

O CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ E A AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Flora Clarissa Cardim Pimentel¹
Hemerson Moura²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da noção de *autodeterminação* para a luta dos povos indígenas no âmbito do direito à Educação. A categoria autodeterminação é compreendida em dois sentidos: 1) como um valor *fim* e 2) como um valor *meio*. Enquanto um valor *fim*, a autodeterminação é vista como o direito dos povos indígenas a reescrever sua imagem, recontar a sua história confrontando a imagem historicamente difundida nas escolas como povos extintos, misturados, caboclos, camponeses e outros termos. Enquanto um valor *meio*, ela é compreendida como uma estratégia do movimento para influenciar a política indigenista a partir da representatividade indígena nos espaços de construção e implementação das políticas voltadas aos povos. O artigo tem como objeto de estudo o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), considerado um dos eixos estruturantes da organização social do Povo Xukuru do Ororubá, do município de Pesqueira, em Pernambuco. De modo geral, observamos algumas medidas adotadas pelo povo Xukuru para a conquista de uma educação específica, intercultural e diferenciada frente à Secretaria Estadual de Educação.

Palavras-chave: Educação indígena. Autodeterminação. Xukuru do Ororubá.

INTRODUÇÃO

Inicialmente é importante apontar que o artigo em tela tem como base o trabalho monográfico intitulado *A escola e a organização de professores indígenas Xukuru de Ororubá: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru* (PIMENTEL, 2009), apresentado por Flora Pimentel (autora principal do presente texto) como trabalho de conclusão de curso do bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009. Assim, a proposta deste artigo é retomar o debate sobre alguns dos principais achados da autora no seu empreendimento acadêmico original, promovendo um diálogo crítico entre dois pesquisadores do campo das Ciências Sociais no sentido de revisitar, do ponto de vista analítico, alguns elementos importantes daquele trabalho, sobretudo no que diz respeito à noção de *autodeterminação*.

¹ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisadora do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA) e do Laboratório de Estudos de Ações Coletivas e Cultura (LACC/UPE), ambos cadastrados no CNPq; professora colaboradora do Curso de Pós-graduação *lato-sensu* em Educação para as Relações Étnicas e Raciais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, floraclarissa@gmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); um dos líderes do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA), cadastrado no CNPq; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, hemerson.silva@ifma.edu.br

A *autodeterminação* é um princípio presente nas lutas do movimento indígena no Brasil no âmbito das várias políticas sociais. No entanto, cabe frisar que este princípio não se restringe aos povos indígenas, visto que também está presente nas lutas por reconhecimento e afirmação da identidade de diversas populações tradicionais como, por exemplo, quilombolas e ribeirinhas. Para além da polissemia, em seu sentido político a *autodeterminação* manifesta um valor positivo (CASTRO, 1983). O que nos interessa neste artigo é compreender como se expressa a *autodeterminação* no âmbito da política da educação indígena e como é possível a sua efetivação.

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A escolarização dos povos indígenas, originalmente, se constituiu em uma política estratégica do processo de colonização europeu. Sistemáticamente, ela teve várias configurações ao longo da história do contato interétnico (europeus e povos nativos). Até a Constituição Federal de 1988, tal intervenção baseava-se na ideia de que os povos indígenas não tinham educação. Com base neste preconceito, as políticas educacionais indigenistas³, do século XVI ao XX, realizavam-se segundo a perspectiva integracionista e assimilacionista.

Para alguns autores, como Mariana Ferreira, a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases distintas:

A primeira situa-se à época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (S.I.L) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa pelos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 1992 *apud* SILVA, 2005, p. 381).

Com base nesta síntese histórica, no primeiro momento, a educação indigenista teve como objetivo negar a diversidade indígena ou, em outros termos, o total aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

O segundo momento da história da educação indígena é orientado por valores de ideais positivistas do começo do século XX. Com a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – em 1967, notam-se algumas mudanças significativas como a aplicação do ensino bilíngue nas escolas como forma de “respeitar os valores tribais”. O Estatuto do Índio, lei

³ Políticas realizadas por não-indígenas. Diferente de políticas indígenas, que são criadas e desenvolvidas pelos próprios povos indígenas.

