



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ**

**TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA  
DO POVO PIPIPÃ**



Caruaru  
2020

LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ

**TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA  
DO POVO PIPIPÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup>. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.

Caruaru  
2020

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S111t Sá, Luiz Carlos Barbosa de.  
Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã. / Luiz Carlos Barbosa de Sá. – 2020.  
143 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Saulo Ferreira Feitosa.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.

1. Pós – colonialismo - Pernambuco. 2. Identidade social - Pernambuco. 3. Indígenas - Educação. 4. Currículos - Pernambuco. 5. Educação multicultural - Pernambuco. 6. Negação (Lógica). I. Feitosa, Saulo Ferreira (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-099)

LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ

**TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA  
DO POVO PIPIPÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 16/06/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>o</sup>. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosane Freire Lacerda (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Ao povo Pipipã do Kambixurú, em especial ao cacique Valdemir pelas acolhidas, à professora Elizângela, pela articulação dos grupos focais, ao juremeiro Inácio e ao Pajé Expedito pelo apoio durante o Aricuri e a todos os demais professores e alunos pela atenção.

Ao meu orientador, Saulo Feitosa, minha gratidão por acreditar neste trabalho desde o início, pela paciência e confiança depositadas, pelas cobranças que evitaram o comodismo, pelo incentivo durante todo o percurso e principalmente, ao profissional humano que és.

À minha família, em especial minha esposa Deisiany por aceitar as renúncias nos momentos das viagens ao campo e na escrita. À minha irmã Carla Barbosa, professora de língua portuguesa, pela revisão final.

Ao técnico da Gerência Regional de Educação de Floresta, Francisco, pelas informações e por fornecer os documentos oficiais sobre a Educação Escolar Pipipã.

Ao professor do IF-Sertão João Luiz e a Marcos da Funai pelas informações e a ajuda de chegarmos ao local do Aricuri na Serra Negra, pela primeira vez.

Ao cinegrafista Jucelino Luiz que nos ajudou em registros durante visita ao campo.

Ao professor Sandro Guimarães por disponibilizar para consulta o acervo da Licenciatura Intercultural Indígena e pelas contribuições na qualificação e na banca da defesa, juntamente com a professora Rosane Lacerda.

À professora Michele Guerreiro e ao professor Ernandes Queiroz pela contribuição no projeto.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE, Campus Agreste, pela partilha de conhecimentos dos professores, coordenação e colegas.

Aos encantados pela luz que iluminou os nossos caminhos no percurso! Enfim, a todos e todas que contribuíram de alguma forma com este projeto inédito.

Ao realizarmos pesquisas sobre a história do povo ou sobre ervas medicinais, não pesquisamos na internet, a gente ia no mato, tirava casca de pau, subia em árvores, levava ferroada, mas fazíamos nosso trabalho escolar. Tivemos a preocupação de trazer diversas informações das pessoas mais antigas, como trabalhavam (informação verbal) <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Fala da ex aluna Pipipã, Alcilane, durante grupo focal na aldeia Travessão do Ouro, em dezembro de 2018.

## RESUMO

Esta dissertação trata de um estudo sobre a Educação Escolar do povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco. A pesquisa iniciada em 2018 fundamenta-se em aportes teóricos propostos pelo pensamento decolonial, a partir das reflexões de Quijano (2010), Mignolo (2008), Grosfoguel (2010), Walsh (2006), Dussel (1993), Santos (2010), entre outros. Autores que nos ajudam a pensar sobre as experiências da Educação Escolar Indígena como uma alternativa de resistência no contexto dos Povos do sul global aos conhecimentos homogêneos produzidos pelos colonizadores europeus. Na vivência empírica do campo foi observado como o currículo intercultural é construído coletivamente numa dinâmica cultural com os conteúdos prescritos. A pesquisa analisa se essa educação específica e diferenciada ajuda a fortalecer a identidade do povo. Por outro lado, procura entender as mudanças nesta educação após a Constituição de 1988 e a estadualização em 2003. Durante o trabalho de campo foram constatadas algumas tensões no próprio território, desde o primeiro sinal de desobediência epistêmica do Povo Pipipã em 2002, quando toda a comunidade se posicionou em frente à escola e avisou aos professores do município que a partir daquele momento não iriam mais ensinar aos seus filhos, que seria uma escola de índio e para índio. Agora o desafio dos educadores é romper com a colonialidade que persiste e politizar os futuros guerreiros a se reconhecerem Pipipã para lutar por direitos negados, como a demarcação do antigo território que ainda encontra-se em lenta tramitação.

Palavras-chave: Colonialidade. Identidade Pipipã. Educação escolar indígena. Currículo intercultural.

## **ABSTRACT**

This dissertation deals with a study on school education of the Pipipã people, located in the municipality of Floresta, in the Sertão of Pernambuco. The research initiated in 2018 is based on theoretical contributions proposed by decolonial thinking, from the reflections of Quijano (2010), Mignolo (2008), Grosfoguel (2010), Walsh (2006), Dussel (1993), Santos (2010), among others. Authors who help us think about the experiences of Indigenous School Education as an alternative of resistance in the context of the peoples of the global south to the homogeneous knowledge produced by European colonizers. In the empirical experience of the field, it was observed how the intercultural curriculum is collectively constructed in a cultural dynamic with the prescribed contents. The research analyzes whether this specific and differentiated education helps to strengthen the identity of the people. On the other hand, it seeks to understand the changes in this education after the 1988 Constitution and stateization in 2003. During the fieldwork, some tensions were observed in the territory itself, since the first sign of epistemic disobedience of the Pipipã People in 2002, when the whole community stood in front of the school and warned the teachers of the municipality that from that moment on they would no longer teach their children, which would be an Indian and Indian school. Now the challenge of educators is to break with the coloniality that persists and politicize future warriors to recognize themselves Pipipã to fight for denied rights, such as the demarcation of the old territory that is still in slow process.

**Keywords:** Colonialitie. Pipipã identity. Indigenous school education. Intercultural curriculum.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cocar: Símbolo do povo Pipipã bordado à mão.....	15
Quadro 1 –	GT's do EPENN sobre educação escolar indígena.....	17
Fotografia 1 –	Primeiro encontro com os professores Pipipã no campo.....	42
Figura 2 –	Capa do PPP de escola Joaquim Roseno.....	43
Fotografia 2 –	Estudantes ouvem o pajé Expedito durante o Aricuri.....	47
Fotografia 3 –	Jovens participantes da Escola Warisata.....	86
Fotografia 4 –	Escola Joaquim Roseno: marco no currículo intercultural....	97
Fotografia 5 –	Placa dos formandos do ABC na escola indígena.....	98

## LISTA DE SIGLAS

ACL	Arquivo Central de Lisboa
AHU	Arquivo Histórico Ultramarino (Lisboa)
APPE	Arquivo Público do Estado de Pernambuco
CC	Correspondência da Corte
CCLF	Centro de Cultura Luís Freire
CEEIN	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CU	Conselho Ultramarino
EA1	Ex-aluno 1
EA2	Ex-aluno 2
EA3	Ex-aluno 3
EA4	Ex-aluno 4
ET GV	Entrevista Gravada
GFP	Grupo Focal Professores
GFA	Grupo Focal Alunos
L1	Liderança 1
PA1	Professor de Artes
PB1	Professor de Biologia
PH1	Professor de História
PM1	Professor de Matemática
PP1	Professor de Língua Portuguesa 1
PP2	Professor de Língua Portuguesa 2
PR1	Professor de Religião
TI	Terra Indígena

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1	O que dizem a UFPE, ANPED e EPEN sobre nosso objeto .....	14
1.2	Plano dos capítulos .....	20
<b>2</b>	<b>O POVO PIPIPÃ .....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>	<b>31</b>
3.1	Metodologia .....	37
3.2	O Campo .....	42
<b>4</b>	<b>HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>49</b>
4.1	Construindo a educação escolar indígena em Pernambuco .....	59
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA PIPIPÃ .....</b>	<b>62</b>
5.1	O direito a um currículo indígena próprio .....	65
5.2	As disciplinas referenciadas na prática docente Pipipã .....	73
5.3	Aproximações entre a pedagogia Latino-Americana e a Pipipã .....	85
<b>6</b>	<b>AS FRONTEIRAS ENTRE A GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E A TRADIÇÃO NA VISÃO DOS EDUCANDOS E EDUCADORES PIPIPÃ.....</b>	<b>98</b>
6.1	A formação docente específica é o principal desafio para a consolidação do currículo intercultural.....	107
6.2	Reflexões Inquietantes .....	112
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE A – VOCÁBULOS PIPIPÃ .....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO A – MAPA ETNO-HISTÓRICO DE NIMUENDAJU.....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO B – MAPA DE IDENTIFICAÇÃO DA TI PIPIPÃ.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata do processo de fortalecimento da identidade do povo indígena Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco, a partir da possibilidade de construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, norteadas pelos saberes tradicionais do povo. A Constituição de 1988 permitiu que a Educação Escolar Indígena (EEI) fosse viabilizada incorporando as reivindicações dos povos na política educacional do país. Na prática, a efetivação da EEI se dá através da construção do currículo próprio nas escolas, respeitando a diversidade sociocultural e étnica.

Neste sentido, cada povo obteve a possibilidade de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) numa perspectiva intercultural, que leve em conta os modos de organização do tempo e espaço, as atividades pedagógicas, as relações socioculturais no cotidiano escolar e os saberes construídos dentro e fora do povo. No caso específico da Escola Pipipã o processo de construção coletiva do PPP ocorreu no início dos anos 2000, mas só foi normatizado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco a partir de 2013. O documento sugere uma prática docente de repasse da história do povo, crenças, costumes e tradições, considerando as tensões que surgem no percurso.

Neste contexto, surgem **problemas** para serem respondidos: Quais são as especificidades da Educação Escolar Pipipã? De que maneira ela contribui com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com sua luta pela demarcação do território tradicional? Para tentar responder, elaboramos os objetivos a seguir que dialogam com estas indagações:

### GERAL

Compreender como a Educação Escolar Pipipã pode contribuir, na prática, com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com o seu processo de luta pela demarcação da terra.

### ESPECÍFICOS

- a) Historicizar o processo de luta para a construção da educação escolar indígena e o desafio de implantar o currículo intercultural livre nas escolas;
- b) Perceber as principais especificidades da Educação Escolar Indígena ofertada pelo povo Pipipã dentro de sua dinâmica cultural;
- c) Identificar de que maneira o Projeto Político Pedagógico do povo Pipipã contribui com a formação dos jovens indígenas do povo;

d) Evidenciar as possíveis tensões entre os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã e os saberes ocidentais universais no contexto escolar, da formação inicial a continuada.

O campo empírico nos ajudará a responder a problemática e confirmar, ou não, a **hipótese** de que a educação oferecida pelo povo Pipipã contribui para a afirmação da identidade ética do Povo e no processo de luta pela mãe Terra, como forma de romper com a Colonialidade da Natureza, conforme trataremos mais à frente. Nossa linha de pesquisa dialoga com o Pensamento Decolonial por isso, dialogaremos com esta teoria observando o rigor da sistematização do conhecimento acadêmico.

Não perdemos de vista que essas problematizações constituem um conhecimento provisório, as possíveis respostas não dependem, necessariamente, da nossa intenção subjetiva para chegar aos possíveis resultados. Diante disso, a opção teórica deve estar em constante diálogo e consonância com o levantamento empírico, sempre acompanhado de um olhar crítico da análise dos documentos (PPP ou regimento interno) e das falas dos sujeitos.

Nossa pretensão aqui é perceber como opera, de fato, o projeto político pedagógico (PPP) na educação escolar Pipipã, considerando os eixos norteadores presentes no documento: Terra, Identidade, História, Organização, Bilinguismo e Interculturalidade. A pesquisa visa abrir possibilidades de estudar o papel sociocultural da escola, modos de organização do tempo e espaço, suas atividades pedagógicas, as relações sociais tecidas no cotidiano escolar, dos saberes construídos coletivamente na escola e em outras dimensões dentro e fora do povo. Por fim, como a cultura é trabalhada envolvendo crenças, costumes, tradições no percurso que vai repassando a história do Povo.

Nossa afinidade com o tema se dá pelo fato de sermos originários da mesma região do povo Pipipã e compartilhamos hábitos comuns à área campesina do sertão pernambucano em determinadas épocas do ano. Trazemos como exemplo a coleta de mel de abelha, o artesanato produzido com a corda da fibra de caroá, os plantios de feijão, milho, abóboras, etc., o uso de vocábulos do povo semelhantes aos dialetos comuns aos moradores da região, entre outros costumes. Além disso, nos anos de 1980 convivemos no mesmo espaço escolar da cidade com vários moradores das aldeias Pipipã.

Na época ainda não existiam as escolas indígenas, muitos integrantes atuais do povo não eram reconhecidos oficialmente como indígenas, outros viviam nas aldeias dos vizinhos Kambiwá<sup>2</sup>, até o reconhecimento por parte da FUNAI que só iria ocorrer em 2003. O período de maior convivência com o Povo foi no início da década de 1990, quando a cultura originária

---

<sup>2</sup>Indígenas que foram expropriados desde o século XVII, para a implementação de fazendas de gado e se refugiaram nos brejos ou no alto de serras da região. O termo Kambiwá significa “retorno à Serra Negra”. Fonte: [pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kambiwá](http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kambiwá).

ainda era silenciada para as crianças que recebiam uma educação não indígena nas escolas multisseriadas do município. Após a conclusão do ensino fundamental, esses estudantes indígenas passavam a cursar o quinto ano viajando em caminhões pau de arara para as escolas regulares da cidade.

A empatia com o povo Pipipã surge pela exclusão que também sofremos na infância pela ausência de escolas na nossa área campesina, apesar da grande quantidade de filhos de agricultores que não tinham condições de colocar as crianças para estudarem na cidade. Tivemos as primeiras noções de educação, em casa, com nossa mãe que havia estudado apenas até a quarta série. Entramos numa escola pela primeira vez aos 14 anos. Neste período, estudando na casa de um tio na cidade onde houve uma maior proximidade com os Pipipã, assim como com outros povos da região, a partir do contato diário em várias séries diferentes na Escola Estadual Deputado Afonso Ferraz. Embora os conteúdos das aulas não abordassem a questão indígena, durante conversas informais, nos intervalos, tínhamos a oportunidade de ouvir relatos sobre as especificidades da cultura e da religiosidade indígena.

Já as visitas ao território dos colegas despertaram nossa identificação cultural, ao observarmos a prática de atividades domésticas comuns da região, tais como: torrar grãos de café e depois adoçar com rapadura, moer milho que ficou de molho na noite anterior para fazer cuscuz, pisar milho no pilão de madeira para preparar o mugunzá ou torrar os grãos em um *aribé*<sup>3</sup> para fazer fubá. Além da produção de farofa no pilão, utilizando gergelim, favela, amendoim, coco, murici, ente outros.

Nosso grupo familiar também utilizava as mesmas ervas medicinais para tratar doenças, entre elas: quebra-pedra para cálculo renal, mastruz para fraturas ósseas, malva-santa para gripe, hortelã para vermes e cólicas menstruais, chá de folha de goiabeira para dor de barriga, etc. Hábitos semelhantes aos vivenciados na nossa infância e praticados por nossa mãe, Terezinha, a qual relatava que eram práticas dos seus antepassados indígenas *itaquatiaras* do sertão da Bahia, onde algumas jovens indígenas teriam sido “caçadas no território e resgatadas com a ajuda de cães”. A diferença é que ela mantém as origens apenas na memória, mas muitos desses mesmos costumes ligados a ervas medicinais e produção de alimentos ainda permanecem vivos no território indígena do povo Pipipã.

Na adolescência tivemos a oportunidade de trabalhar em roças às margens da represa da hidrelétrica de Itaparica, no Rio São Francisco, juntamente com alguns vizinhos indígenas,

---

<sup>3</sup>Dialeto utilizado no Sertão de Itaparica para denominar uma espécie de panela de barro grande e rasa com orelhas laterais pra pegar ao tirar do fogão a lenha, onde se coloca grãos de milho misturado com areia para não queimar. Após a torração peneira para separar os grãos da areia. Pisa os grãos torrados no pilão e por fim peneira para separar o fubá.

numa relação de respeito mútuo. São vivências que possibilitaram o entendimento da questão indígena nunca encontrados nos livros didáticos. Indicativos tão próximos da nossa realidade, que nos ajudaram a romper com preconceitos fenotípicos e discursos do tipo: “não tem cara de índio é caboclo”, ou “quem já viu índio branco? ”, além da frase mais comum “todo índio é preguiçoso”. São algumas entre muitas outras frases massificadas no sertão pernambucano que só fortalecem a invisibilização cultural do povo vizinho. Por isso, é preciso estudar a questão para mostrar o que levou a materialização de tais “premissas” e se é possível buscar mecanismos teóricos para revertê-las.

No entanto, ouvimos das próprias lideranças que o povo ainda não recebe muita atenção em pesquisas acadêmicas, principalmente no quesito educação. Ao perguntamos se já havia sido realizado algum estudo acadêmico sobre a educação escolar Escolar Indígena Pipipã na localidade, o cacique e professor Valdemir respondeu: “A gente fica em segundo, ou nenhum plano, nas intenções das universidades. Vêm nos *Xukuru* ou *Fulni-ô*, por exemplo, os moldes dos povos indígenas”, revelou durante entrevista em agosto/2017.

Diante da afirmativa iniciamos uma revisão de literatura buscando os estudos existentes sobre o povo e em seguida sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada. Então partimos para o levantamento sobre o tema para entendermos o que as teorias tradicionais dizem do objeto estudado. Independentemente do resultado, queremos buscar mais visibilidade para a cultura indígena dos Sertão de Itaparica, inclusive influenciando o surgimento de novas pesquisas, a partir do despertar de outros pesquisadores para a região de onde somos originários e pretendemos investir na pesquisa acadêmica.

### 1.1 O que dizem a UFPE, ANPED e EPENN sobre nosso objeto?

Iniciamos o levantamento pelo repositório de teses e dissertações da UFPE a partir de um recorte exclusivo das palavras “índios Pipipã”, entre 2003 e 2017, localizamos na busca apenas 39 produções que falam de alguma forma do povo. Destas, 38 citam os Pipipã de forma secundária e apenas **uma** pesquisa específica sobre o povo foi localizada. Arcanjo (2003) afirma que o Projeto Escola de Índios<sup>4</sup> lhe permitiu o “contato” com os indígenas sertanejos. Dez anos depois, o antropólogo aprofundaria os estudos sobre os sinais diacríticos escolhendo o *toré*<sup>5</sup>, indicativo essencial para a manutenção da identidade étnica do povo ressurgido. “No passado,

<sup>4</sup>Projeto desenvolvido em parceria com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, e o Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF.

<sup>5</sup>Dança que inclui práticas religiosas secretas de comunicação com os ‘encantados’, que vivem no reino da jurema ou juremá e representa um dos indicativos do Povo Pipipã. Sobre esse assunto ler ARRUTI, J.M., Morte e Vida no Nordeste Indígena: In Estudos Históricos vol. 8, nº 15, Rio de Janeiro, 1995.

os Pipipã se “juntaram” para resistir e assim aparentaram diluir enquanto Pipipã, sem, contudo, deixarem de ser índios, agora eles se “separam” para ressurgir” (ARCANJO, 2003, p. 43).

Entre esses 39 trabalhos mapeados, *Pipipã*, *Kambiawá* e *Pankararu* apresentam cada um uma única produção. O Povo Xukuru foi tema principal de oito trabalhos, os Fulni-ô em três. Outros povos do sertão de Pernambuco foram abordados de forma tímida durante o período. Do povo *Pankará*, de Carnaubeira da Penha, foi pesquisado os processos de construção e afirmação da identidade étnica. A autora Caroline Leal analisou a cultura e a educação da etnia e cita o vizinho povo Pipipã como um dos que adotaram denominações, no processo de reorganização social e étnica, através de diversos movimentos no século XX. “Nos anos 1970 e 1980, povos indígenas não reconhecidos pelo Estado e nem descritos na literatura etnológica, passaram a ser chamados de “novas etnias” ou “índios emergentes” (LEAL, 2003, p. 30).

Fialho (2003) fez uma análise sociológica das práticas associativas do povo *Pipipã*, juntamente com outros grupos indígenas no Nordeste Brasileiro e suas relações com as políticas públicas na atualidade. A autora constata que o fato dos Pipipã terem tido o reconhecimento mais recente da FUNAI impediu de se tornarem “objetos” de estudos de “identificação e delimitação”, no entanto “vêm recebendo assistência do DISEI/FUNASA desde que passaram a reivindicar uma identidade diferenciada entre os anos 1999 e 2000” (FIALHO, 2003, p. 213).

Santos (2004) mostrou que é a região sertaneja onde se encontra a maioria dos povos indígenas em Pernambuco, devido à vastidão territorial na qual existe uma diversificação regional. “No mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju as referências sobre várias “tribos” ocupando Pernambuco [...] próximo ao rio Ipanema os Choco, Pipipã, Uma e Vouvê no séc. XIX” (SANTOS, 2004, p. 1003). Já Espar (2014) abordou a participação do povo Pipipã no processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco. Além de explicar os símbolos escolhidos para representar cada um dos 12 povos indígenas do estado (hoje são 14).

Figura 1 – Cocar: Símbolo do povo Pipipã bordado à mão.



Fonte: Imagem cedida e autorizada pela professora indígena Willianny Alves.



Na perspectiva histórica, Pires (2014) discutiu como o povo Pipipã foi conceituado como “bárbaro” dentro de um contexto de lutas juntamente com outros povos. A autora apresenta uma análise de documentos e despachos emitidos de 1801 a 1803: “A resistência dentro do sistema colonial foi possível, pois, os índios aproveitaram-se das oportunidades que se abriram para negar o colonialismo e sobreviver a ele afirmando sua identidade enquanto grupo étnico (PIRES, 2014. p. 177).

No ano seguinte, Santos Júnior pesquisou a implantação de núcleos urbanos no Sertão nordestino e a expansão e desenvolvimento da pecuária durante a continuidade do Diretório Pombalino aplicado aos índios no século XIX. Os criadores de gado e as autoridades locais solicitavam do Governo de Pernambuco a autorização para a formação de bandeiras e o auxílio material (dinheiro e munição) para perseguir os índios que atacavam as fazendas (SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 101). Conforme o autor,

os índios Chocó, Oê, Pipipã e Umã perseguidos pelas bandeiras no Sertão de Pernambuco poderiam ser enquadrados na categoria de rebeldes, pois resistiram à política de concentração populacional imposta pelo Diretório e eram responsabilizados pelos criadores de gado da região pela destruição das fazendas e dos povoados (SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 96).

Em 2016, Oliveira abordou a estadualização da Educação Escolar Indígena, pelo Programa de Educação Matemática e Tecnológica. O povo Pipipã aparece entre os nove povos indígenas no estado (juntamente com Fulni-ô, Atikum, Kapinawá, Truká, Kambiwá, Tuxá, Pankararu, Xukuru do Ororubá) com representação na Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, formada juntamente com sete representantes dos órgãos internos da Secretaria de Educação de Pernambuco (OLIVEIRA, 2016, p. 40).

Também escolhemos o período de 2003 a 2016 para levantarmos o acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd), onde aproximamos a delimitação do tema ao problema referente ao nosso objeto. Nossa intenção foi buscar produções que abordassem “a interculturalidade na educação escolar indígena” para identificarmos as especificidades do PPP de escolas indígenas outras suas possíveis contribuições para as identidades e lutas. Daí surgiram 29 pesquisas presentes principalmente nos GT’s: 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, 07 - Educação Popular, 08 - Formação de Professores, 12 - Política da Educação Superior, 12 – Currículo e 23 - Educação e Relações Étnico-Raciais.

Neste universo, destacamos a ausência de trabalhos produzidos no Nordeste brasileiro, já que a maioria das publicações são oriundas de universidades localizadas nas regiões sudeste e norte. No entanto, nos deparamos com trabalhos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), o

primeiro campus da UFPE inaugurado no interior de Pernambuco em 2006. Dentre as produções destacamos “A Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as Professores/as Indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade”, de 2013. Jaqueline Barbosa e Fátima Aparecida Silva abordaram o processo de elaboração e execução dos subprojetos dos povos indígenas do estado vinculados ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena. As autoras mencionam produções de professores Pipipã que fizeram parte das primeiras turmas.

Na busca sobre a mesma temática no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o mesmo período estabelecido (2003 a 2017), localizamos 68 produções, a maioria já disponível no acervo da UFPE. A pesquisa de Arcanjo foi única da CAPES que tratou especificamente sobre o povo Pipipã, enquanto outros povos do interior de Pernambuco ganharam destaque quantitativo, como por exemplo os Xucuru, com 19 publicações, seguido dos *Pankararus*, cinco trabalhos e *Fulni-ôs*, dois. Dos trabalhos mapeados, 19 estavam voltados para a Educação. Os demais focavam na Antropologia, na História, na Sociologia, na Saúde Pública e na Agroecologia.

Por fim mapeamos os trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN, no mesmo intervalo de tempo dos demais, porém com uma diferença, o evento científico ligado a ANPED é promovido a cada dois anos. Neste caso buscamos os textos dos encontros de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, 2014 e 2016. Observamos os resumos das publicações de todos os grupos envolvendo o tema “educação escolar indígena”, no entanto, apenas alguns GT’s específicos se destacam nessa abordagem.

Quadro 1 – GT’s do EPENN sobre educação escolar indígena

GRUPOS DE TRABALHO	Nº DE PUBLICAÇÕES
GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educacionais	05
GT 04 - Didática	01
GT 05 - Estado e Política Educacional	02
GT 06 - Educação Popular	02
GT 08 - Formação de Professores	07
GT 12 - Currículo	04
GT 14 - Sociologia da Educação	03
GT 21 - Educação e Relações Étnico-raciais	08
GT 23 - Estudos sobre Gêneros Sexualidade e Educação, Educação Rural e Educação Indígena.	06
GT 24 - Educação e Arte	01
Total de publicações sobre a educação dos povos indígenas	39

O XVIII EPENN realizado em Maceió-AL/UFAL teve como tema “Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação”. Esta edição de 2007 deu ênfase às expressões socioculturais de povos indígenas que habitam na região Nordeste. O tema Educação Escolar dos indígenas com ênfase nos povos do estado foi trabalhado em “Pernambuco e o Plano Nacional de Educação 2011-2020” de Eliene Amorim. O XXI EPENN ocorreu em 2013 na UFPE em Recife-PE abordando a “Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional: implicações para a pós-graduação”.

No ano seguinte o XXII realizado em Natal-RN/UFRN abordou a temática “Pós-graduação em Educação no Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais”. Até então o Encontro congregava as regiões Norte e Nordeste e era identificado pela sigla EPENN, no entanto, na edição 2014 foi aprovado o desmembramento do evento, de modo que cada região, a partir de 2016, passou a realizar seus encontros individualmente.

A região Nordeste manteve a denominação histórica já adotada, grafada com apenas um “n”, definindo-se desde então como Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPEd. O XXIII EPEN discutiu em Teresina/PI o tema “Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil”. O trio Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, Sandro Guimarães de Salles e Maria da Penha da Silva apresentou A Temática Indígena nas Práticas Docentes das Escolas Municipais de Pesqueira/PE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No artigo foi destacado que as vivências curriculares acerca da temática indígena naquele contexto escolar eram heterogêneas e difusas.

A maioria dos trabalhos sobre a temática indígena foi apresentada no GT Educação e Relações Étnico-Raciais, pelo segundo ano consecutivo, a pesquisadora Maria da Penha da Silva (CAA/UFPE) apresentou um trabalho com base nos anais nos encontros do EPEN, que nos ajudaram inclusive no nosso estado da arte.

Chegamos a 2017, último ano do nosso levantamento da produção científica do EPEN. A XXIV edição ocorreu em São Luís no Maranhão, tendo como tema "Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência", onde a questão indígena passou a ser analisada de forma mais ampla. Em “A Execução Orçamentária das Políticas de Diversidade nos Governos Lula e Dilma: Obstáculos e Desafios”, Denise Soares mostra que as diferenças ganharam espaço na agenda das políticas educacionais brasileiras. Uma discussão impulsionada por movimentos sociais negros, indígenas, LGBTs, feministas e de trabalhadores do campo.

No GT Educação e Relações Étnico-Raciais, o artigo “Educação e Racialização: uma análise a partir dos conteúdos escolares das aulas primárias pernambucanas (1928-1939), Adlene Arantes da UPE conclui que nos conteúdos escolares de História se propagava a superioridade da raça branca em relação aos negros e índios. Mais dois trabalhos seguiram a

mesma lógica “Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de licenciatura em história”, de José Bonifácio da Silva e José Licínio Backes e “Educação Escolar Indígena: Reflexões e Conflitos Contemporâneos à Luz do Brasil, de Thaís Wenczenovicz. Eles mostram que com a Constituição de 1988 as comunidades indígenas passam a usufruir dos mesmos direitos fundamentais e com equidade aos demais grupos sociais na sociedade brasileira, no entanto, o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, de 9,6% no País, sobe para 23,3% na população indígena em geral e chega a 32,3%.

