



A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO CAA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO POVO TRUKÁ: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Maria Aparecida da Conceição Barros Truká (UFPE)¹

Maria Elizangela do Nascimento Pankararu (UPE)²

Roberto Remígio Florêncio (IFSERTÃO-PE)³

Resumo: A Educação Intercultural é fundamental para promover a igualdade, justiça e direitos linguísticos dos povos indígenas. Uma formação docente adequada e uma abordagem intercultural podem modificar significativamente o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva intercultural nos contextos educacionais das aldeias. No estado de Pernambuco, na atualidade, diversas instituições públicas oferecem formação aos professores e professoras indígenas. Este artigo analisa as práticas docentes e os discursos presentes no curso de Licenciatura Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, campus Caruaru, e os desafios enfrentados pelos professores indígenas em sala de aula. As perspectivas de novas estratégias e a construção do processo de descolonização na EEI aparecem como estratégias para uma formação docente indígena mais condizente com os conhecimentos ancestrais e necessidades dos povos do sertão pernambucano neste início de século.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Ensino da Língua Portuguesa; Povos Indígenas.

Abstract: Intercultural Education is essential to promote equality, justice and linguistic rights of indigenous peoples. Adequate teacher training and an intercultural approach can significantly change the teaching of the Portuguese language from an intercultural perspective in the educational contexts of villages. In the state of Pernambuco, several public institutions currently offer training to indigenous teachers. This article analyzes the teaching practices and discourses present in the Intercultural Degree course at the Centro Acadêmico do Agreste, at the Federal University of Pernambuco, Caruaru campus, and the challenges faced by indigenous teachers in the classroom. The prospects for new strategies and the construction of the decolonization process in the EEI appear as strategies for indigenous teacher training that is more in line with the ancestral knowledge and needs of the peoples of the Pernambuco hinterland at the beginning of this century.

Keywords: Intercultural Education; Portuguese Language Teaching; Indigenous Peoples.

¹ Professora da Escola Indígena de Referência em Ensinos Fundamental e Médio Capitão Dena; Graduada em Pedagogia (FACSHUC); Especialista em Educação (UPE); Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE). <http://lattes.cnpq.br/1824148105052230>

² Professora da Escola Estadual Indígena Princesa Isabel; Graduada em Letras - Português e Inglês (CESVASF); Especialista em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas (UFPE); Mestranda em Educação (UPE). Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/0802520821909776>

³ Doutor em Educação (UFBA); Mestre em Educação e Cultura (UNEB); Licenciado em Letras (UPE) e em Pedagogia (UNEB); Professor em IFSERTÃO-PE. E-mail: betoremigio@yahoo.com.br



1 INTRODUÇÃO

A luta por uma Educação Escolar Indígena (EEI) nas aldeias, que seja específica, diferenciada e intercultural, é um dos princípios do movimento indígena, que, há décadas, busca a efetivação dos seus direitos considerados sagrados e inalienáveis, assegurados pela Constituição Federal de 1988. Os povos originários do Brasil trazem consigo um conceito de educação a partir da organização dos seus territórios, não mais da assimilação ao sistema social imposto pelos dominadores. Os povos lutam incansavelmente pelo fortalecimento de suas culturas e da identidade étnica, em busca do respeito e da valorização dos saberes e conhecimentos indígenas da região Nordeste do Brasil.

O povo Truká, especificamente, edifica uma luta pela emancipação do projeto de educação, desejado e construído pelo seu povo, nos dias atuais (Florêncio; Abib, 2022). Uma educação específica, porque é própria do povo Truká; diferenciada, porque tem instrumentos normativos próprios que a difere de outras concepções de educação; e intercultural, porque deve estar em constante diálogo com os saberes e conhecimentos globais, para uma construção de conhecimentos outros, segundo o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998).

Movidos por esse sentimento de pertencimento étnico e identitário, nosso interesse na temática deste estudo ganha intensidade na militância política, profissional e também na trajetória das formações internas na comunidade com as lideranças e os mais velhos e, na formação acadêmica outra, em especial, no curso de Licenciatura Intercultural, na área de linguagem, arte e literatura que, apesar de ser a única Licenciatura em Pernambuco que se aproxima do projeto de formação para professores e professores indígenas almejados pelos povos, há indícios que apontam poucos avanços no que tange a prática intercultural dos docentes na Educação Escolar Indígena Truká, considerando os desdobramentos entre a formação ofertada e o exercício da prática docente.

Diante disso, surgiram algumas inquietações, tais como: Quais as práticas interculturais vivenciadas na docência dos egressos da intercultural da área de linguagens? Como e quais foram os critérios utilizados para construção do projeto pedagógico do curso? Então, a partir desses expedientes de pesquisa, nasce a seguinte questão-problema: Qual a contribuição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Campus do Agreste (Universidade Federal de



Pernambuco – UFPE) para a uma prática pedagógica intercultural do professor de Língua Portuguesa do povo Truká?

