
**PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO:
mobilizações políticas, formação profissional e condições de trabalho**

**INDIGENOUS TEACHERS IN PERNAMBUCO:
political mobilizations, professional qualification and working conditions**

Maria da Penha da Silva¹
Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza²

Resumo: O presente trabalho visa discorrer sobre o protagonismo político dos/as professores/as indígenas em Pernambuco, na busca da educação escolar específica e intercultural, formação profissional também específica, e efetivas condições de trabalho. Nesse sentido, observa-se que o Movimento de professores/as indígenas nesse estado se insere num contexto mais amplo de mobilizações indígenas no âmbito nacional e local pelo direito à demarcação e proteção dos territórios durante a década de 1980, participando dos debates da Constituinte, os quais resultaram na Constituição Federal de 1988, e posteriormente garantindo direitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, seguida do RCNEI de 1998. Naquele período surgiram as organizações de professores indígenas em todo o Brasil, dentre essas, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE. Consequentemente a formação de professores/as indígenas passou a ser pauta principal do movimento indígena. Primeiro, buscavam formação para concluir a Educação Básica, aderindo ao Programa nacional de formação de Professores em Serviço – *Proformação*; segundo, devido à expansão do nível de escolarização nos territórios, buscou-se a formação em Educação Superior, se inserindo no contexto do – Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica – PROLIND. Em ambos os casos a atuação da COPIPE tem sido fundamental para a organização e implementação desses cursos, e também nas mobilizações por melhores condições de trabalho. Vê-se alguns avanços significativos, dentre esses: a estadualização das escolas indígenas; a gestão escolar colegiada; a incorporação do Curso de Licenciatura intercultural indígena no quadro de cursos regulares da Universidade Federal de Pernambuco. Contudo, a pauta de reivindicações do reconhecimento da categoria profissional Professor indígena, isonomia salarial, adesão ao Plano de cargos e carreira permanecem sem resposta do Estado.

Palavras-chave: professores/as indígenas; formação profissional; condições de trabalho

Abstract: The present work aims to discuss the political protagonism of indigenous teachers in Pernambuco, in the search for specific and intercultural school education, also specific professional qualification, and effective working conditions. In this sense, it is observed that the Movement Indigenous of Teachers in that state is part of a broader context of indigenous mobilizations at the national and local levels for the right to demarcation and protection of territories during the 1980, participating in the debates of the Constituent, which resulted in Federal Constitution the 1988, and later guaranteeing rights in Law National Education Guidelines and Bases the 1996, followed by RCNEI the 1998. In that period, organizations of indigenous teachers emerged throughout Brazil, among them the Commission of Indigenous Teachers of Pernambuco – COPIPE. Consequently, the qualification of indigenous teachers became the main agenda of the Indigenous Movement. First, they sought training to complete Basic Education, adhering to the National Training Program for In-Service Teachers – *Proformação*; second, due to the expansion of the level of schooling in the territories, training in Higher Education was sought, within the context of the – Program to support higher education for teachers who work in indigenous schools of basic education – PROLIND. In both cases, COPIPE role has been fundamental for the

¹ Doutoranda em Antropologia/UFPE. Mestre em Educação pelo PPGEduc/CAA/UFPE (2015). Especialista em Culturas e História dos povos indígenas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE (2016). Licenciatura em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/FUNESO (1997). Formação do Ensino Médio no Curso de Magistério (1990). Professora efetiva na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, desde 1996.

² Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE e do Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UPE. Realizou estágio pós-doutoral na Università Degli Studi di Milano-Bicocca (2010)

organization and implementation of these courses, and also in the mobilizations for better working conditions. Some significant advances can be seen, among these: the stateization of indigenous schools; collegiate school management; the incorporation of the Intercultural Indigenous Licenciature Course into the framework of regular courses at the Federal University of Pernambuco. However, the list of demands for recognition of the professional category Indigenous teacher, salary equality, adherence to the Position and Career Plan remain unanswered by the State.

Keywords: indigenous teachers; professional qualification; working conditions

Movimento de professores/as indígenas: pelo direito a continuar existindo

As mobilizações dos/as professores/as indígenas em Pernambuco se inserem num amplo contexto político, como parte de um fenômeno até então não visto na história do Brasil. Pois, na historiografia recente e nos estudos antropológicos, é possível perceber que o movimento político empreendido pelos indígenas no Brasil emergente no final do século passado e consolidado ao longo das décadas mais recentes se distingue das mobilizações indígenas que ocorreram no período colonial ao século XIX. Essa distinção se caracteriza na forma de organização e atuação política articulada em redes locais, regionais, nacionais e internacionais, constatada nos estudos de Mendonça (2003), Bicalho (2010) e Oliveira (2013), Souza (2003), dentre outros.