6.001/73, art. 49, institui que a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem e em português, salvaguardando o uso da primeira.

O Estatuto do Índio e as iniciativas missionárias da SIL Internacional (antigo Sumer Institute of Linguistics)⁴ voltaram-se para o direcionamento dado à educação escolar indigenista. Marta Maria Azevedo e Márcio Ferreira Silva (2006) ressaltam que, apesar da chegada da SIL ao Brasil, o “quadro da educação indigenista se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis”. Para estes autores, esta entidade inova a metodologia do trabalho, mas o novo projeto tinha, assim como todos os seus antecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais.

Os objetivos da referida entidade era a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Para a SIL, a questão não era abolir as diferenças, mas sim domesticá-las. As línguas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos da civilização ocidental. Ao invés de abolir as línguas e culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação de “risco iminente de desaparecimento”. Conforme Azevedo e Silva (2006), neste caso, não há oposição entre domesticar e negar a diferença: “a domesticação é um método, enquanto a negação é um fim” (AZEVEDO e SILVA, 2006, p.151).

A terceira fase caracteriza-se pela formação de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de entidades de apoio à causa indígena que surgiram na década de 1970. Fazem parte desta fase: o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF/PE); a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); Comissão Pró Índio do Acre (CPI/ACRE); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – atualmente Instituto Socioambiental; Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); e Operação Anchieta (OPAN) – hoje, Operação Amazônia Nativa (FERREIRA *apud* SILVA, 2005, p. 382).

A quarta fase é referente ao protagonismo e autogestão indígena. Desenvolveu-se em meados da década de 1980 no contexto de intensa mobilização dos povos indígenas a nível

⁴ De acordo Azevedo e Silva (2006), o Sumer Institute of Linguistics (hoje apenas SIL Internacional) era um órgão ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da bíblia em diferentes línguas. Fundado em 1934 por William Cameron Townsend, atualmente esta organização se autoneomeia apenas como SIL Internacional, estando sua sede localizada em Dallas, Texas, EUA. No seu site (<https://www.sil.org/about>) a SIL nos informa que possui uma equipe com mais de 5 mil pessoas de 89 países diferentes; atua em mais de 1.660 projetos de idiomas ativos com alcance de mais de 1,07 bilhão de pessoas, em 162 países. Ainda em seu site, o trabalho da organização é descrito da seguinte forma: “Inspirados pelo amor de Deus, defendemos, fortalecemos nossa capacidade e trabalhamos com as comunidades locais para aplicar conhecimentos de idiomas que promovam o desenvolvimento significativo, a educação e o envolvimento com as Escrituras” (tradução livre do inglês).

nacional. Ainda de acordo com Mariana Ferreira (*apud* SILVA, 2005), três fatores, de âmbito interno, externo e continental, foram essenciais como motivadores da articulação e mobilização dos povos indígenas no Brasil. O fator interno se inscreve no fato de quase todos os povos indígenas encontrar-se em uma situação extrema, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados. O segundo fator deve-se ao contexto nacional, o qual contava com a efervescência de expressões de inconformidade frente ao regime militar. Foi o momento em que emergiram novos movimentos e sujeitos sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país. Enquanto isso, no contexto continental centro e sul americano vivia-se um forte embate entre aqueles que buscavam a implantação de novos modelos políticos e econômicos de cunho socialista e a elite política dominante, que impunha a ditadura, instaurando a repressão, perseguição, torturas e violências institucionalizadas em muitos países latinos (SILVA, 2005). Neste contexto, foram desenvolvidos canais de intercâmbio e articulação que consolidaram laços de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas na luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social.

O Parlamento Índio-Americano do Cone Sul realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, configura-se como um marco para os povos indígenas, pois foi a primeira vez que lideranças indígenas do Brasil participaram de um evento internacional. Os organizadores tiveram a intenção de propiciar um intercâmbio das experiências e lutas indígenas dos diversos países, para que estes pudessem tomar suas decisões, traçar suas estratégias e romper com o etnocentrismo, o racismo e todas as formas de repressão à união e organização indígena (SILVA, 2005).

