidade de pesquisas com o tema da EEI nos últimos 20 anos, ainda são poucos comparadas a outras temáticas. Neles, o Cimi é bastante citado como fonte de pesquisa, mas não como objeto de estudo. As pesquisas analisadas neste levantamento nos possibilitaram ampliar a compreensão sobre as percepções acerca da temática indígena e seus aliados. Posteriormente, e para além do levantamento, encontramos outras pesquisas relacionadas à temática da EEI no decorrer do estudo, o que nos revelou um aumento no número de pesquisadores/as indígenas. Esse aumento de trabalhos acadêmicos por autores indígenas, em sua maioria professores/as, nos revela mais uma conquista da EEI.

A análise teórica que fundamentou o presente estudo dialoga com nossa visão e ação indigenista do Cimi, que sempre esteve junto aos povos indígenas contra as políticas desenvolvimentistas do Estado. Compreendemos que o processo de colonização foi responsável para toda a violência cometida contra os povos indígenas. A partir de Quijano (2005), analisamos sobre o colonialismo e a colonialidade que subalternizou/subalterniza os povos indígenas, reduzindo-os à categoria de raças inferiores.

Por sua vez, na fundamentação teórica sobre a EI e a EEI, demonstrou-se que uma depende da outra e que foi a partir da educação milenar dos povos indígenas – fundamentada nas origens ancestrais, na relação com suas cosmologias, suas concepções sobre o mundo - que estes conseguiram, com o apoio de intuições parceiras - prioritariamente o Cimi -, manter vivas suas alteridades (Melià, 1999). Tais povos ressignificaram a educação escolar, que antes era uma ferramenta do Estado para negação de suas identidades e hoje é assumida pelos indígenas em suas comunidades, cabendo ao Estado fazer cumprir a sua implementação.

É preciso compreender que a escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve estar relacionada aos projetos de vida, à proteção territorial e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.

A análise desenvolvida durante a pesquisa revelou que o Cimi esteve envolvido no processo de construção da EEI, tanto em nível Nacional como através dos seus Regionais e, em específico, em Pernambuco. Neste estado, a sua ação missionária, assim como em outras equipes de atuação no Regional Nordeste, configurou-se no apoio ao fortalecimento da identidade étnica e à luta pela defesa e demarcação da terra/territórios tradicionais indígenas. Tais aspectos se constituem em características peculiares da ação indigenista do Cimi,

que com sua prática indigenista outra conseguiu perceber a urgência da inclusão da reivindicação da escola indígena nesse apoio. Percebeu que a escola, que antes era nominada em Pernambuco como “escola de sítios”, oferecidas aos indígenas, precisava ser recriada e transformada pelas pedagogias indígenas.

O estudo também nos revelou que, no início da ação do Cimi, os povos no Nordeste encontravam-se numa situação de dispersão muito grande. Prevalencia um sentimento de desânimo agravado, sobretudo, pelo grave quadro de violência silenciosa, com a inviabilidade desses povos, a negação de suas identidades e pelas péssimas condições socioeconômicas. Havia, inclusive, fome e alto índice de mortalidade infantil, decorrente da deficiência nutricional, devido à falta de assistência do Estado; realidade agravada pelo fenômeno da seca na região e pela dificuldade de acesso entre as cidades e comunidades, pelas péssimas condições de transporte e de manutenção das estradas.

Vale lembrar que essa realidade de seca e de fome só mudou quando governos socialistas e de esquerda assumiram a presidência do Brasil, alterando a realidade das condições de vida do povo nordestino e possibilitando a liberdade de expressão dos povos indígenas e de seus aliados na reivindicação de direitos, no período pós constituinte.

Após o processo de articulação e mobilização dos povos, com o qual não se pode negar o imprescindível apoio do Cimi- NE desde 1978, com a criação do Regional Cimi-NE, algumas terras tradicionais foram recuperadas e a triste realidade da fome foi alterada. Vale lembrar que essa realidade era alimentada pelos políticos locais que não tinham interesse em reconhecer a existência dos povos indígenas, cujas terras eram invadidas e que eram utilizados como mão de obra no cultivo de fazendas e canaviais. Essa dura realidade só passou a mudar com o levante dos povos por uma aliança consolidada entre povos de diversas regiões do Brasil, quando, com apoio do Cimi,

algumas lideranças passaram a ter destaque na luta. Os achados da pesquisa indicaram que a realização de Assembleias devolveu aos chefes indígenas um papel político, mas principalmente pedagógico. Todavia, ainda persistem graves conflitos fundiários e o não avanço em demarcar as terras, além da implementação de grandes projetos que atingem as terras indígenas.