Para realizar o estudo da pesquisa, fizemos mapeamentos na comunidade de trabalhos acadêmicos produzidos por indígenas e não indígenas e, somente dois se aproximam da temática em estudo. Entre eles, as pesquisas realizadas pela doutora e mestre em Educação, Eliene Amorim de Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPE. Seu trabalho de conclusão de mestrado, intitulado “A política de Educação Escolar Indígena na década de 1990; limites e possibilidades da Escola Indígena”, anuncia que os documentos analisados sobre os princípios e as diretrizes pedagógicas da política de EEI foram elaborados em diálogo com diversos atores sendo eles: Organizações da sociedade civil, movimento indígena e estudiosos ligados às universidades. Segundo a autora, os documentos estão baseados na concepção de escola indígena autônoma formulada por esses sujeitos sociais (Almeida, 2007).

O segundo trabalho da autora, sua tese de doutoramento intitulada “A Interculturalidade no currículo da formação da professora e do professor Indígena de Pernambuco” (Almeida, 2017), traz um olhar conceitual de alguns teóricos sobre colonialismo e colonialidade, entre eles, Quijano (2006), Mignolo (2003) e Walsh (2005). Segundo Almeida (2017), a questão da interculturalidade pode-se configurar em vários sentidos dependendo da lógica do pensar de cada sujeito. No entendimento que, epistemologicamente, a modernidade vem, ao longo dos anos, subalternizando a sistematização e a construção dos saberes daqueles que são considerados minorias, inclusive os povos indígenas.

Nesse processo de repensar as teorias implicadas na educação intercultural, buscamos compreender as contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, oferecido pelo CAA (UFPE) para a uma prática intercultural do professor de Língua Portuguesa no Povo Truká.

Para isso, atenderemos os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer o Projeto Pedagógico do curso em questão, focando a área de Língua Portuguesa; 2) identificar as contribuições do curso em questão para uma prática intercultural do professor Truká de Língua Portuguesa; e, 3) analisar as contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a uma prática intercultural do professor de Língua Portuguesa no Povo Truká. Tendo em vista que a pesquisa adquire grande relevância, pois poderá contribuir para a construção do currículo intercultural das escolas indígenas do povo e nas formações continuadas sobre a prática do professor e professora indígena. No âmbito acadêmico, o presente estudo poderá propiciar uma



reflexão de um novo desenho do curso intercultural e no fortalecimento para o reconhecimento e permanência do curso.

A seguir, apresentamos a história do curso da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena no Estado de Pernambuco, fruto das lutas do movimento indígena e das políticas de interiorização das Universidades, juntamente com a história do povo Truká, contextualizando os processos de lutas das retomadas e do reconhecimento do seu território tradicional. O texto também apresenta uma análise do curso na perspectiva do ensino da Língua Portuguesa, que ainda segue uma lógica da organização curricular da Secretaria Estadual de Pernambuco, bem como o estudo das literaturas que contribuíram no delineamento da pesquisa.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Campus Acadêmico do Agreste – CAA, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve início em 2009, na cidade de Caruaru-PE, e formou sua primeira turma em 14 de setembro 2013 (UFPE, 2020).

Fruto do movimento dos povos indígenas, que vivenciam histórias de lutas e resistências muito semelhantes, em um conjunto de situações econômicas, sociais, políticas, linguísticas e culturais. Esses povos vêm construindo na sua trajetória de vida – sua própria história – enquanto sujeitos de direitos e sujeitos ativos. O curso aqui mencionado chega como mecanismo de superação às dificuldades culturais, de acesso e deslocamento que os jovens enfrentam no ensino ofertado em escolas comuns. A partir do momento que os professores indígenas assumem em seus territórios a política de EEI no âmbito administrativo, político e pedagógico e com implantação do ensino fundamental anos finais e Ensino Médio nas aldeias, logo emergiu a necessidade de pautar uma política de formação em nível superior para professoras e professores indígenas de Pernambuco. Como afirma o seguinte texto:

Os cursos de licenciaturas interculturais para professoras e professores indígenas no Brasil surgem no contexto de reivindicações e conquistas pelo Ensino Superior que atenda aos povos indígenas, respeitando suas filosofias, suas organizações e suas cosmovisões. As Licenciaturas Interculturais, como já, têm sido um denominador comum no atendimento às demandas desses grupos étnicos e que aos poucos vêm sendo incorporadas aos programas das IES (Almeida, 2017, p.169).

Para tanto, cursos superiores específicos eram requeridos com vistas à qualificação profissional de seus professores para suprir as necessidades postas. A Comissão de Professores



Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em 2001, intensifica o debate juntamente com outros parceiros através de realização de seminários, conferência e encontros de professores e professoras indígenas, para pensar o Projeto Político do Curso – PPC. Ressaltando que em âmbito nacional existia uma conjuntura política na interiorização que contribuiu para que esse curso fosse viabilizado como mostra o texto a seguir:

A Universidade Federal de Pernambuco elaborou duas propostas para submeter ao Prolind. A primeira foi coordenada e articulada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) ligado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE, campus Recife (PPGA/UFPE) envolvendo o Centro de Educação (CE) e Centro de Arte e Comunicação (CAC). Em 2008, em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi publicado o segundo Edital de Convocação do Prolind, quando a UFPE/CAA, com o Projeto elaborado, se candidatou ao Edital de Convocação nº 3 de 24 de junho desse mesmo ano (Almeida, 2017, p.172).