A partir da década de 1970, o movimento e articulação dos povos indígenas se intensificaram, demarcando um momento de eclosão de diversas organizações⁵ indígenas, tais como:

- 1) por povo, por exemplo, CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente, do estado de Tocantins;
- 2) por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié), o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME);

⁵ Tipificação feita em 1993 por Azevedo e Ortolam, citado em Silva (2005).

- 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani);
- 4) articulação de organizações, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro);
- 5) e em âmbito nacional, o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil) e o GRUMIM (Grupo de Mulheres e Educação Indígena).

Estas articulações favoreceram e favorecem uma maior troca de informações e experiências entre os povos e o reconhecimento de questões em comum, entre estas a educação. O período de organização e articulação permitiu que a educação se tornasse uma demanda indígena nacional.

Este cenário de organização e mobilização dos povos indígenas em torno da educação desdobrou-se no que a antropóloga Eliene de Almeida (2001) destaca como a *quinta fase* da educação indígena, que se expressa a partir de

novas orientações e tendências no campo da educação escolar na atualidade, caracterizadas pela incorporação dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional para esses povos no Brasil (ALMEIDA, 2001, p. 28).

De acordo com a antropóloga supracitada, considerar esta fase é essencial para compreender a participação e o protagonismo de professores e professoras indígenas na configuração atual da educação escolar indígena, sobretudo no estado de Pernambuco.

Para a maioria dos povos a educação passou a ser compreendida como uma necessidade do “pós-contato”, decorrente da relação que mantêm com a sociedade envolvente e também por estarem inseridos na globalização. Contudo, a educação não poderia continuar sendo garantida na perspectiva de negar suas culturas, nem ser “porta de saída” de muitos jovens indígenas de suas aldeias, uma vez que muitos povos não dispõem de escolas nas aldeias, tendo que se deslocar para as cidades mais próximas para frequentarem as aulas. Assim, conforme anotado por Gersem Luciano (2006),

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos necessários para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129).

A atual luta dos povos indígenas no âmbito da educação pauta-se na *Educação Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural*. Como *educação específica*, os povos contestam o instrumento de incorporação previsto em lei para negação da diferença através do

assimilacionismo étnico, os currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, e o rudimento de alfabetização e português e de atividades profissionalizantes. *Escola diferenciada* é uma exigência decorrente do fato de serem povos etnicamente diferenciados e que, por isto, precisam que seus processos de ensino e aprendizagem, seus conteúdos, sua pedagogia sejam reconhecidos e respeitados. A chamada *educação Intercultural* pode ser compreendida como aquela que possibilite o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias fundadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais, além do conhecimento de inovações científicas e tecnológicas.

Nosso entendimento é que a escola, um dos instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos. (LUCIANO, 2006, p. 148)

Educação, a partir das palavras do próprio Gersem Luciano, se define como um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p. 129).

Com base no mesmo autor, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas. Para estes, a educação não se restringe ao âmbito escolar, dela fazem parte todos os espaços e momentos da vida, pois interferem no desenvolvimento dos sujeitos. Portanto o sentido de educação não se restringe à escola e à alfabetização.

2. A EDUCAÇÃO XUKURU E O COPIXO

2.1 Situando o Campo...

Cabe apresentar alguns aspectos da sociedade Xukuru e o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá, o COPIXO, campo e objeto de pesquisa realizada no ano de 2009.