Até a década de 1970 os povos indígenas no Brasil estavam fadados ao discurso do desaparecimento. Contudo, na década seguinte mediante o apoio do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica – CIMI, iniciou-se a articulação de grandes encontros, no formato de grandes reuniões, regionais e nacionais indígenas. Além desses eventos, essa instituição ofereceu oficinas e cursos de formação técnica e política para as lideranças, assim impulsionando o surgimento do movimento indígena organizado no âmbito nacional, reivindicando o direito a continuarem existindo como grupos étnicos originários e conseqüentemente pleiteando a demarcação das suas terras, juntamente com antropólogos/as e sociólogos/as que empreendiam ampla campanha nacional e internacional em defesa desse pleito. Essa campanha somava-se às mobilizações sociais de grande parte da sociedade civil que denunciavam as atrocidades do regime político da ditadura militar ainda em curso, e clamava pela garantia dos direitos humanos. (LUCIANO, 2019).

A partir da articulação em rede surgiram também as organizações nacionais, regionais e locais: o Conselho Geral da Tribo Ticuna – CGTT; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; o Conselho Indígena de Roraima – CIR; Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira – OPIE; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB; União das Nações Indígenas do Nordeste – UNI/NE,

(ALMEIDA, 2017; LUCIANO, 2019). Posteriormente foram criadas duas organizações de grande relevância, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME e a Articulação do Povos Indígenas do Brasil – APIB.

A primeira foi criada no início da década de 1990, sendo formalizada em 1995, com o propósito de articular representantes indígenas das regiões Sudeste e Nordeste que defendiam os direitos dessa população no que se refere à educação e saúde diferenciada, e formas de autogestão e sustentabilidade nos territórios. A segunda foi criada durante o segundo Acampamento Terra Livre – ATL³, no ano de 2005, se caracterizando como uma organização indígena nacional com o objetivo de fortalecer a união dos povos por meio do diálogo permanente com representantes indígenas de todas as regiões do Brasil.

Foi no contexto do movimento indígena nacional que surgiram também as organizações de professores/as indígenas em defesa de uma educação escolar específica e diferenciada, em oposição à educação escolar até então pautada pela ideia de apagamento das expressões socioculturais indígenas e conseqüentemente a integração à sociedade não indígena. Na Região Norte, algumas organizações indígenas que reivindicavam o direito à terra eram lideradas por professores/as. (LUCIANO, 2019).

Ambos movimentos resultaram em grandes avanços na legislação brasileira, sobretudo no tocante à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, esta, por obrigar o Estado a prover uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, respeitando as especificidades linguísticas e socioculturais e as formas de organizações de espaços e tempos curriculares também diferenciados. (LUCIANO, 2019).

Nesse sentido, a escola que antes estava a serviço do Estado, sendo o aparelho responsável pela transição da identidade indígena para a de cidadão comum integrado à sociedade brasileira, foi reapropriada pelos povos indígenas a partir de um outro projeto político pedagógico que revertesse essa situação, voltando-se para o fortalecimento da identidade étnica dessa população. Nesse propósito, o movimento dos/as professores/as indígenas pela educação escolar específica e diferenciada, inicialmente demandava o atendimento aos anos iniciais da Educação Básica, com ênfase na alfabetização na língua nativa de cada povo. Mas, ao longo do tempo, via-se a necessidade de elevar o nível de escolarização nos territórios, ampliando a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio. Essa demanda exigia professores/as indígenas com formação no nível

³ É o maior evento indígena realizado anualmente, ocorrendo no mês de abril, em Brasília. Reunindo caravanas indígenas de todas as regiões do Brasil.

Superior, (NASCIMENTO, 2009, p. 89). Com isso o movimento pela formação superior constitui outra etapa do projeto de escolarização dos povos indígenas. Sobre esse assunto trataremos mais adiante.

