

# A ANTROPOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO<sup>1</sup>

Maria da Penha da Silva (PPGA/UFPE)  
Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza (UPE)

## Notas introdutórias sobre o diálogo entre Antropologia e Educação

*Se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores  
-, há muitas outras que nos unem.  
Neuza Maria Mendes Gusmão (1997)*

Quando deseja-se falar sobre o diálogo entre duas ou mais áreas de conhecimento, se faz necessário situar nosso lugar de fala no debate no qual adentramos, (GUSMÃO, 2015). Nesse sentido, informamos que somos mulheres com formação acadêmica em áreas distintas: uma com mais tempo de atuação na área de Educação (Licenciatura e mestrado, também atuando na docência pouco mais de três décadas na Educação Básica), contudo, devido ao permanente convívio com indígenas nos últimos 12 anos optou pela Antropologia como uma área de maior potencialidade no que se refere ao arcabouço teórico e metodológico para empreender a pesquisa de doutorado a partir do recorte étnico; a outra, tem plena formação no campo das Ciências Sociais e se lançou ao desafio mais uma vez de orientar uma pesquisa que se debruça sobre um tema que tem interface direta com processos educacionais, sejam esses formais e não formais. Assim, podemos dizer que nos situamos atualmente no campo da Antropologia da educação, o qual se insere na área das Ciências Sociais, porém com preocupações com as práticas de sujeitos atuantes na área de Educação. Nos termos defendidos por Gusmão: “Trata-se de construir uma abordagem que toma por base as Ciências Sociais para falar em Educação.” (GUSMÃO, 2015, p. 34).

Nesse sentido, nos vimos inquiridas a revisitar o debate sobre as aproximações entre as áreas de Antropologia e Educação. Porém, mediante a ampla produção existente, consideramos a preocupação de não sermos repetitivas. Nesse sentido, o que poderíamos trazer de novidade? Talvez a saída seja tentar situar em que ponto do percurso ambas as áreas convergem com a temática por nós pesquisada. Portanto, mediante a vasta produção de Gusmão sobre o diálogo entre a Antropologia e a Educação, tomamos como ponto de

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022. GT 32 - Diálogos entre Antropologia e Educação: Perspectivas sobre a Formação de Professores em debate.

partida o texto intitulado como *Antropologia e educação: Origens de um diálogo* (1997), o qual nos fornece um mapeamento não só sobre a interface entre essas duas áreas, mas, também sobre a história da Antropologia, suas vertentes teóricas e seus desdobramentos no Brasil. Embora ao longo das últimas décadas, outros olhares tenham se voltado para o campo da Antropologia da educação, inclusive a própria autora continua atuando e contribuindo, penso que suas reflexões permanecem como referências fundamentais nesse debate.

Retomando a epígrafe do presente texto, ressaltamos que a relação entre Antropologia e Educação e entre antropólogos/as e educadores/as nos anos de 1990 era perpassada por tensões e divergências resultantes de vários fatores, dentre os quais, estava o estabelecimento de hierarquização em relação ao fazer científico. Situação que, segundo Gusmão (1997, s.p.) “Dentro dessa divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento.” Contudo, tem constituído um campo de estudo e produção de conhecimento valioso, “que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança.” (GUSMÃO, 1997, s.p.).

Ao contrário do que alguns autores/as afirmam sobre a aproximação da Antropologia com a Educação, Gusmão (1997) nos mostrou que não foi um fenômeno dos anos 1970. Este marco é apenas o início de uma ebulição dos movimentos sociais na América Latina, incluindo o Brasil. Entretanto, o interesse de antropólogos/as pela educação numa dimensão mais ampla, enquanto relações de ensino e aprendizagens inerentes ao convívio humano como seres sociais que somos, acompanha a história da Antropologia. Nesse sentido, a referida autora situa o início desse diálogo ainda no final do Século XIX, quando “A antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência.” (GUSMÃO, 1997, s.p.).

Acrescentou a autora, que ainda naquele período havia também a atuação de antropólogos na revisão de currículos escolares. Tal atuação se prolongou na primeira metade do século seguinte. Um desses antropólogos foi o Franz Boas, o qual teceu importante crítica ao sistema educacional dos EUA, acusando-o dentre outros aspectos, de atuar de forma autoritária impondo um padrão-modelo de aluno, assim ignorando a diversidade contextual escolar. (GUSMÃO, 1997, s.p.). Para a autora, à medida em que Franz Boas tentava se afastar da perspectiva evolucionista do seu mentor Lewis Henry Morgan, defendendo o reconhecimento e o respeito à diversidade social, compreendendo

a diferença como resultante dos processos culturais e não biológicos, o seu olhar e de seus/suas seguidores/ras para os processos educativos tornou-se central na Antropologia Cultural incluindo os estudos de Margaret Mead e Ruth Benedict.