O território indígena Xukuru está localizada na Serra do Ororubá, situada na mesorregião do agreste pernambucano, a 216 km distante de Recife, capital do estado. O território tem 27.555 (vinte e sete mil, quinhentos e cinquenta e cinco) hectares de terra, homologado em 2001.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA (2010), sua população é de 12.139 pessoas. Estas vivem nas 25 aldeias Xukuru e nos bairros da cidade de Pesqueira, próximos a Serra do Ororubá. A organização sócio-política do Povo Xukuru é composta por:

- O Cacique, que é o líder político;
- O Pajé, liderança religiosa e responsável pela relação dos/as Xukuru com os Encantados;
- O Conselho de Representantes das aldeias, responsáveis por repassar ao cacique e à comissão interna as necessidades de sua comunidade.
- A Comissão interna, que é formada por pessoas indicadas pelo cacique e pelo pajé. Esta comissão se reúne mensalmente com a finalidade de resolver problemas das aldeias.
- A Associação, que é uma entidade com poder jurídico para estabelecer convênios com órgãos governamentais ou não governamentais para desenvolver ações e serviços de interesses da comunidade;
- O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), que coordena e orienta a educação escolar nas aldeias;
- O Conselho indígena de Saúde Xukuru do Ororubá (COSXO), que articula as ações Xukuru desta área.
- A Assembleia, que é o espaço onde as pessoas discutem os principais problemas, indicam soluções, definem prioridades e discutem a construção do *Projeto de Sociedade*, que também é pensado e elaborado na Assembleia. Para os Xukuru, nesse processo, eles/as estão protegidos e orientados pelo deus Tupã (representado pelo Sol) e pela Mãe *Tamain* (Senhora das Montanhas).

Para o povo Xukuru, educação escolar, para além de um direito, se constitui em estratégia de organização social para luta e defesa dos direitos. Tendo o seu sentido apreendido e ressignificado durante a década de 1990, a educação passou ser compreendida como um elemento fundamental para os interesses do povo Xukuru.

A partir de 1995, iniciou-se um processo de sistematização de uma educação escolar para as crianças do povo Xukuru, contando com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) – e com o apoio do Unicef (United Nations International Children's Emergency Fund). À época o CCLF promoveu a formação continuada de professores a partir de oficinas de leitura, em que se discutiam temas de outros povos, de outras culturas e adaptavam os conhecimentos à realidade do povo Xukuru. Assim, os conteúdos eram transmitidos às crianças a partir da visão de mundo Xukuru. (CCLF, 2005).

Tal processo resultou na elaboração do livro “Xukuru, filhos da Mãe Natureza – Uma história de resistência e luta”. O livro foi produzido com base em pesquisas de professores, lideranças e idosos da comunidade e é usado em sala de aula, no dia-a-dia das escolas Xukuru.

Em 1997 foi criado o Conselho de Educação de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) com o objetivo de coordenar, orientar e resolver as questões relativas à educação escolar Xukuru. A criação do COPIXO contribuiu para impulsionar importantes conquistas para a educação indígena não só Xukuru, mas também para a educação escolar de outros povos em Pernambuco. Destacam-se como algumas conquistas: a autonomia das escolas em relação à educação municipal; o calendário específico; e a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Esta última foi criada em 2001 e através dela os povos indígenas das diversas etnias puderam intensificar sua articulação para a defesa dos direitos, principalmente do direito à educação diferenciada aos povos indígenas.

A partir de vários encontros, as etnias indígenas de Pernambuco puderam perceber que têm histórias de luta e resistência, situações econômicas, políticas, linguísticas e sociais muito semelhantes. Foi neste contexto de articulação e união dos povos indígenas de Pernambuco que se deu a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação indígena.

O PPP se define a partir da estrutura de um sistema de educação escolar diferenciado de cada povo. Com base no documento “Plantando a memória e colhendo os frutos da nossa luta” (CCLF, 2005), o PPP deve reafirmar o papel que a escola exerce na sociedade e deve ser definido por povo e não por escola, pois para cada povo indígena a escola tem a finalidade de contribuir para a realização do projeto coletivo, ou projeto societário. Em Pernambuco, os povos indígenas elegeram alguns eixos como essenciais para ser contemplados pelos PPP, a saber: *Terra, Identidade, História, Organização político social e Interculturalidade*. (CCLF, 2005).

O povo Xukuru, ao sistematizar seu Projeto de Futuro, elabora um sistema de ações pedagógicas estratégicas, considerando que este projeto está em constante construção e reelaboração, buscando refletir e atender aos anseios da sociedade Xukuru frente à sociedade nacional.