Os povos indígenas em Pernambuco: emergência étnica e educação escolar

Os povos indígenas em Pernambuco na contemporaneidade estão imersos num contexto regional historicamente marcado pelo longo período de contato com a sociedade não indígena. Considerando que estão situados no Semiárido, antiga região da colonização portuguesa, datando os primeiros registros históricos desse processo na segunda metade do século XVII, logo todos são falantes da Língua Portuguesa⁴. Este aspecto resulta das inúmeras medidas empreendidas pelos governos coloniais para eliminar as expressões socioculturais dessa população com o objetivo de integrá-la à sociedade local e conseqüentemente se apropriarem de suas terras, (SILVA, 2021).

Não só os povos indígenas em Pernambuco, mas todos na região do atual Nordeste, foram declarados extintos no final do século XIX. Porém, na primeira metade do século XX, a partir de uma rede de sociabilidades e articulações para a reafirmação étnica, iniciada pelo povo Fulni-ô no município de Águas Belas, o povo Kambiwá em Ibimirim, e em 1940 os Atikum, (MENDONÇA, 2003) nos deparamos com um vigoroso movimento de afirmação étnica. Na sequência outros povos indígenas foram reivindicando o reconhecimento e a demarcação das suas terras, tendo esse fenômeno se intensificado na década de 1980, concomitante ao movimento no âmbito nacional, em que a liderança pernambucana – Cacique Francisco de Assis Araújo, conhecido como Xicão Xukuru se destacou na participação nos debates da Constituinte que antecedeu a Constituição Federal de 1988. Esta foi a primeira a reconhecer a autodeterminação da população indígena a partir do o Art. 232 que afirma: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 2016). Para os povos indígenas, essa foi uma importante conquista, por ser determinante para superar a Tutela do Estado e escrever uma nova história.

⁴ Apenas o povo Fulni-ô é bilíngue, ainda falante da língua Yatê.

No caso dos povos indígenas em Pernambuco, as três décadas posteriores foram de intensas mobilizações, *retomadas de terras*⁵, conflitos e violências físicas e simbólicas contra as lideranças. Porém, conforme o Censo demográfico do IBGE, o qual deu origem à publicação intitulada como *Características Gerais dos indígenas* (2012), esse estado assumiu uma posição elevada em âmbito regional e nacional. Sendo o primeiro na Região Nordeste, somando 60.995 indivíduos, e o terceiro no Brasil, ficando abaixo do Amazonas com 183.514 e Mato Grosso do Sul com 77.025 indígenas (BRASIL, 2012). Atualmente, estima-se um quantitativo ainda maior, tendo em vista o surgimento de novos grupos autodeclarados, os quais se encontram em processo de identificação, fala-se em mais de 20 grupos reivindicando a demarcação de outros territórios.

A diversidade de povos e contextos onde habitam expressa também o quão diversas são as situações nas quais se encontram cada um, onde, às vezes, as desigualdades de condições socioeconômicas existem internamente. Em outros casos, a situação socioeconômica dos que estão em processo de reivindicação dos seus territórios diferem dos demais grupos que se encontram com seus territórios demarcados oficialmente. Sobretudo no que se refere à produção de renda e meios de reprodução das formas de viver e estar no mundo como “comunidades tradicionais” na relação com a sociedade no entorno.

Contudo, a educação escolar e o atendimento à saúde têm mobilizado todos os povos. No tocante ao primeiro serviço, os povos indígenas em Pernambuco para garantir uma educação específica e diferenciada realizaram as *retomadas da escola* em seus territórios. Esse fenômeno seguiu uma dinâmica semelhante a das *retomadas das terras*, de forma que as escolas foram ocupadas pelos indígenas que passaram a geri-las e também a assumir as funções docentes. Mediante a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEI – 1999, os/as professores/as indígenas em Pernambuco e suas lideranças decidiram se inteirar daquele documento e, com o apoio e a assessoria do Centro Cultural Luiz Freire – CCLF, organizaram encontros para estudos sobre o mesmo. (ALMEIDA, 2017, p. 20).

A partir dos encontros para esse fim, surgiu a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE. Esta, reunindo professores/as da maioria dos povos indígenas no estado, impulsionou um debate amplo e sistemático a partir de seminários e grandes encontros para se discutir e tirar os encaminhamentos necessários para a efetivação

⁵ No vocabulário indígena regional significa a iniciativa dos indígenas em ocuparem imóveis incidentes no território por eles reivindicados, diante da ausência ou a morosidade do Estado brasileiro em demarcar as terras indígenas.

do novo projeto educacional. (ALMEIDA, p. 20, 2017). Ao mesmo tempo também foram criados, nos territórios, os coletivos de educação para discutirem as questões internas relacionadas a esse mesmo segmento. Como resultado dessas mobilizações e debates, no início da década de 2000, conquistou-se a estadualização das escolas indígenas, (SILVEIRA, 2012; ESPAR, 2014;). Isso significou romper com a dependência da vontade ou “má vontade” política dos governos municipais, cujo grande parte eram invasores ou pertencentes às famílias invasoras das terras indígenas.