Conforme Gusmão, a influência da vertente culturalista ultrapassou as fronteiras Norte-americana, chegando ao Brasil via a produção de Gilberto Freyre, mas, também a partir da chegada e acolhimento de pesquisadores Norte-americanos na Universidade da Bahia. (GUSMÃO, 1997). Embora consideremos as críticas à vertente culturalista da Antropologia Norte-americana, pela ênfase no particularismo histórico dos grupos ou sociedades estudadas, de forma a negligenciar as relações externas e as influências globais; e também por fazer parte de um período no qual, atualmente a Antropologia é alvo de acusações de ter servido à sistemas colonialistas, é inegável as contribuições do relativismo cultural para atualmente pensarmos as questões no campo da educação considerando as diferenças socioculturais, étnico-raciais de gênero e de geração presentes na sociedade e nas instituições educacionais brasileiras.

Sendo importante ter em vista que o ponto de convergência no diálogo entre a Antropologia e Educação é a cultura. Foi assim nos processos coloniais empreendidos pelo colonialismo ocidental, quando em nome de um padrão cultural hegemônico buscava-se por meios pedagógicos anular as diferenças culturais e homogeneizar comportamentos e organizações sociais; e continuou sendo ao longo do século XX e XXI à medida que ambas as áreas trouxeram a diversidade cultural como ponto central de interesses e preocupações. (GUSMÃO, 1997, s.p.).

Contudo, anterior à chegada do paradigma da antropologia cultural ou social ao Brasil, o diálogo antropológico estabelecido com a educação formal, na transição do final do século XIX e início do XX ocorreu no âmbito da Escola de formação de normalistas (conhecida como Escola Normal da Praça) na cidade de São Paulo. Esse processo surgiu a partir da criação do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, (OLIVEIRA, 2012; 2017). Para o referido autor, possivelmente a história da antropologia brasileira negligenciou propositalmente esse fato que relaciona diretamente a gênese da Antropologia no Brasil ao campo educacional, por tratar-se de um período no qual a Antropologia educacional se filiava ao paradigma da Antropologia física e antropométrica, o qual se ocupava em analisar os aspectos genéticos e biológicos do ser humano e compará-los entre si. E afirma que diversos foram os fatores que provocaram o distanciamento entre a Antropologia e o campo da Educação, dentre esses o fenômeno da popularização das teorias reprodutivistas na educação durante a ditadura militar

iniciada em 1964; a própria reforma universitária em 1968 que separou as Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de Educação.

Porém, o diálogo entre essas duas áreas tornou-se marca da etnologia brasileira referente aos estudos sobre os povos indígenas, (OLIVEIRA, 2012). Se intensificando no final da década de 1970 (TASSINARI, 2008). E após a homologação da Constituição Federal de 1988, a qual declarou o Brasil como um país multiétnico e pluricultural, sendo o grande marco para os povos indígenas, referente ao reconhecimento do direito de continuar existindo, e conseqüentemente proibir preconceitos e toda forma de discriminação contra essa população, além de exigir mudanças fundamentais para a garantia de processos educacionais formais próprios, específicos e diferenciados. Sobretudo, ao prever a obrigatoriedade do ensino bilíngüe considerando as línguas indígenas como primeira língua no processo de alfabetização e anos iniciais. (LUCIANO, 2019; NASCIMENTO, 2021).

As escolas não indígenas também foram obrigadas a reconhecer que a diversidade cultural no Brasil não é um dado natural na origem da formação da sociedade brasileira, e sim faz parte dos processos históricos coloniais e contemporâneos perpassados pelas relações de poder. Então, setores educacionais públicos e privados foram levados a repensar suas práticas para se adequarem às reconfigurações culturais previstas nas legislações no campo da Educação<sup>2</sup>. Assim, exigindo das escolas uma mudança de postura em relação à “Diversidade cultural” no seu interior e na sociedade brasileira. (SOUZA; NASCIMENTO, 2010). Nessa direção o Parecer nº 14/2015 do CNE/CEB chama atenção para se a escola precisava mudar suas práticas, conseqüentemente a formação de professores/as também deve ser *locus* de mudanças.

O referido documento veio corroborar algumas mudanças curricular que se encontrava em curso. Sobretudo, em algumas Licenciaturas, como a criação de novas disciplinas: *Educação para as Relações Étnico-raciais; História da África; História Indígenas; Culturas Nativas; e Antropologia da Educação*. Também ocorrendo a oferta de cursos de aperfeiçoamento e de Especialização para professores/as da Educação Básica em exercício da função. Ao mesmo tempo surgiam pesquisas nos Programas de Pós-graduação em antropologia tomando como campo empírico o ambiente escolar e as

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) acrescida das alterações provocadas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, juntamente com o Parecer do CNE 14/2015; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

práticas cotidianas. Além de pesquisadores/as na área de Educação recorrendo à etnografia como metodologia de pesquisa.