Sendo negado o primeiro projeto, a comissão segue na construção coletiva de uma segunda proposta, tendo como referência as experiências de outras universidades de cursos em nível superior para professores e professoras indígenas. Obtendo um resultado positivo e somando as contribuições do Programa de Apoio à Formação Superior Interculturais Indígenas (PROLIND), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Secretaria Estadual de Educação (SEE), junto à UFPE/CAA, entre 2009 e 2012.

Em julho de 2004, no *Encontro da COPIPE*, realizado em Terra Pipipã, os professores e professoras indígenas expressaram suas prioridades para a formação concernente ao curso de licenciatura. Em 2004, a PROACAD compreendeu que não se tratava apenas de criar um curso novo, mas uma nova modalidade de ensino, com suas especificidades, que deveriam ser reconhecidas e devidamente aprovadas em todas as instâncias acadêmicas. Dentre tais especificidades, destaca-se que para o ingresso dos professores e professoras indígenas na instituição devem ser asseguradas em um processo seletivo específico, que contempla provas escritas, bem como a recomendação formal das autoridades das diversas aldeias de Pernambuco. Outra especificidade do curso presencial, destinado para professores e professoras em serviço, é a vivência em alternância pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), conforme termos do Edital do PROLIND.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), observando os princípios institucionais, acadêmicos, normativos e a legislação nacional para o ensino superior de professores e professoras indígenas, busca oferecer uma formação que atenda às necessidades

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 18 nº 01 (2025): e13576

ISSN: 2358-8403

<https://doi.org/10.30681/real.v18i01.13576>



dos povos indígenas de Pernambuco para que possam atuar nas escolas das aldeias com plenitude. Para tanto, a comunidade acadêmica reconhece os povos indígenas como sujeitos educativos de direitos e que necessitam de uma formação diferenciada e de qualidade.

A formação proposta pelo curso estabelece pontes de diálogo entre a vida das comunidades de cada povo e a necessidade de formação para a docência indígena engajada, atendendo às especificidades postas pela natureza das escolas indígenas. Nesse sentido, entra em sintonia com o princípio epistemológico exigido para o atendimento das especificidades e diversidades das escolas indígenas, como consta no Parecer MEC/CNE14/99 (Brasil, 1999).

2.1 O Povo Truká e a luta por seu território tradicional

O povo Truká é descendente da nação Kariri e Tapuia, originário de todo leito e médio e submédio do Rio São Francisco, seu reconhecimento se deu por volta de 1947, porém há muitos que dizem que a aldeia da Assunção foi fundada provavelmente em 1722 (Gerlic, 2003; Oliveira, 2014; Florêncio, 2016). Atualmente, os Truká vivem nos aldeamentos da Assunção, no município de Cabrobó, Tapera Orocó, ambos no estado de Pernambuco, e em Sobradinho e Paulo Afonso, na Bahia, somando uma população de aproximadamente 6.500 indígenas aldeados, segundo Censo 2020 (IBGE, 2020).

Para os Truká, a luta pela recuperação do território tradicional tem sido incansável e, a partir deste contexto, o povo começa a se organizar internamente e a desencadear um processo de ocupações no território que denominam atualmente de “Retomadas”. Para compreendermos o tema Retomada é necessário mergulharmos na história de luta vivenciada durante séculos pelos nossos antepassados e anciãos. O território, para o povo Truká, tem um significado maior do que simplesmente a posse fundiária, é um espaço de reafirmação da cultura, da história, da espiritualidade e do fortalecimento da identidade étnica. Portanto, as Retomadas empreendidas pelo povo são uma ação coletiva e legítima que garante a reconquista das terras usurpadas.

A primeira Retomada aconteceu em 1981 (Florêncio, 2016), e teve como líder o capitão Deodato José dos Santos e Antônio Bingô, juntamente com outras lideranças como: Maria Bia, Verbino José da Luz e outros, tendo apoio das 73 famílias que resistiram a todo abuso. Por sua vez, reuniram-se e resolveram plantar uma roça de feijão, que quando estava se aproximando da colheita, foi usurpada pelos poderes instituídos: a polícia da cidade de Cabrobó, a pedido de empresários e políticos, incluindo o prefeito local, apoia o desmando. São utilizados até tratores para retirar os indígenas e destruir a plantação.



Os Truká se organizaram para ocupar o restante da área conhecida por Bomba 1, que fica localizada na Aldeia Camaleão, e Bomba 2, na Aldeia Umbuzeiro. Haja vista que as terras retomadas não foram suficientes para atender às necessidades das famílias indígenas e grande parte do território ainda permanecia nas mãos dos posseiros.

Em 1983, com o objetivo de retomar essas terras, algumas famílias se reúnem para retomar a área da Bomba 3, localizada na Aldeia Assunção Velha. Toda essa trajetória de luta levou a um total de 350 hectares de terra já conquistado no território Truká. Posteriormente, os indígenas se organizaram para retomar uma pequena área de aproximadamente 20 hectares, na aldeia Assunção Velha, sem sucesso.

Esse fato não intimidou os índios, pelo contrário, fortaleceu o povo na luta pelo território, desencadeando, em 1994, a segunda Retomada da área delimitada pelos Truká, chamada CRC, contra um dos maiores posseiros da ilha, Xinxá, que detinha alto poder aquisitivo e político na região e, aos olhos da sociedade local, parecia impossível de ser reconquistada. Essa, no entanto, foi de suma importância para o povo, tornando-se a metade do território conquistado.