No caso do EPEN, nenhum texto abordou individualmente os indígenas Pipipã. As teses e dissertações que tratam especificamente sobre o povo nos demais repositórios e acervos estão mais voltadas para os campos da Antropologia e da História, nenhuma especificamente na área de educação, nosso objeto de pesquisa. Nos demais trabalhos ocorrem apenas algumas citações ao povo, muitas dando ênfase aos conflitos, uma opção que oferece menos contribuições na proposta do estudo.

Além do repositório da UFPE, também fizemos uma busca geral e atemporal de produções sobre os “índios Pipipã”. Novamente encontramos poucos trabalhos acadêmicos específicos nas universidades públicas e privadas. De Wallace Barbosa localizamos o “deslindamento” Kambiwá e a etnogênese Pipipã: dilemas culturais e disputas políticas na criação da ‘nova aldeia’ do Travessão do Ouro, em 2003, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Além da tese A Pedra do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã, de 2001, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Também localizamos o artigo Os Povos Pipipã e a Luta pelo Reconhecimento, de Valmir Batalha, apresentado na Reunião Brasileira de Antropologia de João Pessoa/PB, em 2016. Já em 2017, Alberto Reani defendeu uma dissertação pela Universidade Católica de Pernambuco – Unicap sobre o batismo das crianças Pipipã celebrado no “Aricuri”. No mesmo ano, Carla de Souza Camargo pesquisou os impactos da Transposição do Rio Francisco nos territórios Kambiwá e Pipipã, pela Unicamp, de São Paulo. Em 2019 Glaciene Gonçalves também abordou a Transposição do Rio São Francisco no território Pipipã, pelo viés da Saúde Pública, em uma pesquisa desenvolvida para o Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/FIOCRUZ.

Nenhum destes trabalhos especificou o tema educação escolar Pipipã. Acreditamos que o reconhecimento recente da etnia por meio da FUNAI e a dificuldade de acesso geográfico foram empecilhos para muitos pesquisadores desenvolverem suas pesquisas de campo no território Pipipã. O exemplo foi trazido por Camargo (2017), citada no parágrafo anterior:

Eu peguei uma van que faz o trajeto Floresta-Ibimirim, que vai às seis da manhã e retorna às dez do mesmo dia. Desci e comecei uma caminhada de 3km que me pareceu longa, sob sol e com o peso das mochilas. Eu, imprudente, havia esquecido de levar uma garrafinha de água. Depois de uns vinte minutos de caminhada na terra fofa, apareceu uma “pick-up” Ford, repleta de crianças, que me ofereceu carona, pois estava levando os estudantes para a escola da aldeia. Para mim, a dificuldades de acesso aos Pipipã no momento da pesquisa não se justificava apenas pelas questões geográficas, mas principalmente pela desconfiança em relação às pessoas de fora em momentos de conflitos (CAMARGO, 2017, p. 282).

Nossa proposta é vencer estes desafios e avançar os estudos na perspectiva da educação escolar indígena no Sertão de Itaparica. Salvo as exceções dos trabalhos acadêmicos observados na revisão de pesquisas, as teorias sobre povo Pipipã foram inviabilizadas nos livros didáticos que tratam da temática indígena regional, conforme ilustraremos no próximo capítulo. Segundo Boaventura Souza Santos (2010) quando as teorias da ciência “moderna” são disseminadas enquanto verdades não há a ecologia dos saberes, ou seja, as especificidades das minorias raciais são hierarquizadas e fragmentadas como uma cultura subalterna.

Assim podemos perceber a importância de contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre as práticas educacionais do povo Pipipã e suas particularidades. Produções literárias mais locais do nosso objeto foram identificadas somente em livros de historiadores sem tradição acadêmica: o caruaruense Nelson Barbalho (1982), Pereira da Costa (1983) focado apenas em arquivos de documentos oficiais e principalmente em livros de Álvaro Ferraz (1957) e Leonardo Gominho (1996), moradores do município de Floresta que se debruçaram na pesquisa genealógica da cidade. Eles mostram que o povo Pipipã faz parte da formação populacional do município.

Ao reivindicarmos a atenção das universidades para o povo Pipipã não estamos propondo a vitimização ou a apropriação epistemológica, já que os indígenas são detentores de conhecimentos que não precisam ser legitimados pela ciência. A ciência acadêmica, principalmente a antropológica, muitas vezes se coloca no direito de construir o outro, praticando o racismo epistêmico.

## 1.2 Plano dos capítulos

Este estudo está subdividido em cinco capítulos, precedidos da introdução para situar o tema, por meio da apresentação-síntese do trabalho, a problematização, os objetivos pretendidos e o levantamento teórico, enfim o que se pretende com a pesquisa (questão central).

No primeiro capítulo, intitulado de O povo Pipipã, procuramos fazer uma apresentação bem objetiva do povo que está sendo estudado, a partir do contexto histórico e do mapeamento de documentos oficiais que oferecem dados das lutas e resistências atuais por uma Educação específica, diferenciada e intercultural. Aqui entra também a referência a quem estudou o povo.

No segundo capítulo vamos destacar as opções teórico-metodológicas que nortearam as principais discussões teóricas à luz do Pensamento Pós-Colonial e Decolonial, principalmente sobre os conceitos de identidade étnica, Colonialismo, Colonialidade, Decolonialidade, Currículo Intercultural e Desobediência Epistêmica, ancoradas principalmente pela Hermêutica Diatópica. O conceito de etnogênese, surge como uma possibilidade de diálogo entre a Educação e a Antropologia. Por fim vamos apresentar nas subdivisões do capítulo: a metodologia desenvolvida na pesquisa e as experiências empíricas no Campo de estudo.

No Capítulo 3, Historicizando a Educação Escolar Indígena, pretendemos apresentar os momentos históricos que marcaram a Educação Escolar Indígena no país, desde o período colonial, passando pela política indigenista de pombal, até a Constituição de 1988 e os reflexos nos dias atuais. No subtítulo, construindo a Educação Escolar Indígena em Pernambuco, situamos o povo Pipipã, no processo de estadualização e a busca pela federalização do ensino.

O quarto capítulo, Concepções de Interculturalidade no Currículo da Escola Indígena Pipipã, vamos destacar o surgimento das primeiras escolas indígenas no território Pipipã e cruzar a teoria com a realidade empírica a partir das narrativas de professores (as) e estudantes que vivenciam a educação indígena. No tópico As Disciplinas Referenciadas na Prática Docente Pipipã, vamos mostrar como os conteúdos são trabalhados buscando a afirmação da identidade étnica do Povo e como forma de romper com a Colonialidade.

No segundo subitem Aproximações entre o Pensamento Pedagógico Latino-Americano e a Educação Escolar Indígena Pipipã vamos destacar a questão da educação no *locus* dos Povos Indígenas Latino Americanos. Pretendemos mostrar que embora ocorram em épocas e lugares diferentes, as lutas dos povos ameríndios por uma educação diferenciada se originam das mesmas motivações.

No quinto e último capítulo, As fronteiras entre a Globalização Capitalista e a Tradição na Visão dos Educandos e Educadores Pipipã, vamos refletir, com base nas falas dos participantes, sobre as tensões e desafios para a consolidação dessa educação intercultural, através de exemplos como a interferência da internet e de outras religiões. O tópico A formação Docente Específica é o Principal Desafio para a Consolidação do Currículo Intercultural, vai abordar a fragilidade da formação docente voltada para a educação escolar indígena. No subitem final “Reflexões Inquietantes” vamos apresentar os resultados da pesquisa de forma crítica, no processo de tensão entre a colonialidade e a decolonialidade.

## 2 O POVO PIPIPÃ

O etnônimo Pipipã foi uma denominação dada pelos colonizadores aos povos indígenas “bárbaros” que habitavam a Serra Negra na primeira metade do século XVIII (MEDEIROS; MUTZENBERG, 2016). A referência mais antiga sobre esse povo data de 1713, quando o capitão-geral da Capitania de Pernambuco comunicava ao capitão-mor João de Oliveira Neves que, na Ribeira do Pajeú, havia grupos indígenas revoltados, dentre os quais, os “Pipipãos”. (GONSALVES, 2019, p. 30). A ocupação colonial na caatinga do então Sertão do São Francisco<sup>6</sup> começou, com a expansão das fazendas de gado e a exploração dos recursos naturais (FERRAZ, 2004, p. 25).

Nessa época, o povo Pipipã teve os primeiros contatos com os colonizadores em um local conhecido como Serra do Periquito, onde hoje é a base da serra sede da aldeia. Após serem contatados, os indígenas foram levados para a então “Aldeia da Missão”, na comunidade Lagoa do Jacaré, onde seriam “amansados” e “domesticados”. No entanto, foram várias tentativas frustradas, “pois era um povo arredio e valente” (Pajé Expedito Rosendo, agosto/2017).

De acordo com o historiador Nelson Barbalho, em 1696 os padres da Companhia de Jesus receberam ordens da Coroa para formar um aldeamento em terras de aldeias localizadas no Sertão do São Francisco. No dia 19 de julho o padre Felipe Bouruel “havia colocado uma cruz, a meia légua acima da aldeia para tomar posse das terras” (BARBALHO, 1982, p. 6). No entanto, o então sargento-mor e procurador da Casa da Torre<sup>7</sup>, Antônio Gomes de Sá, procedeu a expulsão dos religiosos das missões, de onde, ainda segundo Barbalho, os senhores da Casa da Torre se consideravam donos.

Além de Barbalho, Álvaro Ferraz (1957), Pereira da Costa (1983), Tatiana Ferraz (2004) e Leonardo Gominho (1996) pesquisaram a genealogia do município de Floresta com base em documentos oficiais e descobriram que os irmãos Gomes de Sá se estabeleceram na região do Sertão do São Francisco no século XVII e passaram a perseguir os índios Pipipã. Cem anos depois os descendentes dos irmãos portugueses continuavam as investidas contra os indígenas com a autoridade oficial de um deles, Antônio, o então detentor do título de sargento-mor. Em uma dessas investidas, Alexandre Gomes de Sá, um dos irmãos do mesmo, “embreou-se nas

---

<sup>6</sup>Em 1989 passou a ser denominado Sertão de Itaparica por conta do lago formado no Rio São Francisco por conta da hidrelétrica de Itaparica.

<sup>7</sup>Legado concedido por governadores de Pernambuco. Em fins do século XVIII alguns povoados eram sede político-administrativa, porque dispunham de tabeliões escrivães e juizes. A mais antiga freguesia era a do Pajeú da Flores, cujo título data de 1783. Suas terras compreendiam toda região da margem pernambucana do Rio São Francisco até a Serra do Araripe. A cidade de Floresta tem sua origem no povoado de Fazenda Grande, que correspondia a uma parte pertencente a grande Sesmaria da Casa da Torre. Ver mais em: FERRAZ, Tatiana Valença. A Formação da Sociedade no Sertão Pernambucano: trajetória de núcleos familiares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. UFPE, 2004.

caatingas acompanhado de dez homens caçando índios, sendo morto por um deles durante a luta” (GOMINHO, 1996, p.87).

Ávido por vingança, o terceiro irmão, Cypriano, instigou o comandante das tropas de bandeirantes a intensificar o extermínio, já que de todos os grupos, eram os que mais praticavam violências e escravização indígena “cometiam atrocidades ganhando notoriedade no período da Guerra dos bárbaros, à medida que venciam as batalhas, receberam do Estado benesses como terras das nações indígenas conquistadas” (PIRES, 2004, p. 91).

Sendo assim, o chefe dos bandeirantes, Manuel Dias da Silva, se dirigiu ao então governador de Pernambuco, D. Fernando Mascarenhas, comunicando que indivíduos nômades das nações *Pipipã* e *Chocó*, que viviam foragidos e escondidos nas proximidades do Riacho do Navio<sup>8</sup> e na recém-criada Fazenda Grande, estavam atacando fazendas. Ele pedia auxílio para investir contra os índios utilizando o argumento que eram “criminosos e facínoras, faziam os maiores roubos e estragos nas fazendas daquela Ribeira, pelo que fazia necessário expedir Bandeira para a extinção do gentio, prisão deles e castigo” (GOMINHO, 1996, p. 87).

Dos povos indígenas que habitavam aquela região, os *Pipipã*, considerados os mais numerosos e aguerridos sofreram ofensivas ordenadas pelo então governador da Capitania de Pernambuco, Luiz Lobo da Silva. Em 1759, os *Pipipã* e *Parakió* levantaram-se contra as investidas que vinham sofrendo e durante o confronto teriam provocado “a morte de dois capitães, além de vários feridos em ataque empreendido pelos índios dispersos na região do Vale do Moxotó” (FUNAI, 2017, p. 31). Em consequência ocorreram novos ataques com o aval do governo e com a colaboração de moradores locais, “muitos índios foram aprisionados e um dos seus líderes morto (PIRES, 2004. p. 151). Nessa época, os *Pipipã* foram temas de várias correspondências oficiais que demonstravam a preocupação com os indígenas mais hostis.

Nos arquivos de documentos manuscritos avulsos referentes à Capitania de Pernambuco, existentes no arquivo histórico ultramarino, consta um ofício enviado em pelo governador da Capitania, Luis Diogo Lobo da Silva ao secretário de estado da Marinha e Ultramar, Francisco Xavier de Mendonça Furtado sobre “as mortes praticadas pelos índios *Pipipães*, *Paraquiós* e outras nações”<sup>9</sup>. No mesmo ano, em 1761, o governador havia sido informado pelo Sargento Mor da Artilharia, Jerônimo que os *Pipipãs* eram os mais culpados, “em torno de sessenta almas”.

Da segunda metade do século XVIII até o século XIX, os grupos chamados índios “bárbaros”, identificados sob etnônimos diversos (*Pipipã*, *Umã*, *Xocó*, *Vouê*), foram vítimas das

<sup>8</sup>Rio temporário que nasce no município de Carnaíba e termina no nordeste do município de Floresta, na mesma região do território *Pipipã*, onde deságua no Rio Pajeú.

<sup>9</sup>AHU\_CU\_015, Cx. 94, D. 7473. 7473, Recife, 31 de janeiro de 1761, pág. 1133.



chamadas “guerras justas” por causa da participação destes na “Confederação dos Cariri<sup>10</sup>” ao partirem para o enfrentamento aos invasores de suas terras que eram tomadas para a prática da pecuária. (PUNTONI, 2002). Encerrada na primeira metade do século XVIII centenas de indígenas morreram lutando contra o movimento expansionista dos portugueses. “A conquista do sertão pelos colonizadores provocou a destruição de numerosas tribos indígenas” (PIRES, 2004. P. 143).

A expulsão dos padres Jesuítas da capitania em 1759<sup>11</sup> foi levada ao conhecimento do rei e “dois anos depois as terras foram restituídas” (PIRES 1996, p. 84). Diante das malsucedidas tentativas de expansão territorial contra os indígenas da região da Serra Negra no município de Floresta, o governo da Província iniciou o processo de “pacificação” e catequização dos Pipipã e *Xocós*, por meio da construção de um aldeamento. Em ofício do Bispo de Pernambuco, D. Francisco Xavier Aranha, ao secretário de estado do Reino, conde Sebastião José de Carvalho e Melo, o aldeamento foi descrito como “vilas e lugares de índios, necessários para aumentar a cônica dos vigários dos índios para prover as vigararias”<sup>12</sup>.

Sendo assim, em setembro de 1801 o juiz do Julgado de Pajeú, Francisco Barbosa Nogueira apresentou ao capuchinho italiano, Frei Vital de Frescarolo, “uma tropa de índios bárbaros e pediu àquele religioso que lhes conferisse o santo batismo e os aldeassem como era de costume fazer com os demais índios” (GOMINHO, 1996, p. 87). Francisco conhecia tanto os moradores, inclusive era concunhado do criador Francisco Gomes de Sá, quanto os índios da região e os conflitos entre ambos. “Era a favor do interesse do Governo da Província em pacificar os índios, garantindo-lhe a permanência no cargo de Juiz Ordinário e o acúmulo do cargo de Diretor dos Índios da Aldeia Gameleira” (SANTOS JUNIOR, 2015, p.108).

O teor da carta abaixo, mostra essa posição política de Francisco. Devido à importância do documento neste contexto, segue a transcrição na íntegra, considerando que os originais, disponíveis no acervo Ultramarinho, estão ilegíveis para consulta em virtude do desgaste natural<sup>13</sup>. Como a transcrição é longa, alguns trechos estão negritados para chamar a atenção dos aspectos mais significativos da correspondência.

*“Ex.mo e R.mo e III.mos Senr.es,*

<sup>10</sup>AHU\_CU\_015, Cx. 94, D. 7473. 7473, Recife, 31 de janeiro de 1761, pág. 1133.

<sup>11</sup> AHU\_CU\_015, Cx. 94, D. 7457. Ofício do governador da capitania de Pernambuco, Luís Diogo Lobo da Silva, ao secretário de estado da Marinha e Ultramar, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, sobre a execução das ordens para expulsar os Jesuítas. Recife.

<sup>12</sup>AHU\_CU\_015, Cx. 96, D. 7543.PÁG. - 1145 / 3206 7543, Olinda, 20 de junho de 1761.

<sup>13</sup> Conflitos ocorridos em vários estados da região Nordeste de 1683 a 1713, entre indígenas e colonizadores. Ver mais em PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720.São Paulo: Hucitec/Edusp,2002.

Recebi aos 23 de janeiro este corrente anno a Carta de Ofício de 5 de novembro de 1801, em que V.Ex.a me ordenão sobre o expedido no requerim.to de Manuel Dias, comandante das Bandeiras, q. tem o objeto de conquistar os índios bárbaros que vivem embrenhados. E ao 16 deste corrente mez, a seg.nda carta de 26 de janeiro, em q me mandão, dizer a rezolusam, q. trouxe o Embaixador q. Eu e o Missionário Frei Vital mandamos aos índios das nações Pipipan e Chocó. Quanto a primeira, digo: q. o expedido no requerimento do comandante Manuel Dias he **despido de verdade, a excepsam de algum prejuízo, q. tem os ditos Indios dado a algumas Fazendas. Estas ações de Indios de que se tracta, não constam aggreguem assi escravos fugidos, nem criminosos: menos que tenham destruído fazendas**, feito fugir os vaqueiros e se succedeu isso digão o Comandante sobredito, e seus Coloitados quais forão as fazendas que experimentarão essa total destruiçam, individuando-as por seus nomes, declarando os tempos em que isso succedeo. **Eu a 26 annos moro nessa ribeira do Pajahu, vizinha da do Riacho do Navio e não me consta que tal succedesse no Pajahu, desde a fazenda Paulista até a Barra estão destruídas as fazenda não pelos gentios, que nunca ellas foram, sim pelos moradores que não sam índios, (...) agregados.**

Os Ex.mo Senr.es Predecessores de V.Ex.a tem em outras ocaziões expedido Ordens para **Bandeiras por representasoens revestidas das mesmas afetadas causas, em virtude delas se tem feito nos Indios deshumanas matanças e não conquistas**, abusando-se assim das Saudaveis Ordens, q, sabi sem uso talvez fará o Comand.o da que pretende alcançar por meio da representasam de V.Ex.a., instigando do Comand.o Cipriano Gomes de Sá, q. quer por esse modo vingar a morte do seu irmão Alexandre Gomes de Sá, o qual por ter igoal aversam aos Indios sem ordem alguma os foi invadir nos matos acompanhados de outros dez humanos, e la perdeu a vida atravessadode settas, ficando da parte dos Indios trez (mortos). Este Comand.e Cipriano proximamente me ia fazendo perder todo o fructo do gr.de trabalho de aldeaiar os Indios Gamelleira, mandando-lhes recados, que la mesmo os havia de atacar e destruir com hua Bandeira, do que resultou fugirem para os matos os Indios ficando som.te na aldeia 24 entre grandes, e pequenos, o que não me deo pequeno trabalho para os Capacitar e reduzir a voltarem para a aldeia. (...) Nunca os Indios resistiram as Bandeiras senão athe o ponto de acharem por onde fugir q.do estam cercados, tanto assim que, se sentem a Bandeira antes de estar feixado o cerco, fogem sem a menor rezist.a. Ex.mo e III.mos Senr.es, as Bandeiras **só tratam de matarem os Indios, e não de prenderem, disto se prova com a Experiência; por que se os Indios depelejarem (sic)se matarão por resistem as bandeiras.** Os meninos ainda de peito, as mulheres, e os velhos que não resistiam, não me consta depois da conquistas que fez o Tente Coronel Jeronimo Mendes da Paz fizessem Bandeiras seguintes senão Carnesarias e deshumanas matanças nos Indios grandes, e pequenos, maxos e femias, velhos e mossos, sem se perdoar a ninguém, se se terminam os Ex.mos Predecessores de V.Ex.a. Fassam-se as diligencias necessárias para se reduzirem com brandura, os Indios, esgotem-se os Offiícios da Caridade Christam, e de humanidade e com esses nossos semelhantes, fassa-se por meio do tratamento lizo e brandos... (ilegível) das traissons e crueldades, com que tem sido tractados, e quando se perder a esperanza de conseguir o desejado fructo de se reduzirem, embora se a alguem com rigor para se prenderem, e não uncam.te para se matarem como bixos e feras irracionais, assim como se tem athe agora practicado.

Quanto a segunda Carta digo que **os Indios da Serra Negra, a saber as duas nascoens Pipipan e Chocó tem sahido já, depois da Embaixada, no Moxotó, duas vezes a Manuel Machado vaqueiro do Cornel Roque de Carvalho, outra ao m.mo Coronel, outra ao Cap.m Custodio, que passava a**

*esta prassa, onde he morador, em todas pedindo a Baptismo, e que se querem aldear; mas q. se receiam do Camandante Cipriano Gomes de Sá, que os perseguem. Sahiram depois no Logradouro do Olho d'ágoa da Canabrava e ali se demoraram, plantaram hua Cruz n'uma varge em sinal de paz: Logo que eu tive disto noticia acodi: mas já os não achei; por que apenas se acharam recado do Comand.e José Gomes de Sá, que se retirassem dali por que espantavam gados, deixaram o sitio, se tornaram a embrenhar: mandei-lhe nova embaixada de lá, e agora me diz o m.mo Comand.e Manoel dias que sahiram e estão na fazenda Caissara no Riacho do Navio a m.a espera, para onde parto amanhã e assegurar-lhes a paz em nome de V.Ex.a. com elles **o lugar onde se querem aldear, e o tempo em que devem esperar o Missionário para os batizar**; praza a Deus que os ache, que como vivem receosos, não se demoram muito tempo do lugar onde sahem, por que temem que ahí os atques a Bandeiras, do que sem perda de tempo darei parte a V.Ex.a. e SS.*

*Povoassam de Flores, 26 de fevereiro de 1802.*

*Fiel Subdito, Francisco Barbosa Nogueira”*

Ao denunciar o extermínio dos indígenas promovido pelos bandeirantes movidos pelo sentimento de vingança dos fazendeiros, o juiz pode ter evitado a extinção total da etnia Pipipã. Tal povo passou a ser submetido a outra forma de violência: o caráter assimilacionista resultante da “mistura” (OLIVEIRA, 2004) proposta nos aldeamentos, ao serem forçados a abandonarem “suas línguas, suas práticas sociais e processos econômicos para atender as demandas da nova ordem, por exemplo, a incorporação de práticas e de tecnologias dos europeus, como o cavalo e o comércio” (MONTEIRO, 2001, p. 39). O historiador local Álvaro Ferraz complementa que os bons vaqueiros e agricultores das famílias Serafins e Guaritibas descendem dos Pipipã<sup>14</sup>.

Pereira da Costa afirma que o aldeamento da missão foi fundado em 14 de setembro de 1802, pelo capuchinho Frei Vital de Frescarolo, que andava em missão pelo Sertão, em partes da Serra Negra, próximo à Serra do Periquito. “Esses índios, que desde de 1743 estavam embrenhados pelas matas foram então procurados pelo missionário e acompanharam-no formando dois aldeamentos nos Sítios Gameleira e Jacaré, sendo este onde se estabeleceu o gentio *Pipipão*” (COSTA, 1983, p.159-160). No local havia abundância de caças, mel e cabaças, esta última constitui a matéria-prima necessária para confecção do maracá. Ao receber sementes no interior, produz o som característico dos rituais tradicionais.

Antes do aldeamento os índios Pipipã viviam em um clima adverso e resistiram de diferentes formas, “ora com emboscadas contra os invasores de terras, ora matando o gado, ora como vaqueiros, ora pedindo proteção à Igreja Católica reivindicando aldeamento, (REANI, 2017, p. 25). O Frei Vital de Frescarolo, responsável pelo aldeamento dos Pipipã, classifica-os como uma das quatro “remanescentes nações bárbaras do sertão”, denominação genérica de

<sup>14</sup> FERRAZ, Álvaro. Cadernos de Pernambuco, 8. Recife: Sec. Educação e Cultura, 1957, p. 143.

"Índios da Serra Negra". Em 14 de março de 1803, o missionário deu a posse solene da "nova aldeia" ao capitão-mor, sargento-mor e alferes para o seu regime policial, ao mesmo tempo que "continuava dirigindo a parte espiritual, tendo construído para os exercícios religiosos (**católicos**) uma casa de oração" (GOMINHO, 1996, p. 90).

Em 1804 o aldeamento já era composto por quase 200 habitantes das nações "*Pipipões*", *Omaris*, *Chocós* e *Caracus*, os quais, já colonizados dirigem-se ao rei de Portugal em sinal de obediência e fidelidade, enviando-lhe suas armas de guerra e vários objetos de uso, como vestes, indústria própria" (GOMINHO, 1996, p. 91). Acontece que o aldeamento não garantia que fossem poupados da violência. Então passaram a enfrentar a imposição de culturas eurocêntricas, à medida que eram colocados em um espaço de "assenzalamento" como estratégia disfarçada do poder político para dominar, explorar e extinguir os costumes originários de vários povos e ao mesmo tempo, em nome da religião.

Em uma das cartas enviadas por Frescarollo ao então Bispo de Olinda, em 1804, que fez parte de um conjunto de correspondências anexadas por este (sem data e com grafia original) em num ofício, o religioso justificou o aldeamento como um mandado de Deus, do rei, do Governo,

que eles (indígenas) se aldearem, baptizar, instruir a fê, servir na fê católica, servir ao rei e nunca mais viver como bixo no mato, mas sim com christãos par se salvarem. A isto respondêram todos que este sempre foi seu desejo mas que tinham medo dos brancos e que esta não fôsse falsidade minha, como já foi aquella do Riixo do Navio, do Brejo do Gama e outras [...] quando aledeei índios brabos da Serra da Gameleira, na freguesia do Cabrobó, que debaixo da capa de paz e santa missa, fizeram d'estes miseráveis tão horrenda carnagem de prender, atirar, acutilar, espancar, matar e picar, como se não fossem gente da mesma espécie como nós (FRESCAROLO, 1883, p. 108 e 109).

Santos Júnior (2015) aponta que a seca severa na década de 1830 no Sertão foi um dos fatores de abandono das Missões pelos Pipipã. Como consequência houve a retomada dos saques às fazendas ocupadas pelos fazendeiros e pecuaristas nas margens dos Rios Pajeú e Moxotó. Segundo Camargo (2017), a Junta Provisória do Governo de Pernambuco ordenou, ao Sargento Mor e Comandante Interino da Vila de Flores, o arregimento de homens armados para a contenção dos índios da Ribeira do Pajeú.

Em 1836, o prefeito da Comarca de Flores pediu autorização da Junta para o uso de força contra os índios da Serra do Periquito, motivado por denúncias de saques às fazendas vizinhas. Em 1838, o Governo de Pernambuco recebeu outra solicitação de armamento para o combate contra 100 indígenas Umãs, 80 Xocós e 50 Pipipãs, acusados de desordens, roubos e mortes. [...] foram acusados de matar o Capitão Pedro José Delgado, na fazenda Angico,

juntamente com 200 cabeças de gado; também foram acusados pelo saqueamento da Fazenda Jardim (CAMARGO, 2017, p. 256).

Dessa forma, o povo Pipipã foi massacrado primeiro pelos portugueses, ao tentar resistir a todo o processo de aldeamento, de catequização e colonialismo imposto pela Coroa Portuguesa. Em seguida foi perseguido por fazendeiros, ou criadores de gado da Serra Negra, que procuraram manter, de toda forma, a terra tomada de forma violenta. De 1823 a 1834, no lugar dos bandeirantes entraram em cena grupos de jagunços armados que caçavam os indígenas sertanejos.

Um dos episódios mais emblemáticos para os Pipipã, relativo à ocupação da Serra Negra por parte de fazendeiros, foi o que ocasionou a morte do principal líder, João Fortunato Viana (João Cabeça de Pena), primo de Joaquim Rozeno dos Santos, pai do atual pajé Expedito Rozeno. “Eles (fazendeiros) expulsaram violentamente famílias indígenas com intuito de ocupar definitivamente a Serra Negra, o principal líder foi preso e morreu em decorrência de maus-tratos e espancamento sofridos na prisão”. (FUNAI, 2017, p. 31).

Devido às perseguições que sofreu, o povo Pipipã chegou a ser considerado extinto no século XIX. O mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju datado de 1944 (Anexo A), situa o povo entre os *Xocó*, *Voué* e *Umão* na região do Vale do Moxotó e Pajeú (PE), onde se encontra a Serra Negra, local de ocupação tradicional dos Pipipã. O *etnônimo* não aparece entre as 41 cores presentes na legenda do mapa para representar a classificação linguística de cada Povo. A localização dos Pipipã aparece no eixo *H 4: 270. 408*, ausente de filiação linguística originária.