Em decorrência dos conflitos fundiários ocorreu/ocorre, também, a criminalização das lideranças indígenas e do Cimi, como mais uma forma de violência do Estado. Os povos indígenas de Pernambuco sofreram com um longo período de criminalização de suas lideranças, durante os anos de 2002 a 2013, sendo os povos Xukuru do Ororubá, Truká e, posteriormente, Pankararu os que mais sofreram com as perseguições em razão das disputas territoriais. Essa situação aplicava-se de maneira recorrente, como ainda ocorre, aos movimentos sociais em geral, principalmente no campo, onde há muitas lideranças de trabalhadores rurais e quilombolas processados e condenados de modo similar aos indígenas.

Para apoiar o enfrentamento a tais violações, as equipes e a coordenação do Cimi se dedicaram e permanecem se dedicando a realizar visitas periódicas às comunidades; a apoiar as retomadas de terras; a realizar reuniões para assessorar grupos de lideranças; a apoiar a realização de atos públicos; e a acompanhar processos fundiários junto ao Ministério Público, a FUNAI, dentre outras instituições. Ao mesmo tempo, possibilita e desenvolve atividades de formação e orientação política e jurídica junto às lideranças nas comunidades e fora delas. Através da pesquisa, reforçamos o entendimento de que a prática indigenista do Cimi também se reflete na luta dos povos indígenas que, através da criação e do fortalecimento de suas organizações e de movimentos de resistência e resiliência, desde os finais da década de 1970, foi fundamental para

garantir na Constituição Federal brasileira de 1988 o direito ao reconhecimento de serem grupos étnicos específicos e, assim, a garantia de direitos específicos.

Dentre os direitos e as garantias, a pesquisa enfocou a luta pela EEI, que emergiu da necessidade dos povos indígenas de transformar suas realidades na afirmação da identidade étnica e de seus projetos de futuro, com suas tradições. O Cimi entendeu que a escola precisa estar a serviço das lutas políticas e identitárias dos povos. Assim, ao ser destinada aos povos indignas, a educação escolar teve que considerar os modos de organização curricular e as práticas pedagógicas, pois precisavam ser construídos de diferentes maneiras, respondendo os anseios dos povos e alicerçados nas variadas maneiras de educar e com suas raízes ancestrais.

Nesta pesquisa, identificamos que a afirmação da identidade étnica e a retomada aos territórios foram fundamentais para fortalecer a compreensão sobre a importância da escola que os povos indígenas tinham e da escola que queriam. Para o Cimi, a importância de lutar pela escola indígena cresceu na medida em que a defesa pela Terra/pelo território e a defesa dos direitos das comunidades indígenas foi sendo considerado um compromisso da instituição e das lideranças indígenas, que levou à luta pela autonomia e pelo protagonismo dos diversos povos. Assim, percebe-se que a educação escolar poderia desempenhar um fundamental papel para ressignificar a escola que foi imposta, através de uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilingue.

Por fim, o reconhecimento da autonomia por parte dos próprios povos indígenas, com a criação e a determinação da COPIPE e da formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena promovida pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, questiona e resiste ao modelo

assimilacionista de Educação imposto pelo eurocentrismo e pelo colonialismo. Esse modelo está presente na prática do Estado, na medida em que este partiu do pressuposto da “incapacidade” dos indígenas para justificar a invasão de seus territórios e os integrar à dita sociedade majoritária, ignorando os seus saberes e as suas práticas culturais.

Como caminhos a partir e para além desta pesquisa, faz-se necessário que o movimento indígena permaneça na trincheira de suas lutas pela EEI, da escola indígena intercultural, como parte das estratégias de suas autonomias políticas; e siga trabalhando temas interligados com seus projetos de vida, na defesa e na proteção territorial e dos recursos naturais, em diálogo com saberes outros. Especificamente no estado de Pernambuco, são urgentes medidas governamentais que reconheçam a categoria “professor indígena”, que potencializem a formação continuada dos/as professores/as e em consonância com as especificidades de cada povo.