A terceira retomada foi realizada em 17 de setembro de 1995, liderada por Lourdes Cirilo, dando continuidade à luta do seu pai, Antônio Cirilo, juntamente com Ulisses, Seu Toinho, Antônio Chico e D. Líinha. Nesse processo de luta, estiveram mais 172 famílias, entre elas, estavam as famílias Cirilo, Cornélio, Firminos, Ilário, Amélia, Borges, Boi, Bezerra, Caititu, Coco, Procópio, Carinhonha, Lunardos, Alonços, Pereira e Mendes.

Os motivos pelos quais motivaram a comunidade a se organizar e ficar cada vez mais fortalecida foram as diversas humilhações, perseguições e preconceitos por parte dos posseiros e da sociedade da época. A retomada da Catinga Grande durou oito meses em acampamentos de baixo de árvores e rancho de lona, debaixo de sol e chuva. O território reivindicado por essas famílias compreendia cerca de 565 hectares.

A quarta Retomada iniciou-se no dia 26 de janeiro 1999, quando, na calada da noite, as famílias levantaram o acampamento no mangueiral que fica na entrada da ilha, e conquistaram a parte leste da ilha. Essa mobilização durou um ano e quatro meses e teve como líderes os indígenas Mození, Neguinho (atual Cacique Truká em Assunção), Yssô (atual Cacique Truká em Orocó), Adailson e Dena, que se mantiveram resistentes com mais de 78 famílias. Nesse contexto de morosidade por parte dos poderes públicos e da FUNAI, o povo Truká conseguiu expulsar do território os 64 posseiros.



Em 28 de junho de 2007, inicia a quinta Retomada, em um momento de reivindicação ao território sagrado atingido pela obra de transposição do Rio São Francisco. Além dos Truká, estiveram presentes outros povos indígenas de Pernambuco, alguns parceiros dos Movimentos Sociais e ONGs. Após dez dias de acampamento no “Eixo da Transposição”, houve a reintegração de posse por parte do Ministério da Integração e todos que ali estavam presentes tiveram que sair. Vendo o território sendo invadido pelas forças representativas do Governo, os Truká decidem naquele momento ocupar a Fazenda Tucutu, do posseiro Antonio Mororó, conhecido como Antonio de Lalinha. Essa Retomada foi liderada pelo cacique Aurivan dos Santo Barros, mais conhecido como Neginho Truká, junto com outras lideranças, porém nesse processo existiu a presença de vários atores que estiveram em outras retomadas e em outros movimentos do povo. Nesta retomada, houve algo específico segundo as lideranças, que foi a participação dos jovens na luta pelo direito à terra, que até então nas retomadas anteriores só tinham direito quem fosse casado e/ou tivesse família.

Essa retomada faz parte de um processo de luta contínua de reivindicação do território tradicional da Ilha da Assunção, não só pela posse da terra em si, mas pela relação com a natureza e com o espaço mitológico, nela há também uma relação muito forte com o Rio São Francisco como relata Adailson Pajé Truká: *É o rio a coisa mais importante. Daqui se retira o sustento, daqui se povoa os encantos de luz. Daqui tem os passarim, as lontras, os sinais de vida e de morte. Nós e o rio é um só. A água é nosso pai e a terra é nossa mãe.*

Portanto, as Retomadas garantiram a reconquista das terras usurpadas. É lamentável que, apesar de todos os aparatos legais, o povo Truká, assim como todos os povos indígenas do Brasil, tenha que entrar em conflitos diretos com os invasores, uma vez que se tem a garantia do usufruto da terra amparado pela Constituição Federal de 1988, nos Artigos: 231 e 232 (Brasil, 1988): *São terras tradicionalmente ocupadas pelos Índios, as quais eles têm direitos originários, por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradição.*

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TRUKÁ



Na década de 1990, foi discutido junto ao movimento de professoras, professores e lideranças indígenas sobre “a escola que temos e a escola que queremos”, buscando o fortalecimento da identidade étnica das crianças, jovens e demais pessoas da comunidade. Reordenando os elementos, os sentidos e a cultura na medida em que se reconheciam através desse processo, e na medida em que se afirmavam junto a sociedade majoritária e com os seus pares enquanto indígenas. Imbuídos nesta luta e mobilizações, o povo Truká, no contexto da retomada de 1999, as professoras (não tinha professores) apoiadas pelas lideranças rompem de vez a escola integracionista imposta pelo município e, começam a construção da escola específica e diferenciada no território (COPIPE, 2004).

A Educação Escolar Indígena nos Truká passou a ter objetivos semelhantes aos demais povos de Pernambuco. A ressignificação da escola Truká envolveu uma mudança de paradigma, inclusive em relação ao próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual passou a ser concebido no contexto indígena, também de modo ressignificado. Isso porque, anteriormente, não existia um documento construído pelos próprios indígenas, que expressasse o entendimento destes sobre a função social de nossas escolas. De modo, que a partir de 2000, professoras e lideranças, juntamente com a comunidade e o apoio de ONGs, começaram a sistematizar o PPP, consolidando conceitos, objetivos e metas para EEI das comunidades e, diferentemente da norma preconizada pelo Estado, ao invés de elaborar o documento por escola, elaborou-se um PPP que contemplava todas as escolas do povo. Esse entendimento já explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, parágrafo 1 (Brasil, 1998, p. 115), afirma que:

Em todos os níveis e modalidades da educação escolar indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

Nesta perspectiva, o trabalho coletivo desenvolvido junto à comunidade educativa, professores, professoras, coordenadores e coordenadoras indígenas, desempenha uma função importante para garantir que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com bases pré-estabelecidas e documentadas pelo próprio povo.