As poucas famílias que sobreviveram ao genocídio<sup>15</sup> dispersaram-se para regiões mais distantes da Serra Negra, em locais habitados por outros povos indígenas, como é o caso do Brejo dos Padres, ocupado pelos Pankararu. Mas a maioria permaneceu no local hoje denominado de Baixa da Alexandra, no interior da atual TI Kambiwá, para garantir a sobrevivência.

É fato que os Pipipã mantêm até hoje vínculos culturais, territoriais e econômicos com os Kambiwá. Outrossim, o etnônimo "Pipipã de Kambixuru" foi revelado após o processo de cisão entre ambos os grupos, entre 1997 e 1998, ensejando a reivindicação dos Pipipã pelo reconhecimento oficial da terra que tradicionalmente ocupam. (FUNAI, 2005, p. 31).

---

<sup>15</sup> Extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso; destruição de populações ou povos. Fonte: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br) (Dicionário Online de Português).

Durante o período histórico entre a suposta extinção e o reconhecimento da Funai em 2003, a identidade da etnia esteve associada aos vizinhos Kambiwá. O desmembramento e a fundação de uma “nova aldeia” ocorreram em agosto de 1998. “Solicitam à FUNAI a construção de um Posto Indígena, de uma escola e a perfuração de um poço artesiano, passando a se autodenominar índios Pipipã de Kambixurú e não mais Kambiwá” (BARBOSA, 2003. p. 11).

Atualmente a principal luta do povo Pipipã é pela demarcação do antigo território, as terras que incluem na totalidade a Reserva Biológica da Serra Negra. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), área historicamente pleiteada por eles e que constitui uma das principais referências de sua territorialidade. Em 2009 foram realizados os estudos para a identificação da terra indígena (TI) Pipipã, os quais foram concluídos pela FUNAI<sup>16</sup> em 2017 (Anexo B), tendo em vista o Processo nº 08620.001091/2000-13.

Em continuidade à Portaria nº. 1391, de 28 de novembro de 2005, o Grupo Técnico coordenado pela antropóloga Daniela Batista de Lima, emitiu a Portaria nº 1404, de 30 de outubro de 2013, a qual denomina a Terra Indígena Pipipã “uma superfície aproximada de 63.322 hectares em um perímetro aproximado de 136 quilômetros”. A TI Pipipã está localizada no bioma caatinga, no município de Floresta, na divisa com os municípios vizinhos de Inajá, Tacaratu e Petrolândia, no Sertão do estado de Pernambuco.

A demarcação Pipipã é um procedimento administrativo que tramita lentamente no âmbito do Poder Executivo. O levantamento populacional realizado pela Coordenação Técnica Local de Ibimirim (CTL/Funai), que considerou todas as famílias residentes nas aldeias Pipipã, calculou um total de 2.050 pessoas. Uma população significativa que ainda aguarda o cumprimento do direito de reconquistar o próprio território.

Em 2007, quando o Ministério da Integração Nacional começou a implantar os canteiros de obra da Transposição do Rio São Francisco na área indígena, algumas exigências foram apresentadas ao governo federal pelas lideranças: a obra andaria lado a lado com processo demarcatório, infelizmente não foi isso que aconteceu. O canal da transposição foi concluído 12 anos depois, mas o processo de demarcação do território foi interrompido, então o povo Pipipã recorreu ao Ministério Público Federal na cidade vizinha de Serra Talhada, que deu um prazo de dois anos para que o governo federal concluísse o processo de demarcação,

---

<sup>16</sup> Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Pipipã (PE), FUNAI. Página 31 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 25 de Abril de 2017. Disponível na internet: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/144212158/dou-secao-1-25-04-2017-pg-31>

caso não cumprisse, seria penalizado com cinco mil reais por dia, então a Funai resolveu acelerar e mandou uma antropóloga para o território, que já concluiu um relatório em seguida foi assinada uma portaria autorizando o cadastramento dos fazendeiros e o levantamento fundiário dos posseiros, que é a segunda parte da demarcação. Então já começamos a nos entusiasmar porque a terra para o índio não é só onde cria, planta ou constrói, a terra para nós é a mãe de onde saímos e de onde voltamos. (Cacique Valdemir Lisboa, Travessão do Ouro, 2017).

O enfrentamento da etnia Pipipã refletiu o histórico de lutas de outros povos indígenas do Nordeste, em várias frentes, com o apoio de órgãos indigenistas. Podemos destacar a atuação do Conselho Indigenista Missionário — Regional Nordeste (CIMI NE)<sup>17</sup>, que iniciou um mapeamento histórico-etnográfico dos povos na década de 1980 e em seguida apoiou várias pautas das comunidades indígenas, como a educação escolar indígena do Nordeste. Apesar da precariedade de recursos dos indigenistas e dificuldades de acessos aos territórios, os povos do agreste e sertão de Pernambuco estavam entre os primeiros visitados.

Segundo Félix (2008, p. 98-118), a causa indígena no Nordeste, e consequentemente a Pipipã, começou a ganhar visibilidade nacional com a consolidação da educação escolar indígena já assegurada, pelo menos teoricamente, pela Constituição Federal de 1988, (conforme mostraremos no capítulo 3).

---

<sup>17</sup>Vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), o CIMI estava presente no Nordeste desde 1978 desenvolvendo trabalhos de assessoria nas instâncias técnico-administrativas autônomas, através das quais os povos indígenas exercem o controle social da política de educação [...] como características principais, a autonomia financeira e administrativa de forma a garantir aos povos indígenas a escolha, a implementação e o controle da política de educação por eles definidos. De igual modo, neles se garante que a forma de cada povo pensar, viver e se organizar sejam respeitadas. (CIMI-NE, 2000: 7).

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os dois anos de estudos sobre o movimento de resistência indígena Pipipã caminharam lado a lado com a perspectiva do Pensamento Decolonial, a junção da prática dos sujeitos com as teorias de enfrentamento à colonialidade, a partir da lógica da rede modernidade/colonialidade. Dentre os expoentes deste pensamento estão o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo (2008), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2010), a linguista norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh (2006), além de vários filósofos, o colombiano Santiago Castro Gomes, o presidente da associação caribenha de filosofia Maldonado Torres e o argentino Henrique Dussel (1993), conhecido como o filósofo da libertação.

O grupo de intelectuais de várias áreas do conhecimento elegeu a América Latina como lócus da enunciação (CASTRO-GOMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17) do movimento de questionamento à colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010), lógica herdada do colonialismo, por sua vez, conceituado como uma “estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p. 74).

As reflexões epistêmicas trazidas partem, de início, do que representou o colonialismo para os países do sul global colonizados pela Europa e como eles passaram a enfrentar a Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza<sup>18</sup>. A geo-política do conhecimento padronizado pelo do sistema-mundo-moderno (GROSFOGUEL, 2007, p. 10), nega a subjetividade dos saberes não-ocidentais e contribui para o racismo epistêmico contra os indígenas da América Latina (MIGNOLO, 2008, p. 244), cujos conhecimentos são inferiorizados e muitas vezes inviabilizados.

A colonialidade funcional opera para a manutenção da diferença colonial e subalternidade, por meio das “colonialidades” herdadas da colonização e que permanecem presentes no modelo de Estado-nação moderno. Já que estamos tratando principalmente sobre Educação Escolar Indígena, a “Colonialidade do Saber” está mais próxima de nosso campo.

---

<sup>18</sup>A “colonialidade do poder”, considera o critério racial no contexto capitalista global em que o branco europeu ou europeizado domina enquanto mestiços, negros e índios estão na base. Na “colonialidade do saber”, a Europa ou o Norte Global é o “centro da produção do conhecimento”, inviabilizando as cosmovisões de povos e sociedades nativas consideradas inferiores. Para a “colonialidade do ser”, os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função também de suas origens raciais, assim como de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida. E isto é introjetado e reproduzido pelo ser colonizado. Por fim a “colonialidade da natureza”, faz a separação entre ser humano e natureza, a qual é transformada em fonte de exploração pelo ser humano, a terra é convertida em capital, objeto de exploração e lucro. (WALSH, 2012, ps. 67-68).



Para Walsh (2012), a Europa surge como “centro da produção do conhecimento”, ignorando outros saberes “que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas (p. 67-68).

A Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) passa a ser empregada para designar formas outras de perceber um projeto de sociedade contra-hegemônico. As bases da pesquisa intercultural são pensamentos outros que fogem da lógica epistêmica exteriorizada pelo Norte Global. Os estudos interculturais questionam a constituição de “metanarrativas da modernidade, evidenciando a supervalorização do *lôcus* de enunciado eurocentrado em detrimento dos demais” (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Assim, quanto mais o sujeito subalternizado conhece a história das lutas e cosmovisões disputadas, mais exercem diálogos, realizam rupturas e proposições emancipadoras.

A materialização da opção decolonial (QUIJANO, 2005) seria uma das formas de combater o racismo/sexismo epistêmico por meio da desobediência civil. Algo que se torna possível quando há uma interpretação crítica da realidade e a partir daí, nela intervir através de uma desobediência epistêmica. Ela surge a partir de situações como o questionamento de um currículo dado. A opção decolonial representa estratégias que oportunizam as transformações de um projeto ético-epistêmico da ação cotidiana. (DUSSEL, 2012, p. 539).

A decolonialidade, por sua vez, dialoga com as teorias de Santos (2010) que nos leva a uma compreensão mais geral dos paradigmas em discussão a partir da hermenêutica diatópica, que propõe o diálogo entre saberes a partir da incompletude destes.

O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude, objectivo inatingível, mas, pelo contrário, ampliar o máximo de consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, com um pé numa cultura, o outro noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico. (SANTOS, 1997, p. 23).

A expressão latina *topoi fortes* surge para explicar os lugares comuns da retórica mais abrangente de uma determinada cultura, como exemplos “podem ser considerados o *topos* de *Dharma* na cultura hindu e o *topos* de uma cultura islâmica” (LEITE, 2017, p. 2). Dessa forma, Santos (1997) defende que a combinação destes *topoi* revela uma importante ferramenta para entender a incompletude de qualquer conhecimento.

Neste contexto, a hermenêutica diatópica, proposta por Santos (1997) mostra caminhos negociados que permitem condições para assegurar a convivência entre diferentes culturas, sem existência de padrões que inviabilizem saberes outros. Como estamos discutindo currículo intercultural, a política curricular reprodutora de conteúdo, instituída no marco regulatório do

Estado, pode ser reconfigurada pelas escolas e pelos professores indígenas com seu poder de agência no enfrentamento ao consumo de currículos prescritos pelas políticas nacionais (LEITE & FERNANDES, 2010).

Dussel (2003) propõe que a “filosofia do diálogo” deve ser analisada como uma forma de possibilitar a comunicação intercultural para a libertação do oprimido, cuja cultura é excluída historicamente no contexto do eurocentrismo, no qual “o Outro da Europa Moderna será negado e obrigado a seguir um processo de “modernização” que não é o mesmo que modernidade” (DUSSEL, 2003, p. 33).

A categoria de *transmodernidade* é apresentada pelo autor como alternativa para a combater a pretensão eurocêntrica. Ou seja, diferente da pós-modernidade, a transmodernidade seria a ruptura com o projeto de Modernidade. Nesta perspectiva, a Pós-Modernidade se apresenta cinco séculos depois como a continuidade do esgotamento da concepção original. No entanto, Oliveira (2006), acredita que a Modernidade sobrevive diante de fenômenos como o capitalismo tardio e a Industrialização, a qual desencadeou o avanço da tecnologia.

Para Boaventura de Souza Santos, a Racionalidade Cosmopolita seria a proposta emancipatória para reverter essa lógica de concepção ocidental como forma de criar condições para o conhecimento e a valorização da “inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2014, p. 779). A monocultura do saber, “que pressupõe a Ciência Moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal” (idem SANTOS), produziu a ignorância e o anonimato dos conhecimentos tradicionais.

As discussões em questão tratam de relações históricas de poder entre o colonizador e o colonizado, as quais fundamentam os territórios concretos da pesquisa e seus respectivos campos epistêmicos. Inicialmente, a teoria diz que o colonialismo europeu imposto aos povos originários, que tiveram seus territórios invadidos a partir do século XVI, os levou à condição de subalternos, excluídos, silenciados e ignorados. Uma lógica colonial mundializada, organizada por meio da produção de conhecimentos definidos por Quijano (2005) como Eurocentrismo:

Uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 235).

A América Latina é compreendida como uma invenção eurocêntrica entendida a partir de interpretações subjetivas do termo e das relações de superioridade e inferioridade nas diferenças fenotípicas. Para Mignolo (2007), quando se inventa o nome América Latina, esta fica já cativa ao vocabulário da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista. No entanto, ignora a existência simultânea desta, em relação as outras regiões que permaneceram com contornos de maior destaque na hierarquia cartografada do *mapa mundi*. Esse “Novo Mundo” foi então incorporado ao quadro do mundo cristão numa condição de anterioridade aos continentes europeu, africano e asiático, silenciando a contemporaneidade histórica da América, conforme nos explica Mignolo:

Em suma, a matriz colonial deixa para trás o legado da distinção entre estrutura e superestrutura destaca as complexas inter-relações nas esferas da matriz colonial de poder: a ideia da América Latina que tem como horizonte imperial o controle da economia e a autoridade (aqui em tratam os conflitos e interesses imperiais da França frente aos Estados Unidos), o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos sujeitos coloniais, o controle do gênero e da sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa, e da normatividade sexual (MIGNOLO, 2008, p. 242).

Além disso foi incorporado no imaginário do chamado “Velho Mundo” como propriedade da Espanha e Portugal que transformava esse lugar em colônias que ocultavam as culturas originárias. Dussel contextualizou a Modernidade como um fenômeno europeu “nascido” em 1492 “quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’, controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo: quando pôde se descobrir como um ego ‘descobridor’, conquistador, colonizador da alteridade (DUSSEL, 1993, p.08). Essa Modernidade se inicia quando se deram as condições históricas de sua organização de um mundo colonial num nível pragmático e econômico (DUSSEL, 2005, p. 33).

No Brasil, os Padres Jesuítas contribuíram com esse processo colonizador no século XVI. Naquela época, a educação visava transformar os povos nativos aldeados junto às missões em homens “tementes a Deus” e prepara-los para o serviço doméstico ou na lavoura, por meio da educação escolar/religiosa. (BASTOS, 2016. p. 138).

Acontece que alguns povos resistiram ao projeto colonial e foram alçados a categoria de inimigos. Os indígenas foram divididos então pelos colonizadores em dois grupos: Tupis, (aliados que aceitavam, o aldeamento, a catequização e a atacar outros povos sendo muitas vezes forçados) e os inimigos chamados de Tapuais, os que rejeitavam tudo isso e eram acusados de canibalismo e condenados a guerras justas, que resultavam na escravização dos vencidos e tomada de suas terras.

A escravização legal é o que procede da guerra justa. Conceito já antigo, a guerra justa é motivo de muita discussão a partir do século XVI, quando deve ser aplicada a povos que, não tendo conhecimento prévio da fé, não podem ser tratados como infiéis. As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassalos e aliados dos portugueses (especialmente a violência contra pregadores, ligada à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 123).

Toda a formação da política e da legislação indigenistas vai se desenvolver nos séculos seguintes a partir dessa base. Tal contexto gerou a tensão entre a busca de uma unidade Tupi — afirmada no contraste com os Tapuia — e a divisão fragmentária dos povos do litoral num grande número de etnônimos específicos (MONTEIRO, 2001, p. 66). Nessa lógica, os Pipipã e demais grupos da região eram designados genericamente pelos colonizadores como Tapuia, os "inimigos espalhados pelos sertões" (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 117).

Décadas após serem vítimas das "guerras justas", os Pipipã se reagruparam e iniciaram o retorno ao território tradicional na década de 1950. Este movimento de “viagens de volta ao território”, insere os Pipipã no contexto de outros grupos étnicos do Nordeste em um processo de emergências de novas identidades (ARRUTI, 1999). Partindo de um viés antropológico, Bartolomé (2006) denominou de etnogênese o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos ou totalmente miscigenados, "demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos" (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39). O autor faz uma referência aos povos que lutaram durante 500 anos contra a dominação político-social e pela obtenção de seus direitos.

Por outro lado, os "índios de pazes" eram catequizados e civilizados, de modo a tornarem-se "vassalos úteis", como dirão documentos do século XVIII (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 118). Neste caso a Colonialidade do Ser impôs um conhecimento civilizatório, enquanto os sujeitos originários deveriam negar as origens e o pior, a capacidade e autonomia de conceber os próprios projetos de vida. Os Pipipã são vítimas da mesma Colonialidade do Ser que afeta os índios no Nordeste, classificados como “caboclos” ou até “descendentes” (ARRUTI, 1996), por fugirem do estereótipo homogêneo presente no discurso do oligárquico do Estado-nação moderno que prega numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã.

Nesta perspectiva, as narrativas são postas como verdades que excluem os povos indígenas do projeto de Nação. A cultura originária foi praticamente relegada ao esquecimento nos livros didáticos, em todas as épocas e governos, o que representa uma forma de negação aos saberes constituídos enquanto a cultura do colonizador é exaltada. Neles, os indígenas são mencionados no início da história do Brasil e em seguida desaparecem, como se não tivesse

continuidade atualmente, acarretando um isolamento etnográfico (MONTEIRO, 2001), no tempo e no espaço. Os povos originários geralmente são classificados genericamente de índios, mas sem especificar os povos.

A coleção “História Moderna e Contemporânea” foi utilizada nas escolas públicas brasileiras no governo Fernando Collor, por professores não indígenas do ensino fundamental. Nos livros desta coleção os autores dividiam os indígenas brasileiros em Tupis, constituídos pelos *caetés*, *tupinambás*, *tamoios*, entre outros, os quais eram descritos como mais “adiantados”. Enquanto os tapuias, do tronco linguístico Jê, eram descritos os que viviam no interior e eram compostos pelos aimorés e botocudos e destacavam que não falavam a língua tupi, daí a denominação de “índio de língua travada”<sup>19</sup>.

Já os autores da literatura nacional, como Gonçalves Dias e José de Alencar, idealizaram a ideia ingênua e romântica do Tupi (Guarani) como símbolo ideal da raça indígena. Personagens como Ceci e Iracema, de José de Alencar, são uma tentativa de construção de uma identidade puramente brasileira. Já o personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, é a representação cultural do brasileiro “preguiçoso”, ligado ao sedentarismo, sempre deitado na rede, esperando “as coisas caírem do céu”. Segundo Fiorin (2009), a figura do índio está atrelada a essas ideias de identidade nacional.

Entre todos os livros de Alencar, o mais importante para determinar este patrimônio indenitário é, sem dúvida, O Guarani. Nele determina a paisagem típica do Brasil, a singularidade de sua língua, mais precisamente o casal ancestral dos brasileiros. Além disso, começa-se a elaborar um modelo explicativo da singularidade da cultura brasileira, pois é especificidade que construiria o Brasil como uma nação”. (FIORIN, 2009, p. 119).

Por outro lado, a teoria presente nos livros de Paulo Freire é a que mais se aproxima das lutas emancipatórias dos indígenas nordestinos. Trazendo para a perspectiva Decolonial, Dussel (2000) aponta a Pedagogia de Freire como a que defende que o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito vitimado pela Colonialidade e na sua *práxis* de transformação. A libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443). Para Freire (1987), o popular em movimento e em luta possui potencial de refundação social no real através da articulação das diversas organizações comprometidas com a ressignificação, que remete à divisão de classe social, abarca as relações de gênero, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras.

---

<sup>19</sup> Volume escrito por Osvaldo Rodrigues de Souza em 1992, da coleção História Moderna e Contemporânea, publicado pela Editora Atica oferecia conteúdos de “História Geral contemporânea e Moderna” para o Ensino fundamental.

Por ser intelectual fronteiriço (AMORIM, 2017, p. 58), Freire contribui para uma das principais reivindicações do Pensamento Decolonial: O Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003), o qual se constitui em uma possibilidade outra ao universalismo cognitivo. Tal concepção não exclui outros pensamentos, pelo contrário, propõe a fronteira, como espaço e tempo da possibilidade de elaborações plurais, explicação polivocais e de aprendizagens múltiplas, a ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

Nelson Maldonado-Torres (2008) vai chamar de “Giro decolonial” todo este movimento teórico de resistência política e epistemológica à lógica moderna e eurocêntrica que têm produzido tecnologias de silenciamento marcados pela colonialidade. Ele lembra que “a descolonização não pode ser realizada sem uma mudança no sujeito” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

### 3.1 Metodologia

A presente pesquisa foi iniciada pela revisão bibliográfica para se obter o embasamento teórico do que as teorias tradicionais dizem do nosso objeto, “o que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (FERREIRA, 2002, p. 257). Para isso, buscamos inicialmente mapear as produções do banco de teses e dissertações dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, que abordavam a temática “índios Pipipã”, de 2003 a 2017. O período da busca foi estabelecido em face do reconhecimento da etnia Pipipã em 2003, ano da maioria das produções.

Após esse primeiro levantamento mostrar poucas pesquisas acadêmicas sobre o povo Pipipã, a próxima etapa da revisão de literatura foi levantar o que já existe de publicações acadêmicas sobre currículo intercultural na Educação Escolar Indígena e as especificidades dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas. Para isso, foi adotado o mesmo período e temática no filtro realizado nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd), nos trabalhos apresentados nos GTs ligados ao tema durante as edições bienais do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN e no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que também abordam a mesma temática.

Ainda pesquisamos os arquivos de relatórios e Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), desenvolvidos por professores indígenas Pipipã que abordaram temas específicos sobre o povo, os quais citaremos no decorrer do trabalho. É dessa revisão que tudo se define.

O mapeamento buscou localizar autores e estudos sobre temáticas ligadas à linha de pesquisa (pensamento decolonial) na perspectiva de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural como alternativa para o despertar de uma consciência ético-crítica dos sujeitos colonizados e subalternizados (AMORIM, 2017). Nesse caso, torna-se evidente a importância dessa pesquisa, pois foram comprovados poucos estudos sobre a etnia Pipipã. Nesta fase tivemos conversas informais, anotações e gravações em áudio com os sujeitos (pajé, cacique, educadores), durante a elaboração do pré-projeto de pesquisa do Mestrado em agosto de 2017. Informações que depois seriam sistematizadas no campo.

Passado o mapeamento das obras, a segunda etapa do trabalho foi a análise de documentos, como o Regimento Escolar Unificado das escolas Pipipã de abril/2005, os Projetos Político Pedagógicos, de cada uma das quatro escolas, de 2013 e o Diário Oficial do Estado de 31/07/2018 que regulariza oficialmente as escolas do povo. Além do levantamento do marco regulatório da Secretaria Estadual de Educação (SEE), das resoluções e pareceres sobre a educação escolar indígena.

Essa pesquisa documental proporcionou o embasamento necessário para o quadro empírico, ou seja, a pesquisa de campo com as falas dos sujeitos no contexto da teoria proposta na linha da pesquisa. No entanto, a descrição obtida nos documentos ainda era insuficiente, fazia-se necessário algo que tornasse esta fase da pesquisa passível de checagens acerca das concepções e propostas da construção de um currículo intercultural indígena. Além disso, perceber os supostos pontos de conflitos entre teoria e prática. Segundo GIL (2008), a pesquisa documental vale-se apenas de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados. (GIL, 2008, p. 51).

Considerando que o foco desta pesquisa é compreender o significado, a construção e a utilização de currículo intercultural na educação escolar indígena, justifica-se priorizar a abordagem qualitativa. Para Minayo (1993), tal abordagem tem por objetivo responder as questões no campo da subjetividade, crenças e valores. Já que a compreensão das relações e atividades humanas com os significados é radicalmente diferente “do agrupamento dos

fenômenos sobre conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações”. (MINAYO, 1993, p. 244).

As respostas mais subjetivas podem ser obtidas através do método etnográfico, em um segundo momento, ao avançar o percurso de inteireza do campo de pesquisa. Geertz entende o fazer etnográfico, não necessariamente como uma questão de método, mas uma forma de “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Dessa forma, não são as técnicas determinadas que definem o empreendimento, o que define é o esforço intelectual”. (GEERTZ, 1989, p.15).

Numa visão antropológica, Geertz toma emprestado de Gilbert Ryle<sup>20</sup> o conceito de “descrição densa”. O termo genérico “*Le Penseur*” remete ao pensar e refletir sobre o seguinte exemplo: dois garotos piscam rapidamente o olho direito, acontece que um deles piscou involuntariamente e o outro de forma conspiratória para o amigo. Na interpretação de Geertz, a descrição superficial seria do que o ensaiador estava fazendo (contraíndo a pálpebra rapidamente) enquanto a descrição densa seria da intenção do ato de imitar a piscadela do amigo (levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento). Aí está o objeto da etnografia:

Uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados e sem as quais eles de fato não existiriam. (GEERTZ, 1989, p. 17).

Dessa forma, a descrição densa seria uma teoria interpretativa do alargamento do discurso humano dentro de sua teia de significados. Silva (2009) também concorda que a posição do etnógrafo vai além da aplicação de técnicas, embora ressalte que o conhecimento destas se faz necessário, refere-se ao movimento de “andar, ver e escrever”, entendendo que “nenhum etnógrafo vai ao campo senão movido por incertezas, dúvidas e perguntas” (SILVA, 2009, p.176). No nosso caso, a relação de proximidade, até mesmo de intimidade, com o interlocutor antecipou o trabalho de etnografia clássica. A percepção estava além da descrição do outro de forma arbitrária, o que nos possibilitou construir e reconstruir métodos metodológicos sem perder o foco na pesquisa de campo.

Ainda ousamos em analisar, conjuntamente, os contextos da educação Pipipã e da escola Ayllu da Bolívia, suas aproximações e idiossincrasias, considerando que os dois casos ocorrem em realidades, tempos e lugares completamente diferentes. O método é refutado pelo

---

<sup>20</sup> Ryle, Gilbert. Collected Papers. Volume I: Critical Essays Hardcover – 1971.



antropólogo Franz Boas que o associou a antropologia evolucionista no início do século XX, ao comparar sociedades entre si por meio de alguns costumes, separando os “civilizados” dos “selvagens” considerando uma cultura superior a outra. Para Boas (1996), as comparações só fazem sentido dentro de um mesmo grupo, de uma mesma origem, para que “se restrinjam àqueles fenômenos que se provem ser efeitos das mesmas causas” (BOAS, 1996, p.32).

Temos a justificativa de utilizar a comparação mostrando a relação entre os povos ameríndios. A escola boliviana foi uma experiência pioneira de educação escolar indígena comunitária na América Latina e tais princípios pedagógicos foram incorporados por países vizinhos, o que nos ajuda a entender a origem das lutas por uma educação específica e diferenciada. A educação escolar do povo Pipipã surge como uma experiência recente, mas com objetivos em comum entre outros povos indígenas latino-americanos: o fortalecimento cultural e a luta pela terra. Na sociodiversidade indígena não tem lugar para o discurso de superioridade ou inferioridade, pois cada povo tem sua importância étnica datada dentro das diferenças.

Para a coleta de dados no campo Pipipã foram adotados procedimentos metodológicos como a observação, anotações e entrevistas individuais e coletivas com professores, estudantes indígenas e lideranças do povo. Muitas vezes a pesquisa etnográfica é pensada enquanto etapas: chegar a campo, entrevistar, fazer a transcrição e só após, dar início às definições das categorias de análise. De acordo com Szymanski, o processo de análise já começa “no momento em que o pesquisador está entrevistando” (SZYMANSKI, 2011, p.68).

Vale lembrar que uma pesquisa dentro da perspectiva decolonial não se concebe a entrevista como instrumento fechado em um formato padronizado. Sendo assim, neste trabalho os professores, alunos e lideranças debaterem à vontade a partir dos temas sugeridos, sem as amarras das perguntas formuladas. Neste contexto, as questões no grupo focal com o povo Pipipã foram surgindo a partir das colocações dos sujeitos. O formato de entrevistas informais face a face permitiu a interação humana por meio de um bate-papo coletivo, onde além de buscar informações, pretendeu-se criar uma situação de confiabilidade, estabelecendo uma relação de igualdade entre o entrevistador e o entrevistado.

Buscar essa relação de horizontalidade é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber (FREIRE, 1992), onde o entrevistado é titular de um conhecimento importante para o outro. Ainda segundo Minayo, o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica, sendo o método o fio condutor para se formular esta articulação em “um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a “fala” como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais” (MINAYO, 1993, p. 240).

A sistematização adotada deve possibilitar a reelaboração do conhecimento munido de um aparato rígido e fecundo (COSTA, 2002), a partir do senso comum, sem esquecer de compreender e respeitar, antes de tudo, o contexto social, histórico e cultural do objeto a ser explorado dentro do universo a ser investigado. Na visão de Moreira (2011), o trabalho do pesquisador no campo de pesquisa educacional no Brasil implica em trabalho científico, mas também em compromisso político.