Na sociedade Xukuru, a educação é compreendida como um processo permanente, cujo espaço, tempo, agentes e conteúdos integram e são partes integrantes da vida em sociedade Xukuru. Logo, faz parte dela: o contato e convívio com seus parentes⁶ e com a

⁶ Para os povos indígenas, as relações de parentesco dentro do território indígena, é, sobretudo, uma relação de parentesco para além de uma relação consanguínea. O parentesco envolve crença na origem comum, envolve

sociedade envolvente, os afazeres domésticos, o trabalho na roça, na feira, as brincadeiras, os rituais sagrados, a escola, as retomadas etc. (CCLF, 2005).

De acordo com Bartolomeu Meliá (1999), a ação pedagógica é uma das estratégias próprias de vivências socioculturais e possibilita o sustento da alteridade do povo, a qual se constitui a partir de objetivos e métodos próprios (MELIÁ, 1999, p.15).

Desta forma, no caso da educação Xukuru, a ação pedagógica ultrapassa o limite dos muros da escola e reconhece a figura do professor e da professora como principais condutores no processo de formação do ser Xukuru. O ser Xukuru, dentro de um modelo ideal, corresponde à figura de “guerreiros” e “guerreiras” do seu povo e das causas indígenas. Assim, para o povo Xukuru importa que o professor seja um guerreiro.

Guerreiro pra nós é aquele que: [...] é comprometido com o movimento indígena, participa das reuniões, das retomadas, dos encontros, enfim, da luta pela garantia dos nossos direitos conscientizando os alunos e alunas de seus direitos e deveres; [...] concebe seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno e da aluna para a vida social, possibilitando que eles adquiram conhecimentos importantes para ser Xukuru dentro e fora da aldeia; [...] relaciona-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudando-a nas dificuldades, defendendo seus interesses, buscando soluções junto com as lideranças e os mais velhos, para seus problemas; etc. (CCLF, 2005, p. 14).

A educação tal como é definida na sociedade Xukuru retrata o que Meliá aponta como solução indígena ao problema da educação. Para este autor, “não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação” (MELIÁ, 1999, p. 16), que, ao longo da história, negou a alteridade dos povos indígenas no Brasil, assim como negou toda a diversidade social a partir de um modelo eurocêntrico de educação escolar.

É importante notar que os princípios e as diretrizes que orientam a educação Xukuru expressam a resistência étnica contra os ataques à alteridade, os quais acontecem, principalmente, através da imposição de uma língua geral nacional, currículos escolares também nacionais e a imposição de professores para os povos indígenas, tal como se faziam nos antigos programas e projetos das antigas missões. Segundo os próprios Xukurus,

É através da nossa educação que garantimos a continuidade do nosso projeto vida que é continuar sendo Xukuru: habitando o território dos nossos antepassados, mantendo nossa forma de organização política, praticando nossos rituais, relembando a nossa história. (CCLF, 2005, p.12).

2.2 O COPIXO: um meio de representatividade e a expressão da autodeterminação Xukuru

laços afetivos e primordiais, tratam-se entre si por “parente”, inclusive com outros povos indígenas. A relação entre estudantes e professore/as também são relação de parentesco. (CAVALCANTE, 2004).

O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) trabalha de forma permanente e sistemática com o objetivo de coordenar a educação escolar Xukuru e fazer cumprir o Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu povo.

A educação escolar prioriza os saberes e o jeito próprios de ensinar e aprender do povo Xukuru de forma a reproduzir o seu modelo de sociedade, ao mesmo tempo em que o recria. Assim, o PPP possibilita que a escola seja o espaço de ser e de aprender a ser Xukuru, lugar onde se conhece a história, se cultiva os valores, vivencia e pratica a cultura do povo.

Desta forma, o COPIXO tem um importante papel no trabalho de manutenção das dicotomias e diferenças étnicas Xukuru em relação à sociedade não indígena, em relação a outros povos indígenas e também enquanto uma categoria específica de professores no âmbito da secretaria estadual de educação de Pernambuco.