Para tanto, o documento expressa que a escola é um espaço de formação de “guerreiros e guerreiras” indígenas Truká, uma expressão de sentido figurado, que se reporta a uma formação não apenas voltada para os aspectos estritamente pedagógicos e disciplinares. Para, além disso, uma formação fundamentada nos saberes tradicionais de seu povo, nos valores e



princípios para que as crianças e jovens indígenas possam desde cedo compreender e posteriormente dar continuidade as lutas de seus antepassados.

Nessa lógica a gestão escolar, a formação de professores e professoras, as ações educativas, os projetos didáticos, o currículo, o calendário escolar e a dinâmica desse fazer escolar passaram a ser pensado e realizado como uma prática coletiva e voltada para o interesse do povo segundo o PPP:

Atualmente possui 12 escolas e 01 anexo atendendo aproximadamente a 1.010 estudantes indígenas, nos níveis de educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, o corpo docente é de 103 professores. Entendida como um desafio, a Educação Escolar Truká, e como luta e resistência, a referida constitui-se a partir dos embates e negociações junto aos diversos agentes (coletivos e individuais) envolvidos (Gerlic, 2003).

Dentre os desafios enfrentados, podemos destacar a concepção dominante de currículo, que ainda limita muitas vezes o entendimento acerca dos processos da EEI. Para o povo, o currículo ultrapassa os muros da escola, abrange outros espaços, tempos, razões, saberes, sujeitos que nem sempre são compatíveis com o modelo e normas escolares, consideradas oficiais.

A formação de professores e professoras indígenas ainda não atende plenamente os princípios de uma escola indígena intercultural crítica. Para tanto, importa salientar que o ato de aprender e ensinar para os Truká não é apenas um ato de transmitir conhecimentos, ou mesmo de fazer com que os estudantes memorizem informações e as repetirem, estimulando uma obediência cega e irrefletida ao que foi ensinado. Pelo contrário, o ato de aprender e ensinar envolve o diálogo, a dúvida, o confronto, a reflexão crítica e a produção de um saber/conhecimento. A educação escolar Indígena é um direito, mas tem que ser do nosso jeito (Oliveira, 2014).

3.1 O ensino de Língua Portuguesa no povo Truká

Entendemos que Terra, Identidade, Organização, História e Interculturalidade são eixos fundamentais para a EEI, e refletem aspectos essenciais à sobrevivência e reelaboração cultural dos povos. A partir desses elementos, estrutura-se não só a EEI em Pernambuco, mas o próprio currículo, que desde então é planejado e realizado pelos próprios povos.



Nessa perspectiva, as escolas indígenas têm implementado a organização curricular, com base nos eixos. A partir do trabalho coletivo desenvolvido junto à comunidade educativa, professores e coordenadores desempenham uma função importante para garantir que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com base nos eixos e áreas de conhecimentos previamente definidos. Lembrando que o ensino de Língua Portuguesa ainda ministrada no ensino obedece a algumas orientações metodológicas imposta pela secretaria de educação estadual. Na lógica curricular oficial, o aparato formativo e avaliativo está centrado na Língua Portuguesa e Matemática. Tal perspectiva diverge daquela que é pensada pelos povos originários, uma vez que os mesmos consideram que todos os saberes e conhecimentos escolares devem ser distribuídos e abordados de modo mais equilibrado em todo percurso escolar e formativo docente. O fato é que a organização curricular oficial, por componente curricular (comumente denominadas disciplinas), ainda não contempla plenamente uma distribuição dos saberes/conhecimentos escolares no tempo letivo que atenda aos interesses das escolas indígenas.

Os eixos referidos evocam ainda questões, sentidos e orientação não só práticas escolares e curriculares dos povos indígenas em Pernambuco, mas especificamente aos componentes curriculares. Por isso, são relevantes, pois também são funcionais ao processo de construção/mediação dos saberes/conhecimentos que serão aprendidos e ensinados na escola indígena.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, para a definição dos conceitos básicos e delineamento da pesquisa, método de coleta e análise de dados, ressaltam as contribuições teóricas que dialogam com a prática intercultural docente no contexto da Educação Escolar Indígena.

Lembrando que o objeto em estudo não parte de uma neutralidade, haja vista que, as inquietações da pesquisa fazem referência aos sujeitos envolvidos partindo do princípio de pertencimento ético.

Outro elemento intrínseco a esse processo é a necessidade de explicitar o nosso lócus da enunciação, ou seja, identificando os sujeitos e o lugar de onde se pronunciam, porque todo e qualquer sujeito epistêmico tem sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, língua, territorialidade, portanto, não há neutralidade na produção de seu conhecimento (Almeida, 2017, p. 130).