Aqui fazemos uma referência à abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2001), o exemplo não é tomado como marco teórico nesta pesquisa, mas nos ajudou na (re) contextualização das discussões ao nos fazer enxergar os contextos de micro resistência a partir da prática dos sujeitos que conseguem mudar/burlar o cotidiano da controversa política educacional. Segundo Mainardes, “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Como a discussão predominante dessa pesquisa é currículo intercultural é necessário inserir no debate local a questão da interferência do Estado. O marco regulatório institui uma política curricular reprodutora de conteúdos que alimenta o ciclo de desigualdade. De acordo com Certeau (2014), os sujeitos consomem os produtos do cotidiano pronto e acabado, mas esses mesmos sujeitos “comuns ou ordinários”, podem desenvolver táticas sutis como forma de subverter, ou “burlar” essas práticas. Levamos a discussão para o Grupo Focal dos professores indígenas sobre que estratégias são utilizadas para garantir uma educação emancipatória e diferenciada no micro espaço da Educação Escolar Indígena do povo Pipipã.

Além de política, a discussão proposta é densa e sugere rupturas na relação de poder. Para Said (2005), a perspectiva decolonial é utilizada pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria (SAID, 2005, p. 13), como forma de enfrentamento ao discurso etnocêntrico dos exploradores e os romancistas. “Somos ainda herdeiros desse estilo segundo o qual o indivíduo é definido pela nação, a qual, por sua vez, extrai sua autoridade de uma tradição supostamente contínua” (SAID, 2005, p. 27).

Conforme já vem sendo demonstrado desde o início, a pretensão aqui é não engessar as discussões das perspectivas teóricas dentro de um rigor cartesiano e positivista, pois segundo Gatti (2005, p. 77), não existe um modelo único de análise dos dados, o método de análise deve responder ao objeto e aos objetivos do projeto, considerando “o enfoque teórico privilegiado pelo pesquisador”. (ESPAR, 2014, p 79).

Mas como devemos fazer opções na academia, então propomos utilizar as categorias, ou lentes: Educação Escolar Indígena, Colonialismo, Colonialidade do Saber/Poder, Decolonialidade, Currículo Intercultural, Identidade Pipipã, Desobediência Epistêmica,

Diferença Colonial e Pensamento de Fronteira, ancoradas principalmente pela Hermêutica Diatópica (SANTOS, 1997), como procedimento de análise.

Mas por que optar por tal procedimento metodológico na pesquisa de contexto indígena do povo Pipipã? Nossa resposta é a possibilidade do diálogo entre os conhecimentos tradicionais Pipipã e os conhecimentos de outros grupos étnicos. Os lugares comuns da retórica funcionam como “premissas de argumentação, que por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de conhecimentos altamente vulneráveis e problemáticos quando “usados “ numa cultura diferente” (SANTOS, 1997, p. 115).

### 3.2 O Campo

Em 2017 fizemos os primeiros contatos de campo com as lideranças do povo Pipipã, ainda na fase da elaboração do pré-projeto de pesquisa, com o objetivo de entender as especificidades da educação escolar indígena. Após o ingresso no programa de Mestrado em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, a primeira visita com o objetivo de observar a prática docente Pipipã aconteceu no dia 29 de agosto de 2018, quando iniciamos nossa observação da rotina matinal da escola Joaquim Rosendo dos Santos.

Fotografia 1 – Primeiro encontro com os professores Pipipã no campo



Fonte: Arquivo do autor de agosto de 2018, na secretaria da escola com os professores.

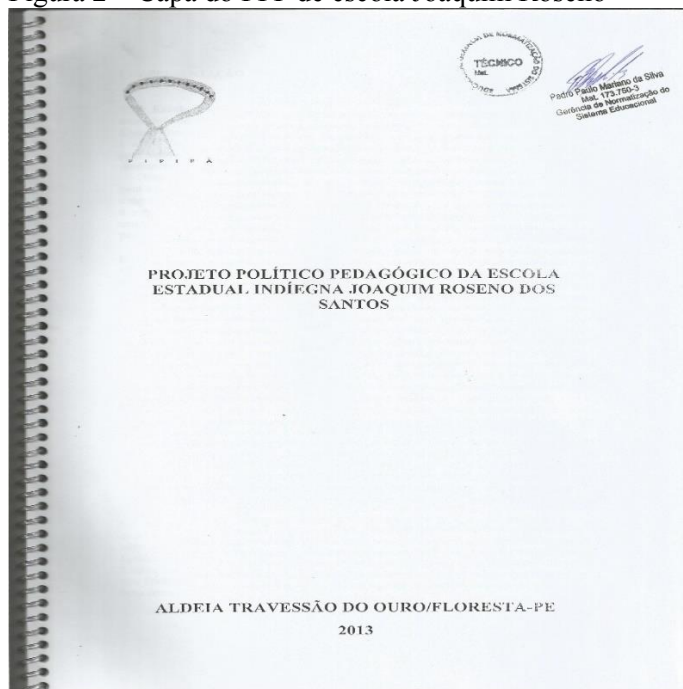
Nossa intenção inicial era formar um grupo focal para discutirmos o tema por meio da oralidade, no entanto, alguns dos professores presentes sugeriram que preferiam responder de forma escrita. Dessa forma, mudamos o planejamento e aplicamos questionários elaborados

juntamente com eles. Cinco professores e uma liderança do Povo anexaram várias folhas escritas aos questionários (Apêndice B), onde sugeriam perguntas autobiográficas para entender a origem e o lugar daqueles sujeitos presentes em uma educação desenvolvida de indígena para indígena. As respostas não seguiram um formato engessado, já que as questões foram propostas com a intenção de permitir que se apresentassem e dissertassem sobre a educação escolar Pipipã, em um contexto intercultural.

Além das entrevistas formais no ambiente escolar, também conversamos bastante com outros moradores da aldeia Travessão do Ouro, onde residem as principais lideranças do povo. O tempo foi nosso aliado já que pernoitamos na residência do cacique Valdemir Lisboa. Durante a observação dos procedimentos cotidianos, também fizemos anotações e registros fotográficos do fato investigado. Nesse primeiro contato, registramos, em anotações, a chegada dos alunos em um veículo pau de arara e a participação destes nas aulas, bem como presenciamos o momento do intervalo e o horário da saída.

Também estivemos na Gerência Regional de Educação (GRE) do município de Floresta em dois momentos, em agosto e novembro de 2018. No primeiro encontro tivemos o intuito de conversar com os técnicos do Núcleo de Educação Indígena, Áurea e Francisco, para explicarmos nosso objetivo e entendermos como funciona o trabalho deles. Na ocasião fora solicitado alguns documentos: o regimento unificado na íntegra e partes dos Projetos Político Pedagógico de cada escola. No segundo momento, fizemos entrevistas informais e recebemos as cópias de alguns documentos. Os demais foram enviados posteriormente escaneados, via e-mail.

Figura 2 – Capa do PPP de escola Joaquim Roseno



Fonte: Cópia cedida pela Gerência Regional de Educação

Na tarde e noite do dia 07 de dezembro de 2018, retornamos à aldeia Travessão do Ouro, com o intuito de aprofundarmos nossas pesquisas. Na ocasião retomamos a intenção inicial de promover um bate papo informal e coletivo, por meio do formato inspirado em um Grupo Focal. Para a execução dessa técnica de entrevista coletiva, necessitamos agendar previamente com os sujeitos participantes, já que para obter êxito o Grupo Focal deve ser constituído em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (GATTI, 2005, p. 7).

O primeiro grupo foi composto por seis professores indígenas de escolas diferentes do povo, pois, ainda segundo Gatti, grupos maiores limitam a participação, as oportunidades, as trocas de ideias e aprofundamentos no tratamento do tema e dos registros (GATTI, 2005, p. 22). O grupo focal exige um aparato maior de captura de dados, para evitar que o pesquisador, sozinho, não dê conta do material à disposição. Por isso, optamos por uma câmera digital para coletar áudio e vídeo ao mesmo tempo. O local escolhido foi uma sala de aula mais afastada das demais para evitar o barulho externo das aulas em andamento, o que poderia interferir na qualidade técnica do áudio. Nossa segunda formação na área de comunicação ajudou nessa interação e posteriormente na transcrição das falas.

Mesmo com registro visual, disponibilizamos ao nosso lado, na carteira escolar, um caderno e uma caneta para a realização de anotações escritas do processo, já que utilizávamos apenas uma das mãos (a esquerda) para segurar a pequena câmera. Na abertura, direcionamos instrumento de gravação de vídeo tape, individualmente, para cada participante que se apresentava. Uma forma de identificar cada sujeito no momento posterior da transcrição do material. “As tomadas de vídeo são, na maioria das vezes, feitas com uma só câmera em planos gerais que abrangem o grupo como um todo e devido a isso pode apresentar baixa qualidade de áudio” (GATTI, 2005, p. 25).

Nos atentamos para esse detalhe e nos posicionamos no meio do círculo formado em uma das salas de aula para que pudéssemos ficar próximo de todos. Além disso, no momento da fala individual, direcionávamos o aparelho no sentido de quem estava falando, algo que facilitava também o close da imagem do participante para obtenção das expressões corporais e faciais. Ainda, para garantir a audição das informações de todas as falas, deixamos um celular ligado no gravador de voz no lado oposto da sala. Depois deste primeiro “aquecimento”, deu-se sequência a um debate baseado em tópicos que mediamos a respeito da educação escolar indígena, oferecida nas escolas do povo, contemplando as variadas disciplinas que cada sujeito/educador presente lecionava.

Durante 50 minutos, sem intervalo de interação no grupo focal, surgiram relatos sobre crenças, atitudes, novos conceitos, reações de um modo que não seria possível com outros

métodos, como a observação, a entrevista ou o questionário que fôra aplicado no primeiro encontro. Tudo isso flexibilizando as abordagens, mas sem fugir do foco. Cada voluntário foi encorajado a falar das próprias experiências e opinar. Ainda, segundo Gatti, a função do moderador inclui, entre outras ações, manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias (GATTI, 2005, p. 34).

Mas, para isso, tivemos a preocupação de tomar alguns cuidados para proporcionar um ambiente de confianças mútuas para que pudéssemos deixá-los à vontade. Inicialmente, tivemos a articulação da professora indígena Elizangela Rosendo, esposa do coordenador pedagógico das escolas, Paulo Laurentino, para a marcação antecipada e a formação do grupo, pois não conhecíamos todos os participantes. Além disso, o procedimento principal da coleta de dados era a gravação das imagens de todos em vídeo, por se tratar de uso da imagem “a utilização é muito discutível por ser um meio bastante intrusivo”, (GATTI, 2005, p. 25).

Para a garantia do sigilo quanto às participações, apresentamos de início um termo de consentimento (Apêndice C), indicado em orientações de pesquisas nas ciências humanas e sociais. O modelo do documento disponível no link do comitê de ética<sup>21</sup> do site da UFPE foi adaptado para nossa pesquisa. Por fim, o documento impresso foi aplicado, preenchido e assinado pelas partes. O Termo representa não só o consentimento oficial, mas o cuidado que se deve ter com o outro, respeitar a subjetividade, questões como distanciamento, imposição aos sujeitos, etc. Já que, independente da formalidade, eles também têm direito de se preservar e obter a garantia de retorno do estudo ao campo, de saber como serão utilizados os dados coletados.

No entanto, alguns participantes deixaram claro que poderiam ser identificados, alguns até fizeram questão de aparecer na pesquisa. O caso de lideranças e de alguns professores em determinadas situações, como nas articulações dos encontros e em citações de trabalhos acadêmicos desenvolvidos por eles, como forma de reconhecimento do direito autoral.

Em seguida, formamos o segundo grupo focal com estudantes, os quais assinaram inicialmente o Termo de Assentimento para menores de idade e na sequência nos levaram até os pais para que assinassem também os Termos de Consentimento a autorização da participação destes na pesquisa. Seis participantes debateram sobre a mesma temática por meio de um olhar discente. Entre eles, dois ex-alunos que tiveram experiências em escolas não-indígenas e

---

<sup>21</sup>O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, para emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisas, vinculada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos, preservando os aspectos éticos primariamente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa, individual ou coletivamente considerados, levando-se em conta o pluralismo moral da sociedade brasileira. Ver mais em: <https://www.ufpe.br/cep>

estudantes atuais, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Os quais relataram também as experiências vivenciadas no Fundamental I e II.

Dessa forma, buscamos seguir critérios citados por Gatti, para se trabalhar com mais de um grupo. “A composição deles pode combinar homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos (GATTI, 2005, p. 19). O grupo focal nos oportunizou um novo “olhar” investigativo e ao mesmo tempo subjetivo sobre o tema, pois além da fala do sujeito, a linguagem corporal também foi analisada: as hesitações, tons de voz, ironia, entre outros comportamentos, nos ajudaram a entender melhor o que estava sendo dito, ou até mesmo o silêncio do participante. Dessa forma, o diálogo com os sujeitos envolvidos deve acontecer de modo a transformar o olhar unilateral em democrático. Gatti conclui:

a riqueza do que emerge, a “quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito, as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (GATTI, 2005, p. 13).

Nossa última visita etnográfica ao campo aconteceu no dia 11 de outubro de 2019, segundo dia de Aricuri. Percorremos cerca de 16 quilômetros de estradas de terra, cortando a caatinga seca do sertão pernambucano. No caminho passamos pelas aldeias e escolas Pipipãs até chegarmos à placa sinalizando que o acesso à mata virgem era autorizado apenas para fins educativos e de pesquisa científica. Todo esse cuidado de preservação é justificado com base em uma lei ambiental: O Decreto Federal nº 87.591 de 20 de setembro de 1982 tornou a gigante Serra Negra, na primeira Reserva Biológica do Brasil. No passado, refúgio dos indígenas mais resistentes à expansão colonialista pelo sertão de Pernambuco.

Ainda era manhã quando fomos recepcionados no pé da Serra Negra pelos brigadistas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que nos apresentaram a Diego Monteiro, chefe da reserva biológica de Serra Negra. A partir daquele momento, começamos a fazer anotações em um caderno de campo improvisado e contar com o auxílio de um amigo cinegrafista que nos acompanhou na viagem para fazer imagens com uma câmera e um *drone* para que pudéssemos documentar aquele momento da nossa pesquisa.

No local, fomos informados que a área corresponde a mil e cem hectares e está a mil e 65 metros de altitude acima do nível do mar. O brejo com vegetação da mata Atlântica entra em contraste com a caatinga que cerca todo o entorno. Nossas imagens aéreas mostram que a reserva possui árvores com até 30 metros de altura, incomuns no Sertão de Pernambuco,

espécies como sucupira, maçaranduba, mameluco, pau-d'alho, barriguda, pau-louro, palmeira, ipê, pau-ferro, orquídeas e bromélias. O local também tem fontes de água abundante.

Atualmente, a responsabilidade da preservação é do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que montou uma base no pé da Serra Negra e conta com a parceria dos primeiros moradores do local, os Kambiwá e os Pipipã. De acordo com o chefe da reserva biológica, o relacionamento com os habitantes originários é amistoso, pois eles preservam o local pela importância ecológica e sagrada.

A gente é duplamente privilegiado, primeiro pela parte ecológica importante para a região e além disso, é a área onde se encontra os sagrados das etnias indígenas que residem aqui no entono. Eles são nossos parceiros, hoje a relação está bem mais tranquila, porque antes achavam que os objetivos eram diferentes, tinham a impressão que a gente queria evitar que eles acessassem a unidade, mas a gente sentou para conversar e entenderam que estamos no mesmo caminho por conta da atual gestão do instituto, porque o antigo gestor não era bom de dialogar (ET GV Diego Monteiro, chefe da reserva biológica de Serra Negra, outubro/2019).

Em seguida, seguimos para as tendas e barracas armadas para reviverem a cultura tradicional durante dez dias. Logo na chegada, recebemos as boas vindas do Pajé Expedito Rosendo, que segue o ritual anual de recepcionar a todos em uma rede armada no acesso. Inicialmente, explicamos o motivo da nossa visita e pedimos autorização ao mesmo para fazermos imagens do Aricuri, claro, respeitando os limites do sagrado. Autorização concedida, então seguimos para as tendas, onde encontramos os professores e alunos que tínhamos feito contatos nos momentos anteriores da pesquisa.

Em volta, crianças indígenas brincavam de arco e flecha na mata fechada. Na sequência, ficaram em volta do Pajé para receberem uma aula diferente. A conversa que reproduziremos mais adiante tratava sobre a importância da volta ao passado para manter viva a tradição Pipipã.

Fotografia 2 – Estudantes ouvem o pajé Expedito durante o Aricuri



Fonte: Arquivo do autor de 2019. “Aula” ao ar livre ocorria debaixo de um pé de Oliveira



No início da tarde jovens jogaram água no Terreiro para evitar a poeira. Em seguida, os *curumins* deram início aos passos do Toré durante 15 minutos. Bem ao lado, ficava a tenda da família do Juremeiro Inácio Francisco, onde jantamos farofa de gergelim com café torrado. Enquanto comíamos, conversávamos e fazíamos anotações no Caderno de Campo sobre a penitência do Aricuri, como forma de preservar os costumes originários e a cultura do povo Pipipã, “é um grande momento de aprendizagem para nossas crianças, com o pajé, com os anciãos, que são as pessoas mais velhas. Um pouco da nossa linguagem que é bastante trabalhada no período”. (Juremeiro Inácio Francisco, outubro de 2019).

Anoiteceu e chegou o ponto alto da celebração do Aricuri, a dança do Toré, ritual sagrado para lembrar como viviam os antepassados. O cenário estava pronto: quatro fogueiras foram acesas em forma de cruz para afastar os maus espíritos e também para iluminar a noite dos indígenas sertanejos. No centro do terreiro, um cruzeiro inspirado na constelação cruzeiro do Sul representava uma herança da catequização católica e um dos símbolos da religião do povo Pipipã.

Todos estavam trajados com os adereços típicos: o *cocar*<sup>22</sup> usado na cabeça, a *saiota* na cintura e o *aió*<sup>23</sup> a tiracolo, todos feitos de fibra de *caroá*, nas mãos o *maracá*, instrumento feito de cabaça<sup>24</sup> ou coco, parecido com chocalho, cujo som produzido pelas sementes dentro dele serve para dar ritmo e chamar a proteção dos encantados, chamados também de *praiás*, ou encantos-guias por alguns povos. Entre os indígenas que dançavam toré estava o Padre Alberto Reani, que pesquisou os sinais diacríticos e batismo do povo Pipipã.

Durante toda a trajetória de pesquisa no campo, tivemos um contato mais próximo com 22 participantes, sendo dez professores, três lideranças, cinco alunos e quatro ex-alunos. Alguns participaram de mais de um encontro (questionário, grupo focal, entrevistas individuais gravadas, etc), outros de todos os encontros, como foi o caso do cacique e do professor Valdemir.

Além disso, a comunicação se estendeu nas ligações telefônicas e nas conversas através da rede social WhatsApp. A tecnologia foi importante para articulação dos encontros presenciais, os quais são insubstituíveis na vivência da observação participante e da etnografia.

---

<sup>22</sup>Sinal distintivo dos Pipipã e consiste em um trançado com mais ou menos dois centímetros de largura contornando a cabeça (ARCANJO, 2003, p. 87).

<sup>23</sup>Bornal confeccionado com fibras de caroá, que é uma planta da caatinga de onde se extrai uma fibra vegetal com a qual se faz cordas, após ficar curtida alguns dias. Usado a tiracolo por todos nos rituais e no dia-a-dia.

<sup>24</sup> Fruto de forma arredondada de planta comum da caatinga de onde a polpa é extraída e a casca seca é aproveitada na confecção de cuias. Ou pode ser mantida fechada apenas com um pequeno furo na parte superior para ser utilizada como depósito de água ou na confecção de maracás.

#### 4 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No sentido mais amplo, a educação pode ser conceituada como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos sujeitos, correspondendo, assim, “a um fenômeno presente em qualquer sistema cultural de um povo, envolvendo meios que visem a sua reprodução, manutenção e/ou mudança” (BANIWÁ, 2006, p. 129).

No Brasil, a catequização pode ser considerada a primeira experiência de educação escolar para os indígenas do século XVI e durou até abril de 1759, quando Marquês de Pombal (1750-1777)<sup>25</sup> expulsou os pertencentes à Companhia de Jesus. A partir daí a Reforma Pombalina instituiu a política assimilacionista. O interesse era educar determinando a não separação da população indígena com a comunhão colonial, que deveria se dar “desde o emprego da língua portuguesa à difusão da importância dos casamentos interétnicos” (FERREIRA, 2018, p. 44).

Para Baniwa (2006), o processo de formação dos povos indígenas serve para identificar a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação escolar ofertada a eles pelo Estado brasileiro, desde que chegaram os primeiros portugueses a estas terras.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (BANIWA, 2006, p. 134).

A missão educacional de “civilizar” as populações indígenas não obteve sucesso e a reforma Pombalina gerou conflitos entre alguns povos e os colonizadores portugueses em meados do século XVIII. A reforma marca a intervenção pioneira do Estado, que “precisava dos índios nas suas lutas como aliados, a fim de garantir os seus limites externos” (FERREIRA, 2018, p. 44), cuja visão econômica era se libertar da Inglaterra, a partir de intervenções nas colônias.

Dessa forma, a educação foi usada como um elo entre colônia e colonizador, neste contexto o verdadeiro e talvez único papel era o de educar, numa época em que o olhar crítico não existia. A educação durante a administração pombalina era voltada para a modernização da ordem política de Portugal no Iluminismo. Segundo Nóvoa (1998), neste período a escola passou a ser o instrumento para forjar a solidariedade nacional no contexto de invenção de uma

---

<sup>25</sup> Em 1760 Os jesuítas foram expulsos de todas as províncias, em Pernambuco um total de 119. In MAWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo* – Rio de Janeiro: paz e terra, 1996 p.91.

cidadania que se passou a pensar ao nível do Estado-nação. A justificativa era de que educação deveria promover a equalização social e a homogeneização cultural<sup>26</sup>.

Essa pedagogia modernizante pregava o princípio, usado até os dias de hoje, de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Mas a prática mostrava uma contradição: o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade que era educada para atender aos interesses da nova classe que se consolidara no poder. “Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do antigo regime” (SAVIANI, 2009, p, 17).

O Brasil deixou de ser uma colônia em 1815, quando foi elevado à categoria de Reino, ficando oficialmente no mesmo patamar jurídico que os reinos de Portugal e Algarves. Em 1822 o país se tornou “independente” de Portugal, mas a ideologia dominante perpassou os séculos e se manteve viva através da Colonialidade, como parte constitutiva da Modernidade e não derivada (GROSFOGUEL, 2010).

As escolas implantadas nesse período após a independência foram pensadas de forma homogênea, nunca voltadas para a educação indígena. Durante o império isso foi tarefa das Missões, no âmbito da diretoria de índios, para que os povos originários fossem integrados aos conhecimentos impostos como padrão para habitantes paradigmáticos do outro lado da linha abissal, que dividia o velho e novo mundo (SANTOS, 2010).

De acordo com Grassi (2009), as abordagens da temática indígena no contexto escolar quase sempre foram associadas, no primeiro momento, à extração do pau-brasil, canibalismo, nudismo (GRASSI, 2009, p. 293), em detrimento aos conhecimentos originários. Enquanto isso os jovens indígenas deveriam receber “uma formação de técnicos agrícolas e pecuária, que visavam a sedentarização dos povos e a liberação dos territórios indígenas para a nova colonização” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 47).

A ideia de escola, neste caso, se restringia a desenvolver atividades pedagógicas educativas baseadas em conteúdos padronizados do chamado “velho mundo”. Para Moreira & Candau, a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, “considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir culturas, oferecer as novas gerações o que de mais significativo produziu culturalmente a humanidade”. (MOREIRA & CANDAU, 2003/2008, p. 60).

---

<sup>26</sup> O modelo escolar moderno e o seu prolongamento pela escola de massas são fenômenos que tiveram “a sua origem na Europa: a sua difusão ao nível mundial produziu-se a partir daquele espaço cultural e político”. Assim é possível defender-se que a questão colonial está também ela inscrita no coração da produção da realidade do Estado-nação e do papel que a escola jogou no “dispositivo de articulação da nacionalidade, da cidadania e da soberania. A Europa construiu as colônias, da mesma maneira que as colônias foram essenciais à produção do pensamento ocidental com os seus respectivos modelos de educação. (Ver mais em: NÓVOA, Antonio. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998. pp. 91-92).

Em um espaço como esse, a educação oferecida era integracionista, adaptada ao espaço particular da cultura dos habitantes originários, de quem não considerava “os valores, as crenças que são bases fortes que configuram a trama desenvolvida na instituição, de acordo com a legislação vigente” (MAJOR, 2016, p.26). Essa condição subalterna negava o agenciamento epistêmico, por isso deveriam receber a educação escolar não indígena, norteadas pelos saberes universais.

Em 1823, a Assembleia Constituinte do Império estabelecia que os indígenas precisavam continuar sendo integrados ao modo de vida do povo brasileiro. Tal concepção permaneceu no século seguinte durante o período republicano. O surgimento do caráter civilizatório da educação para os indígenas acontece da segunda metade do século XIX à primeira do século XX, atrelado ao cientificismo positivista. As escolas brasileiras vão priorizar a formação prévia e específica dos professores primários, impulsionando o projeto de cientificização da educação ligado ao ideário da Escola Nova, ou escolanovismo (SAVIANI, 2009, p. 23).

Ainda surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de Escola Nova Popular baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, mas prevaleceu os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo. Para Moreira & Candau, a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, “considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir culturas, oferecer as novas gerações o que de mais significativo produziu culturalmente a humanidade”. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 60).

Essa forma exercida pelos grupos dominantes de utilizar a educação como dominação econômica ou cultural, em detrimento do racismo epistêmico, é cunhada por Bourdieu (1979) de violência simbólica. A teoria foi trabalhada nos anos de 1960, na França, para entender como o sistema social impõe suas próprias leis em um processo histórico que transcende às vontades individuais, “para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais [...] que considera o sucesso ou o fracasso inerente às ‘aptidões’ naturais”. (BOURDIEU, 1979, p. 3-6).

A interferência da violência simbólica no sistema de ensino homogêneo ocorre quando os saberes elitistas obtidos representam o poder intelectual para os educandos, a partir do momento que passam a usar como moeda de troca com a sociedade capitalista. Para entendermos melhor, utilizamos também os conceitos de Estado Objetivado, incorporado a bens culturais (quadros, livros, máquina) e de Estado Institucionalizado, para o qual a competência cultural (diploma) forma a rede Capital Econômico/Capital Institucionalizado. Na visão de Bourdieu tudo isso provocaria a eliminação precoce dos menos favorecidos:

A força coletiva dos detentores do capital cultural tenderia a crescer, se os detentores da espécie dominante não estivessem em pôr em concorrência os detentores de capital cultural (aliás, inclinados à concorrência pelas próprias condições de sua seleção e formação – em particular, pela lógica da competição escolar e do concurso). (BOURDIEU, 1979, p. 3-6).

Dessa forma, o sistema de ensino não deve se restringir a distribuição do capital cultural e difusão de bens simbólicos, no caso para as sociedades indígenas, marginalizadas pelo racismo epistêmico. Ele deve ocorrer a partir da transmissão de informação acumulada, pois a ação pedagógica é responsável pela “transmissão de patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da sociedade” (BORDIEU, 1974, p. 296).

Nessa tentativa de entender o indivíduo no contexto social, o sociólogo Lahire (2005) vai mais além e faz uma crítica sutil a Bourdieu pelas limitações nas análises, ao se referir as classes populares numa visão generalista de que os jovens têm o destino de insucesso, já que defendia a ideia de que “diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente” (BOURDIEU, 1974, p. 296).

Lahire usa a teoria praxiológica para entender o contexto social dos indivíduos das camadas populares, os quais têm a ordem moral doméstica como forma de romper com o capital econômico e fala dos casos médios, onde o sujeito em escala individual conquista uma dinâmica própria na sociedade, pois não se reduz ao coletivo. Se a escola da época oferecesse uma educação intercultural estaria desconstruindo, ou descentralizando, a cultura dominante, no entanto, o marco legal do país continuava desqualificando e sem reconhecer as especificidades dos indígenas na educação, consideradas práticas ou costumes não civilizados.

No ano de 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que passou a ser responsável pela educação. A catequese e a civilização dão lugar à integração do índio à comunhão nacional, ao civismo da sociedade positivista da época, levando-os a perderem sua ligação com a cultura, costumes, crenças ancestrais e territorialidade. As escolas passaram a ser chamadas de “casa de índio”, como uma estratégia utilizada pelo SPI para evitar “conotações negativas que o nome escola tinha para os índios”. (FERREIRA, 1992, p.168 apud FERREIRA, 2018, p. 62).

O SPI introduziu a educação escolar das crianças indígenas por meio da criação de “escolas em situações de improviso, em espaços físicos inadequados, as professoras eram as esposas dos chefes do Posto, ausência de material didático/pedagógico, etc”. (CUNHA JÚNIOR 2006, p. 46). Além disso, o Código Civil<sup>27</sup> denominava os indígenas a partir dos 16

---

<sup>27</sup> Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

anos de “silvícolas”<sup>28</sup>, termo que já denotava o preconceito inerente no processo de integração do índio à comunhão nacional e como consequência as imposições sociais. Os indígenas deveriam ficar sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regimentos especiais até que fossem se adaptando à civilização do país (LACERDA, 2007, p. 72).