Defendemos a proposta de criação de um sistema próprio de EEI, para alcance de maior autonomia na gestão escolar nos territórios indígenas. Entendemos que educação escolar que acontece no seio das comunidades precisa fazer ponte com o Ensino Superior, seja na preparação de estudantes indígenas ocupando as universidades; no acompanhamento e no direcionamento de pesquisas que estudam a realidade de suas comunidades; e nas proposições e no acompanhamento às instâncias de controle social referentes à EEI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 23-34, jan./jun. 2010.

Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v19n33/v19n33a03.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas de Pernambuco**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25637>. Acesso em: 9 abr. 2025.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de Educação Escolar Indígena**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

AMARANTE, Elizabete; PAULA, Eunice. **Relatório**. Brasília: Cimi-ANE, 1998.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; Secad Museu Nacional; UFRJ, 2006.

BARBOZA, Claudete da Silva. **“Educação Escolar Indígena Truká”**: processos de luta, resistência e relações de poder das indígenas professoras. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Ceará; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARÉ, Andreza. Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas celebra 20 anos de resistência e luta por permanência nas universidades. **Instituto Sociedade, População e Natureza**, 27 set. 2024. Disponível em: <https://ispn.org.br/encontro-nacional-dos-estudantes-indigenas-celebra-20-anos-de-resistencia-e-luta-por-permanencia-nas-universidades/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BONIN, Iara Tatiana. Educação, Escola e Autonomia Indígena: um diálogo possível e necessário. **Revista de Articulação Nacional de Educação ANE**: textos e pretextos sobre a Educação Indígena, v. 2, n. 2, abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114701.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.**

Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1999b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/parecer_14_cne.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Fronteiras linguísticas e decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 39. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_46_6.. Acesso em: 7 abr. 2025.

CANGUSSU, Leila. Eduardo Galeano: por que você ainda precisa ler o que ele escreveu? **ICL Notícias**, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/atg/eduardo-galeano/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru.** 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9890>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CCLF. Centro de Cultura Luiz Freire. **Projeto Escola de Índios**, Recife, 1994.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Educação Escolar Indígena**: Programa de Educação Escolar Indígena Cimi Nordeste. Recife, 1995.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. Folder/caderno Semana dos Povos Indígenas 2022. **Povos Indígenas e Educação**: Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Brasília, 2022.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **O CIMI e a Educação (escolar) indígena**: breve contextualização. Brasília, 1999b.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório**. Brasília: Articulação Nacional de Educação, 1999a.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Plano Pastoral**. Brasília, 2009.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: 2014.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Projeto de Financiamento para o Setor de Educação do Cimi Nordeste**. Recife: Cimi, 1991.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Anual das Atividades da Articulação de Educação do Cimi**, Recife, 1992.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório da 2ª Assembleia-Geral do Cimi**. Brasília: Cimi, 1977.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Geral de Avaliação do Cimi, 25 anos:** Contribuições Sistematizadas a partir das Bases. Brasília, 1997.

CIMI-NE. Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste. **Relatório da Equipe de Educação.** Recife: Articulação Nacional de Educação, Recife, 1999.

CIMI-NE. Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste. **Relatório.** Recife: Equipe de Educação Escolar Indígena, Recife, 1991.

CIMI-NE. Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste. **Relatório.** Recife: Equipe de Educação Escolar Indígena, Recife, 1992b.

CIMI-NE. Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste. **Relatório.** Recife: Cimi-NE, 1992a.

CIMI-NE. Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste. **Relatório de Atividades da Equipe do Cimi-NE.** Recife: Cimi-NE, 2003.

COPIPE. Comissão de Professores/as Indígenas em Pernambuco. **Relatório.** Recife: COPIPE, 2003.

COSTA, Brenda Martoni Mansur Corrêa da Costa. As potencialidades da História e da Geografia nas mobilizações do povo indígena Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE no Nordeste do Brasil). **Revista Sapiência:** Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v. 10, n. 3, p. 1-17, out. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/12405>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco**: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/7604/2/Jose%20Lopes%20da%20Cunha%20Junior.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI)**: contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988). 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/163>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DUARTE, Ingrid Valença de Melo. O processo histórico de negação dos direitos aos povos indígenas e o povo Xukuru de Ororubá. **Neari em revista**, v. 4, n. 6, 2018. Disponível em: <https://revistas.faculdaedamas.edu.br/index.php/neari/article/view/1548/1111>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tábula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.188>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **A interculturalidade na Educação Escolar Indígena**: as experiências curriculares de Ciências do povo Pankararu em Pernambuco, Brasil. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12915/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Vit%c3%b3ria%20Teresa%20da%20Hora%20Espar.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

FEITOSA, Saulo Ferreira. A Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI): novas e velhas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3322>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FEITOSA, Saulo Ferreira. Por um sistema próprio de educação escolar indígena. **Conselho Indigenista Missionário**, 20 nov. 2009. Disponível em: <https://cimi.org.br/2009/11/29590/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: pensando novas possibilidades para a Educação Escolar Indígena. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**, v. 40. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3_17.. Acesso em: 7 abr. 2025.