Em 2009, o COPIXO era composto por 12 membros, todos professores com perfil de lideranças de suas aldeias. A representatividade do COPIXO é marcada pela descentralização, como uma forma de contemplar as três áreas da divisão geopolítica do território Xukuru do Ororubá. As regiões são: Serra, Ribeira e Agreste. Estas três áreas tem representatividade no COPIXO de forma equânime, como uma forma estratégica de dar visibilidade às demandas das três regiões, bem como buscar soluções (PIMENTEL, 2009).

Interessante observarmos este modo de composição do COPIXO, a distribuição ou a descentralização da sua representatividade, como modelo de organização política e distribuição do poder viável para representar as diferenças humanas que marcam muitas sociedades. Tais diferenças, quando não são visibilizadas, não recebem a devida atenção política dentro do princípio da equidade, resultando na origem das desigualdades no interior de uma sociedade.

Vale esclarecer: *diferença* corresponde a fatores de ordem biológica ou geográfica, por exemplo, como fatores próprios da diversidade humana; enquanto que a *desigualdade* corresponde às consequências da diferença de poder, a qual se dá por fatores econômicos e políticos, por exemplo. O primeiro fator é muitas vezes usado como justificativa e legitimação da desigual distribuição de renda e, conseqüentemente, a desigualdade na condição de acesso a bens materiais e de serviços; a desigualdade de poder político é responsável pela invisibilidade dos sujeitos nas esferas das decisões políticas. Ela pode ser agravada pela ausência da representatividade dos movimentos sociais.

Assim, como sociedade, a representatividade do povo Xukuru se dá de forma setorial: educação, saúde, agricultura etc., de forma a garantir seus interesses no âmbito das políticas

sociais sob responsabilidade do Estado. Para isto, o povo Xukuru se organiza internamente e traçam objetivos e estratégias para se fazer ouvir e atender. No caso do COPIXO: fazer cumprir os objetivos de educação na sociedade Xukuru e exigir do Estado que se garantam as condições necessárias para o funcionamento das escolas Xukuru.

Os coordenadores do COPIXO de cada área, por meio de encontros mensais, se reúnem para discutir os problemas e soluções. Eles têm o papel de visitar as escolas para fazer o acompanhamento pedagógico, articular encontros e reuniões no Conselho.

Para garantir a união dos professores, o COPIXO promove encontros com estes e com lideranças para estudar temas importantes para a formação dos professores e também para encaminhar questões importantes para as escolas. Nestes encontros os sujeitos discutem e definem o foco, ou tema do PPP da educação escolar Xukuru.

Quanto ao instrumento e estratégias de reivindicações para questões referentes à educação, mobilizações e ocupação na secretaria estadual de educação para pressionar a efetividade dos direitos se constituem nas estratégias principais de reivindicação do movimento fora das aldeias, no caso de suspensão de verbas para educação ou dos salários de professores/as.

Um exemplo de ocupação marcante na história do COPIXO ocorreu em setembro de 1998 na Secretaria de Educação de Pesqueira, motivada pela suspensão dos salários dos professores durante três meses. Nesta ocupação, participaram aproximadamente 100 (cem) professores, que só desocuparam a Secretaria depois de dois dias, quando receberam seus vencimentos. (CAVALCANTE, 2004, p.120).

Paralelamente às reivindicações, a escola continua suas atividades. Nestas ocasiões, é intensificado na escola um trabalho com estudantes focalizando um dos eixos do Projeto Político Pedagógico mais relacionado com o momento (história, identidade, terra, interculturalidade e organização).

Em 2009, a relação entre professores Xukuru e a Secretaria de estadual de educação dava-se a partir de dois membros do COPIXO como representantes dos interesses Xukuru na Secretaria. Esta configuração se caracteriza como uma alternativa para tensionar forças dentro das instâncias públicas e como possibilidade do movimento ter as suas demandas atendidas e os direitos concretizados.