A partir da consolidação das organizações de professores/as indígenas em Pernambuco, as lideranças desse movimento também passaram a participar das Conferências de Educação Escolar Indígena e outros eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, como espaço político e de formação. Foi nesse mesmo período que os debates nacionais sobre a criação da Licenciatura para a Educação Intercultural Indígena se intensificaram, pois havia um grande déficit de docentes indígenas no Brasil com qualificação profissional que atendesse as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). Nessa época, quase 1/5 das pessoas que exercia essa função tinha apenas o Ensino Fundamental, e mais da metade tinha apenas o Magistério (Normal médio), e pouco mais de 5% tinha licenciatura. (ALMEIDA, 2017). Em Pernambuco a situação não era diferente, portanto, era necessário buscar a formação na Educação Superior.

Formação de professores/as indígenas em Pernambuco: a busca pela Licenciatura Intercultural

Em 19 de abril de 2006 o povo Pankararu/PE ocupou espaço em vários meios de comunicação, televisivos, impressos e virtuais, com a notícia sobre a primeira Doutora indígena no Brasil. Maria das Dores de Oliveira, conhecida como Maria Pankararu, defendeu a tese intitulada como *Ofayé, a língua do Povo do Mel*, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, estado vizinho de Pernambuco. Embora tenha cursado Pedagogia e o Mestrado nesta mesma instituição, Maria iniciou sua vida acadêmica em 1986 cursando a Graduação em História pela Autarquia municipal de Ensino Superior de Arcoverde – AESA localizada na Região do Semiárido Pernambucano.

Vinte anos mais tarde, o fato de uma indígena se tornar doutora parecia algo extraordinário, digno de manchetes e chamadas nos meios de comunicação em Pernambuco,

noticiando o grande feito acadêmico da indígena conhecida como Maria Pankararu⁶, não só para esse estado, mas, para todo o Brasil, pois tornou-se a primeira mulher indígena doutora no país. Obter esse título como indígena naquele período não era algo comum, menos ainda numa universidade federal. Sobretudo, tratando-se da região geográfica onde viveu e iniciou a carreira acadêmica no ensino superior ainda na década de 1980, quando no interior do estado eram escassas as instituições que ofertavam esse nível educacional.

Naquela época não havia, como há atualmente, a diversidade de Instituições de Educação Superior na região onde habita o povo Pankararu e demais povos indígenas em Pernambuco, nem se cogitava a formação específica e diferenciada, nem as políticas afirmativas. O diferencial era o apoio da Funai com bolsas de estudos e algumas vezes auxílio permanência esporádicos, e nem todos/as estudantes indígenas eram contemplados/as. Contudo, semelhante ao que ocorria com as demais minorias sociais, cursar a Educação Superior era uma possibilidade de ascensão social e inserção no mercado de trabalho local. As autarquias municipais representavam o caminho possível para alcançar esse objetivo. Atualmente permanece sendo uma alternativa.

Enquanto no âmbito nacional, a partir da década de 1990, os/as professores/as indígenas aderiram ao Programa de Formação de Professores em Serviço – o *Proformação* – correspondente ao Ensino Médio. Posteriormente, encontravam-se num contexto político mais favorável, no qual o Governo Federal estava sobe a gestão do Partido dos Trabalhadores – PT, período em que ocorreram inúmeros avanços referentes às políticas de Educação Superior em geral, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; expansão e interiorização da Educação Superior pública; e a criação de políticas afirmativas para as populações indígenas e negras. Nessa esteira foi criado o Programa de apoio à formação superior para professores/as Indígenas – *Prolind*, (NASCIMENTO, 2009; LUCIANO, 2019).