FERREIRA, Diana Cibele de Assis; CUNHA, Kátia Silva. O processo de estadualização da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco e os desafios para a elaboração de um currículo intercultural. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 25, n. 1, p. 29-42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v25i1.71627>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FIALHO, Vânia. A produção de um conflito: as possibilidades de compreensão da dissidência Xukuru. *In*: SOUZA, Vânia Fialho; NEVES, Rita; FIGUEIROA, Mariana. **Plantaram Xikão**. Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território. Manaus: UEA Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

G1CARUARU. Curso de licenciatura intercultural indígena é lançado no CAA da UFPE, em Caruaru. **g1**, 29 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/04/29/curso-de-licenciatura-intercultural-indigena-e-lancado-no-caa-da-ufpe-em-caruaru.ghtml>. Acesso em: 10 mai. 2025.

GALINDO, Nattally Araujo da Silva; SALLES, Sandro Guimarães de. Educação escolar indígena em Pernambuco: novos paradigmas para uma educação escolar outra. **Debates em Educação**, v. 14, n. esp., p. 638-657, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp638-657>. Acesso em: 12 mai. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HECK, Egon. CPI do Genocídio Indígena. **Conselho Indigenista Missionário**, 30 set. 2015. Disponível em: <https://cimi.org.br/2015/09/37752/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LACERDA, Rosane Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Revista Interterritórios** – Revista de Educação, v. 7, n. 3, p. 192-222, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/download/250069/38045>. Acesso em: 24 mar. 2025.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

LIMA, Maria do Perpetuo Socorro Rebouças de. Povos Indígenas e Educação: estudo sobre a diversidade cultural e o estigma de ser indígena em uma Escola Municipal da Zona Rodoviária de Manaus. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 39. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_0.. Acesso em: 7 abr. 2025.

LOPES-PANKARÁ, Maria Luciete. **A política de Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco na relação com os direitos indígenas**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 62, p. 295-310, 2017.

LUCIANO-BANIWA, Gersem José dos Santos; GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo de. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2216>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>. Acesso em: 9 abri. 2025.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. “Retomada da educação escolar”: um estudo sobre educação, território e poder na experiência Pankará. **Revista Interterritórios** – Revista de Educação, v. 6, n. 9, p. 39-71, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/download/243605/33928/156776>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência política e desobediência epistêmica**: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12098>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MENDES FILHO, Otto Cabral. **A saga dos Xukuru do Ororubá**: desterritorialização, territorialização e resistência. 2017. Monografia (Especialização em Direito Agrário), Goiânia, 2017.

MENEZES, Maria de Fátima. **A COPIPE e a luta pela efetivação da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40596/1/DISSERTA%
%c3%87%c3%83O%20Maria%20de%20F%
c3%a1tima%20Menezes.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40596/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Maria%20de%20F%c3%a1tima%20Menezes.pdf). Acesso em: 7 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_
epistemica_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 7 abr. 2025.

NASCIMENTO, Sueli do. Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 39. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

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. Recife: Governo do Estado, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência.** São Paulo: Editora Hoornaert; Editora FTD S.A., 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Editora Almedina S.A., 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MORAIS, Hugo Arruda de; CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de; DANTAS, Caio César Lima; ARAÚJO, Nôeme Martins de. **Ambientes**, v. 5, n. 2, p. 264-297, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/amb.v5i2.31455>. Acesso em: 25 jun. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/49/41>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles; SALLES, Sandro Guimarães de; SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena nas práticas docentes das Escolas Municipais de Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 38. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

Disponível em:

https://anaes.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_1068.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

SCHWADE, Egydio. Nas assembleias, os povos indígenas se afirmam: narrativas e testemunho de Egydio Schwade. *In*: BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionísio (Orgs.). **O Movimento Indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021, p. 25-49.

SEGATO, Rita. **Crítica à colonialidade do poder em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. 2015.