Para realização da pesquisa, mapeamos na comunidade os trabalhos acadêmicos produzidos por indígenas e não indígenas e algumas leituras bibliográfica que retratam sobre o tema em questão, posteriormente buscamos conhecer o Projeto Pedagógico do curso analisado, bem como identificar e analisar as contribuições do curso em questão para uma prática intercultural dos professores Truká de Língua Portuguesa. Para atender os objetivos, a pesquisa ocorreu no território indígena Truká na Ilha da Assunção, em duas escolas específicas: Acilon Ciriaco da Luz, na aldeia Camaleão, e Berto Cirilo, na aldeia Pambuzinho, além do estudo desenvolvido no campus do CAA, da UFPE.

Os sujeitos da pesquisa são 02 egressas da primeira turma da intercultural 01 estudantes da segunda turma em curso. Os critérios de escolha dos sujeitos foi a partir da seguinte observação: primeiro porque só duas professoras Truká concluíram a licenciatura na área de linguagens arte e literatura, entendendo que as informações coletadas das mesmas irão subsidiar as interpretações dos dados sobre as mudanças ocorridas ou não, na prática pedagógica e intercultural após o término do curso, e o outro sujeito é cursista da segunda turma que está vivenciando outras experiências e modificações ocorridas no PPC do curso.

O instrumento a ser utilizado para a coleta de informação é a entrevista semiestruturada aberta, trata-se, de uma interação entre pesquisador e sujeito que, ao mesmo tempo, facilita a fala do sujeito em relação aos objetivos propostos e também dá espaço ao pesquisador para retomar a pergunta se assim for necessário. Vale ressaltar que a observação é um instrumento metodológico de pesquisa, haja vista que esse já faz parte cotidianamente das vivências, na materialização da teoria e a prática dos professores indígenas Truká nos diversos espaços de aprendizagem na comunidade.

No primeiro momento fez-se necessário retomar alguns tópicos sobre o PCC do curso, fazendo um contexto da luta e resistência dos povos diante das disputas de interesses, alianças, conflitos e parcerias entre o Estado e os movimentos indígenas e seus aliados na busca da implementação do curso mencionado. Segundo Almeida (2017), para entender os significados de um texto, é preciso levar o contexto em consideração, focando suas origens e as formas de produção, indo além do que anuncia a mensagem: a contextualização da forma de produção da mensagem é tão importante quanto ela mesma.

A cada entrada, o curso oferta 160 vagas para professores e professoras indígenas distribuídas nas três áreas do conhecimento, assim distribuídas: 50 vagas para Línguas, Artes e Literatura, 60 para Ciências da Natureza e Matemática e 50 para Ciências Sociais. A primeira



turma de Licenciatura Intercultural ofertada pela UFPE/CAA, teve a participação dos 160 estudantes indígenas e 153 concluíram, representantes de 11 povos de Pernambuco: Truká, Xucuru, Atikum, Pipipã, Pankararu, Entre Serras, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará e Tuxá. Na segunda turma, o mesmo número de participantes com uma representação a mais, o povo Pankaiwká.

No segundo momento, foi a finalização das entrevistas, que se deu em passos lentos, tendo em vista que os sujeitos atuam em salas de aulas e moram em lugares distintos e distantes. Mediante a leitura e interpretações dos dados produzidos pelos estudantes e egressos do curso, procuramos estabelecer uma relação da proposta do curso com a prática intercultural do professor de Língua Portuguesa no chão da escola, de forma atender os nossos objetivos citados anteriormente.

Para não citar os nomes dos sujeitos entrevistados, codificamos os sujeitos com letras e números: E1, E2, L1. O material interpretado não se trata de perfeição, ou seja, pronto e acabado, mas entendemos que pode ser compartilhado com outros sujeitos epistêmicos que pesquisam e produzem conhecimentos afins, para que os professores indígenas possam desenvolver sua prática fazendo uma interface daquilo que foi vivenciado no curso com o projeto político pedagógico de respectivas escolas.

5 A PROPOSTA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL E AS DEMANDAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Pensar em formação para atender as especificidades e as diferenças em uma perspectiva intercultural crítica não tem sido uma tarefa fácil. Se não estiver em consonância com a base de cada povo, podemos conjecturar que esse projeto precisa rever sua materialização. Sobre isso, o PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE) destaca:

A formação do professor e da professora indígena se materializa no cotidiano da escola e nos processos de formação que se propõem a estabelecer o diálogo entre a prática vivida e a reflexão teórica que possibilite um retorno para uma prática educativa profundamente inserida no contexto organizacional e cultural da escola indígena (UFPE, 2017, p. 27).

Desta forma, percebemos que os saberes produzidos pelos povos e conhecimentos acadêmicos não dialogaram para que esses sujeitos produzissem outras práticas no chão da escola. Portanto, as duas vias de produção são indissociáveis uma vez que, os egressos voltam as aldeias para materializar as teorias em uma prática dialógica intercultural. Como retrata a fala da egressa 1:



A organização se dava por módulo e laboratório e se preparava para tempo comunidade. Avalio que a gente poderia ter uma formação mais rica voltada para comunidade, o que a gente era muito artificial e não era voltado para realidade de linguagem (português e arte), conto, arte, fazer encontro com artesões que são detentores dos saberes que são esses artesãos. Linguagem (contos, mitos) muito no âmbito científico e a prática ficou a desejar, pesquisar e elaborar cartilhas. Hoje se você perguntar o que temos de material de pesquisa dos laboratórios não tem nada. As línguas indígenas e de sinais foi trabalhado muito pouco (E1, *grifo nosso*, 2024).