Tal concepção permaneceu na Constitucional Federal de 1934 que estabelece a “incorporação de silvícolas à comunhão nacional”<sup>29</sup>. O mesmo discurso foi adotado pelas Constituições Federais de 1946 e 1967 e pela Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>30</sup>, a qual tratava da “proteção à integração das populações Indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes” (LACERDA, 2007, p. 80).

Em 1967 o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), através da Lei nº 5.371. A missão era construir um novo modelo de indigenismo dentro dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional (AMORIM, 2017, 93). Apesar da criação do novo órgão indigenista oficial, os indígenas continuaram subordinados ao processo desenvolvimentista do regime civil/militare/empresarial, que detinha o poder de tutela que era exercida desde o presidente da República até a chefia do Posto. Nessa época, as escolas foram sendo assumidas pelos municípios na forma de escolas rurais.

A presença das escolas nas áreas rurais e indígenas em Pernambuco não apresentou, em linhas gerais, grandes diferenças em relação às escolas rurais dos demais Estados do Nordeste. As chamadas “escolas de sítio” faziam parte do cotidiano de tais populações, especialmente a partir da década de 1920 com o movimento do “ruralismo pedagógico”, uma adaptação do movimento “Escola Nova” ao Espaço Rural (SANTOS, 2007, p. 82).

O Estatuto do Índio, de 1973, regulava a situação jurídica dos indígenas com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Os artigos 48 e 50 sobre educação cravam que estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país, “mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”<sup>31</sup>. A política foi institucionalizada, mas os costumes das populações tradicionais não constituíam parte integrante da identidade nacional do país.

<sup>28</sup> Aquele que vive na selva, estranho à civilização.

<sup>29</sup> Constituição da República dos E. U. do Brasil, de 16.07.1934. D.O.U Seção 1, p.1.

<sup>30</sup> Organismo da Organização das Nações Unidas – ONU criado em 1919. A Convenção 107 foi aprovada pela Conferência-Geral em 5 de julho de 1957. Promulgada através do Decreto nº 58.824 de 14 de junho de 1966.

<sup>31</sup> Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. TÍTULO V: Da Educação, Cultura e Saúde, Art. 48 - 50.

Mas os indígenas resistiram e ainda na década de 1970, se mobilizam em todo o país em prol da garantia legal de seus direitos, (OLIVEIRA, 2016, p. 36). Os povos de regiões diferentes mantinham contatos através das Assembleias Indígenas para trocas de experiências interétnicas, que puderam favorecer tomadas de decisões políticas. O envolvimento da sociedade civil tornou-se muito evidente em 1978, a partir do anúncio do governo militar do general Figueiredo de editar um decreto de emancipação compulsória dos índios (LACERDA, 2007, p. 129). Intelectuais indígenas e indigenistas pediam autonomia, respeito às instituições jurídicas próprias dos povos indígenas, como forma de obter o “reconhecimento da existência das nações indígenas, com características próprias e seu direito à sobrevivência e suas terras demarcadas e protegidas”<sup>32</sup>.

A partir daí e por mais 3 ou 4 anos a "questão indígena" virou debate nacional. O processo de redemocratização do Estado brasileiro nos anos de 1980 incentivou a discussão e mobilizou o movimento indígena pela participação na constituinte. Mesmo antes da instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) vários encontros indígenas ocorreram entre os anos 1984 e 1986, ou seja, no período que hoje denominamos de pré-constituinte, através da articulação da União das Nações Indígenas (Uni).

Durante a ANC, a presença indígena no congresso era uma forma de sensibilizar os constituintes. A edição do jornal *Porantim*, editado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de 22 de abril de 1987 (data simbólica do “descobrimento” do Brasil”) mostra o divisor de águas da presença indígena na Assembleia Nacional Constituinte, ao documentar o momento que o presidente da Constituinte, deputado Ulysses Guimarães recebe a comissão no Congresso Nacional: “Quando Ulysses abriu a porta e viu a manifestação, rodeada de jornalistas, nada conseguiu falar. Parou e, boquiaberto, ficou olhando. Um cocar foi colocado em sua cabeça e a proposta em suas mãos” (PORANTIM, 1987, n. 98, p. 3).

No dia 04 de setembro de 1987 o coordenador da Uni, Ailton Krenak fez um apelo simbólico chamando a atenção da imprensa internacional (LACERDA, 2007, p. 172). Com o rosto pintado de preto, à base de jenipapo declarava: “querem atingir na essência, a nossa fé, a nossa confiança, de que ainda existe dignidade, de que é ainda possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos [...] Os senhores são testemunhas”<sup>33</sup>.

Lideranças ocuparam várias vezes a Esplanada dos Ministérios, em Brasília, exigindo mudanças na política indigenista oficial como a demarcação das terras, melhoria no atendimento da saúde e a garantia de uma Educação Escolar Indígena. Nos dias 5 e 7 de outubro de 1987 uma delegação de 27 indígenas nordestinos Fulni-ô (PE), Xukuru-Kariri (AL), Kariri-

<sup>32</sup>cf. *Porantim*, setembro de 1980. p. 5

<sup>33</sup>cf. *Porantim*, outubro de 1987. p. 7

Xocó e Pankararu (PE) empunhavam faixas com os dizeres “Terra dos Índios, Direito Sagrado” (LACERDA, 2007, p. 172). Os indígenas chegaram lá entre fevereiro e março de 1987 e só foram embora em outubro de 1988, após a consolidação da Constituição.

O capítulo VIII da Constituição, sobre os indígenas, foi aprovado em 1º de junho de 1988, com 497 votos favoráveis, 5 contrários e 10 abstenções (PORANTIM, 1988, n.109, p. 7), fruto das lutas dos movimentos com o intuito de abolir o paradigma da integração/assimilação e reconhecer a sua existência. Ainda segundo o jornal:

O texto aprovado foi resultado de longas negociações entre lideranças partidárias, e só se garantiram as conquistas em virtude da presença, durante as negociações, de quase 200 lideranças de aproximadamente 30 nações indígenas de todo o País” (PORANTIM, 1988, n.109, p. 7).

A “Constituição Cidadã” de 1988 foi um histórico divisor de águas com a garantia dos direitos indígenas. Ela rompeu com a perspectiva da incorporação dos indígenas à comunhão nacional, que estava prevista desde a Constituição de 1934. Desde lá, todas as constituições diziam que era dever do estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional, com isso o estado brasileiro, a legislação e as políticas indigenistas ficavam necessariamente amarrados à perspectiva integracionista. A Constituição Federal de 1988 dedicou um capítulo e três artigos à temática indígena, em especial a garantia de uma Educação Escolar Indígena, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

De acordo com a FUNAI, a Constituição instaurou um novo marco conceitual, substituindo o modelo político pautado nas noções de tutela e de assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica como direito e estabelece relações entre o Estado e comunidades indígenas<sup>34</sup>. O artigo 231 assegura o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Enquanto o artigo 232 garante a legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses. Já artigo 210, § 2º determina “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

O novo modelo constitucional foi um meio legal de liberar as amarras da tutela do Estado e possibilitar as discussões interculturais, já que representa o próprio modelo de estado, de excludente para inclusivo, de monocultural para pluriétnico e multicultural. Do ponto de vista cultural, as demais culturas existentes passaram a ser consideradas, dando um passo importante para a construção futura de um “Estado Plurinacional” (LACERDA, 2014).

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?limitstart=0#>



A Constituição de 88 abre possibilidades de rompimento com o clássico modelo homogêneo de Estado-Nação no Brasil, ao possibilitar a emancipação social dos grupos que compõem a diversidade étnico-cultural do país, através de um mecanismo constitucional que propõe a abertura de um diálogo intercultural. A troca de diferentes saberes consiste na valorização de cada cultura, a partir da própria incompletude, “promovendo uma democracia consensual, garantidora da livre expressão de cosmovisões, e um Estado reconhecedor da pluralidade” (SANTOS, 2003, p. 429).

No caso do Brasil, a cultura indígena não se manteve estática, se renovou a cada momento histórico, inclusive diante da imposição dos ideais cristãos ao negar a “vida pagã” dos povos tradicionais durante os períodos da colônia e do império. Nessa dinâmica, o contato com novos elementos culturais permitiu que estes fossem incorporados em parte sem provocarem mudanças nas identidades.

Sendo assim, a Constituição cidadã representa o resultado da luta de centenas de povos que participaram do processo, não só em Brasília, mas também nas capitais dos estados. Uma das contribuições do pensamento decolonial é justamente questionar a ideia de “herança” dos 500 anos de colonização, mas na perspectiva de enfrentamento da estrutura da colonialidade presente. A Colonialidade do Saber padroniza verdades na matriz colonial de poder considerando apenas o conhecimento humano das metanarrativas dos descendentes europeus.

Em 1991, a responsabilidade pela condução da Educação Escolar Indígena no Brasil transferiu-se da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC)<sup>35</sup> em regime de colaboração com estados e municípios. Em Pernambuco, devido à proximidade com os povos, as prefeituras acabaram tomado para si a responsabilidade dessa educação. “A municipalização se iniciou a partir de 1991 com o Decreto Interministerial 26/91, retirando a Educação Escolar Indígena da tutela da FUNAI” (SILVEIRA, 2012, p. 49).

Diante da necessidade de aprimorar a legislação, o MEC publicou em 1993 as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escola Indígena (EEI), a qual recomendou às secretarias estaduais de educação que “desenvolvessem ações relacionadas à organização, produção de material didático adequado, formação de professores e criação e reconhecimento da carreira do magistério indígena” (CUNHA JUNIOR, 2006, p. 60). Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso veio a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) para garantir a criação de projetos pedagógicos nas escolas indígenas na perspectiva do currículo intercultural,

---

7. Portaria Interministerial 559/1991, que criou dentro do MEC a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI) recomendou também, no seu Art. 5º, a criação de Núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação, com a incumbência de apoiar e implantar ações junto aos municípios onde existiam povos indígenas. Ver mais em Cunha Júnior (2016, p.59-60).

materializando a possibilidade de vivenciar uma Educação Escolar Indígena diferenciada. O documento garantia:

*Art. 78. I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*

*II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

*Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.*

*§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.*

*§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:*

*I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*

*II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

*III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

*Artigo 210 - reforçar o ensino fundamental regular que será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

Outras normativas também foram criadas para facilitar tal processo de adaptação, como por exemplo o Parecer nº 14/99, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais na criação e funcionamento das escolas localizadas no interior das terras indígenas, reconhecendo-lhes o direito à organização própria. Um ponto importante foi a flexibilização do currículo obedecendo um calendário escolar independente do ano civil. “O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas enfatiza a construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas, e pautada na dinâmica da realidade concreta e da experiência vivida pelos alunos e professores indígenas<sup>36</sup>.

A Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 unifica os territórios etnoeducacionais por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No entanto, há tensões

---

<sup>36</sup> Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999, p. 203.

nesta relação. Como os indígenas avançaram a partir de suas lutas próprias, eles não se concebem como pertencentes às escolas campesinas, mas como escola indígena de fato, onde os direitos específicos de legitimação cultural e do seu pertencimento étnico devem ser assegurados pela Constituição Federal.

Entre 2008 e 2009 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, (que será detalhado mais adiante). Já o Decreto nº 6.861/2009<sup>37</sup> também defende uma Educação Escolar Indígena organizada com a participação coletiva. O art. 3º diz que as escolas indígenas devem ser organizadas com normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue. Para isso se faz necessário considerar as prerrogativas especiais para organização das atividades escolares.

Em 2010, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) transformado na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, após sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. O PNE afirma que as políticas educacionais devem: “considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas” (CUNHA JUNIOR, 2006).

Apesar dos avanços em relação à Educação Escolar Indígena, os resultados de uma avaliação do Plano Nacional de Educação, (Lei 10.172 de 2001), no capítulo da Educação Escolar Indígena, mostram as dificuldades e limites nos avanços dessa política educacional quando desenvolvida nesses entes federativos. Segundo Amorim (2010), ali a interculturalidade de saberes, que deveria nortear a elaboração curricular, parece ser entendida apenas como a introdução de alguns conhecimentos dos indígenas dentro do contexto dos chamados “saberes universais escolares”, já que:

Os currículos, Projetos Políticos Pedagógicos, calendários, modelos de gestão específicos, ou seja, os elementos que caracterizam uma escola indígena, quando existem, elaborados com apoio de técnicos das secretarias de educação e/ou Organizações Não Governamentais - não são reconhecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, que colocam as mesmas exigências das escolas dos não índios. (AMORIM, 2010, p. 9).

Por outro lado, Moreira (2001) afirma que a produção científica sobre currículo no Brasil mostra que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorrem para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual. Tais conteúdos entram em confronto com outras formas de conhecimento escolar e redefinem-se com base em

---

<sup>37</sup> Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível: [planalto.gov.br/civil/\\_ato2007-010/2009/decreto/d6861.htm](http://planalto.gov.br/civil/_ato2007-010/2009/decreto/d6861.htm).

perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas:

Penso que essa abordagem pode contribuir para que um membro de um grupo oprimido entenda como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjagam, constituem também construções histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros (MOREIRA, 2001, p. 12).

A vitória mais recente da Educação Escolar Indígena foi a garantia do item Diversidade Epistêmica na construção do texto da Base Nacional Comum Curricular em 2018. O Conselho Nacional de Educação (CNE) reivindicou a preservação do diálogo com outros saberes como forma de “garantir que o mecanismo normativo não impeça o desenvolvimento de epistemologias indígenas, quilombolas, etc”<sup>38</sup>. É o que mostra o texto da BNCC para a educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conteúdos que podem ser incorporados às escolas indígenas. O trecho abaixo do documento ressalta a importância da alteridade no desenvolvimento de uma educação inclusiva:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

#### 4.1 Construindo a educação escolar indígena em Pernambuco

A educação escolar indígena em Pernambuco passou por diferentes processos até chegar à estadualização, o principal deles é a questão da concepção de educação do ensino baseada no desafio de colocar em prática um currículo intercultural. Para Espar (2014), nesse processo de lutas “a escola também é retomada e ressignificada, transformando-se num espaço de afirmação cultural e identitária” (ESPAR, 2014, p. 90). Fruto da ação indigenista que contribuiu para o surgimento de organizações indígenas regionais, as quais viabilizaram a criação de uma rede de articulação entre os povos e uma intensa troca de experiências sobre suas lutas pela terra e pela educação.

---

<sup>38</sup> Fala do professor Gersen Baniwa, durante a palestra “A Construção de uma Agenda Educacional Comum a Índios e Não Índios em Prol de um País Socioambientalmente Sustentável e Humanamente Solidário” na abertura do semestre 2020.1 do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE, Campus Recife, no dia 5 de março de 2020.

Nos anos de 1980 o Conselho Indigenista Missionário — Regional Nordeste (CIMI NE) começou a desenvolver, articular e sistematizar práticas alternativas de educação escolar indígena, “baseadas nos princípios da Educação Popular, do respeito à diferença étnico-cultural” (EMIRI; MONSERRAT, 1989. p. 246). Em novembro de 1990 foi realizado o primeiro encontro com índios e missionários do CIMI-NE para discutir “a escola que tinham e a escola que queriam” (CIMI-NE, 1991). O CIMI-NE com apoio do UNICEF assumia as despesas do projeto citado, que consistia na formação de educadores/as indígenas sem experiência para a atuação em escolas alternativas.

Em janeiro de 1991 as/os professoras/es indígenas participaram de um encontro a respeito de métodos de alfabetização. No decorrer deste mesmo ano ocorreram encontros de preparação até o mês de junho. No mês seguinte as aulas foram iniciadas” (SANTOS, 2004, p. 125).

Já o Centro de Cultura Luis Freire – CCLF, Organização não Governamental sediada em Olinda-PE, desenvolveu a partir de 1999 até meados dos anos 2000 o PEI - Projeto Escola de Índios, voltado para o apoio e assessoria aos povos indígenas no Estado, e seus sistemas educacionais escolares. De acordo com o pesquisador Cunha Júnior (2016), na época havia poucas escolas nos territórios onde professores não índios, contratados pelos municípios, “demonstravam falta de conhecimento das especificidades, [...] já era possível observar as demandas por escolas nos territórios indígenas” (CUNHA, 2016, p. 67-68).

As pressões dos povos indígenas e de seus aliados indigenistas em Pernambuco culminou, em 1989, na criação do Grupo de Educação Indígena (GREI), dirigido pela Secretaria Estadual de Educação. O grupo denunciava a “precariedade das escolas. Além disso, apesar de parte das professoras dessas escolas serem indígenas, as escolas funcionavam completamente alienadas da cultura onde estavam inseridas” (SANTOS, 2004, p. 95).

Em 1991 foram criados núcleos, conselhos e comitês a fim de tratar da questão educacional dos povos indígenas. O NEEI (Núcleo de Educação Escolar Indígena), composto por organizações não-governamentais, movimento indígena e Universidade Federal de Pernambuco, substituiu o GREI. No ano de 1994 aconteceu o primeiro Seminário de Educação Escolar Indígena, onde os índios tiveram a oportunidade de fazer denúncias e apresentar propostas para a educação.

Deste seminário resultou a elaboração de um documento que foi entregue ao Secretário de Educação do Estado o qual se comprometeu a adotar medidas urgentes para solucionar o problema e ao mesmo tempo desencadear um

processo de elaboração da política de educação escolar indígena para o Estado. (CIMI-NE, 1994 apud SANTOS, 2004, p. 100).

Um novo modelo da educação escolar indígena em Pernambuco passou a ser pauta da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação. A estadualização também entrou nas discussões dos encontros dos professores pertencentes aos 12 povos indígenas (na época), eles estavam insatisfeitos com a condução dos municípios. Então se uniram e formaram a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que se reuniu pela primeira vez em 1999 no território do povo Xukuru do Ororubá, com a participação das etnias – Xukuru do Ororubá, Truká, Pankararu, Kambiwá, Atikum, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pipipã e representantes da Funai, CIMI, Núcleo de Educação Escolar Indígena, UFPE e UPE.

Entre as denúncias dos povos ali presentes, destacaram-se: Insuficiência do número de escolas nas aldeias, estados físicos dos prédios ultra-precários, faltando-lhes rede hidráulica, elétrica, mobiliárias e equipamentos em geral; ausência de professores indígenas com capacitação específica; material didático e paradidático em todos os níveis. (BARBALHO, 2007. p. 260).

O povo Pipipã participou de todo processo de luta e reconhecimento da estadualização das escolas indígenas regulamentada por meio de Decreto Estadual 24628/2002, juntamente com os demais povos indígenas pernambucanos. A Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena era formada pelos “sete representantes dos órgãos internos da Secretaria de Educação de Pernambuco e por nove representantes de cada uma das etnias indígenas no estado” (OLIVEIRA, 2016, p. 40).

Desde 2003, a COPIPE reivindica uma profissionalização, ou formação específica, que os torne capazes de desenvolver uma prática possibilitadora da continuidade das lutas dos povos. Atualmente o principal pleito da comissão é a abertura de concursos públicos na categoria professor indígena e a federalização do ensino indígena, o que na concepção Pipipã pode trazer mais segurança, inclusive financeira.

As questões apresentadas até aqui mostram avanços nas normas graças à articulação de indígenas e indigenistas contra a Colonialidade imposta no controle do conhecimento e da subjetividade cultural de nações colonizadas, algo que reforça o dualismo entre o “primitivo/civilizado” (QUIJANO, 2009). A Educação Escolar Indígena deve legitimar saberes outros que não aparecem no currículo descritivo redutor do diálogo com os saberes específicos dos povos. Currículo esse ao qual se contrapõe à teoria dialógica de Paulo Freire, que propõe transformar o educando campesino em um sujeito participante e autônomo dentro do próprio meio.

## 5 CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA PIPIPÃ

Os Pipipã sobreviventes do genocídio da época da colonização viviam nas matas das caatingas do sertão da Serra Negra, onde não era oferecida educação escolar para estes indígenas. “Nosso conhecimento vinha do próprio povo, aprendíamos com a natureza no dia-a-dia e acima de tudo com o tempo que tem grande importância na nossa aprendizagem” (PPP, Escola Joaquim Roseno, 2005, p. 2). Depois de muito tempo, passaram a frequentar escolas formais, mas era o município o responsável por contratar professores não índios para lecionarem nessas escolas.

A primeira a ser construída foi a Escola indígena Tibúrcio Lima, localizada na aldeia Faveleira, que funcionava desde 1981 sob o comando do município. Em seguida foi inaugurada a Escola Antônio Francisco da Silva, centralizada na aldeia Caraíba, que levou o nome de uma liderança guerreira que muito lutou pelo povo Pipipã. A obra foi concluída em 20 de abril de 1985, no primeiro mandato do prefeito Afonso Augusto Ferraz. Antes disso não havia grupo escolar. “Os estudantes estudavam em casas de família, as professoras eram leigas, mas eram índias, moravam na aldeia. Depois da construção, a professora Antônia Xavier passou a ensinar na escola no dia 02 de maio de 1985” (PPP da Escola Antônio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Mas não demorou muito tempo, depois de alguns anos a Prefeitura de Floresta passou a exigir que os professores do município tivessem o curso de magistério (depois transformado em Normal Médio) para poder lecionar, então, a professora Antônia que continuava ensinando desde a inauguração foi afastada. “Veio outra professora não-índia, Fernanda, que morava em Floresta, depois ela foi embora e vieram a professora Luciana e o professor Ivanildo” (idem, 2003, p. 1).

Insatisfeitos, os cerca de dois mil indígenas distribuídos em sete aldeias, Travessão do Ouro, Faveleira, Capoeira do Barro, Caraíbas, Serra Negra, Jiquirí, Caldeirão do Periquito e Barra do Juá iniciaram uma nova luta interna através da organização social coletiva. “Começamos pela associação que foi fundada em cima da Serra Negra no ano de 1999, em volta do pau-ferro, o nome da associação foi escolhido pelas lideranças: Associação Indígena Pau Ferro Grande dos Índios”<sup>39</sup>. Ali tinha início o pedido por uma educação específica e diferenciada, a criação da escola Joaquim Roseno dos Santos, na aldeia Travessão do Ouro, sede do povo Pipipã.

---

<sup>39</sup>L1, agosto/2018.

A discussão foi aprofundada em um encontro realizado em Porto Seguro – BA, simbolicamente, onde 500 anos antes a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou para “invadir” o Brasil e iniciar o processo de colonização portuguesa. Na ocasião, um grupo de índios Pipipã teve o primeiro contato com os coordenadores do projeto Escola de Índios. A partir daí resolveram convidar estes coordenadores a fazerem um trabalho de orientação para que o povo Pipipã obtivesse mais informações sobre o tema. Após vários encontros com a comunidade, as lideranças chegaram à conclusão que deveriam “tomar algumas decisões em relação à educação do nosso povo, foi então que resolvemos mudar o quadro de professores não-índios” (Paulo Laurentino, coordenador das escolas Pipipã, agosto/2018).

Procuramos no nosso povo pessoas capacitadas para assumir o cargo de professor das crianças Pipipã, então juntamente com o nosso pajé e cacique visitamos as outras aldeias e encontramos 11 pessoas capazes de assumir uma sala de aula, onde seis pessoas eram da aldeia Caraíbas e cinco pessoas da aldeia Travessão do Ouro, resolvemos participar do Projeto Escola de Índio para que no início de 2003 essas pessoas pudessem assumir a sala de aula e que nós, Pipipã, tivéssemos uma educação específica e diferenciada, voltada para nossa realidade para que nossas crianças pudessem ser conhecedoras dos nossos direitos e deveres. (PPP da Escola Antonio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Essa substituição foi sendo feita de forma gradual. Em 2002 a Escola Antônio Francisco da Silva, na aldeia Caraíba, já havia substituído os professores não-índios. Carlos Adriano, filho da aldeia, foi o primeiro indígena da comunidade a integrar o quadro docente. Ele ficou até 2005 quando assumiu a professora Josilda que passou a atuar em dois horários: manhã e tarde. “A Escola sentiu a necessidade de outra professora (da localidade) por ter 30 alunos índios e ser uma aldeia isolada das outras” (*ibidem*, 2003, p. 1). Atualmente a escola conta com duas professoras contratadas, uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica, que atua também na administração escolar e um porteiro.

Mas, para essa educação própria ser consolidada, foi necessário muita luta e resistência. Inicialmente o Povo Pipipã não concordava com a condução da Educação Escolar Indígena ser feita pelo município de Floresta, que se preocupava apenas em transmitir conhecimentos formais e partiu para o enfrentamento, o que podemos classificar como uma “luta local”. No início de 2002 toda a comunidade se posicionou em frente da escola Joaquim Roseno dos Santos e os pais foram dizendo aos professores, que iam chegando para trabalhar, que a partir daquele momento eles não iriam mais ensinar aos seus filhos, “que a escola seria uma escola de índio e para índio, confrontando o município e rompendo os laços com este” (cacique Valdemir Lisboa, agosto/2017).



Naquele momento iniciava-se a construção de um currículo específico para o povo Pipipã. Para Moreira (2008), afirmar a historicidade não significa negar o seu papel crucial e estratégico no processo de ensino de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. “Esse reconhecimento abre a possibilidade de trazer para o debate acerca dos discursos sobre currículo, conhecimento e cultura, o papel desempenhado pelas condições onde eles são formulados” (p. 119). Apesar da superioridade imposta pela ciência moderna, a luta dos indígenas do município de Floresta, para reaver territórios e culturas usurpadas, representa a conquista do paradigma da regulação/emancipação presente no pensamento pós-abissal que representa a luta de classes, ou raças, subalternas por justiça social (SANTOS, 2010, p. 29).

Uma luta isolada que perpassou a coletiva, levando em consideração que o povo Pipipã já participava da primeira reunião da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) em 1999<sup>40</sup>, quando questionou a ausência de professores indígenas com capacitação específica. Em 2000, no terceiro encontro da Copipe, cobrava juntamente com as demais etnias a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. No ano seguinte, construiu entre os demais 11 povos os primeiros calendários étnicos, pensados a partir de um currículo cultural e diferenciado. Em 2003 “há um consenso entre os membros da Copipe em optar pela estadualização, ao invés da municipalização, pois entre outras coisas, eliminaria muitos padrões (Prefeituras)”. (BARBALHO, 2007. p. 264).

Esse espaço gerou uma tensão entre a colonialidade (QUIJANO, 2005-2007) — considerando que o município oferecia uma educação fora da realidade dos saberes indígenas — e a descolonialidade. Algo que constituiu a diferença colonial (MIGNOLO, 2013), diante da opção decolonial de questionar o currículo dado. Dessa forma, os Pipipã delimitaram as formas de interpretar a realidade naquele momento e nela intervir através de uma desobediência epistêmica. Do ponto de vista mais subjetivo, os responsáveis pela educação escolar Pipipã são orientados a trabalhar a autoestima do aluno indígena para torná-lo um guerreiro do Povo. Um enfrentamento à Colonialidade do Ser.

O ano de 2003 representa um marco para o povo Pipipã, além da aprovação da estadualização da Educação Escolar Indígena, no mesmo ano houve o reconhecimento oficial do povo pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Diante do protagonismo, o nono encontro da Copipe aconteceu na Aldeia Travessão do Ouro (sede), onde os anfitriões discutiram com as demais etnias que o processo histórico não poderia acontecer à revelia, sem intervenção dos

---

<sup>40</sup>Em novembro de 1999 foi formada a Copipe representada por 27 indígenas, sendo três integrantes de cada um dos nove povos indígenas pernambucanos: dois professores e uma liderança. Na ocasião ocorreu o primeiro encontro na Aldeia Pé de Serra do Povo Xukuru, desde então ocorrem cerca de dois encontros por ano revezando pelos territórios de todos os povos. O objetivo é identificar os problemas educacionais comuns a todos os povos promover discussões coletivas para solucioná-los.

educadores, que “embora os índios lutem por autonomia, compreendem que a educação hoje executada está subordinada a um sistema, então não se tem total autonomia”, (BARBALHO, 2007. p. 266).

Fica claro que as conquistas até então obtidas não cessam as demais bandeiras de lutas que encontram na educação uma forte aliada. Hoje, o tema demarcação está presente de forma interdisciplinar nas mais variadas disciplinas, já a organização de mulheres do povo Pipipã tem a finalidade de reivindicar os direitos de igualdade diante da sociedade machista. O Toré, a Jurema e o Aricurí têm o objetivo de “resgatar jovens e adolescentes, trazendo para o ritual e a escola, desenvolvendo trabalhos comunitários no povo, diminuindo as más influências que atuam dentro e fora da aldeia” (PPP, Escola Joaquim Rosendo, 2013, p. 02).

O processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi iniciado no início dos anos 2000 e concluído em 2013. Já o PPP para a educação de jovens e adultos - EJA só foi normatizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2017. Na terra indígena Pipipã funcionam atualmente quatro escolas: Joaquim Rosendo dos Santos, Antônio Francisco da Silva, Tibúrcio Lima e Menino Jesus, regularizadas recentemente na categoria Escola Estadual Indígena. A publicação no Diário Oficial do Estado ocorreu em 31/07/2018.