Contudo, o diálogo entre Antropologia e Educação, seja como duas áreas distintas, seja no bojo do Campo da *Antropologia da educação* não ocorre sem tensões e discordâncias que perduram até os dias atuais, como um fenômeno recorrente quando se trata de interações entre campos de conhecimentos distintos, (GUSMÃO, 2015). Ao mesmo tempo, no tocante à escolarização indígena o diálogo entre profissionais dessas duas áreas possibilitou parcerias exitosas, as quais inclui a formação de professores/as, no intuito de responder à demanda da institucionalização da educação escolar indígena específica e intercultural. Este debate intensificado no final de 1970, contando com a expressiva participação dos povos indígenas surgiu como uma nova proposta pedagógica (LUCIANO, 2019). Porém já existia alguns trabalhos de etnólogos que denunciavam a ineficiência da educação escolar para o processo de integração dessa população, ou pela sua violência simbólica.

### **A educação dos indígenas no Brasil como objeto de preocupação da Antropologia**

Como visto na seção anterior, as tensões existentes entre as Ciências Sociais e a Educação perduraram durante grande parte do século XX provocando o distanciamento entre as áreas da Antropologia e Educação no âmbito geral no Brasil. Contudo, a dedicação da etnologia brasileira aos estudos sobre os povos indígenas, favoreceu a manutenção de laços entre essas duas áreas, tendo em vista que grande parte dos trabalhos no campo da Antropologia da educação são sobre os processos educativos indígenas, (OLIVEIRA, 2012).

Os primeiros estudos nessa direção ocorreram na década de 1930 associados à intensificação da etnologia brasileira empreendida por pesquisadores alemães. Contudo, inicialmente os pesquisadores que seguiam o paradigma evolucionista não viam o método de transmissão de conhecimentos entre esses povos como processos de ensino e aprendizagem sistemática, com isso não os consideravam constituintes de uma pedagogia. (TASSINARI, 2008). A autora destacou o estudo de Emilio Willem como relevante no âmbito da crítica à educação escolar para indígenas, ofertada pelo Estado. Esse estudo alegava que o modelo de escola do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) instalado nas aldeias indígenas não contribuía nem com a valorização da vida indígena nas aldeias, nem favorecia sua integração à sociedade nacional.

Nas décadas seguintes, observa-se um fluxo maior de estudos referentes a aspectos da organização social das populações indígenas, em destaque para a segunda metade da década de 1950, quando alguns etnólogos, usando diferentes metodologias, abordagens teóricas e categorias analíticas, evidenciavam aspectos por eles considerados como parte da educação informal dos grupos indígenas. A exemplo de: Metraux e Dreyfus Roche – 1956; Florestan Fernandes – 1966, Herbert Baldus – 1970; Melatti e Melatti – 1979, (TASSINARI, 2008).

No tocante à educação formal no contexto indígena, o trabalho de Sílvio Coelho dos Santos, publicado em 1975 com o título: *Educação e sociedades tribais* destaca-se como a publicação mais relevante dessa década. (TASSINARI, 2008, p. 230). Ao revisitarmos o trabalho mencionado, observamos que o autor dedicou dois capítulos da obra à análise do formato da escola e seu funcionamento, as condições docentes e discentes, a prática do bilinguismo, mais a relação da educação escolar com a atuação do indigenismo.

Referente aos povos indígenas no Nordeste contemporâneo, até a primeira metade do século XX era escarço o interesse em estudos sobre os povos indígenas no âmbito da Antropologia. Contudo, existiam algumas personalidades públicas como Carlos Estevão, Mário Melo e Estevão Pinto que se destacaram como pioneiros no contexto da etnologia indígena brasileira nesta região<sup>3</sup>. Em geral, o contexto de produção intelectual desses etnólogos situava-se fora de grandes centros universitários, por vezes atuavam no Serviço público, em Museus ou Institutos Históricos. (ANDRADE, 2020).