A EEI, ainda em sua trajetória de luta e resistência, apresenta grandes desafios a serem superados. A fala acima nos remete a questionarmos quais foram impedimentos que a Universidade não conseguiu plenamente para realizar intercâmbio com os saberes, anciãos, mitos e contos, entre outras sabedorias no decorrer do curso. Os saberes outros, que não se encontram nos livros didáticos, continuam sendo vistos como um olhar de inferiorização e ocultamentos. Como afirmam os professores Edson Silva e Penha Silva (2016), podemos dizer que faz parte de um projeto a ser construído, projeto este, que a produção do conhecimento historicamente foi imposta pela a sociedade considerada superior em detrimento da subalternização e exploração de saberes outros.

No que tange a organização curricular da área de linguagem do curso em questão, segue o que o PPC/CAA (2017) afirma: “A licenciando/a, ao longo do curso, aproximar-se-á de reflexões fundamentadas na prática docente, gestora e de aprendizagem profissional mediante a vivência dos componentes curriculares previstos no curso que contemplam as áreas de conhecimento” (UFPE, 2006). No entanto, podemos observar que há competências e habilidades a serem alcançadas e desenvolvidas além daquilo que foi vivido com a prática do professor da área. Ainda neste mesmo entendimento a egressa 2 relata:

Em relação a arte, é preciso se redesenhar esse modelo oferecido pelo curso, não atende nossa especificidade, para mim mesmo ficou um vazio. Quando escolhi o curso foi mais na expectativa da valorização da arte, a importância da arte dos povos indígenas como a preparação de pelo menos de como podemos está relacionando os conteúdos específicos, como trabalhar a literatura até que ponto, fazendo essa relação do conto... outro ponto que o curso também ficou a desejar foi a produção dos trabalhos da primeira turma que seria transformado em material didático (E2. *Grifo nosso*).

A fala revela a importância de os docentes fazerem uma relação das disciplinas ministradas com a realidade curricular pensada pelos povos.

Quando se discutia a política de formação continuada para docentes indígenas, pensamos que seria para atender as modalidades e etapas de ensino ofertado nas escolas



indígenas. Diante da fala acima, percebemos que a Licenciatura Intercultural UFPE/CAA, como qualquer outro curso, precisa desenvolver práticas que contribuam com a materialização do ensino das respectivas áreas curriculares das escolas nos territórios. A organização curricular oficial imposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEC-PE) para as escolas indígenas não contempla plenamente uma distribuição dos saberes/conhecimentos escolares no tempo letivo que atenda aos interesses dos indivíduos. Porém, a licenciatura é espaço acadêmico de produzir e sistematizar saberes e conhecimentos e transformar em conhecimentos outros.

Mediante o estudo do PPC, compreendemos que a metodologia do curso visa integrar e validar os dois espaços formativos e as vivências de cada um deles, a partir da compreensão reflexiva sobre a relação entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos nas demais realidades e socializados no laboratório intercultural. Para atender a metodologia posta, o curso fez a distribuição da seguinte carga horária que será vivenciada da seguinte maneira: Para os componentes curriculares com carga horária superior a 60 horas (sessenta) serão vivenciadas 48 horas (quarenta e oito) no tempo universidade e as demais horas no tempo comunidade (PPC, UFPE, 2007).

Na segunda turma, iniciada em 2014, algumas alterações foram necessárias no decorrer do curso mediante avaliações realizadas pela coordenação, que apesar do Tempo Comunidade estar assim descrito no PPC do curso, até o momento ainda não havia uma Resolução Interna que especificasse e detalhasse seu funcionamento na prática. Em decorrência desse fato, ao longo dos últimos anos, consideramos a experiência da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena (2009-2012) e da segunda, na época, ainda em curso (2014-2017), a forma como as atividades de Tempo Comunidade foram executadas variou enormemente. Com isso, observamos na análise dos dados coletados que, a segunda turma avalia essas mudanças da seguinte forma, segundo a fala da L1:

Tivemos várias atividades que foram significantes para nossa prática intercultural como, por exemplo, a disciplina Elementos da Natureza. Como outras, ela nos proporcionou troca de saberes com os nossos mais velhos e lideranças e é partindo das vivências, que adquirimos mais conhecimentos (L1. *Grifo nosso*).

Ainda tratando do assunto outra fala também destaca:

Geralmente, as atividades solicitadas tinham relação com o que foi estudado em cada módulo; atividade proposta pela a universidade nos fez tem um novo olhar para as nossas práticas enquanto professores em nossas comunidades (L1. *Grifo nosso*).