### 5.1 O direito a um currículo indígena próprio

As primeiras pesquisas sobre a influência do currículo escolar surgiram em 1949/1950 com as teorias de Ralph Tyler, em *Basic principles of curriculum and teaching*<sup>41</sup>. O estudo buscava tentar entender os objetivos educacionais a alcançar e selecionar experiências de aprendizagens, as quais deveriam ser organizadas para proporcionar um ensino eficaz e por fim, avaliar essas experiências. Todos deveriam seguir os princípios racionais sem considerar as especificidades dos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Uma nova teoria curricular mudaria esse pensamento. Em 1968, Paulo Freire escrevia durante o exílio no Chile, a *Pedagogia do Oprimido*, obra que contestava a educação bancária através de um currículo, defendendo a prática de uma educação emancipadora e libertadora. As ideias freireanas contribuíram, no início da década seguinte, para a materialização de uma educação escolar mais democrática e acessível para os alunos com capitais culturais afastados da cultura escolar tradicional.

---

<sup>41</sup> Tyler, R. W. (publicado em 1950a). *Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education* 360. [Ninth impression, 1957] Chicago, IL: Syllabus Division, The University of Chicago Press.

Neste lugar epistemológico, a educação emancipatória defendida por Freire seria um instrumento para mudar as estruturas da escola reprodutora. Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, "são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida" (LOPES, 2013, P. 18). Ainda na década de 1990, Michael Young lidera a Nova Sociologia da Educação, a qual afirma que currículo não é neutro, reproduz desigualdades sociais, pois algumas disciplinas têm mais prestígio e aponta o "conhecimento poderoso" no processo emancipatório do aluno:

As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?" Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Para Giroux (1997) essa formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e ativos depende da pedagogia crítica de professores que percebam o currículo na sua relação com questões de poder e controle e rejeitem o ensino como técnica ou conjunto de habilidades neutras. Sendo assim, estarão agindo como agentes de mudanças sociais e reprodutores não intelectuais. Os estudos de Apple (1989) vão ainda mais longe na questão, para ele, o conhecimento escolar não é só pedagógico, mas também **político** e questiona aspectos de poder de regulação social. Para Almeida, Leite & Santiago, (2013), tal regulação pode ser combatida por um currículo dialógico que atenda as especificidades.

As políticas curriculares dão-se num processo cíclico, a partir de uma declaração de intenções e intencionalidades e estão baseadas no contingente histórico social e político, sendo, então, indispensável investigar como elas são construídas nas instituições formadoras, através das várias formações discursivas, as quais mostram como foram construídos os discursos (ALMEIDA, LEITE & SANTIAGO, 2013, p. 134).

As teorias pós-críticas no campo curricular já circulavam em língua portuguesa desde os anos 1990, mas se tornaram referências em meados dos anos 2000. No caso do Brasil, "após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990 foi desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva" (LOPES, 2013,

p. 7), que questionavam a neutralidade do conhecimento e do currículo no sentido de se tornar o pedagógico mais político.

Os estudos deste autor, juntamente com Moreira (1994), mostram que a escolarização é vista como arma de luta em torno da definição das relações de poder a partir da formação de alunos como agentes críticos. Para isso, é necessário aos professores o seu poder de agência (PRIESTLEY et al., 2013; 2015). O conceito de agência, ou *agency*, está relacionado com a capacidade destes professores exercerem uma *práxis* reflexiva com o poder de reconfigurar as políticas prescritas a nível nacional e local.

É com essa concepção que cada uma das escolas indígenas do Estado de Pernambuco vivencia o próprio *Projeto De Vida*, construído na comunidade escolar com a participação direta da família e dos mais velhos, o que o torna uma espécie de currículo diferenciado em relação às escolas não indígenas. A partir do contato com o Projeto Político Pedagógico Pipipã acreditamos que o modelo educacional vivenciado nas escolas do povo é construído com base na memória e na preservação de uma cultura específica.

A conquista do direito de poder construir o próprio Projeto Político Pedagógico pode ser entendida na perspectiva da Sociologia das Ausências, termo cunhado por Santos (2004) e citado por Oliveira como:

Um método sociológico que promete re(descobrir) existências inviabilizadas pelo cientificismo moderno, a superação estaria no desenvolvimento de uma ecologia dos saberes pela transformação da ignorância em saber aplicado. O exercício da Sociologia das Ausências estaria no trabalho de identificação de contextos e práticas em que os diferentes saberes se tornam operantes, superando através da sua aplicação, a ignorância com a qual eram anteriormente identificados (OLIVEIRA, 2006, p. 66-74).

Essa proposta tem como objetivo resgatar a diversidade cultural dos sujeitos não-ocidentais, partes desqualificadas de totalidades homogêneas (OLIVEIRA, 2006, p.72), uma interculturalidade que foi negada ao povo Pipipã por cerca de 500 anos de colonização. Atualmente os cerca de 1.400 indígenas participam diretamente da construção do currículo vivenciado na educação escolar do povo.

Para Ramos (2011), o conceito de interculturalidade abre caminhos alternativos que revelam possibilidades emancipatórias para o contexto escolar. Nesta perspectiva, quando os processos pedagógicos escolares são orientados pela interculturalidade as abordagens críticas assumem o discurso da identidade do professor (RAMOS, 2011, p. 198). A proposta visa então “a promoção de uma educação que reconheça o outro e que dialogue com os diferentes grupos sociais e culturais” (LINS; VALELONGO, 2018, p. 40).

Tudo isso ocorre por meio de um diálogo intercultural que, por sua vez, exige o exercício da hermenêutica diatópica. Reforçando o pensamento dialógico de Santos (2007), Candau (2008) afirma que, uma educação que parte da negociação cultural é capaz de favorecer a construção de um projeto de alteridade que articule “políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Mas para entendermos os mecanismos pedagógicos que possibilitam o diálogo entre as tradições culturais e os novos conhecimentos formais, faz-se necessário pesquisarmos profundamente como o sistema de ensino da escola Pipipã é colocado em prática. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, os requisitos para ingressar no quadro da educação escolar indígena na localidade (participações nos eventos culturais, religiosos, e políticas do povo), a receptividade e aceitação dos estudantes à proposta da educação escolar específica, enfim, o diferencial do modelo educacional proposto no currículo intercultural, diante dos desafios e possibilidades para o fortalecimento cultural do povo.

A harmonia entre conhecimentos distintos impede a anulação de um sobre o outro. Neste contexto, utilizamos a hermenêutica diatópica como procedimento teórico que nos possibilita entender como os povos nativos colonizados pelos europeus, como os Pipipã, adquirem o poder de um discurso emancipatório ao reconhecerem e fazerem reconhecer a pluralidade democrática. Mas a análise não deve ser feita numa visão binária e sim como alternativa a um mecanismo de “diálogo intercultural para a construção de um Estado plurinacional, transformador que pressupõem a descolonização das estruturas sociais, culturais e simbólicas (PELEGRINI, 2015, p. 231-242).

O Regimento Escolar Unificado das Escolas Estaduais Indígenas Pipipã estabelece esse diálogo, ao citar conteúdos que valorizam a oralidade com a comunidade por meio de conteúdos próprios, sobre as plantas medicinais, o artesanato, a caça, os passos do *toré*, etc. Os Princípios Educacionais para o Ensino Fundamental e Médio presentes no documento afirmam que as escolas indígenas Pipipã devem promover a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o saber do povo, “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e projetos visando à interação interdisciplinar com a participação da comunidade e assimilação dos valores indígenas, a saúde, a arte e o conhecimento global” (PERNAMBUCO, 2005, p.4). O que prevê o documento coincide com o pensamento do coordenador pedagógico das quatro escolas Pipipã, segundo ele:

O processo de ensino de um povo não pode jamais, não levar em consideração as especificidades e as práticas culturais do povo. As crenças e tradições são trabalhadas através das práticas de alguns rituais, na contextualização dos saberes, nas palestras de lideranças e pessoas da comunidade em outros

espaços educativos. (Paulo Laurentino – Coord. Pedagógico das escolas Pipipã. Agosto/ 2018).

Mas para essa educação própria ser consolidada foi necessário muita luta e resistência intensificada no início do 2002 quando foram rompidos os laços com a educação não indígena. Professores “brancos” iam todos os dias da cidade de Floresta para ministrar as aulas e voltavam em seguida. No capítulo anterior detalhamos como ocorreu todo o processo de luta até os dias atuais. Hoje o currículo vivenciado nas escolas indígenas do povo Pipipã é ligado às práticas educativas incluindo as experiências de ensino em espaços extraclasse: no terreiro de *Toré*, que simboliza o momento de respeitar e imitar os costumes dos antigos: os antepassados, que não estão ali fisicamente, mas de acordo com a cosmologia, na forma espiritual.

O *toré* é a dança típica da comunidade indígena nos espaços históricos e rituais sagrados, como por exemplo o *Aricuri*, que é a expressão maior da religiosidade. Inicia-se no dia 10 de outubro e se estende até o dia 20 do mesmo mês, quando a maioria dos Pipipã se afasta do cotidiano da aldeia para um isolamento dentro da mata na Serra Negra. O período representa uma riqueza de conhecimentos extraclasse para os estudantes do povo que passam a aprender com os mais velhos. “Lá a história é contada dos antepassados até chegar a nós agora. Todo ano que a gente visita volta com uma aprendizagem diferente, já fortalece os conhecimentos através desse contato com o lugar, os mais velhos, as lideranças” (GFA, Aluno 3, dezembro de 2018).

O artigo 15 do Regimento Unificado aponta que a matriz curricular das escolas Pipipã promove um diálogo entre os conhecimentos da Base Nacional Comum com a parte Diversificada, que atenda as particularidades locais da cultura, da organização social e da economia. Diz o documento que:

*- A base comum contempla os componentes curriculares obrigatórios, no âmbito nacional, abrangendo o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política.*

*II – A parte diversificada abrange os componentes curriculares eleitos pela comunidade escolar, como a Arte Indígena e os o ensino da Língua Estrangeira Moderna obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.*

*III – O componente Arte Indígena será trabalhado pela escola de forma específica, sendo as aulas ministradas pelos artesãos do Povo, respaldada pela orientação dos mais velhos, fortalecendo a identidade cultural do Povo.*

*IV – No tratamento das disciplinas afins dar-se-à enfoque ao Estudo da história e Cultura Indígena e a Afro Brasileira e a Afiricana, conforme dispõe as leis federais n ° 10.639/2003 e 11.645/2008.*

*V – A abordagem curricular em seus eixos norteadores aos temas transversais contempla temáticas relativas a Ética, a Saúde, ao Meio Ambiente, a Orientação sexual, a Auto Sustentabilidade, ao Trabalho e Consumo e a Pluralidade Cultural.*

Para Maia (2013), a cultura está relacionada à dimensão que é apresentada na comunidade escolar, por exemplo, professores, estudantes, funcionários e família interagem na construção do projeto político pedagógico e expressam à cultura interna e externa da escola. Afinal, um currículo deve ser flexível, coerente com o modelo de sociedade, onde diversos sentidos são negociados e construídos constantemente (MAIA, 2013, p. 177). No trecho a seguir retirado do Projeto Político Pedagógico das Escolas Pipipã uma demonstração que a construção do documento contou com a participação da comunidade.

É necessário que seja garantido como parte constitutiva desse projeto: o respeito a organização social, memórias e histórias, medicina tradicional, territorialidade, valores e religião. Respeitando os detentores do saber garantindo aos mesmos a participação junto aos educadores do povo levando em consideração a gestão democrática. (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p. 5).

É desta diversidade cultural que se desenvolve as condições políticas, administrativas e institucionais presentes na estrutura e organização da proposta pedagógica, construção do regimento, proposta de ensino específico nas áreas considerando o EJA, Ensino Médio, Educação Especial e a Educação Infantil do povo Pipipã. De acordo com o PPP específico Pipipã, os eixos norteadores são trabalhados de acordo com as concepções do currículo,

na perspectiva de compreender a comunicação entre os diferentes saberes que são próprios e específicos de cada povo permitindo diálogo entre os envolvidos de inserções significativas dos componentes curriculares. [...] Entende-se que o currículo deve ser considerado como práticas que estão vivas funcionando dentro e fora do âmbito escolar, que precisa contemplar as particularidades e especificidades do povo Pipipã (Idem, 2013, p. 5).

Os saberes do povo Pipipã são construídos a partir das lutas com os mais velhos, os jovens, crianças e a comunidade. Historicamente esses ensinamentos foram ocultados durante o processo de colonização, estabelecendo demandas desses ensinamentos educativos de possíveis caminhos curriculares do que é vivido no contexto cotidiano. Para o cacique e

educador Valdemir Lisboa, “o encontro das narrativas sociais e culturais de cada uma na perspectiva de contribuir na formação de guerreiros críticos e conscientes” (2018).

Neste lugar epistemológico, a escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicações e resistências do povo Pipipã a partir de um currículo que busque atender os “saberes culturais e tradicionais numa perspectiva de fortalecer os valores da identidade étnica, formando profissionais comprometidos com as causas e lutas do povo, mas também prontos para enfrentar o mundo externo” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.2). Segundo o cacique do povo esse é o acordo entre as lideranças e os educadores.

A organização escolar indígena do Povo Pipipã é quem sustenta, em vários sentidos, a luta do povo, seja no âmbito das discussões sobre demarcação da terra, saúde, organização sociopolítica, reivindicação por políticas públicas outras. Em todas essas discussões o movimento das escolas se faz presente (Cacique Valdemir Lisboa, agosto de 2018).

Tudo isso só foi possível diante das leis que asseguram a realização de políticas públicas voltadas para estudantes indígenas, que permita a diversidade curricular, formação de professores indígenas e constituição de escolas específicas para a atuação dos mesmos. O currículo Pipipã está organizado, segundo o artigo 13 do Regimento Unificado das escolas do povo, mediante a legislação contida do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena na Educação Básica presentes na resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), o parecer 14/1999, na LDBEN nº 9.394/1996, possibilitando a elaboração de um PPP específico e intercultural, relacionando com a BNCC e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Percebemos aí que a construção do currículo é heterogênea, os conhecimentos próprios e os da educação não-indígena dialogam, são saberes distintos, mas que se complementam. Voltando à análise da hermenêutica diatópica, Santos (2007) lembra que a mesma oferece um amplo “campo de possibilidades que estão actualmente a acontecer nas diferentes regiões culturais do sistema mundial sobre os temas gerais do universalismo, relativismo, multiculturalismo, pós-colonialismo [...], tradicionalismo e renovação cultural” (SANTOS, 2007, p.121).

Giroux (1990) vai dizer ainda que ao aliar cultura e currículo, os professores indígenas podem estabelecer uma organização pluricultural nos seus sistemas de ensino, introduzindo uma compreensão dinâmica da noção de práticas pedagógicas e lutas sociais. Dessa forma, estará atuando como intelectual transformador ao explorar as relações dialéticas e tratar os



alunos como agentes críticos. “O facto de ver os professores como intelectuais capacita-nos para começar a repensar as tradições e condições que até agora têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como académicos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1990, p. 176).

Barbalho (2007), complementa que “quanto maior o domínio dos formadores da educação escolar indígenas em relação às dificuldades inerentes à interculturalidade maior a possibilidade de formar consciências emancipadoras diante da autoformação dos educandos”. Uma prática que combate o conceito de “elitismo social” (GIROUX, 1988).

A prerrogativa afirma o lócus social das experiências e memórias culturais entre segmentos subalternizados, como espaço de produção crítica, face ao modo dominante de se referendar as histórias eurocêtricas, patriarcais e tradicionalmente consensualizadas. Objetiva-se a partir dessa vereda, provocaram sugestivo engajamento entre educadores/as /educandos(as) através de práticas desestabilizadoras, compreendendo a educação como um local de lutas e contestações contínuas (BARBALHO, 2007, p. 149).

Porém, a educação diferenciada só passou a acontecer efetivamente, apesar dos limites, a partir de 2003, com a estadualização da educação escolar indígena, no âmbito da Educação Básica para o sistema de ensino do Estado de Pernambuco. O Decreto nº 24.628 de 12 de agosto de 2002 só foi assinado após lideranças e professores reivindicarem que a Secretaria Estadual de Educação ficasse responsável pela oferta e execução da política de educação escolar indígena no Estado, diante das perseguições de alguns municípios (então responsáveis pela educação escolar indígena) por questões ligadas a luta pela terra e pela política partidária.

Por outro lado, Espar (2014) argumenta que mesmo com a consolidação da estadualização da educação escolar indígena os desafios ainda são muitos para que o currículo intercultural indígena possa ser materializado entre os povos do Estado. De acordo com a pesquisadora:

A inexistência de ordenamentos jurídicos e administrativos próprios, que forcem à adaptação do currículo indígena ao modelo estabelecidos para as escolas não-indígenas; os entraves para a criação da categoria de professor indígena e a realização de concurso específico, que produz um clima de insegurança entre os professores, que podem ter o contrato rescindido a qualquer momento e fez com que o debate sobre currículo fosse deixado de lado; a falta de autonomia e de uma equipe ampla e especializada nos setores da Secretaria Estadual de Educação que atuam diretamente com a Educação Escolar Indígena; a desarticulação e/ou descompromisso de outros setores da Secretaria Estadual de Educação para atender as demandas da Educação Escolar Indígena de forma específica, que não respeitam a organização interna e as formas próprias de ensino dos povos indígenas; e a falta de reconhecimento oficial do Estado de que a Educação Escolar Indígena é um direito das populações

indígenas e deve estar pautada nos princípios e cosmovisões de cada povo. (ESPAR, 2014, p. 1).

Apesar de estar sendo vivenciado internamente, através do Regimento Unificado e dos currículos de cada uma das três escolas, o currículo das escolas Pipipã ainda não é reconhecido oficialmente, está em “constante processo de construção, nele os saberes tradicionais do povo são trabalhados nos eixos temáticos de acordo com a área onde ele se encaixa melhor nas disciplinas” (Paulo Laurentino, agosto de 2018). Algo que não impede uma prática intercultural dos sujeitos no enfrentamento à interferência do Estado que institui, por meio do marco regulatório, a política curricular reprodutora de conteúdos alimentadora do ciclo de desigualdade.

Professores e lideranças indígenas criam estratégias decoloniais para garantir uma educação emancipatória e diferenciada no micro espaço da educação escolar indígena do povo Pipipã. A seguir vamos entender como essa educação voltada para as especificidades opera na prática, a partir da observação das aulas e das falas dos docentes que lecionam nas disciplinas referenciadas.

## 5.2 As disciplinas referenciadas na prática docente Pipipã

Assim como em outros povos indígenas de Pernambuco, a educação escolar Pipipã dispõe de eixos norteadores: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade, Bilinguismo, para que os estudantes indígenas obtenham condições de desenvolver o ensino-aprendizagem dentro de própria realidade étnica. No caso Pipipã, o Ensino Médio recebe uma abordagem mais crítica nos conteúdos e nos temas transversais, exemplos como Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental, História da Cultura Pernambucana e Sertaneja, considerados conteúdos interdisciplinares, relevantes para a proposta de um currículo intercultural real. “A comunidade educacional deve articular o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias as etapas do desenvolvimento humano” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.13). Mas até onde isso é possível?

Usamos os nossos conteúdos na clandestinidade, aproveitamos as brechas que dão e a gente introduz o que nosso, a gente joga o conhecimento tradicional do povo e aí você trabalha a química nas reações químicas, a física na temperatura, você trabalha biologia na questão da zoologia e no princípio étnico das plantas. Mas tudo isso na clandestinidade, pois não há nada oficial que nos garanta trabalhar isso (PB1, dezembro de 2018).

Apesar das brechas permitirem a prática de um currículo intercultural, percebemos que os professores Pipipã atuam em um campo de tensão entre a colonialidade e a decolonialidade. De um lado está o rigor do cumprimento do currículo prescrito, de outro a desobediência ao controle epistêmico, “a consciência pura da expansão europeia imperial/colonial e o convite forçado para assimilar ou para sentir a diferença colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 304). A diferença é o que gera o pensamento de fronteira, então vamos procurar entender agora como os docentes responsáveis por cada disciplina enfrentam esse conflito.

Inicialmente vamos tratar dos conteúdos específicos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, buscando entender a *práxis* do PPP. O currículo para a Educação Fundamental nas quatro escolas do povo é apresentado no Projeto Político Pedagógico como “o conjunto de temas e assuntos que as crianças devem aprender, que abrange a cultura, a identidade, a arte e a natureza voltados para a realidade do povo” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 8).

Assim como outros povos do Nordeste, a língua materna Pipipã ficou restrita a alguns vocábulos (Apêndice A), “em função da negação de uma série de direitos, entre os quais os direitos linguísticos” (Williany Alves, professora Indígena Pipipã, 2018). Dos povos indígenas de Pernambuco apenas o *Fulni-ô*, localizado no município de Águas Belas é considerado bilíngue, desde crianças aprendem a falar o *Iatê* e o português, através da interação natural.

Apesar do povo não ter uma língua materna específica, as expressões próprias estão presentes inclusive nas aulas em que ocorre a interação entre os mais velhos. O Projeto Político Pedagógico diz que conteúdos de Língua e Linguagem para a formação inicial são norteados pelo eixo norteador Bilinguismo, (vocabulário de palavras indígenas Pipipã). Uma das falas das professoras participantes do grupo focal evidenciou a necessidade de buscar o significado destas expressões nos textos convencionais trabalhados no dia a dia:

Eu trabalho um Português voltado para a cultura indígena na sala de aula, através dos textos, das leituras, atividades diversificadas, enfim, em cada coisa que a gente vai trabalhando, a gente vai vendo como colocar em prática os nossos vocábulos indígenas próprios, vivenciados na história do nosso povo. Agora o inglês não, como é uma língua estrangeira, não temos mudança, a gente segue a norma padrão mesmo (PP1, dezembro de 2018).

A fala acima mostra a missão dos professores de língua portuguesa em dar continuidade aos costumes linguísticos do povo. “Para ser um educador Pipipã se faz necessário uma formação na comunidade que os insira no conhecimento e sentidos dos vocábulos [...] a

formação que se aprende na vivência indígena, em espaços outros” (ALVES, 2018, P. 7). A escola indígena Menino Jesus conta com uma importante ajuda no resgate da língua materna: o juremeiro Inácio que trabalha como auxiliar de serviços gerais no local.

Todas as sextas-feiras tem um momento com ele na sala de aula, não no quadro, mas na oralidade, para falar sobre a religiosidade, história do povo, a natureza, a cultura, a linguagem. Um momento que ilustra bem a importância desses encontros de aprendizagem com as lideranças, foi quando ele perguntou como se chamava a Serra Negra. Em seguida as crianças responderam *Kambixurú*, a mata mãe e que o nome deles enquanto criança é *curumim*.

Outra forma de buscar o fortalecimento da identidade étnica e cultural é através do ensino da História local. O conteúdo próprio é trabalhado desde cedo com o objetivo não só de formar, mas de construir a própria identidade dos futuros guerreiros. O Projeto Político Pedagógico orienta que os professores devem priorizar conteúdos que resgatem a origem do povo Pipipã, a formação dos grupos familiares, onde os heróis são lideranças que já se foram como Joaquim Roseno e João Cabeça de Pena. “As perseguições que sofremos, a passagem de Lampião (cangaceiro), a chegada a Travessão do Ouro, as nossas aldeias, as nossas lutas” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 9).

O PPP evidencia que o conteúdo de história que deve ser trabalhado remete à memória do povo. Para uma das professoras da disciplina, esse tipo de conteúdo que evidencia a vivência indígena deve ser trabalhado em espaços outros, além dos muros da escola, como por exemplo nas aulas passeio aos espaços sagrados e tradicionais.

A gente já tinha ouvido falar da serra dos Pipipã, mas até então nunca havia passado pela nossa mente em visitar essa serra, mas fomos e foi uma das aulas que mais ocorreu momentos de aprendizagem, porque eles tiveram o contato da história com a visualização daquela área que faz parte da nossa história. Então a gente viu que foi de grande importância para os estudantes. Conseguimos reunir esses estudantes e professores para que saíssem dos muros da escola e vivenciassem essa história que estava apenas sendo contada e não vivenciada. (PH1, dezembro de 2018).

O Eixo Organização enxerga a educação como uma aliada para fortalecer politicamente o povo, como base de sustentação nas tradições religiosas e sociais, na perspectiva da luta pela autonomia. Em outras palavras, mas com o mesmo sentido, o PPP fala em auto-sustentação, algo que deve ser ensinado ao evidenciar nas disciplinas as formas de trabalho na aldeia (o artesanato, a caça, a agricultura, a pecuária) e sugere que sejam trabalhados nas escolas aspectos bem pessoais, como “a saída do povo da aldeia para morar na beira da estrada, os assentamentos, a falta d’água, perfuração de poços, chegada da energia solar, projetos das casas (de alvenaria),

escola de índios, de criação de bodes e história das associações” (Idem, p. 9)”.

Além de destacar o papel do estatuto dos povos indígenas para defender os direitos e deveres e o que representam as instituições ligadas ao Povo (Funai, Funasa, CCLF, CIMI, Igreja, etc). Segundo uma professora de Artes do povo, tais conhecimentos são abordados de forma interdisciplinar:

Os direitos dos povos indígenas são trabalhados em todas as disciplinas. O tema demarcação entra da religião a artes, como forma se tornar mais atrativo, inserimos alguns instrumentos que não são específicos do povo, mas estão entrando na cultura, na nossa cultura. (PA1, dezembro de 2018).

Dessa forma o que seria apenas uma aula sobre demarcação de terras, principal bandeira de luta do povo Pipipã, o conteúdo abre espaço para que seja trabalhada a interculturalidade do currículo. Uma forma de ampliar a consciência da incompletude mútua através do diálogo, possibilitado pelo processo diatópico, “literalmente a variação de lugar, evitam-se os epistemicídios de outras culturas. A hermenêutica diatópica abre um campo de possibilidade para busca e a afirmação de outras culturas e colocar em cena outros atores em simultaneidade” (LEITE, 2017, p. 1).

A Interculturalidade seria então outro eixo da educação escolar Pipipã que vivencia a diversidade étnica e cultural como uma maneira de ocorrer o devido respeito a outras formas de viver, pensar e conviver entre diferentes povos. Dessa forma, os professores inserem os alunos em outras realidades culturais para entenderem as próprias especificidades, como exemplificou o cacique/professor:

As apresentações (dos alunos) tendem a ir para a literatura de cordel, para o verso, a toada. A gente leva para esse caminho como forma de trabalhar a interculturalidade, que não é trabalhar o costume dos povos Xucuru ou kambiwás para dentro do povo Pipipã, a interculturalidade vai muito além, quando você traz o aboio do vaqueiro, o xaxado, para dentro de uma escola indígena você está trabalhando a interculturalidade, quando você traz a dança do forró, a própria quadrilha você está trazendo elementos de outra cultura para a cultura indígena, isso é interculturalidade. A demarcação aí entra nesse contexto, não pode mudar mas otimizar ou qualificar o trabalho (GFP. Cacique Valdemir Lisboa, dezembro de 2018).

O eixo Terra entra nos conteúdos de ciências da natureza como um território a ser reconhecido um espaço sagrado de habitação natural, lugar de muitos conhecimentos, tradições; espaço de moradia dos antepassados. Dela vem o sustento para muitas famílias Pipipã, por isso, nas aulas são discutidas questões como formas de plantios e colheitas e cuidados com a

preservação do solo da a mãe natureza. O PPP orienta que seja trabalhado no ítem economia e meio ambiente, questões como “agricultura, desmatamento (broca), coivara (queimada), poluição, pulverização, tipos de plantio, colheita, pecuária, vegetação e água” (p.10). Na disciplina Geografia descreve principalmente aspectos do espaço geográfico local, lugares repletos de significados citados individualmente no PPP:

Serra Negra, Riacho da Serra do Piriquito, Serra dos Trabalhos, Lagoa do Jacaré, Serrote dos Cavalos, Serra Comprida, Riacho dos Mandantes, Baixio do Urubu Pedra da Tirinideira, Pedra do Espião, Lagoa do Junco, Lagoa do Pau Ferro (origem das Caraíbas), Baixa do Aratikum, Pau Oco, Mata do Ventador, Baixa do Virgílio, Olho D’água do Coité, Olho D’água de Pedra Branca, Serrote Barrigudo, Serrote do Mi, Serrote da Vassoura, Serrote do Pipipã, Cabeça de Lampião (na Serra do Perequito), Fonte de Craíba de Baixo (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 10).

Para conhecer e compreender a Linguagem da Natureza, especificamente a matemática, se faz necessário que o estudante Pipipã aprenda no seu cotidiano os conhecimentos da etnomatemática, a qual faz parte da cultura local. No entendimento da professora da disciplina, a etnomatemática está presente em todos os espaços do povo, na prática do plantio, na confecção de objetos, nos espaços sagrados, nas datas comemorativas entre outros.

A gente trabalha mais com materiais concretos, de formas nativas confeccionados em cocar... a *saiota*. Informações voltadas para a cultura do nosso povo. Um dos nossos objetivos é fazer com que o aluno trabalhe e pense integrado com a família. A gente precisa incentivar para que todos se sintam bem, primeiro a gente enfrenta o problema, por exemplo, quando percebemos o afastamento de alguns em atividades culturais como o toré, a gente começa com os que estão, aí os demais vêm interagir (PM1, dezembro de 2018).