Um dos primeiros trabalhos sobre os processos de escolarização das populações indígenas no Nordeste foi resultado da etnologia realizada por Estevão Pinto, publicado no ano de 1958, intitulada como *Muxarabis & balcões e outros ensaios*, encontra-se o seguinte texto: *Aspectos da educação entre os nossos remanescentes indígenas*. Neste texto, o autor descreve sua experiência com o Povo Fulni-ô de Águas Belas/PE. Em poucas páginas denunciou a educação escolar oferecida para as crianças, elegendo-a como uma das causas do “desajuste” daquela população:

O choque de duas culturas diferentes, uma indígena e a outra alienígena, a primeira delas persistindo em conservar, em sua pureza ou primitividade, traços que os "brancos" não

---

<sup>3</sup> A esse respeito ver: *Estevão Pinto, um dos pioneiros da Antropologia no Brasil* (ROCHA, 1994); e *Índios no Nordeste: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia* (SECUNDINO, 2011).

compreendem ou procuram destruir. Entre os elementos também negativos podemos incluir o tipo de escola de pura alfabetização, adotado pelo S.P.I. Esse tipo de escola desajusta os índios. (PINTO, 1958, pp. 117-118).

Na continuidade do texto, a crítica do autor se refere à metodologia usada no processo de alfabetização dos indígenas falantes da língua nativa, uma vez que a metodologia empreendida pelas escolas do SPI no tocante à alfabetização na língua portuguesa não estabelecia associações com aspectos importantes da cultura nativa, assim dificultando o processo de aprendizagem e o sucesso escolar. Portanto, recomendando o método empreendido pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), o qual adotou a metodologia de alfabetização de outros povos indígenas na língua nativa. A respeito do SIL, considerando o estudo de Maria Cândida Drumond Mendes Barros, (1993)<sup>4</sup>, mais a perspectiva teórica de Estevão Pinto, o qual defendia o conceito de aculturação e consequentemente a integração dos índios como algo necessário para o bem dos índios e da sociedade nacional, é compreensível a recomendação de métodos escolares eficazes para esse fim.

No rol das publicações sobre os povos indígenas no Nordeste, na perspectiva das perdas culturais e considerável redução dessa população, encontramos o trabalho de Francisco Moonen, intitulado como *Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil* – 1983. Também usando o conceito de aculturação, mais deculturação como sinônimo de perdas culturais, seja por doenças, guerras entre os povos, ou pela situação de contato com os não índios. Ao mesmo tempo fala em mudanças culturais, ao contrário de Estevão Pinto que propagava a degeneração indígena. Nesses termos, afirma: “Contudo, continuam índios, não devido à sua cultura, mas pelo fato de conservarem inalterada a sua identidade étnica.” (MOONEN, 1983, p. 53). Por vezes denunciava o que para o autor tratava-se de um “genocídio e etnocídio” resultante das várias formas de violências coloniais e contemporâneas contra essa população. Inclusive impetradas por antropólogos no exercício de uma Antropologia colonialista. No tocante à educação, tangencialmente cita a existência de escolas para os índios como instrumento de dominação, desde as missões jesuítas, do Diretório Pombalino, do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, e da FUNAI.

---

<sup>4</sup> No citado estudo, a autora mostrou a atuação dessa instituição missionária na América Latina e no Brasil, ao mesmo tempo denunciando as formas de proselitismo e conversão religiosa de indígena via a educação escolar. Ver: *Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics*, (BARROS, 1993).

De fato, a preocupação de antropólogos/as com a educação escolar para indígenas se fortaleceu ao final da década de 1970 no âmbito dos debates sobre os danos causados a esses povos em consequência da educação escolar oferecida por missionários evangélicos. Por vezes, organizações religiosas internacionais empreendiam ações educacionais voltadas para a conversão destes, com anuência do Estado brasileiro. Como também a educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro tinha por objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional. (SILVA, 1981).

Naquele contexto, ocorreu o “I Encontro sobre Educação Indígenas” em dezembro de 1979, convocado pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-índio de São Paulo, contando com a participação de indigenistas e profissionais de diversas áreas, dentre esses educadores e antropólogos, (SILVA, 1981). Os/as indigenistas manifestavam preocupações com a continuidade de práticas escolares nos territórios indígenas que desrespeitavam as formas “tradicionais de educar” e as expressões socioculturais dessa população.

Mais especificamente, reclamavam dos impactos das ações educacionais formais tanto religiosas quanto estatais, e questionavam o próprio conceito de educação. Com isso evidenciando que a “educação indígena” é vivenciada de forma integral na relação com as práticas cotidianas que expressam os aspectos socioculturais de cada povo; enquanto a “educação para os índios” imposta pelos órgãos estatais não respeitavam as especificidades. Assim, negando a esses grupos étnicos o direito de serem quem são.