Em Pernambuco, anteriormente aos cursos de formação específica, os/as professores/as indígenas buscaram o apoio e assessoria do Centro de Cultura Luís Freire – CCLF e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI para discutir coletivamente os meios de construção de uma proposta de educação específica e diferenciada coerente com o contexto sociocultural local. Porém, quando, surgiram os programas sistemáticos de formação de

⁶ Conforme o Censo do IBGE (2012), o povo Pankararu em Pernambuco tem uma população de 11.366 indivíduos. Grande parte habitando os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá localizados na região do Submédio São Francisco.

professores/as, logo aderiram. Referente ao *Proformação*, observou-se que em relação à organização do curso, após muitas discussões e debates com os/as professores/as indígenas, conseguiram formatá-lo visando adaptar os conteúdos que atendessem as escolas indígenas. Porém, não foi possível adaptar o tempo e o espaço em conformidade com as demandas da gestão da educação escolar indígenas. (ALMEIDA, 2017).

No tocante à formação na Educação Superior, nos primeiros anos da década de 2000, a COPIPE iniciou um amplo debate com os professores/as indígenas, a Secretaria de Educação do Estado, o CCLF, o Núcleo de Estudos sobre Etnicidade – NEPE do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e ainda a Universidade de Pernambuco – UPE. No caso do apoio do NEPE, coordenado pelo professor Renato Athias, junto à COPIPE, promoveu-se o *Seminário Bases para um Programa de Formação de Professores indígenas de Pernambuco*. Resultando na criação de uma comissão composta por professores/as de outros Centros Acadêmicos da UFPE para a elaboração do projeto do curso, e posteriormente analisado e discutido pela COPIPE e demais professores/as e representantes indígenas do estado. (ALMEIDA, 2017).

Contudo, o projeto foi submetido ao primeiro edital do PROLIND em 2005, mas, não foi aprovado. As mobilizações da COPIPE continuaram. No ano seguinte, contando com o apoio da antropóloga Vânia Fialho, professora da UPE, foi organizado naquela instituição o I Fórum Interinstitucional sobre Formação Superior para professores/as indígenas, agregando parcerias além das instituições que vinham participando dos debates. Assim, participaram daquele evento a UFRPE e a UFMG. Naquela oportunidade foi decidido que o curso funcionaria no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, recém inaugurado, fazendo parte do processo de expansão universitária e interiorização do Ensino Superior. Além de se apresentar como um Campus geograficamente favorável para acolher o curso de formação superior para os/as professores/as indígenas, também contou com o acolhimento do então Diretor Nélio Vieira de Melo. Naquela ocasião foi criada uma nova comissão para aprimorar o projeto do curso, sendo submetido e aprovado pelo edital do *Prolind* em 2008. (ALMEIDA, 2017).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE⁷ teve início no ano seguinte com a primeira turma. Durante seu funcionamento pelo *Prolind* contou com nove antropólogos no corpo docente: Alexandre Gomes, Caroline Leal, Joselito, Kelly Oliveira, Lara Erendira Andrade, Renato Athias, Sandro Lobo, Sandro Guimarães e Vânia Fialho.

⁷ A UFPE sobe a pressão do movimento de professores indígenas de Pernambuco, recentemente, na gestão do Reitor Alfredo Gomes tornou este curso regular, assim, passou a fazer parte do quadro de cursos regulares ofertados por esta Universidade.

Grande parte era de indigenistas e pesquisadores/as sobre os povos indígenas de Pernambuco. O fato de o curso contar com esses/as docentes que conheciam bem o público estudantil, favoreceu significativamente o acolhimento e um diálogo entre os profissionais que compuseram a coordenação inster institucional do curso. Porém, à medida em que o curso foi organizado por módulos, as atividades colegiadas ficaram comprometidas.

Ao que parece, após a implementação do curso, a coalizão dos/as antropólogos/as, indigenistas e pesquisadores/as se dispersou, restando o diálogo apenas entre COPIPE e a coordenação do curso e Direção do Centro Acadêmico. Portanto, algumas situações, citadas por Almeida (2017), evidenciaram que a universidade, de forma geral, não estava preparada para receber e conviver com esse público estudantil. Por vezes, os/as professores/as indígenas enfrentaram um ambiente hostil à sua presença na universidade. Situações de racismo e discriminações por parte de estudantes não indígenas resultaram em conflitos e confrontos verbais. Também foram mencionadas situações conflituosas em sala de aula envolvendo docentes não especializados em conhecimentos sobre os povos indígenas, tentando impor teorias e metodologias incongruentes com as vivências desses povos. Essa situação contradizia a norma do *Prolind* no tocante à composição do corpo docente. A atuação de professores/as do Departamento onde o curso estava vinculado passou a ser mais frequente, não levando em consideração se esses profissionais tinham experiência e conhecimento sobre os povos indígenas e seus projetos pedagógicos.