Os conteúdos propostos no PPP para serem trabalhados na questão da saúde estão voltados para as curas tradicionais e uso das plantas medicinais utilizadas pelo mais velhos na produção dos remédios. “Quixabeira para inflamação, leite de pinhão para sarar ferimento, imburana para acalmar quem tem problema de pressão, paud’alho que serve pra febre de criança, além de outras” (ET GV, Juremeiro Inácio, outubro de 2019). Ainda de acordo com Inácio, estes e outros saberes próprios na prática escolar representam o enfrentamento dos educadores e lideranças ao currículo prescrito.

Estamos nessa luta do nosso povo não só na escola mas em qualquer canto, demoramos muito para ter essa educação diferenciada, tinha que trabalhar tudo que o MEC mandava, mas nós quer que avance ainda mais tanto sobre

os conhecimentos das ervas medicinais e da nossa cultura tradicional. Aí a gente vê que eles estão crescendo com esse conhecimento na memória. (ET GV, Juremeiro Inácio, outubro de 2019).

Na concepção tradicional do povo Pipipã, a saúde está ligada à alimentação, o Projeto Político Pedagógico orienta que os professores devem trabalhar tipos de alimentos naturais encontrados na aldeia como “mel, imbu, pitomba braba, quixaba, maracujá de estralo, xelêu, macambira” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 11).

De forma ainda mais intensa, o sagrado está presente nos conteúdos desde cedo tornando a religião uma disciplina referenciada nas escolas Pipipã. O PPP especifica a Festa do Aricuri e outras manifestações religiosas da Igreja Católica, a exemplo da Romaria a Juazeiro do Norte, com ênfase no ritual da jurema e outras atividades dos terreiros “Limpo dos Caboclos e das trumbetas, Terreiro de Caraíbas, Cura, Toantes, Medicina, costumes, Aricuri” (Idem, p. 11). A religiosidade do povo é vivenciada também em outras disciplinas. Um exemplo foi trazido pela professora de religião, quando o *toré* comanda as aulas de Educação Física.

O pajé é uma das pessoas que cobra que o toré seja trabalhado dentro espaço escolar do povo, ele sempre diz assim: ao invés de você está trabalhando outras danças, que não tem nada a ver, traga o toré porque além de você está trabalhando a religiosidade, trabalha também a educação do povo. [...] em vários momentos que também trabalha a questão da religião, a gente tem rituais que direta ou indiretamente tá trabalhando a religião indígena como por exemplo, quando tem a Jurema a escola fecha e os alunos ficam abertos para participar desse momento específico da religiosidade específica do povo (PR1, dezembro de 2018).

Uma educação diferenciada requer um calendário próprio. De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Pipipã, “o período letivo é organizado na forma de calendário escolar elaborado anualmente pela coordenação, com participação colegiada dos professores, pajé, cacique e demais lideranças” (Regimento Unificado das Escolas Pipipã, 2005, p. 07), como forma de adequar os conhecimentos previstos na legislação vigente aos eventos religiosos e culturais da comunidade e as datas comemorativas do próprio povo. Ainda de acordo com o PPP do Ensino Infantil ao Fundamental, dos meses de janeiro a junho é vivenciado o tempo de reprodução das árvores, da caça, da colheita de frutas como o catolé e safra do umbu. O documento foi elaborado considerando as primeiras chuvas do sertão:

Em fevereiro época de chuva e plantação, em março mês de colheita, em abril comemoramos a semana dos povos indígenas e o dia de São Expedito, padroeiro de Travessão do Ouro, em maio dia das mães e festejamos o mês

de Maria fazendo novenas e procissões. (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 12)

O diálogo entre diferentes conhecimentos ocorre também no campo da religiosidade do povo Pipipã, a vivência da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) fica ainda mais evidente no mês de junho, dedicado a santos católicos, no calendário escolar o dia 13 é comemorado o dia de Santo Antônio, dia 24 é festejado o São João com fogueiras e fogos de artifício, no 29 o São Pedro e no dia 20 o Padre Cícero, até com romaria para Juazeiro do Norte. Fica claro que a proposta do PPP contempla não só os rituais do povo, mas as comemorações religiosas tradicionais do catolicismo:

Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 25).

Em julho é comemorado o dia dos pais, época da colheita da mandioca e lembrado nas escolas o falecimento do índio Joaquim Roseno dos Santos “usamos o ninho sagrado para lembrar essa data” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 13). Em setembro é lembrado que no dia 04/09/1802 foram aldeados 114 gentios da nação Pipipã na aldeia das missões da Lagoa do Jacaré (Serra Negra), no dia 07 a independência e no dia 28 o falecimento da índia Maria de Lourdes dos Santos Lopes (Idem, 2013, p. 13). Em outubro faz parte do calendário escolar as comemorações do dia de Nossa Senhora Aparecida, das crianças, do professor e o período do Aricuri entre os dias 10 e 20:

Os dias na Serra Negra é uma missão, uma penitência para nós. A gente vai comemorar nosso Aricuri mas contam como dez dias letivos, se por acaso um aluno não estiver presente leva falta, como se não tivesse ido à escola. Lá tem a parte da escola onde a gente se reúne para falar sobre alguns assuntos, situações e... o ritual. Aí são os dois juntos naquele conjunto: compromisso e obrigação (GFA3, dezembro de 2018).

Em novembro o PPP orienta que seja lembrado o dia de todos os santos e de finados, mas também que seja repassado aos alunos que é o mês propício para a caça. “Com clima quente fica mais fácil encontrar caça, pois elas ficam sob o sol, *amaiando* (sic)”(p.13). O calendário do mês de dezembro vivencia o dia de Santa Luzia, Natal e no dia 25/12 é lembrado o índio João Cabeça de Pena, guerreiro Pipipã, que após receber voz de prisão foi espancado até a morte (como já tratamos anteriormente). O tema aborda uma temática exclusiva do currículo Pipipã,



“a referência é o *lôcus* de enunciação dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados, subjugados. [...] Um currículo baseado numa *Pedagogia Decolonial*. (LEMOS, 2013, p. 103).

Já a proposta curricular para o trabalho pedagógico dos educadores do Ensino Médio é baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução 03/99, no parecer 14/99 e Constituição Federal de 1988 e busca promover o fortalecimento da identidade étnica, da autonomia, “respeitando as concepções de pluralidade cultural de cada área do conhecimento. Propõe servir de estímulo e apoio a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, do planejamento a avaliação” (PPP, Ensino Médio, p. 14).

Os estudantes do Ensino Médio da escola Pipipã são membros do povo: adolescentes, jovens, adultos (donas de casa e agricultores), funcionários (saúde e educação) e artesãos (detentores de saberes tradicionais), todos vivem nas aldeias e que por motivos pessoais, difícil acesso, falta de oportunidades, ou por opção, não estudam, ou não estudaram nas escolas da cidade. O currículo voltado para este público alvo destaca os eixos norteadores da educação escolar indígena (Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade),

como aspectos fundamentais para nossa educação escolar, pois fortalecem o projeto de sociedade que queremos e são necessários para a formação de guerreiros e guerreiras. Como também trará a educação tecnológica básica, a compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura [...]. A identidade dessa escola vai além de um espaço enquanto instituição, mas um espaço da comunidade que compreende e vivencia as relações sociais e ideologia do Povo Pipipã (Projeto Político Pedagógico - Ensino Médio Pipipã, 2013, p. 12).

Dessa forma, a proposta pedagógica busca a garantia de um diálogo intercultural, na valorização dos saberes próprios. Diferente do Ensino Fundamental, os componentes curriculares do Ensino Médio oferecidos nas escolas indígenas Joaquim Roseno e Tibúrcio Lima se articulam em três áreas de conhecimentos. Na primeira: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, tem o objetivo de garantir estudos dos saberes/conhecimentos produzidos no povo Pipipã, as expressões linguísticas, corporais e artísticas que potencializem os conhecimentos do estudante indígena, contribuindo para que os registros dos saberes que até então eram transmitidos através da oralidade, “possam também desenvolver ações e atividades que qualifiquem as produções escritas e a comunicação dos estudantes”<sup>42</sup>.

A fala de uma das professoras de língua portuguesa exemplifica como o ensino da disciplina contempla as especificidades do povo.

---

<sup>42</sup> Projeto Político Pedagógico - Ensino Médio Pipipã, 2013, p. 14.

Existe algumas brechas para trabalhar a linguagem, a questão da língua portuguesa mesmo por exemplo trabalhamos ao longo da história entra a questão da oralidade, as formas de linguagem dos antigos, a questão mesmo da memória, trazendo o específico para nossa área. Um ponto de vista da sociedade, todos têm a língua portuguesa como ortografia, gramática, não vê essa parte inicial que é a base para qualquer um falar. (PP2, dezembro de 2018).

Na área que engloba Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, o PPP propõe que para o estudante Pipipã conhecer e compreender a linguagem matemática acadêmica se faz necessário que aprenda no próprio cotidiano a Matemática, transformando situações do dia a dia em suporte para o estudo da mesma, onde possa desenvolver os conhecimentos da etnomatemática. O conteúdo trabalhado na sala de aula sugere que matemática “faz parte da nossa vida estando presente em todos os espaços do nosso povo, na prática do plantio, na confecção de objetos, nos espaços sagrados, nas datas comemorativas entre outros” (PPP, Ensino Médio, p. 14).

A etnomatemática seria uma continuidade ao ensino da matemática tradicional, a partir de uma junção de ambas, mas sem esquecer as diferenças teóricas entre a matemática da vida e a do ensino regular. Bicudo e Borba (2005) conceituam a etnomatemática como “um estudo da evolução cultural da humanidade a partir da dinâmica cultural que se nota as manifestações matemáticas, mas também artísticas, religiosas, tecnológicas e científicas” (BICUDO E BORBA, 2005, p. 17). Nas aldeias Pipipã a etnomatemática é facilmente identificada na agricultura, na colheita de frutas e sementes, no feitio de cercas, na busca por feixes de caroás, na produção de artesanato e em tantas outras atividades.

O professor da disciplina da escola da Aldeia Faveleira, Ariston Cláudio, analisou as práticas agrárias utilizadas pelos anciãos da Aldeia em um artigo produzido para Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. O objetivo do trabalho foi identificar as principais medidas utilizadas pelos agricultores, como por exemplo a braça, a cuia, o litro, a tarefa, a quadra, o milheiro, o passo e o palmo, na perspectiva de como abordá-las no ensino escolar.

Essas medidas são usadas tanto na roça como no trabalho com cercas. A cuia equivale por dez quilogramas, ou como antigamente, dez litros são geralmente utilizados para medir quantidades de alimentos. Já a braça é usada para medições de terreno na agricultura como na construção de cercados, utiliza-se uma vara de madeira com exatamente nove palmos, que equivale a dois metros de comprimento. Através da braça é muito prático medir divisões dos terrenos. (CLÁUDIO, 2017, p. 12).

Em Ciências Humanas e suas Tecnologias a meta é trabalhar a compreensão dos direitos indígenas e suas lutas, os contextos sociais, culturais, políticos e territoriais na conjuntura nacional, regional e do povo Pipipã. O Projeto Unificado das escolas sugere que o arcabouço crítico da filosofia e da sociologia, incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (Lei nº 11.684 de 2008), representando “estratégias pedagógicas que possibilitam ao estudante o envolvimento do seu potencial crítico e investigativo promovendo condições onde possa desenvolver sua autonomia” (p. 04). Assim entendemos que a principal bandeira de luta do povo Pipipã, a demarcação de terras para garantir o território, ganha reforço epistemológico no Ensino Médio.

A matriz curricular contempla a Base Nacional Comum com os componentes curriculares obrigatórios, em âmbito nacional. Enquanto a parte Diversificada abrange os componentes ocultados pela violência do passado e que atualmente foram eleitos pela comunidade escolar para fazer parte do currículo, na busca por uma educação intercultural de fato.

Para Grosfoguel (2013), a divisão racial no mundo produziu a zona do ser e a zona do não ser, no caso o sujeito-histórico Pipipã que habita a zona do não ser, “precisa elaborar estratégias que conduzam a um processo permanente de transformação como um projeto ético-epistêmico fundamentador da ação cotidiana” (MENDONÇA, 2013, p.161). Esse “transformar” para Dussel (2012) é “mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma: modificar uma ação ou instituição possíveis, e até um sistema de eticidade completo” (DUSSEL, 2012, p. 539).

No entanto, a preocupação atual dos educadores indígenas do povo Pipipã é com as propostas do governo federal, desde a gestão passada, quanto à reforma do Ensino Médio que prevê a imposição de conteúdo em uma Base Nacional Curricular Comum a estudantes de diferentes culturas. Na opinião do cacique/educador, o novo sistema de ensino homogêneo está voltado para a profissionalização, a partir da valorização de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em detrimento a conteúdos que despertem o senso crítico no povo.

Nos preocupa... pois corremos um sério risco das nossas escolas perderem a função dentro do povo, pois pra nós escola não tem só a função de formar cidadão, ela é um espaço de fortalecimento da identidade, de construção da personalidade. Nesse novo pensar do Ensino Médio, nós vamos ter que adotar pelo menos 40% da nova BNCC na nossa grade curricular, pra nós, escola vai muito além disso. Com essa nova reforma, com esse novo governo que se instala, vamos perder muitas vertentes, no Regime Militar o intuito era formar técnicos, agora essa proposta começa a reacender. Quem pensa a educação, não pensa uma educação indígena na zona rural de Floresta, no sertão de Pernambuco, no semiárido. (GFP. Cacique Valdemir Lisboa, dezembro de 2018).

Tomado por base os conceitos defendidos por Mignolo (2008), a afirmação acima representa a política de identidade governamental, que não dá conta de atender as questões de diversidades de cada povo, pois é responsável por tornar essas identidades essencializadas. O discurso pregado é que todas “raças” marginalizadas merecem reconhecimento numa lógica mercadológica e de consumo desse sistema capitalista e meritocrático. No caso, o discurso de que a Base Nacional Curricular unificaria a educação oferecida para todos os brasileiros.

Enquanto a Identidade em política é justamente o contrário, pois representa a maneira de pensar politicamente em termos e projetos de decolonização a partir das cosmovisões ou filosofias dos próprios grupos cujas identidades foram invisibilizadas. “Todas as outras formas de pensar (que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, significam permanecer na razão imperial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Fechando este capítulo, o Projeto Pedagógico elaborado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida nas escolas Joaquim Roseno e Tibúrcio Lima da I a IV fases, leva em consideração que a maioria dos estudantes já possuem experiências na vivência dos conhecimentos próprios. Por isso, nos conteúdos de “linguagem oral, escrita e análise linguística” ligados à Base Nacional Curricular (gramática, ortografia e interpretação de textos) devem ser trabalhados pelos professores de forma interdisciplinar com os eixos temáticos da educação escolar indígena. O PPP da Escola Tibúrcio Lima cita um plano de ação que sugere a realização de atividades interdisciplinares,

com vistas aos rituais sagrados: toré, jurema, e Aricuri, produção de textos interculturais e toantes, oficinas pedagógicas nas diversas linguagens, pesquisa de campos e entrevistas com os mais velhos e lideranças: cacique, pajé” (Projeto Pedagógico Pipipã – EJA, 2017, p.10).

Assim como mostramos anteriormente, para o Ensino Médio, no EJA a disciplina matemática também é ensinada de forma dialogada entre o conhecimento etnomatemático e o científico, articulada com os eixos norteadores da educação escolar indígena “buscando entender seus diferentes usos, contribuindo para desenvolver a capacidade do raciocínio lógico, da abstração” (PPP do EJA das Escolas Pipipã, 2017, p. 25). Do 1º ao 5º ano são trabalhadas no primeiro bimestre as formas geométricas e numéricas encontradas nas aldeias “quantidades relacionadas ao número encontradas no cotidiano do aluno (feijão, milho, aves, pedras, animais), reta numérica de medição etnocultural, situações problemas envolvendo as quatro operações baseados na vida cotidiana” (Idem, p. 25).

No segundo bimestre são trabalhadas as medidas de tempo e unidades de medidas baseadas no conhecimento dos mais velhos, proporcionalidade  $\times$  tamanho na construção de

cercas, roças, casas, etc. Já no terceiro bimestre vem o calendário específico e diferenciado do povo, hora, dia, mês e ano, além de “medidas específicas do povo: massa (cuia), capacidade (litro), distância (légua) e as quatro estações” (p. 25). Após a base obtida com os conhecimentos referenciados, o quarto bimestre contempla os conhecimentos científicos mais aprofundados. A Educação para Jovens e Adultos na Escola Tibúrcio Lima desenvolve atividades matemáticas que incluem “desde os níveis mais primitivos aos mais complexos nas contagens de medidas e grandezas” (PPP da Escola Tibúrcio Lima, 2013, p. 10).

O estudo de Ciências no EJA das escolas Pipipã é concebido com o objetivo de reconhecer o meio natural e preservá-lo, fazer inferências de caráter investigativo favorecendo as descobertas científicas nos diferentes momentos históricos e identificar a fauna e a flora existente nas aldeias, “como habitat dos encantados, fonte de inspiração e saberes dos mais velhos para as gerações atuais e futuras” (PPP do EJA das Escolas Pipipã, 2017, p. 26).

Logo no início do ano letivo são vivenciados conhecimentos acerca dos tipos de plantas nativas frutíferas e medicinais, espécies vegetais usadas na confecção de casas e artesanato, as chuvas, época do preparo da terra para as plantações. Neste último item inclui uma particularidade dos conhecimentos do povo Pipipã “o cultivo do solo certo para o plantio de feijão de corda e arranca, fava e milho, melancia, abóbora, macaxeira, entre outras... os animais e a biodiversidade existente no povo, tempo do mel de abelha”. (PPP do EJA das Escolas Pipipã, 2017, p.27). As situações pedagógicas mostradas até aqui representam “rachaduras” no currículo abrindo possibilidades para uma prática decolonial.

Para Baniwa (2020), o professor indígena tem que desobedecer a ciência para continuar existindo, para permanecer de forma cultural e identitária. “A resistência pedagógica e epistêmica acontece quando se recusa o capitalismo anti-humano, a política injusta, as religiões alienadoras e a ciência colonizadora”<sup>43</sup>. Dessa forma, abre o caminho para o direito a uma educação que ensina a viver conforme se sente, compreende a sociedade, mas prioriza a cosmopolítica, ou seja, o respeito e a defesa da natureza. Afinal o território, intrinsecamente ligado à defesa da natureza, é a base das relações transcendentais de pertencimento.

Neste ano de 2020 as aulas tiveram início em fevereiro e pararam no dia 16 de março. Devido ao isolamento social para evitar o avanço da Pandemia do Coronavírus, as escolas estaduais adotaram o sistema de ensino on-line, mas as lideranças Pipipã não concordaram com esse modelo de educação e promoveram a desobediência epistêmica mais uma vez. Para fazer valer a prática de uma educação específica e diferenciada, a mesma possibilidade já havia sido

---

<sup>43</sup> Fala do professor Gersen Baniwa, durante a palestra “A Construção de uma Agenda Educacional Comum a Índios e Não Índios em Prol de um País Sócio-Ambientalmente Sustentável e Humanamente Solidário” na abertura do semestre 2020.1 do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE, Campus Recife, no dia 5 de março de 2020.

negada na proposta da reforma da educação, que também previa uma parte de aula presencial e outra à distância. O líder político informou a decisão da comunidade:

Não temos essa condição de fazer aula EAD. Vamos emendar o recesso de dezembro de 2020 e sacrificar o recesso de junho do ano que vem. Então preferimos ficarmos parados e repor ao longo do ano de 2021 do que praticar educação à distância, não concordamos com esse modelo. (Cacique Valdemir Lisboa, abril de 2020).

### 5.3 Aproximações entre a pedagogia Latino-Americana e a Pipipã

A educação escolar indígena foi construída em um universo dicotômico. De um lado, a utilização do ensino como instrumento de inserção e adaptação à civilização na concepção eurocêntrica ocidental. Na outra matriz, uma luta histórica para que seu potencial fosse empenhado na conscientização dos direitos, valorização da cultura milenar, conhecimentos e línguas maternas das diferentes etnias.

Na América Latina, Bolívia, México, Peru, Equador e Venezuela são alguns exemplos de países onde ocorreram transformações que buscaram contemplar os nativos aos respectivos processos educacionais oficiais, cada um em seu tempo e lugar. As teorias educacionais pioneiras de Elizardo Perez (1992) e o pensamento pedagógico de outros latino-americanos como José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, Simon Rodriguez, entre tantos outros, dialoga com a práxis educativa contemporânea das lutas e resistências por meio da formação de indígenas “guerreiros” conscientes dos seus direitos no contexto do povo Pipipã, no Sertão de Pernambucano.

Nesse universo de análise, a Bolívia, país que possui 35 povos indígenas que corresponde a cerca de dois terços da população (STRECK, 2010), merece destaque pelas ações que inspiraram povos e países vizinhos pelo histórico de resistência popular. Um exemplo de resistência foi a Insurreição Aimara em 1780, diante da colonização espanhola; a Insurreição Indígena em 1889, liderada pelo cacique Pablo Zárate; em 1953 a abolição do regime de servidão indígena após a Revolução Nacional que levou o socialista Victor Paz à presidência. Segundo Lacerda (2014), outra experiência de resistência que nos últimos anos passou a simbolizar as lutas indígenas na Bolívia, é a das chamadas “marchas”, que puseram em evidência as reivindicações e formas de organização indígena.

A primeira, denominada “Marcha por el Territorio y la Dignidad”, realizada em 1990, reuniu mais de mil participantes, representantes de diversos grupos étnicos das terras baixas que subiram a cordilheira até La Paz. Incluía entre suas reivindicações o reconhecimento dos “Territórios Indígenas Autônomos”, demarcando uma concepção diferenciada e mais ampla em

relação à “terra indígena”, envolvendo elementos de ordem ambiental, de renovação de recursos naturais, etc (p. 119).

No contexto educacional, Elizardo Pérez, professor que se tornou inspetor de educação primária de La Paz, capital da Bolívia, propôs, juntamente com o professor Avelino Siñani, criar uma escola voltada para o índio. A Escola *Warisata* foi criada em 1931 e se tornou o primeiro educandário indígena do país. Uma escola que não podia simplesmente ensinar a ler e escrever, mas que deveria ser uma escola de ação **para e pela** vida, uma escola comprometida com a libertação dos povos *Aimara* e *Quíchua* em seu processo de resistência, uma escola *Ayllu*.

Conforme percebemos no exemplo da imagem abaixo, o ensino era feito com métodos que abriam possibilidades de inserção em práticas como agricultura, avicultura, criação de gado e tecelagem. Alunos respondem a tarefa enquanto são observados, ao fundo, por Perez:

Fotografia 3 – Jovens participantes da Escola Warisata



Fonte: <http://www.la-razon.com/index.php/utopia-real>. Foto: Carlos Salazar Mostajo.

A Escola *Ayllu* representou uma batalha educacional dentro de um contexto dominado pela “elite branca” latifundiária que tinha se apropriado da estrutura do território onde o educandário seria instalado. Segundo Elortegui (2016), antes da escola *Warisata* o magistério boliviano era absolutamente teórico, livresco e intelectualista e os alunos seguramente sairiam dispostos a se dedicar a qualquer empresa, menos ao ensino no campo.

O Ayllu, a “célula social dos povos andinos” é demarcado não apenas por laços de parentesco, mas também pela religião, a cooperação familiar, o coletivismo, a forma de aproveitamento da terra, da organização da indústria e o idioma. Note-se que no título do livro a palavra ayllu serve para definir o tipo de escola (*escuela ayllu*) (STRECK, D., *et al*, 2010, p. 236).

Em sua principal obra, *Warisata: la Escuela Ayllu*, Perez descreve a Gênese da escola-comunidade que passou a representar uma “expressão de resistência frente ao avanço da ideologia liberal que culpava os povos indígenas pelo atraso do país” (PACO, 2007, p.237).

Penso que a escola do índio deve estar localizada no ambiente do índio, ali onde ele luta para não desaparecer, que não deve restringir unicamente ao alfabeto, mas que sua função deve ser eminentemente ativa e estar dotada de um evidente conteúdo social e econômico, que os pais de família devem cooperar para sua construção com seu próprio trabalho e cedendo terras como um tributo à obra de sua cultura, que a escola deve irradiar sua ação para a vida da comunidade e atender ao desenvolvimento harmônico e simultâneo de todas as aptidões da criança em seu processo educacional (PEREZ, 1992, p. 239).

No México, Vasconcelos defendia a possibilidade de incluir os indígenas à “vida civilizada” através da convivência nas instituições educacionais destinadas às populações não indígenas e o bilinguismo como um meio de integração do indígena com o colonizador. Na visão do autor, as missões de educadores religiosos nas comunidades tinham a função de propagar uma cultura de autoestima dos indígenas, que deveriam desenvolver a concepção de orgulho de suas raízes, através da ideia do surgimento de uma nova raça cósmica/mestiça que iria brilhar por meio da educação popular.

Nessa filosofia educacional, as minorias étnicas são vistas como sujeitos em sua totalidade, não objetos. De acordo com Licea (2010), a proposta era de um ensino Indígena integrado à língua espanhola, tese baseada no ensino comum que ficou conhecida como a desanalfabetização dos nativos.

Uma concepção de espiritualidade que se contrapõem a visão pragmática dos norte-americanos. O objetivo de educar não é, para ele, só adquirir competências técnicas nem as destrezas que isso acarreta, mas também transcender o mundo empírico e chegar a uma visão mais integral de mundo. Alcança-se o conhecimento quando se atinge a visão estética do objeto, posto que através dos sentidos, do intelecto é possível alcançar a totalidade (LICEA 2010, p. 186).

Embora autodidata, o peruano José Carlos Mariátegui seguia uma linha parecida de pensamento ao considerar que as universidades populares deveriam ter a missão de construir



uma revolução de ideias contra a burguesia<sup>44</sup>. Nesta condição, fundou a Sociedade Operária Claridad, representando as federações de trabalhadores e indígenas, das Universidades Populares.

De acordo com Pericás (2007), a problemática agrária e indigenista foi um tema importante na obra do jornalista, que defendia que os estudantes das universidades populares deveriam contar com espaços de autonomia através de uma educação que não fosse imposta pela elite, mas promovida pelos próprios trabalhadores ou indígenas.

Na Venezuela a defesa de uma educação ainda mais inclusiva foi proposta por Simón Rodriguez, uma formação estendida para todas as raças: pardos, morenos, índios e brancos (STRECK, D., *et al*, 2010, p. 59), que juntas formariam uma sociedade republicana sem distinção de direitos. Em 1826, quando exercia a função de Diretor de Ensino Público, Ciências Físicas, Matemáticas e Artes como colaborador do governo de Simon Bolivar, desenvolveu um projeto educativo especialmente para os jovens indígenas:

Colonizar a América com seus próprios habitantes, para evitar o que temo acontecer um dia, que a invasão repentina de imigrantes europeus mais inteligentes que nosso povo atual, venha a avassalá-lo de novo e tiranizá-lo de um modo mais cruel que o do antigo sistema espanhol. Eu queria **reabilitar a raça indígena** (grifo nosso) e evitar sua extinção completa (RODRIGUEZ, 1975 p. 74 *apud* STRECK, D., *et al*, 2010, p. 57).

No Equador as Constituições a partir de 1945 expressaram o reconhecimento da presença indígena na base territorial do Estado, mas preocuparam-se em deixar explícito o idioma oficial do país, sempre o espanhol ou castelhano, nunca as línguas indígenas (LACERDA 2014, p. 74). O uso da “lengua aborígen” na educação escolar era apenas como método da facilitação do projeto maior de integração à “cultura nacional”, homogênea.

Tal proposta assimilacionista dificilmente daria certo diante da tensão existente, desde o século anterior, entre índios e fazendeiros. O enfrentamento ocorria justamente por causa da prática da exploração da força de trabalho indígena. Assim como vários outros povos latino-americanos, “os indígenas do Equador foram logo cedo direcionados à canalização de suas lutas para a via político partidária de esquerda, fato inédito mesmo na região andina” (Idem, 2014, p.122).

Diante da necessidade de formar organizações sindicais e partidárias para fortalecer a luta contra o poder dos fazendeiros foi criado o Partido Comunista del Ecuador (PCE) –, da

---

<sup>44</sup>Visão socialista de divisão de classes baseada nas concepções ideológicas de Marx, Lênin e Engels.

Federación Ecuatoriana de Índios (FEI), sob o comando da sindicalista indígena Quechua Dolores Cacuango. Segundo Neptali Ulcuango<sup>45</sup>, fundador da escola intercultural bilingue Pesillo, enquanto dirigente da FEI ele atuou junto com Dolores na clandestinidade devido à forte vigilância e repressão por parte do Exército e das forças de segurança privada das fazendas.

A partir da década de 1960, o PCE abria o leque de representações de lutas com a criação da *Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador - Ecuarunari* e da *Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana – Confeniae*, as quais consideravam as demandas específicas dos povos indígenas “enquanto identidades étnica e culturalmente diferenciadas e trabalhara na elaboração do Projeto de Lei de Nacionalidades Indígenas do Equador, entregue ao Congresso em 1988” (*Ibidem*, 2014, 126).