Daquele primeiro Encontro, resultou a publicação intitulada como, *A questão da educação indígena*. Trata-se de uma coletânea de textos no formato de artigos científicos, relatos de experiências com povos das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, mais uma seção com indicação de fontes bibliográficas e resenhas de obras que se debruçaram sobre a temática em tela. Esta última seção nos possibilitou perceber que os debates sobre essa questão também haviam se estabelecido em países da América Latina, América Central e América do Norte: Bolívia, Venezuela, Colômbia, Chile, Peru, Equador, Honduras, México e os Estados Unidos.

Na continuidade dos debates, a antropóloga Aracy L. da Silva, em parceria com outras/os antropólogas/os organizou publicações que pudessem subsidiar as escolas e professoras/es não indígenas, dentre essas, estão as seguintes coletâneas de textos: *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus* – 1ª edição 1987; *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* – 1995; *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* – 1ª edição

2000. Na segunda publicação, nos chamou atenção a contribuição do atual antropólogo indígena – o Gersem Baniwa discutindo políticas públicas de educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira, um dos municípios onde habita o povo Baniwa.

Uma novidade para os debates sobre a aproximação da Antropologia com os processos de escolarização indígena no Brasil tem sido a emergência de antropólogos/as indígenas no século XXI produzindo suas próprias etnografias. Dentre os mais conhecidos estão: o Gersem Baniwa – Mestre, Doutor e professor na UFAM; Tonico Benites – Guarani-Kaiowá, Mestre e Doutor com experiência de docência na área da Antropologia da educação; o Felipe Sotto Maior Cruz – Tuxá, Mestre e Doutor, professor no curso de Licenciatura intercultural indígena na Universidade Estadual da Bahia – UNEB Campus Paulo Afonso/BA, e recentemente foi aprovado no concurso para professor no Departamento de Antropologia da UFBA; Simone Eloy Amado – Terena, Mestre em Antropologia Social, com dissertação voltada para a análise da experiência de indígenas na educação superior; Elisa Urbano Ramos – Pankararu, Mestre em Antropologia, atuando na educação escolar indígenas em Pernambuco; o Cacique Valdemir Amaro Lisboa – Pipipã, atuando também na educação escolar no seu território, Licenciado pela Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, Mestre em culturas africanas, da diáspora e dos povos indígenas; Eliane Boroponepa Monzilar, foi a primeira mulher indígena Doutora em Antropologia pela UNB – atuando também como professora na escola indígena da TI Umutina no estado de Mato Grosso.

Conforme, Dal Bó (2018), esse fenômeno resulta em profícuas reflexões acerca dos processos de escolarização dos povos indígenas. Quando nos detemos na produção acadêmica desse público indígena, notamos que sem dúvida, esse movimento intelectual tem mostrado novas formas de produção de conhecimento sobre os processos de escolarização indígena: seja no fazer metodológico durante suas pesquisas, seja no processo de escrita autobiográfica, no ser antropólogo/a indígena atuando como docente nas escolas indígenas ou nas Universidades. Além de oportunizar a sociedade brasileira conhecer a riqueza de conhecimentos produzidos pelos povos indígena, “A formação superior de indígenas reveste-se de importante estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional”. (LUCIANO, 2019, p. 170).

Nesse sentido, constatamos que, a presença de indígenas nas universidades chamou atenção dos Programas de Pós-graduação em Antropologia e em Ciências Sociais para estudar esse fenômeno. Dentre estes Programas de Pós-graduação estão: o PPGAS

– Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro; PPGAS – Universidade de Campinas (UNICAMP); PPGCS – UNICAMP; PPGAS – Universidade Federal São Carlos (UFSCar); PPGAS – Universidade de São Paulo (USP); PPGAS – Universidade Federal do Paraná (UFPR); PPGAS – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); PPGAS – Universidade de Brasília (UNB); PPGA – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); PPGA – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); PPGA – Universidade Federal da Bahia (UFBA); PPGCS – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); PPGA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e o PROCADI da Universidade de Pernambuco (UPE). Os temas mais recorrentes nas dissertações e teses são: as políticas afirmativas para o ingresso e permanência; as trajetórias acadêmicas, dificuldades e formas de enfrentamentos.

Não era nossa intenção pesquisar a formação de professores/as indígenas especificamente. Contudo, no decorrer do nosso estudo os dados empíricos mostraram que muito dos/as indígenas em Pernambuco que buscaram ou buscam a Educação Superior, cursaram ou cursam as Licenciaturas. Então, não pudemos ignorar esse fato, e dedicamos parte da nossa escrita sobre esse aspecto. Sobretudo, no tocante à importância da colaboração de antropólogos/as para a formação dos/as professores/as indígenas na Educação Superior. Nesse caso, atuando no curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígenas.