Podemos concluir o entendimento das falas que a efetivação do curso ao longo do processo está em dialógica com as reivindicações pautadas pelos que fazem essa grande conquista, haja visto que, nas inferências dos dados, percebemos que há lacunas que distanciam o programa daquilo que foi almejado pelos povos indígenas de Pernambuco. Ressaltando que toda prática é dialética, nesse processo pedagógico de construção, desconstrução e reconstrução. Veiga (1989, p. 17) esclarece que “a prática pedagógica é orientada por objetivos, finalidades, e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Então, é dever do curso de Licenciatura Intercultural, enquanto espaço privilegiado, ao receber 12 nações indígenas, com sabedorias vastas, oferecer condições para a realização da prática intercultural no chão das escolas desses discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta que, apesar de ser a única licenciatura em Pernambuco que se aproxima do projeto de formação para professores e coordenadores indígenas almejados pelos povos indígenas, há indícios que a Licenciatura Intercultural da UFPE, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), aponta poucos avanços no que tange as práticas interculturais dos docentes na Educação Escolar Indígena Truká, considerando os desdobramentos entre a formação ofertada e o exercício da prática docente.

Diante disso, surgiram algumas inquietações, tais como: Quais as práticas interculturais vivenciadas na docência dos egressos da intercultural da área de linguagens? Como e quais foram os critérios utilizados para construção do projeto pedagógico do curso? Então, nasce a seguinte questão problema: Qual a contribuição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a uma prática pedagógica intercultural do professor de Língua Portuguesa do Povo Truká?

Nas literaturas analisadas para elaboração desse artigo, foi possível identificar que a prática pedagógica intercultural deve ser reelaborada para atender a função social da escola, o que contribuirá para o projeto societário almejado. Portanto, no curso analisado, o pouco que se conseguiu foi introduzir essa discussão ao processo formativo da universidade e, consequentemente, alimentar o debate sobre a formação profissional dos povos indígenas do Estado que atuam na EEI. Podemos dizer que temos muito ainda o que conquistar: trata-se de um processo de luta a ser travada tanto pelo movimento indígena, quanto pelos professores e professoras indígenas no cotidiano escolar e nos espaços formativos. É preciso a consciência de que, ao abordar os seus saberes, não se pode relegar os demais. É através da pesquisa



acadêmica que poderemos problematizar o modo como estes saberes/conhecimentos foram/são produzidos, em que condições se deram/dão e os quais os interesses em jogo, na disputa do poder político estabelecido.

Diante das falas interpretadas, o estudo aponta ainda que existe uma grande insatisfação em relação ao direcionamento da prática pedagógica. Do lado dos professores indígenas, existe um desejo enorme de ampliar suas práticas e reverter o processo de invisibilidade e negação das populações, à medida que se desvela seus próprios saberes, e imprimem suas próprias lógicas tão legítimas e necessárias quanto aquelas que foram universalizadas através dos conhecimentos científicos.

Os professores e professoras indígenas egressos do programa desencadearam muito trabalho através de projetos PIBID e outros meios, mesmo assim, ainda se perguntam por onde andam suas pesquisas que poderiam usar como instrumentos didáticos na materialização da sua prática pedagógica e intercultural. Contudo, essa superação não consiste na negação destes conhecimentos científicos, mas em subverter essa lógica universalizante, através do reconhecimento de que o mundo é variado e que há diversidade epistêmica nos povos que fornece subsídios para uma prática intercultural, como também apontam Florêncio e Santos (2023).

Para os professores de Língua Portuguesa, na EEI, há uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos onde a Licenciatura Intercultural junto com esses sujeitos pode teorizar e transformar e ressignificar em práticas e projetos outros de sociedade, no entanto, não existe formação na área de literatura dos povos originários. Essa violência contra as culturas brasileiras pré-coloniais faz parecer que os indígenas eram/são desprovidos de artefatos artísticos no uso de suas línguas autóctones.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de Educação Escolar Indígena na década de 1990; limites e possibilidades da Escola Indígena**. Dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2007.

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**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25637>



BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer MEC**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.

BRASIL. **Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação, 2018. Ação Saberes Indígenas na Escola – **Relatório 2018**. Brasília, 2019.

COPIPE – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco. **Encontrão da COPIPE**. Terra Pipipã, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2020**. Brasil, 2020

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Formação de Professoras/Professores e Pesquisadoras/Pesquisadores Indígenas na Região de Abrangência do Opará. **Id on Line Rev. Psic.**, fevereiro/2022, vol.16, n.59, p. 160-187, ISSN: 1981-1179.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista. Interculturalidade e (re)existência: Educação Escolar Indígena nas aldeias da região do Opará – Pernambuco. **Dialogia**, UNINOVE, ISSN 1983-9294, Número 43, jan./abr. – 2023.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Relatório 2017**. Governo do Brasil. Brasília, 2018.

GERLIC, S. (Ed.) **Índios na visão dos índios: Comunidade Truká**. Salvador: Governo do Estado da Bahia. Salvador, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Os primeiros brasileiros**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2014.

QUIJANO, Aníbal (2006). **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Siglo del Hombre Editores, 2007.



SILVA, Edson e Silva, Maria da Penha de. **A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da lei 11.645**. 2. Ed. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE/CAA) **Programa de Formação de Professores Indígena do estado de Pernambuco** – Curso de Licenciatura Intercultural em educação intercultural. Caruaru, 2006.

UFPE. Centro Acadêmico do Agreste. Curso de Licenciatura Intercultural em Educação. **PPP 2006**, revisto em 2001. Caruaru, 2011. <https://www.ufpe.br/caa/sobre-o-caa>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro de. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Editora Papirus: 1989.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.