SILVA, Edson. A temática indígena e o ensino: reflexões históricas e antropológicas. **Antropologia & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 22-37, 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/antropologiaesociedade/article/view/257832>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Edson. Índios: desafios das pesquisas as reflexões históricas. *In*: NETA, Francisca Maria; PEIXOTO, José Adelson Lopes. (orgs.). **Ecos do silêncio: o saber e o fazer da pesquisa**. Recife: Libertas, 2018, p. 29-46.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme** - Revista de Humanidades, v. 4, n. 7, p. 39-46, fev./mar. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/163>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, José Bonifácio Alves da; BACKES, José Licínio. Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de Licenciatura em História. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 38. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_186.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação, cultura e meio ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Interações**, Campo Grande, v. 6, n. 10, 2005. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/519>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SILVA, Sandra Maria da. Legislação da Educação Escolar Indígena e Estatuto dos Povos Indígenas. **Textos e Pretextos**, ano 3, n. 3, p. 19-30, jul. 2003.

SUESS, Paulo. Inovação pastoral da Igreja Católica: O Conselho Indigenista Missionário (Cimi). **Conselho Indigenista Missionário**, 9 set. 2010. Disponível em: <https://cimi.org.br/2010/09/30906/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4 ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>. Acesso em: 12 abr. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>. Acesso em: 12 abr. 2025.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Educação Escolar Indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, v. 38. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_471.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

XUKURU. **Projeto Político Pedagógico das Escolas**. Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta. Autoria Lideranças e Professoras e Professores Xukuru. Assessoria: Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

Aldeamentos: 58, 59, 120.

Aldeias: 21, 77, 84, 87, 88, 95, 101, 103, 104, 112, 124, 141, 150, 153, 156, 159.

Assembleia: 75, 77, 78, 87, 89, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 176.

Brasil: 10, 12, 14, 15, 16, 17, 25, 28, 32, 40, 41, 44, 47, 51, 53, 57, 58, 60, 74, 80, 82, 84, 97, 98, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 131, 138, 142, 144, 152, 155, 158, 161, 165, 167, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 191, 192, 194.

Comissão: 16, 23, 27, 39, 76, 86, 109, 119, 128, 131, 135, 146, 147, 184, 186.

Conselho: 10, 14, 18, 66, 75, 82, 89, 107, 126, 128, 133, 134, 172, 182, 183, 184, 186, 187, 193.

Decolonial: 16, 17, 23, 25, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 125, 159, 164, 168, 171, 190, 194.

Educação: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,

131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194.

FUNAI: 32, 85, 87, 104, 114, 121, 138, 139, 146, 176.

Grupo étnico: 56, 73, 96.

Identidade: 25, 26, 27, 36, 42, 45, 109, 116, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 129, 140, 143, 144, 149, 150, 172, 174, 177, 190.

Indígena: 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 91, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 118, 119, 121, 122, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193.

Indigenistas: 10, 15, 18, 22, 28, 33, 84, 86, 87, 88, 91, 94, 96, 112, 123, 131, 132.

Movimento indígena: 12, 17, 25, 28, 40, 41, 54, 57, 61, 66, 71, 72, 75, 79, 91, 102, 107, 109, 110, 111, 118, 119, 129, 130, 133, 137, 142, 151, 155, 162, 169, 170, 178, 185, 192.

Pankararu: 40, 128, 130, 134, 135, 176, 185.

Resistência: 12, 34, 51, 74, 79, 81, 111, 116, 117, 118, 122, 125, 142, 143, 144, 146, 149, 150, 176, 179, 180, 182.

Território: 11, 17, 27, 56, 59, 81, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 145, 146, 151, 160, 162, 169, 177, 189.

Xukuru do Ororubá: 26, 27, 38, 75, 81, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 135, 137, 176, 184, 187, 189, 194.

O Cimi e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco

Este livro é fruto do compromisso ético, político e intelectual de Alcilene que se propôs a compreender os caminhos trilhados pelos povos indígenas em Pernambuco na luta pela consolidação de uma Educação Escolar Indígena (EEI) específica, diferenciada e intercultural. Em meio às transformações sociais e políticas que marcaram o Brasil nas últimas décadas, torna-se imprescindível revisitar experiências, sujeitos e instituições que contribuíram de forma decisiva para a construção de novos horizontes educacionais, pautados no reconhecimento da diversidade cultural, do pluralismo epistêmico e na afirmação dos direitos dos povos originários. É nesse contexto que se insere a sua pesquisa de mestrado, dedicada a analisar as práticas indigenistas do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (Cimi-NE) no processo de constituição da Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

Edson Silva