### **Contribuições dos/as antropólogos/as na formação de professores/as indígenas na Educação Superior em Pernambuco**

O Gersem Baniwa, no livro publicado mais recente, enfatizou que até a década de 1970 os povos indígenas estavam fadados ao discurso do desaparecimento, ressaltando a contribuição do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica – CIMI na articulação de grandes Encontros regionais e nacionais indígenas, além de oferecer oficinas e cursos de formação técnica e política para as lideranças, assim impulsionando o surgimento do Movimento indígena organizado no âmbito nacional. Enquanto antropólogos/as e sociólogos/as empreendiam ampla campanha nacional e internacional em defesa dos direitos indígenas. Esta campanha somava-se às mobilizações sociais de grande parte da sociedade civil que denunciava as atrocidades do Regime político de ditadura militar ainda em curso, e clamava pela garantia dos direitos humanos. (LUCIANO, 2019).

No contexto das mobilizações indígenas pelo direito à terra como única forma de continuarem existindo, surgiu 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 consequentemente a integração à sociedade brasileira. 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 tornar obrigatório ao Estado promover 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).

Rita Gomes do Nascimento – Potyguara, primeira Doutora indígena em Educação no Brasil, também defensora da educação escolar indígena específica e diferenciada, rememora esse movimento, afirmando que inicialmente a demanda era pelo atendimento aos anos iniciais da Educação Básica, 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 Superior. (NASCIMENTO, 2009, p. 89).

Ambos pesquisadores/as indígenas, mesmo situados em áreas de conhecimentos distintas, são pontes no diálogo entre Antropologia e Educação, tomando como ponto comum o olhar etnográfico sobre os processos educacionais indígenas. Afirmaram que a formação docente se tornou pauta principal do Movimento de professores/as indígenas, buscando a autonomia e autogestão das escolas indígenas. Quando a princípio, na década de 1990 aderiram ao Programa de Formação de Professores em Serviço – 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 – O PROLIND.

A primeira etapa da formação docente indígena – Magistério no nível Médio - ocorriam quase sempre a partir de parcerias entre organizações de professores indígenas

e os/as indigenistas especialistas nas mais diversas áreas de conhecimentos, dentre as quais a Antropologia. A contribuição dos/as antropólogos/as nesse processo, *a priori* era requisitada pela sua expertise acerca da noção de cultura, inclusive, para além dos povos ameríndios. Contudo, a noção de cultura nos contextos indígenas ganhava diferentes configurações conforme os usos e discursos sobre. Tal como também os cursos de formação de professores/as indígenas foram assumindo suas particularidades conforme o público estudantil fosse em maior ou menor grau de heterogeneidade étnica, (GRUPIONI, 2013).

Entretanto, a noção de cultura para os povos indígenas em longo período de contato com a sociedade não indígena, parece ser ainda mais complexo. Somando-se às exigências das políticas de reconhecimento étnico historicamente pré-estabelecidas, tende a se formular uma noção de cultura pautada por determinado padrão geralmente estereotipado, (SAMPAIO, 2009). O citado antropólogo, a partir da sua experiência como indigenista atuante na formação de professores/as indígenas na Bahia e em Minas Gerais, relatou a demanda desse público pela definição das especificidades culturais a serem formalizadas pela educação escolar nos seus territórios. Com isso a discussão em torno dessas demandas pela fixação de sinais diacríticos como definidores “da cultura indígena” é latente, sobretudo dando ênfase a função da escola como espaço importante para o “resgate” de uma suposta cultura “autêntica”.

Esse movimento indígena pela valorização da “cultura” emergiu ao longo do século XX, associado à reivindicação da posse das terras, mais especificamente na Região Nordeste. Uma vez que, para obter o reconhecimento como indígenas, o Estado exigia marcadores culturais diferenciados da população regional em geral. E as práticas escolares indígenas na contemporaneidade ainda ressoam essa exigência, porém, como estratégia de resistência e enfrentamento ao preconceito e a discriminação. (NASCIMENTO, 2009).

Em Pernambuco, foi o Centro de Cultura Luís Freire – CCLF e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI que inicialmente desempenharam o papel de formadores, reunindo os povos indígenas, organizando grandes encontros de professores/as, e paulatinamente foram conquistando a adesão aos Programas sistemáticos de formação de professores/as: primeiro o PROFORMAÇÃO, depois o PROLIND. (ALMEIDA, 2017). Referente à organização do curso promovido pelo primeiro Programa, a autora, enfatizou que após discussões e debates com os/as professores/as indígenas conseguiram formatá-lo visando adaptar aos conteúdos que atendessem as escolas indígenas, mas, não foi

possível adaptar o tempo e o espaço em conformidade com as demandas da gestão da educação escolar indígenas.