Deve-se reconhecer o espaço institucional como um campo legítimo para se travar batalhas políticas, reconhecendo que nele se expressam relações de poder marcadas pela hierarquização e pela burocracia, as quais promovem outras demandas para os movimentos sociais.

O espaço de representatividade do movimento indígena nas instituições públicas é uma possibilidade de tornar visíveis e coletivas as questões consideradas importantes pelo movimento. É ainda uma possibilidade de fazer com que a sociedade assuma como seus, dilemas que a atravessam, submetendo tais dilemas à negociação e à decisão e os transforme em possibilidade de mudança. Contudo, sem anular a especificidade e a autonomia dos sujeitos representados ou representantes do seu povo indígena.

3. A AUTODETERMINAÇÃO E OS CAMINHOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO

Para os povos indígenas, a educação escolar tem o seu sentido para além de um direito social básico que possa vir a facilitar o acesso a outros direitos numa sociedade capitalista, tais como: direito ao emprego e renda; qualificação profissional para poder concorrer no mercado de trabalho, entre outros. A luta dos povos indígenas por uma educação baseada no tripé *específica, diferenciada e intercultural*, expressa o esforço pelo *direito à diferença* na sua condição de povos etnicamente diferenciados.

As conquistas do povo Xukuru no âmbito da educação expressam o esforço de resistência do povo em sua afirmação étnica que, ao longo do seu processo, contou com fortes conflitos políticos fora e dentro do próprio movimento indígena.

Na busca de compreender o sentido que o povo Xukuru atribui à sua educação, assim como compreender a importância do COPIXO para o Projeto de Futuro Xukuru; a pesquisa e a sua releitura sob um olhar antropológico possibilitaram o conhecimento de mais de um sentido para o princípio da *autodeterminação*. Mediante o estudo, pudemos ver que a *autodeterminação*, no âmbito da política de educação indígena, é apresentada como uma *finalidade* e também como *meio* de luta no processo de busca pelos objetivos.

Enquanto um fim, a *autodeterminação* é reivindicada como o direito à reconstrução de sua imagem como povos resistentes, contra a ideia de povos pacíficos, caboclos, remanescentes ou extintos. Para isso, algumas conquistas no âmbito jurídico formal foram e são importantes como caminho para efetivação deste primeiro sentido da *autodeterminação* dos povos indígenas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 é um exemplo de uma destas conquistas. Em seu artigo 231, a Constituição reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No artigo 210, é assegurado o respeito a seus valores culturais. Consta no inciso 2º deste artigo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Constituição Federal de 1988, 2006). Somada a esta, a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, também pode ser considerada uma conquista interessante no caminho ao direito a este primeiro sentido de *autodeterminação*. A referida lei inseriu, junto às populações africanas e afro-brasileiras⁷, os povos indígenas, demarcando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura desses povos na educação básica brasileira.

Contudo, a esta Lei cabem algumas ressalvas e a atenção dos movimentos sociais diretamente envolvidos para que ela não fuja aos seus interesses, ou para que não se torne uma lei sem efeito ou ainda para que não reforce os estereótipos presentes e fundados na educação formal. Tais ressalvas devem-se ao fato da lei nº 11.645/08 não mencionar os responsáveis pelo conteúdo a ser tratado enquanto história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, incorrendo no sério risco de reforçar as abordagens presentes nas escolas.

Vale salientar que tais conquistas no âmbito jurídico-formal não foram e não serão suficientes para as mudanças que o movimento indígena busca. As leis devem ser reconhecidas como fruto da luta, porém não como a finalidade do grupo. Entre a lei e sua efetividade existe um longo e árduo caminho, que se inscreve a partir das relações sócio políticas.

Isto nos remete a outro sentido do termo *autodeterminação*, presente na pesquisa, o qual diz respeito ao direito inegociável da representatividade indígena nos espaços de construção e implementação das políticas sociais. Para a compreensão da *autodeterminação* como um valor concretamente alcançável na história, faz-se necessária uma reflexão acerca da relação do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Neste sentido, a *autodeterminação* indígena deve ser compreendida como autodeterminação face ao Estado brasileiro, o que remete ao sentido imediatamente político do termo. De acordo com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, isto implica reconhecer alguns paradoxos presentes nesta relação: primeiro, ao exigir que o Estado brasileiro seja um agente da *autodeterminação* dos povos indígenas; e segundo, a ideia de que o Estado é, ao mesmo tempo, um dos maiores inimigos dos povos indígenas e uma das poucas fontes de proteção aos direitos destes povos (Castro, 1981, p. 236).