As situações citadas não são exclusivas do contexto da UFPE. As vivências e as produções acadêmicas de Rita Gomes do Nascimento – Potyguara, e de Gersem J. Luciano Baniwa mostraram que, de forma geral, as universidades brasileiras não estão preparadas para acolher a diversidade sociocultural indígena. A esse respeito, Nascimento (2021) afirmou que, mediante o imaginário social sobre os indígenas como seres distantes no tempo e no espaço, lhe são reservados o lugar no mundo acadêmico no mínimo como “objeto de pesquisa”. Então, a presença indígena na universidade provoca inúmeras situações de racismo e discriminação, primeiro por estarem num lugar no qual não se acreditava que seriam capazes de estarem ali, e uma vez estando, sua própria presença questiona as narrativas acadêmicas que historicamente negaram sua existência e conseqüentemente seus direitos. (NASCIMENTO, 2021, p. 81).

Para Gersem Baniwa,

O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo,

suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. (LUCIANO, 2019, p. 186).

Nesse sentido, nos perguntamos: de que forma os/as professores/as antropólogos/as poderiam intervir? Para Grupioni (2013), a contribuição dos/as antropólogos/as nos cursos de formação de professores/as indígenas pode ir além das reflexões sobre o conceito de cultura e afirmação da identidade. Não que essas reflexões não sejam necessárias, são imprescindíveis, mas é importante também discutir isso com os colegas de outras áreas que atuam na formação desses sujeitos.

Especificamente sobre o contexto vivenciado pelos professores/as indígenas na UFPE, Almeida (2017) sugeriu que a promoção de eventos frequentes que possibilitasse uma convivência intercultural, numa perspectiva crítica, envolvendo esse público estudantil e a comunidade acadêmica local poderia favorecer uma convivência mais acolhedora e menos violenta. Concordamos com a citada autora e cremos que criar e manter esse espaço de debates, sobretudo acerca de conceitos antropológicos como identidade, cultura, alteridade, devidamente mediado por antropólogos/as poderá reduzir as incidências de situações similares às mencionadas.

As condições de trabalho dos/as professores/as indígenas em Pernambuco

Não podemos falar das condições de trabalho docente sem antes visualizar a centralidade dessa função no campo social e econômico nas chamadas sociedades modernas avançadas. Para Tardif (2009), nos continentes norte-americano e europeu, os/as trabalhadores/as da Educação Básica na contemporaneidade se inserem no setor de serviços cujo sua matéria prima são as pessoas, as quais direcionam seus ensinamentos. O setor da educação escolar envolve uma parcela significativa da população de cada país, demandando um investimento financeiro bastante significativo por parte dos seus respectivos governos, em grande parte para custear os salários dos/as trabalhadores/as e os custos com o público estudantil. Enquanto no Brasil, os/as professores/as precisam cumprir 2 ou 3 jornadas de trabalho diárias para conseguir um ganho financeiro que possa se sustentar ou sustentar a família dignamente; além do baixo valor do investimento por aluno.

O referido pesquisador afirmou ainda que, embora a docência seja uma profissão tão antiga na história da humanidade quanto outras profissões como médicos e engenheiros, a instituição escolar surgiu com a Modernidade, e como tal:

[...] a escolarização supõe historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados, ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores nas escolas. Nesse sentido, se as interações entre professores e alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”. (TRARDIF, 2009, p. 23).

Em parte, guardando as devidas proporções contextuais, é possível afirmar que a institucionalização das escolas indígenas, em geral, criou um novo campo de trabalho, no qual se propõe desestabilizar e reformular o sistema de funcionamento das escolas e do ensino historicamente enraizado nos seus territórios como projeto de eliminação da identidade sociocultural dessa população. Por outro lado, “as supostas interações cotidianas entre professores e alunos” têm menos de relações de trabalho e mais de “parentesco” e cumplicidade no fortalecimento de uma identidade étnica e sociocultural comum. Assim, a função docente nos territórios indígenas exige, antes de tudo, um compromisso político com as causas indígenas, e esse compromisso antecede o exercício da profissão. Com isso pressupõe-se que os/as aspirantes a ocupar essa função sejam aqueles/as que participam das atividades coletivas nos territórios onde irão atuar. (SILVA, 2018).