De fato, recorrendo ao estudo de Melo (2014), também sobre a Licenciatura em Educação Intercultural indígena<sup>5</sup>, notamos que essa situação também era inerente à formação no nível Superior. Quando cada Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena ganhava formato próprio conforme o contexto e sujeitos envolvidos<sup>6</sup> na sua produção. Porém, embora esses projetos, devesse considerar as especificidades locais, eram organizados a partir de um núcleo comum nacional para atender as três áreas de conhecimentos e formação: Linguagens, Ciências sociais, Ciências da Natureza e Matemática. (MELO, 2014, p. 116).

No tocante à formação na Educação Superior, os/as professores/as indígenas em Pernambuco se inseriram nesse contexto. Nos primeiros anos da década de 2000, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (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 mais a Universidade de Pernambuco – UPE.

A UFPE ingressou nesse contexto inicialmente via o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade – NEPE do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, coordenado pelo Antropólogo Renato Athias. O qual promoveu 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 foi organizado na UPE o I Fórum interinstitucional sobre Formação Superior para professores/as indígenas, agregando parcerias além das instituições que vinham participando dos debates. A exemplo da

---

<sup>5</sup> Recentemente, a UFPE sobe a gestão do Reitor Alfredo Gomes tornou este curso regular, assim, passou a fazer parte do quadro de cursos regulares ofertados por esta Universidade. Isso significa realização de concursos públicos para contratação de docentes, e recursos contínuos para manutenção do referido curso.

<sup>6</sup> Instituições de Educação Superior, ONGs, Secretarias de Educação estaduais, Órgãos indigenistas, e organizações indígenas.

UFRPE e UFMG. Nesse evento 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 do Centro Acadêmico Nélio Vieira de Melo. Também 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 iniciou no ano seguinte com a primeira turma. Durante seu funcionamento pelo PROLIND contou com nove antropólogos/as no corpo docente: Alexandre Gomes, Caroline L. Mendonça, Joselito Arcanjo, Kelly Oliveira, Lara Erendira Andrade, Renato Athias, Sandro Lobo, Sandro Guimarães e Vânia Fialho. Grande parte era 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 menos verticalizado até onde ia o alcance desses/as profissionais. Porém, a medida em que o curso foi organizado por módulos, nem sempre convergia para esse grupo se encontrar.

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 a COPIPE e a coordenação do curso e Direção do Centro Acadêmico. Portanto, algumas situações citadas por Almeida (2017), evidenciou 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, resultando 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. Esta situação expressa a norma do PROLIND no tocante à composição do corpo docente, exigindo a atuação de professores/as do Departamento onde o curso estava vinculado, não levando em consideração se estes profissionais tinham minimamente conhecimento sobre os povos indígenas e seus projetos pedagógicos.

As situações citadas não são exclusivas do contexto da UFPE. Mediante as vivências e as produções acadêmicas de Rita Nascimento Potyguara, e de Gersem 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 antropólogos/as poderiam intervir? Para Grupioni (2013), a contribuição dos/as antropólogos/as nos cursos de formação de professores/as indígenas podem ir além das reflexões sobre o conceito de cultura e afirmação da identidade. Não que essas reflexões não sejam necessárias, são imprescindíveis, mas, é necessário 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.

### **Considerações finais**

Como visto, o diálogo da Antropologia com a formação de professores/as no Brasil surgiu junto com a própria antropologia brasileira, mais especificamente associado às “Escolas Normais”, área conhecida como “antropologia pedagógica”. Se na sua

origem, a preocupação era com o perfil psíquico das estudantes normalistas, a Antropologia da educação na perspectiva social ao longo da sua história vem sendo pautada pelas demandas de políticas públicas geradas pela legislação que rege a educação formal, para atender as questões relacionadas à cultura, ao reconhecimento, compreensão e respeito à diversidade sociocultural.

No tocante à relação da Antropologia com a educação em meio aos povos indígenas se estabeleceu também nesse processo de construção dessa disciplina, quando a etnologia indígena influenciada pelo relativismo cultural norte-americano se tornou central na produção do conhecimento nesse campo. Inicialmente mostrando formas de educar entre esses povos, e posteriormente preocupando-se com seus processos de escolarização.

Entretanto, a medida em que os povos indígenas conquistaram o direito à educação escolar diferenciada, mediante a Constituição Federal de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além das demais legislações específicas sobre essa matéria, surgiu também o grande desafio de retomar as escolas e fazerem acontecer a educação diferenciada. Tendo em vista que as escolas em territórios indígenas contavam com grande parte dos/as professores/as não indígenas. Via-se a necessidade de constituir um corpo docente indígena com habilitação no magistério.