Apesar de escrito antes da Constituição Federal de 1988, as ideias de Viveiros de Castro (1981) ainda continuam sendo relevantes na conjuntura atual. Para defesa dos seus interesses no dito Estado de Direito atual, a *autodeterminação* implica em representação

⁷ Na redação da lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, apenas a história e cultura afro-brasileira era contemplada.

política dos povos a nível local, regional e nacional para que a *política indígena* busque influenciar a *política indigenista* através de canais propriamente políticos.

Para Viveiros de Castro,

A autodeterminação, como ideia, sublinha ao contrário o caráter de Sujeito dos povos indígenas, sublinha sua diferença ativa; sua capacidade virtual de definir os rumos da própria história. A autodeterminação implica um direito essencial: o direito à diferença, direito difícil de se conceber e de se conceder; de resto, direito que não se concede, e sim que se reconhece (CATRO, 1981, p, 235).

Assim, no caso do povo Xukuru do Ororubá, o COPIXO pode ser considerado a expressão da *autodeterminação* do povo, uma vez que se conforma em uma via de representatividade dos interesses do seu povo no âmbito da política de educação.

Por meio da necessária representatividade, a atual luta do movimento indígena no âmbito da educação deve caminhar no sentido de exigir que o Estado assegure as condições básicas para a efetivação do direito à educação, sendo esta um processo que envolve não só o ensinar e o aprender, mas também as estruturas físicas e o acesso às escolas, e também a capacitação de professores indígenas e não indígenas proporcionando o conhecimento da história dos povos mais condizente com a realidade vivida por eles, evitando e desconstruindo imagens carregadas de estereótipos e romantismos que torna a escola uma das principais responsáveis pelo preconceito contra os povos indígenas no Brasil.

Ao governo do estado de Pernambuco, como responsável pela educação escolar dos povos indígenas, cabe assegurar este direito em condições de dignidade, tanto para estudantes como para professores que fazem a educação indígena acontecer. Reconhecendo o princípio de igualdade e o direito à diferença no desenvolvimento da política de educação escolar indígena, sem aprofundar a discriminação para com estes povos.

REFERÊNCIAS

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

_____. (Org.) **Xukuru, filhos da Mãe Natureza** – Uma história de resistência e luta. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Márcio Ferreira. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. 3. ed. São Paulo: Global, p. 149-161, 2006.

CAVALCANTE. Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade dos Xukuru**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CASTRO. Eduardo B. Viveiros de. *A autodeterminação indígena como um valor*. In **Anuário Antropológico**. Brasília: UNB, p. 233-242, 1981. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1981/anuario81_viveirosdecastro.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). **Plantando a memória e colhendo os frutos de nossa luta**. Povo Xukuru do Ororubá. PPP, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, p. 128-171, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena na escola*. In **Cadernos CEDES**. vol. 19, n. 49, pp.11-17, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias*. In **Educação como exercício de diversidade**. v. 7. Brasília : UNESCO/MEC/ANPed, p. 371-399, 2005.

PIMENTEL. Flora Clarissa Cardim. 2009. **A Escola e a Organização de Professore/as Indígenas Xukuru do Ororubá**: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LEIS CONSULTADAS

Constituição Federal, CLT e Legislação Previdenciária. Nylson Paim de Abreu Filho (Org). Porto Alegre, Verbo Jurídico, 2006.

Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio.

Convenção 169 da Organização do Internacional do Trabalho (OIT), de 7 de julho de 1989. Sobre Povos Indígenas e Tribais.

Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a convenção 169 da OIT.

CONSULTAS ELETRÔNICAS

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/2102> - acessado em 26/09/19.