Contudo, não podemos negar que nos territórios indígenas no Brasil os setores da Saúde e da Educação são os que mais geram postos de trabalhos. Este último, com o aumento do número de escolas, o funcionamento dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas aldeias, a demanda por mais profissionais atuando nesse setor é fato. Dentre os profissionais estão: motoristas, porteiros/as, cozinheiros/as, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos; coordenadores/as e os/as professores/as.

Porém, no caso de Pernambuco, as condições de trabalho de todos/as esses/as profissionais são precárias. A começar pelo regime de contratação dos serviços: todos/as estão inclusos no regime de contrato de trabalho temporário, renovável ou não periodicamente; os constantes atrasos de salários para as categorias elementares, levam esses profissionais à privação de condições mínimas de se sustentarem ou sustentarem suas famílias; conseqüentemente mobilizando a solidariedade dos/as profissionais da docência à paralisarem suas atividades em protesto às condições de trabalho dos seus também parentes; por vezes são mobilizações que ocupam as Gerências Regionais de Educação, fazem atos públicos em vias públicas nas proximidades dessas instituições, em algumas situações estão acompanhados/as

também pelos/as estudantes indígenas, fazendo desse espaço político um espaço de aprendizados diversos.

Outro aspecto importante no tocante às condições de trabalho docente indígena em Pernambuco é o fato de não existir a categoria profissional *Professor indígena*. Consequentemente não há concurso público para o acesso à esta função, nem plano de cargos e carreira que garantiria progressões funcionais com ajuste salarial; em alguns territórios os/as professores/as que almejam ocupar a função de docente nas escolas indígenas têm que se submeterem à uma seleção simplificada, a qual inclui também a aprovação das suas lideranças, e delas dependerá a indicação da escola onde vai trabalhar. Referente a esse assunto, na pesquisa de Silva (2018, p. 110) sobre o trabalho docente em escolas indígenas em Dourados – MS, a autora afirmou que “[...] o fato de ser indicação da liderança revela uma preocupação com o compromisso social, não se tratando, portanto, de uma escolha individualista, já que a intenção é de atender à necessidade da comunidade.” Ao nosso ver, a partir da escuta de alguns/mas docentes indígenas, também existem as redes de relações interpessoais e políticas que determinam quem entra e para onde vai.

Nesse caso, o fato de não haver concurso para professor/a efetivo/a atuar nas escolas indígenas, quando grande parte das lideranças apoiam a condição de professor temporário, a precarização do trabalho docente é iminente, a exemplo da ausência de isonomia salarial, pois esses docentes recebem um valor bem abaixo do salário dos/as professores/as concursados/as e efetivos/as; geralmente, a jornada de trabalho é superior a desses, devido às atividades coletivas extras, as quais se impõem à posição de destaque do docente no território indígena; atualmente, quem se aposenta nessa função, não recebe o piso salarial docente garantido pela Lei nº 11.738/2008, validada pelo STF a partir de 27 de abril de 2011; além das constantes investidas da Secretaria de Educação do Estado para impor projetos educacionais universais, os quais interferem diretamente no projeto de educação específica e diferenciada da educação escolar indígena. Dentre esses projetos: as avaliações externas federais e estaduais e a atual Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Ainda se nota que as condições de instabilidade socioeconômica e emocional vivenciadas pelos/as docente indígenas em regime de contrato temporário, somando-se à falta de autonomia profissional, uma vez encontrando-se sobe a chancela ou não das lideranças, também exige cautela referente ao direito de expressar o contraditório. Nesse sentido, há um conjunto de fatores que têm levado alguns/mas docentes indígenas ao adoecimento mental, desencadeando crises de ansiedade, insônia, depressão, sendo necessário se submeter ao tratamento à base de medicamentos psicotrópicos.

Por fim, observa-se que ao mesmo tempo que as condições de trabalho nas escolas indígenas se agravam, as mobilizações do movimento de professores indígenas com o apoio de algumas lideranças em Pernambuco se estendem ao longo dos anos. Isso mostra que, embora no contexto interno as ideias naturalmente nem sempre sejam convergentes, resistir e se reinventar é necessário para manter as escolas funcionando sob a gestão dos povos indígenas, mesmo que o preço seja negligenciar direitos trabalhistas mínimos.