Compreendemos que a partir dessa necessidade intensificou-se também a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, dentre essas a Antropologia para assessorar, formular e as vezes executar políticas públicas educacionais pautadas pelo respeito à diversidade sociocultural desses povos. Demandando do Estado brasileiro a promoção de cursos de formação específicas para professores/as indígenas em exercício. A princípio foram organizados cursos no nível Médio, mas, a ampliação do nível de escolarização ofertados nos territórios indígenas exigiu professores qualificados em áreas específicas cujo a formação deveria ser a nível Superior.

A partir dos estudos citados, e dos nossos dados empíricos observamos algumas questões que continuam desafiando o alcance de uma formação de qualidade para esses/as professores/as, a exemplo da carência de: um formato de seleção para ingressar que considere as experiências socioculturais e conhecimentos dos povos indígenas; um ambiente universitário acolhedor, com espaços físicos planejados para as práticas socioculturais indígenas, e um corpo docente totalmente qualificado conforme a exigência da formação que deveria ser ofertada; a mediação de conflitos interrelacionais que reduzam as situações de racismo e discriminações.

No caso de Pernambuco, considerando que as atividades presenciais ocorriam no período de uma semana a cada mês, não seria mais viável que ao invés dos mais de 100 professores/as indígenas se deslocarem longas distâncias para a Universidade, o corpo docente do curso se deslocar até os territórios indígenas?<sup>7</sup> Com isso, reduziria os impactos físicos e emocionais causados pelo longo trajeto de deslocamento para os estudantes que habitam territórios com mais de 400 km de distância do Centro Acadêmico; também reduziria o custo financeiro com o curso; favoreceria ricas oportunidades de a Universidade conhecer melhor como vivem os discentes indígenas. Por outro lado, dentro dos muros da Universidade seus ocupantes perderiam a oportunidade de aprender a conviver na diversidade, a reestruturar seu espaço físico e seus conhecimentos para acolher devidamente a diferença; a administrar os conflitos gerados pela presença desta.

Considerando todos esses desafios, pensamos que a presença e atuação dos/as antropólogos/as especialista nos povos indígenas, atuando na assessoria e no corpo docente dos cursos pensados para professores/as indígenas é fundamental, fomentando a produção de conhecimentos e revisão de conceitos antropológicos. Além de ser um/a profissional qualificado para construir pontes entre o universo acadêmico e territórios indígenas, envolvendo todos os atores – gestores/as, docentes, corpo técnico, discentes, lideranças indígenas, e o público em geral – em situações que possibilitem conhecer a diversidade sociocultural presente no contexto universitário. Assim, favorecendo a materialização do Projeto Pedagógico do Curso: promover uma educação intercultural de fato, não só como produto final, mas sim durante o processo formativo.

## 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).

ANDRADE, Lara Erendira A. de. **Pelejas indígenas: conflitos territoriais e dinâmicas históricas na Serra do Catimbau**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Tese (Doutorado em Antropologia).

---

<sup>7</sup> Essa é uma experiência exitosa vivenciada no Estado de Alagoas, no curso ofertado pela Universidade Estadual – UNEAL.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics**. Universidade Estadual de Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

DAL BÓ, Talita Larazin. **A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. Universidade de São Paulo, 2018. Tese (Doutorado em Antropologia).

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.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. In: **Caderno CEDES**. v. 18, n. 43, Dezembro, 1997. s.p. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em 15/01/2019.

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

MELO, Clarissa Rocha de. **Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social).

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada: repensando a questão indígenas no Brasil**. João Pessoa, Editora Alternativa, 1983.

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, UDUAL, Ciudad de México, 2021. p. 73-89.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez. 2017. p. 233-253.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: O lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, jan/jun. 2012. p. 120 – 132.

PINTO, Estevão. **Muxarabis & Balcões e outros ensaios**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1958. <http://brasilianadigital.com.br/obras/muxarabis-balcoes-e-outros-ensaios>. Acesso em 27/02/2022.

ROCHA, José Maria Tenório. **Estevão Pinto, um dos pioneiros da antropologia no Brasil**. Fortaleza, Fundação Waldemar Alcântara, 1994.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O "Resgate cultural" como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky. (Org.). **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza, EdUECE, 2009.

SECUDINO, Marcondes. Índios no Nordeste: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.) **A presença indígena no Nordeste**: Processos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011. p. 631-652.

SILVA, Aracy Lopes. (Coord.). **Comissão Pró-índio**: a questão da educação indígenas. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e.; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Antropologia, Educação e Estado Pluricultural: notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. In: **O público e o privado** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará). Nº 16 - Julho/Dezembro – 2010, p. 123-142.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. In: **Ilha** – Revista de Antropologia, v. 10 n. 1, 2008. p. 118-144.