Considerações finais

Retomando o protagonismo indígena como fio condutor da discussão do presente texto vimos que as mobilizações de professores indígenas no Brasil e em Pernambuco surgiu como parte do Movimento indígena nacional e local pelo direito a continuar existindo como grupos étnicos diferenciados. Se a educação escolar ao longo da história foi o instrumento do Estado para eliminar esta identidade, a partir das mudanças legais garantidas na Constituição de 1988, a escola nos territórios indígenas foi ressignificada no intuito de reverter o processo de tentativa de eliminação dos povos indígenas. A ideia era fazer da educação escolar indígena o espaço de fortalecimento da identidade sociocultural dessa população, e ao mesmo tempo também fortalecer o Movimento indígena em prol das causas coletivas.

No caso de Pernambuco, embora os povos indígenas fossem considerados extintos ainda no final do século XIX, no século seguinte permaneceram as mobilizações pelo reconhecimento étnico e reivindicações para reaver suas terras, assim, desencadeando um movimento coletivo a partir da emergência de vários grupos indígenas localizados na Região do Semiárido, onde esse processo de emergência étnica continua até os dias atuais. Nota-se que as mobilizações coletivas estão articuladas ao movimento indígena nacional, seguindo a lógica da “retomada da escola” como divisor de águas no tocante à educação escolar nos territórios indígenas.

Naquele contexto, a formação de professores/as indígenas tornou-se mais necessária do que nunca, pois a legislação brasileira que regia à educação exigia a qualificação mínima do magistério nível médio para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação no magistério superior para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Logo, a busca por essas duas instâncias formativas passou a ser ponto de pauta das reuniões dos/as professores/as indígenas, obtendo até então sua maior conquista, a implantação da Licenciatura intercultural indígena na UFPE. Inicialmente, por meio do Prolind, e recentemente sendo incorporado como curso regular.

Avanços importantes podem ser vistos no setor da educação escolar indígena em Pernambuco: a organização coletiva dos/as professores/as; a retomada da escola; a estadualização da educação escolar indígena; o direito à formação profissional numa instituição pública federal, e conseqüentemente garantir a maioria de professores/as indígenas nas escolas situadas nos territórios; a manutenção da gestão colegiada dessas escolas; organização de calendários letivos conforme as especificidades de cada povo; dentre outras conquistas. Porém, os mesmos pontos de pauta sobre as condições de trabalho desses/as profissionais, há décadas permanecem os mesmos: o reconhecimento da categoria “professor indígena; concurso público para ingresso na função docente; piso salarial equitativo aos demais professores/as da rede pública estadual; pagamento dos salários em dia dos demais profissionais da educação; e manutenção regular da estrutura física das escolas.

Como visto, a organização dos/as professores/as indígenas em Pernambuco, e a atuação dessa em prol de uma educação específica e diferenciada nos seus territórios, envolve não somente uma formação profissional de qualidade, mas também melhores condições de trabalho para a categoria docente e os/as demais profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Tese (Doutorado em Educação).

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Universidade de Brasília, 2010. Tese (Doutorado em História).

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características gerais dos indígenas. In: IBGE, **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Rev. Pro-Posições**, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013. p. 69-80.

LUCIANO, Gerssem J. dos Santos. **Educação Escolar Indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

MENDONÇA, Caroline Leal. **“Os índios da Serra do Arapauá”**: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Dissertação (Mestrado Antropologia).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de Resistências**: experiências pedagógicas Tapeba. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Tese (Doutorado em Educação).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. In: **Universidades**, Año LXXII, Nueva época, n. 87, enero-marzo, 2021. p. 73-89.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance! Movimento indígena no Nordeste**: estratégias sociais no movimento indígena, representações e redes na experiência da APOINME. Recife, Fundaj, 2013.

SILVA, Edson H. Os índios na história e a história ambiental no Semiárido pernambucano, Nordeste do Brasil. In: **Revista Mutirão**, v. 2, n. 2, 2021. p. 84-104. Acesso: 22/08/2022. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro>.

SILVA, Vanilda Alves da. **O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena**: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente. Universidade Católica Dom Bosco, 2018. Tese (Doutorado em Educação).

SILVEIRA, Lidia Marcia Lima de **Cerqueira. Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco**: a experiência do povo Fulni-ô. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **Desenvolvimento e associativismo indígena no Nordeste Brasileiro**: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Tese (Doutorado em Sociologia).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.