Após a promulgação da nova Constituição do país foi criado o Conselho de Desenvolvimento das Nacionalidades e Povos do Equador (Codenpe), em dezembro de 1998. Segundo Lacerda (2014), tal conselho reconhecia o caráter pluricultural e multiétnico do Equador, país que junto com a Bolívia são considerados os pioneiros na definição de modelos plurinacionais de Estado.

Toda essa trajetória de resistência por parte das comunidades, povos e organizações indígenas na Bolívia e no Equador, encontra-se fortemente presente em sua memória coletiva, servindo de alimento para as atuais lutas por direitos no marco dos processos de refundação dos Estados em bases plurinacionais (LACERDA, 2014, p. 127).

Na década de 1930, Perez (1992) dividiu os Princípios da Escola Ayllu na Bolívia, em nove itens: 1) Definição do problema Educacional Indígena, 2) Doutrina Biológica da escola Indígena tipo Warisata, 3) Governo Coletivista e Parlamento Armata, 4) Autonomia econômica do núcleo escolar e sua função industrial, 5) Aspecto Social da Escola, 6) Warisata, Instituto de Indologia e Experimentação pedagógica, 7) A Escola como defesa social, 8) Função social da escola 9) Filosofia da Escola indígena. O documento foi adaptado da educação do campo para orientar e embasar as ações nas escolas indígenas, já que os povos indígenas também são do campo.

Embora ocorreram em épocas e contextos bem distintos, pretendemos aqui promover um diálogo entre esses princípios da escola campesina no contexto da escola *Ayllu* (Bolívia) com a escola indígena Joquim Roseno dos Santos na aldeia do povo Pipipã em Floresta, no

---

<sup>45</sup>Cf. depoimento de Neptali Ulcuango, In “Dolores Cacuango”. [Vídeo documentário].

Sertão de Pernambuco. Primeiro pelo fato da escola boliviana se tratar de uma experiência pioneira de educação indígena comunitária no continente e tais princípios pedagógicos serem incorporados aos sistemas escolas da Guatemala, Peru e Equador (STRECK, D., *et al*, 2010, p. 233). Segundo, porque a experiência foi um marco na luta dos camponeses indígenas pela recuperação de suas terras.

Na contemporaneidade o projeto democrático de nações requer profundas transformações epistemológicas. Os educadores indígenas têm um papel importante nesta ruptura histórica de nação única. Dessa forma, é preciso legitimar outras humanidades, sociedades, estados, existências e civilizações no mesmo planeta, de forma plural.

Conforme mostramos no início, as lutas destes povos andinos pelo fortalecimento da cultura milenar negada e dos direitos pela terra mãe, se confundem com os direitos a uma educação intercultural, específica e diferenciada, de índio para índio. A seguir tentaremos localizar aproximações e as diferenças temporais entre os dois modelos de educação escolar indígena, a partir da análise individualizada de cada princípio proposto por Perez:

### **Definição do problema Educacional Indígena**

Perez descreve na principal obra *Warisata: la Escuela Ayllu*, o problema educacional Indígena como sendo a definição do "estado econômico e social dos grupos agrários denominados índios estabelecendo as zonas de sua permanência" (PEREZ, 1992, p.168). Algo necessário diante da exploração feudal que durou centenas de anos no passado. Os povos eram submetidos aos agrupamentos forçados e ao proletariado no campo. Dessa forma "problema do índio" foi concebido por Perez como uma expressão de resistência à lógica darwiniana da oligarquia e dos proprietários de terra.

Na prática, os indígenas descendentes dos *Incas* conseguiram conquistas de ordem econômica, a partir da nacionalização das minas de exportação de estanho. Em 1953 foi abolido o sistema de servidão indígena nos latifúndios, que foram desmembrados para os povos. A consolidação veio após a reforma agrária de 1954, quando os indígenas passaram a receber lotes de terras provenientes da fragmentação dos latifúndios (STRECK, D., *et al*, 2010, p. 232).

O problema educacional dos indígenas *Pipipã* do município de Floresta, também tem como foco reaver territórios e culturas usurpadas pelos colonizadores. Diante da fragmentação da cultura originária, o povo Pipipã busca através da escola o reconhecimento das especificidades dos próprios saberes, a conquista do paradigma da regulação/emancipação presente no pensamento pós-abissal "que representa a luta de classes, ou raças, subalternas por justiça social" (SANTOS, 2010, p. 29).

Em 2009 foram realizados os estudos complementares para a Identificação da terra Pipipã, a terra mãe, a demarcação de um território próprio é indispensável para o desenvolvimento econômico do Povo, pois é de onde se extrai o alimento, através dos plantios e coleta de mel de abelha e da caça, plantas medicinais, além dos produtos para a confecção de artesanato, como a fibra de *caroá*<sup>46</sup>.

Na educação Pipipã esses conhecimentos são trabalhados nas Ciências Humanas com o objetivo de compreender os contextos sociais, culturais, políticos e territoriais do povo, bem como de outros povos indígenas. Os direitos, as lutas de classe, dos movimentos sociais, entre outros conhecimentos na área, com o objetivo de compreender a conjuntura local, regional, nacional e mundial. Dessa forma, estará contribuindo para a formação de guerreiros.

### **Doutrina Biológica da escola Indígena tipo Warisata**

Na Proposta pedagógica de Perez, o jovem indígena devia ser educado para viver no campo, que deve ser cultivado e impulsionado, mas sempre respeitando as formas de vida que há nele. A mãe terra, sagrada por fazer germinar e acolher plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, pode ser utilizada para desenvolver a cultura agrícola de subsistência, mas não explorada. “A criança deve aprender conhecimentos e explicar-se o fenômeno da **vida**, através de um ensino em sua própria iniciativa e seu próprio esforço que intervenham de maneira principal”, (PEREZ, 1992, p. 169).

O objetivo dessa doutrina era formar jovens indígenas dotados de conhecimentos industriais e artesanais, mas sem perder de vista os conhecimentos obtidos no meio familiar. Dessa forma, formaria no futuro um lavrador consciente da importância do produto cultivado e da preservação do chão onde germinou e floresceu, para que continuasse apto a produzir apenas do que necessitasse para a subsistência. “Só quem detiver a estudar o processo da sara (milho) compreenderá tão vasto, lento e carinhoso teve que ser o tratamento que o índio lhe deu para levá-lo ao atual estado de riqueza cereal” (idem, p. 169).

Na concepção da Educação do povo Pipipã construída no contexto do Sertão Pernambucano, os educandos devem respeitar e valorizar a cultura, crença e tradição do território, ocultados durante o processo de colonização portuguesa. O Projeto Político

---

<sup>46</sup>Nome Científico *Neoglasiovia variegata*. A origem do nome popular vem do tupi *kara wã*, que significa talo com espinho. É uma planta resistente e típica das áreas de Caatinga. As folhas do caroá fornecem fibra para a confecção de barbantes, linhas de pesca, tecidos, cestos, esteiras e chapéus, além de outras peças artesanais e decorativas. Fonte: [www.cerratinga.org.br/caroa](http://www.cerratinga.org.br/caroa).

Pedagógico para as escolas do Povo afirma que os saberes empíricos Pipipã são construídos a partir dos conhecimentos dos mais velhos que reconhecem o território como o espaço sagrado,

lugar dos nossos mitos, conhecimentos, tradições (repleto de significados); espaço de moradia dos antepassados fonte de inspiração para agirmos e interagirmos com a mãe natureza. É também o lugar de manter viva a resistência, as expressões da cultura, onde depositamos a esperança e os sonhos de construção do nosso projeto de vida. (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p. 12).

Já o Regimento Escolar Unificado das Escolas Pipipã diz que a abordagem curricular em seus eixos norteadores aos temas transversais contempla temáticas relativas à “saúde, meio ambiente, orientação sexual, auto sustentabilidade, trabalho, consumo e pluralidade cultural” (Regimento Escolar Unificado Pipipã, 2005, p. 6). O Aricuri, ritual sagrado que acontece de 10 a 20 de outubro na Serra Negra faz parte do calendário escolar. Os conteúdos trabalhados nos dez dias letivos contemplam os conhecimentos ligados à questão ambiental e os demais temas transversais presentes no PPP. A fala de um estudante que participou do Aricuri expressa essa preocupação com a preservação do meio ambiente presente na formação.

A escola, os professores já sabem como é, aí orientam o que deve e o que não deve fazer lá (Serra Negra), os pais também contribuem, sobre a questão do lixo também, que lá tem a ajuda do ICMBio que entrega as sacolas para que não suje aquela mata, ela tá na nossa demarcação, mas ainda não foi demarcada, mas temos que lutar para proteger ela, é vida! (GFA6, dezembro de 2018).

### **Governo Coletivista e Parlamento Armauta**

O Comitê *Ulaka* foi formado para governar de forma coletiva o modelo de escola idealizada por Perez (1992, p.170). Semanalmente os representantes Ayllus das fazendas (anciãos) e da escola se reuniam para planejarem as ações educacionais de ordem econômica, agrária e social para serem desenvolvidas na semana seguinte na escola. Na ocasião, eram nomeados os *Armautas*, ou sábios, responsáveis por ministrar cada disciplina.

Numa mesma perspectiva de construir uma educação escolar comunitária, o povo Pipipã defende que o projeto político pedagógico deve ser discutido coletivamente pelo próprio povo, com o objetivo de promover o fortalecimento da cultura e identidade indígena, já que depois de 500 anos de luta o marco legal possibilitou essa legitimação apenas nas últimas décadas. “Historicamente ela é produzida pela própria escola e, desta diversidade cultural se encontra implícita e se desenvolve mediante condições políticas, administrativas e institucionais” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.6).

## **Autonomia econômica do núcleo escolar e sua função industrial**

A Autonomia econômica do núcleo escolar da escola Warisata deveria ser isolada, própria e emergente do sistema educativo, não podemos confundir com a visão tecnicista industrial, porque essa função industrial/artesanal escolar da Bolívia buscava apenas o desenvolvimento prático e utilitário dos métodos biológicos de ensino (PEREZ, 1992, p.170). Os educandos eram assalariados e aprendiam ao mesmo tempo. Enfim, na concepção de Perez, a ideia era desenvolver cada núcleo escolar de acordo com as matérias primas do lugar (madeira, trigo, batatas, etc.), saindo das condições primitivas para o avanço das técnicas modernas.

Já para o povo Pipipã, essa autonomia ocorre em sentido inverso, ou seja, da educação para economia. O Currículo Intercultural possibilita a liberdade de trabalhar disciplinas específicas dentro das áreas de conhecimento que atendam melhor às necessidades do povo, trabalhando através de projetos pedagógicos com realização de oficinas e atendendo as diversidades produtivas da agricultura familiar e potencialidades culturais da comunidade (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.9).

A tecnologia é algo em comum no projeto de desenvolvimento industrial dos dois povos, no entanto há uma particularidade que os distingue, na década de 1930 os indígenas bolivianos não contavam com a tecnologia avançada que culminou no acesso à globalização via internet. As aldeias do povo Pipipã contam atualmente com sinal de internet móvel nos celulares e algumas escolas receberam computadores. A interferência desse ambiente virtual na emancipação dos jovens seria a principal diferença.

## **Aspecto Social Indígena da Escola**

A escola Warisata também tinha o papel de diminuir os traumas para os sobreviventes e descendentes dos conflitos populares como a Insurreição Aimara (1780), etnia de Evo Morales, que liderou a revolta dos cocaleiros e em 2006 se tornou o primeiro presidente indígena do país. O objetivo desse trabalho educativo escola Warisata era proporcionar uma convivência harmoniosa na sociedade além dos muros do espaço escolar, já que o índio vive em contato com a natureza.

Para Perez, “salvar o homem em termos práticos é a mesma coisa de organizar o homem” (1992, p.171). Neste contexto, cabe à escola a tarefa de organizar o setor onde se deve atuar, seja na economia, na religião, na arte, na política. Dessa forma, estará não apenas ensinando, mas também despertando a mentalidade indígena para um senso crítico das questões sociais.

Fazendo um comparativo da mesma questão social com o contexto indígena presente, os educadores da escola Joaquim Rosendo acreditam que os estudantes do povo Pipipã devem receber uma formação crítica do lugar que ocupam na sociedade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico “o currículo é definido como fonte de conhecimentos e fortalecimento para a formação de guerreiros, críticos conhecedores dos seus direitos e deveres” (p.3). No entanto, propõe um diálogo com os conhecimentos que vêm de fora para que os educandos possam entendê-los também, de forma contextualizada,

o significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento próprio e exercício da cidadania (PPP da Escola Joaquim Rosendo, 2013, p. 12).

### **Warisata, Instituto de Indologia e Experimentação pedagógica**

Antes da Consolidação da Educação Escolar Indígena na Bolívia foi realizado um estudo prévio sobre questões étnicas e tecnológicas do povo andino, o índio como um indivíduo social que passou por processos históricos. Para Perez, através do processo educativo os nativos compreenderão plenamente o ambiente indígena e como agir individualmente. “Em Warisata conhecerão e aprenderão sua psicologia, os métodos de trabalho e capacitados dessa maneira poderão sair depois para os trabalhos nos campos” (PEREZ, 1992, p.171).

O projeto da educação Pipipã também foi pensado com foco no respeito à organização social, memórias e histórias, medicina tradicional, territorialidade e religião. Uma soma de valores tradicionais que visam garantir aos mesmos a participação junto aos educadores e o povo levando em consideração a gestão democrática.

Sendo assim, o currículo tem por finalidade definir o papel sociocultural da escola, modos de organização do tempo e espaço, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, dos saberes construídos coletivamente na escola e em outras dimensões dentro e fora do povo, trabalhando a cultura envolvendo crenças, costumes, tradições e repassando a história do povo Pipipã através dos mais velhos. Tudo isso objetivando preparar o estudante para atuar na sociedade indígena e não indígena, como colaboradores que sejam comprometidos com as causas e lutas do seu povo, conhecedores dos seus direitos e deveres, leitores, pesquisadores, críticos e autocríticos, participantes dentro e fora do seu povo.

### **A Escola como defesa social**

O Campo seria o local onde os educandos seriam preparados, sem interferências locais, para a própria defesa no futuro. Na visão de Perez, o índio boliviano continuava sendo explorado pelos herdeiros da colônia a até por quem deveria representá-los: os caciques. Por isso, ele defendia uma escola longe das aldeias, reduto do caciquismo onde o índio reconhece sua condição escrava, “nunca menos de duas léguas dos núcleos urbanos” (PEREZ, 1992, p. 172), para que pudesse ouvir as queixas dos indígenas e tomar a defesa sem interferências diretas.

Voltando ao diálogo com o povo Pipipã, é no campo onde os saberes são construídos nas vivências das práticas culturais das escolas, fazendo seleção de temas e conteúdos específicos do Povo para a construção do currículo vivenciado nas quatro escolas. “A identidade do Povo Pipipã nasce e se constrói no nosso território e é reelaborada sempre: nas formas de convivência a partir do nosso cotidiano, quando lutamos pela conquista da mãe terra e é reencontrada e fortalecida” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.10).

Analisando a diferença em relação à escola Warisata, o campo para o povo Pipipã é o que aproxima os jovens dos mais velhos. Através dos processos cognitivos estão em ação nos fazeres do povo construindo os fundamentos empíricos, práticos, concretos e cotidianos daquilo que, posteriormente, será sistematizado através de conceitos científicos:

O que representa a Serra Negra é que ela pra nós é uma ciência, ela é nosso sangue, é nossa vida, é nossos olhos, porque é uma serra sagrada que foi onde nasceu nosso antepassado, foi onde nosso antepassado teve toda ciência e foi onde ele ficou lá e pra nós ele se encantou dentro da Serra, aí ela é pra nós ela é como uma igreja de Roma. (L1, entrevista em outubro de 2018).

### **Função social da escola**

Além do caráter formativo, a escola indígena Warisata também tinha a função social de cuidar da saúde dos indígenas em áreas mais afastadas e isoladas do campo, por meio de um “corpo médico escolar com atribuições para organizar cruzadas pela assepsia, boa alimentação, asseio, salubridade, campos de experimentação pecuária e agrícola, etc”. (PEREZ, 1992, p.172). Essas cruzadas deveriam ser coordenadas por missionários religiosos laicos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, as práticas educativas de pesquisas e Projetos Interdisciplinares acontecem no povo Pipipã como uma extensão da escola indígena com a comunidade. Um exemplo são várias campanhas preventivas desenvolvidas entre a escola, o posto de saúde, duas associações: Pau Ferro Grande dos Índios a Associação de Mães e dois terreiros ativos, o principal deles na Serra Negra, onde acontece o Aricuri. Professores e



alunos desenvolvem projetos pedagógicos dentro de componentes curriculares específicos das ciências da base comum curricular.

Outros temas transversais são trabalhados dentro dos conteúdos diversificados “que atendam melhor às necessidades do povo, trabalhando através de projetos com realização de oficinas e atendendo as diversidades produtivas da agricultura familiar e potencialidades culturais da comunidade” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.09).

### **Filosofia da Escola indígena**

A Filosofia otimista do esforço como mola de êxito era a mais evidente na escola indígena boliviana, com essa concepção, Perez concebeu a escola Warisata, como “Escola de Reforço”. No último item da declaração dos Princípios da escola Camponesa, ele escreveu que consistia em “uma pedagogia baseada no trabalho e no propósito de fazer cada obstáculo um objetivo de triunfo” (PEREZ, 1992, p. 45). E finalizou: “Esse tipo de escola era o que o país necessitava e sua importância foi tanta que foi adotado por outras nações onde o problema indígena é latente, como Peru, Guatemala e equador, sem contar o México”.

De acordo com o Regimento Escolar Unificado das Escolas Pipipã, os princípios educacionais filosóficos são norteados pelas concepções construtivistas e interacionistas em diálogo com os saberes tradicionais. A educação perpassa as salas de aula e se faz presente nos rituais, nas casas de oração, nas danças e até nas rodas de conversa, “lugar de manter viva a resistência, as expressões da cultura, onde depositamos a esperança e os sonhos de construção do nosso projeto de vida” (Regimento Escolar Unificado Pipipã, 2005, p. 12).

É preciso entender, no entanto, o momento vivenciado por cada povo originário, embora ocorram aproximações entre as bandeiras de lutas pelo fato de pertencerem à *Abya Yala*<sup>47</sup>. Mas é necessário estar ciente de que a educação escolar indígena *Ayllu* e a escola Pipipã ocorrem em realidades, tempos e lugares completamente diferentes. Essa aproximação é desafiadora, uma vez que escola boliviana foi pensada em meados do século passado, portanto, embora a proposta tenha sido revolucionária para a época, hoje podemos fazer várias críticas a ela, pois funcionava como uma espécie de internato, os indígenas precisavam deixar suas casas para estudarem. Hoje a escola está na aldeia, os indígenas estão em suas casas e no ambiente escolar indígena a educação intercultural perpassa os muros físicos.

Terminamos este capítulo com um trecho do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais do Povo Pipipã que expressa, na prática, a importância da educação Escolar indígena,

---

<sup>47</sup> Nome dado ao continente habitado pelos povos originários. Antes da denominação América Latina.

a qual fortalece os valores da identidade cultural e leva o educador/educando indígena a assumir com mais clareza as experiências deixadas através dos exemplos de vida. “Suas histórias devem se tornar também nossas, seus sofrimentos, não os devemos esquecer, as perseguições sofridas, compreendê-las e a resistência deve servir como espelho nas lutas atuais” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.13).

Fotografia 4 – Escola Joaquim Roseno: marco no currículo intercultural



Fonte: Arquivo do autor. Registro obtido durante visita a Aldeia Travessão do Ouro em 2018.

## 6 AS FRONTEIRAS ENTRE A GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E A TRADIÇÃO NA VISÃO DOS EDUCANDOS E EDUCADORES PIPIPÃ

Na nossa primeira visita à Escola Joaquim Roseno dos Santos fomos surpreendidos logo na entrada com elementos simbólicos da cultura ocidental nas ilustrações de duas placas de formatura da educação infantil. No centro, as fotos dos formandos com adereços da cultura indígena do povo, mas ladeadas por personagens infantis da cultura capitalista norte-americana, como *Bambi* e *Branca de Neve e Sete Anões*, *Chaupeuzinho Vermelho*, o desenho animado britânico *Peppa Pig* e até mesmo a personagem midiática nacional *Galinha Pintadinha*.

Fotografia 5 – Placa dos formandos do ABC na escola indígena



Fonte: Imagem cedida e autorizada pelo cacique e professor da escola Valdemir Lisboa

Mas ao entrarmos nas salas de aula observamos a preocupação dos professores indígenas com o conteúdo referenciado, como mostramos no capítulo anterior. Levamos o assunto ao grupo focal (ver metodologia), onde o cacique e educador ao mesmo tempo, respondeu que a interferência dos elementos externos torna a luta por uma educação escolar ainda mais árdua:

São personagens que não tem nada a ver com a nossa cultura, nem enriquecem em nada nossa cultura, pelo contrário, alguns atores: energia, a televisão, a televisão tem sido soldados contrários à nossa cultura, porque muitos deixam de frequentar os dias de rituais porque estão assistindo um vídeo que baixaram no *youtube* ou assistindo a novela que está perto de acabar... o ritual acontecendo no terreiro, mas alguns estão na internet. Você não ver eles (crianças) brincando com arco e flecha, tecendo, esses elementos eles somem. Edmund Burke já disse que aqueles que não conseguem o seu

passado corre o risco de repeti-lo. (GFL. Cacique Valdemir Lisboa, dezembro de 2018).

A fala da liderança remete a um entrave ainda maior para a consolidação do currículo intercultural: a tecnologia virtual que recebe forte adesão dos jovens indígenas, embora não totalmente, como percebemos nas falas dos discentes durante a discussão do grupo focal, mas entra em disputa. A tecnologia digital seria um meio de disseminar a percepção de estrutura social baseada na cultura capitalista do branco, que coloca os conhecimentos indígenas numa condição de desigualdade.

Na opinião do pajé Pipipã, a utilização da internet representa o principal empecilho para o projeto de escola indígena. Mas por outro lado, a principal liderança do povo acredita que os professores podem tentar reverter essa situação priorizando a abordagem dos saberes tradicionais na prática escolar, valorizando o que era a educação indígena antes da escola.

Antigamente a educação era a de casa, era boa. Hoje a educação das escolas tá fazendo os índios se perder, a pior coisa do mundo é o índio com o celular na escola. A memória dos índios tá se perdendo por causa do celular e as escolas ensina coisa boa mas tem muita coisa errada que tem no papel. Eu digo aos professores, não ensine tudo que tem no papel, ensine que “Zé Mané foi buscar um boneco na beira do mar” ensine uma coisa de Lourencim, João Cabeça de Pena, uma coisa de Joaná, do mestre da Jurema, por aí a gente parte devagazinho pra chegar a nossa cultura. (ET GV Pajé Espedito Roseno, outubro de 2019).

Então colocamos em discussão como os professores poderiam transpor as barreiras do currículo prescrito através da educação referenciada e o impacto da internet, principalmente por meio dos celulares, levados inclusive para as salas de aula. Uma professora de Língua Portuguesa lamentou que isso tem gerado o desinteresse de alguns estudantes, que mesmo sendo indígenas, não se identificam com a própria cultura.

(A internet) está cada vez mais se fortalecendo e fazendo com que as pessoas percam cada vez mais o senso de responsabilidade com aquilo que é nosso, o que realmente precisamos cuidar que é nossa cultura. É um grande desafio, na escola a gente tenta o máximo aconselhar “meninos soltem os celulares, esses 20, 30, 40 minutos de aula merecem ser ocupados por esses aparelhos tecnológicos? (GFP. PP1, dezembro de 2018).

Outros educadores admitiram que a tecnologia tem atingido cada vez mais as escolas indígenas, no entanto algumas estratégias são pensadas dentro do currículo intercultural, que

não negam a cultura tecnológica (já que são muitos estudantes adeptos), mas que tenha o principal objetivo de despertar a valorização da cultura Pipipã por meio de aulas diferenciadas e atrativas. Uma professora de história da Escola Indígena Joaquim Roseno dos Santos lembrou que vem trabalhando, a partir de projetos pedagógicos, o diálogo entre os conteúdos das disciplinas prescritas pela Secretaria Estadual de Educação com os conhecimentos tradicionais do povo, para atender ao propósito de formar guerreiros conscientes.

Então a gente desenvolve trabalhos que dá muitos resultados, a partir dessa tendência entre as disciplinas impostas pelo governo, para que a gente repasse para os alunos, e as específicas do povo. A gente tenta fazer esse leque entre essas duas realidades. Uma vez que a partir desse momento a gente vem reafirmando enquanto povo, porque também a gente vem de uma sociedade muito preconceituosa, porque não trazemos traços que a sociedade almeja. Então a gente vem trabalhando na medida da necessidade através dos seminários que é uma forma muito interessante para que alunos enquanto estudantes indígenas se auto afirmem (GFP, PH1, dezembro de 2018).

Essa proposta tem como objetivo resgatar a diversidade cultural dos sujeitos não-ocidentais, partes desqualificadas de totalidades homogêneas (OLIVEIRA, 2006, p.72), uma interculturalidade que foi negada ao povo Pipipã durante cerca de 500 anos de colonização e colonialidade. Atualmente cerca de 1.400 indígenas da comunidade Pipipã participam diretamente da construção do currículo e do projeto político pedagógico vivenciado na educação escolar do povo, contribuindo nos aspectos culturais e crenças, sendo introduzidos no dia a dia da sala de aula.

Neste lugar epistemológico, a escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicações e resistências do povo Pipipã, a partir de um currículo “buscando atender os saberes culturais e tradicionais numa perspectiva de fortalecer os valores da identidade étnica, formando profissionais comprometidos com as causas e lutas do povo, mas também prontos para enfrentar o mundo externo” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.2).

Demos continuidade a abordagem do tema no debate coletivo com estudantes atuais e ex alunos das escolas indígenas Pipipã, por meio da organização do segundo grupo focal. Em um dos momentos perguntamos se a educação oferecida realmente prepara os mesmos para serem guerreiros. Um aluno do segundo ano da Escola Joaquim Roseno dos Santos resumiu outras respostas dos colegas que opinaram no mesmo sentido:

O nosso conhecimento é valorizado diariamente, no dia do índio... em rituais como o Aricuri, o Toré. Tem que participar das tecnologias novas, mas não esquecer as raízes né. Já estou pronto para buscar novos conhecimentos, já saí pra fora participar de Encontrões, movimentos, junto com o povo na briga por direitos. (GFA. Aluno 2, dezembro de 2018).

Mais à frente retornaremos sobre as questões do grupo focal, agora abrimos uma janela para a opinião de dois alunos do primeiro ano que concederam entrevistas gravadas sobre o mesmo tema. A resposta a seguir demonstra o grau de criticidade obtida a partir da assimilação dos conteúdos trabalhados.

Eles (os professores) falam mais sobre a cultura indígena, o que mais diferencia das outras escolas são rituais, isso mesmo a cultura. Para a gente o que mais falam é que os Portugueses não descobriram o Brasil e sim invadiram. Na geografia é que a nossa terra não foi demarcada, é o que falta. (ET GV. Aluno 1, agosto de 2018).

O segundo aluno afirmou que “aprendeu muitos conhecimentos da aldeia, através das matérias diferenciadas, mas do mundo lá fora também” (ET GV. Aluno 2, agosto de 2018). Ao ser indagado sobre como utilizar esses conhecimentos, ele respondeu que “lá fora ser reconhecido como uma pessoa indígena, ter conhecimento para reivindicar se for preciso”. Uma lógica presente na Sociologia das Ausências como forma de “revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto” (OLIVEIRA, 2006, p.72).

O coordenador pedagógico das três escolas do povo lembrou que o processo de ensino-aprendizagem proporciona uma troca de conhecimentos, um diálogo entre saberes que se dá de forma contextualizada. “Não podemos separar um do outro, uma vez que estamos preparando guerreiros conscientes de sua história e de sua autoafirmação” (Paulo Laurentino, agosto de 2018). Algo que se aplica à Teoria da Emergências, a qual não elimina outras concepções formando um ciclo de conhecimentos em um retorno permanente.

A teoria defendida por Boaventura Souza Santos trata da necessidade de um diálogo permanente entre diferentes formas de estar no mundo, “de nele viver e de entendê-lo para que possam ser encontrados e criados mecanismos de interação que permitam, hoje e agora, transformar o que existe e é hegemônico em outras existências, mais democráticas e plurais” (OLIVEIRA, 2006, p. 99). Sendo assim, a interferência de saberes ligados ao capitalismo não deve ser considerada como perda para a tradição indígena, mas fortalecimento cultural.

Neste contexto, Baniwa (2006) acredita que ao associar instituições, valores e práticas numa incorporação dinâmica com outros sistemas sociais, como a política, a economia, a religião e a moral, “os sistemas educacionais passam a ter como referência básica os projetos sociais (ideias, sentimentos, hábitos, dentre outros) que lhes competem realizar em espaços e tempos sociais específicos” (BANIWA, 2006, p. 129).

Tratamos também a questão da intervenção da tecnologia/internet na educação indígena com os alunos das escolas do povo Pipipã. Uma criação do sistema-mundo-moderno resumida na frase de um ex aluno da escola Joaquim Roseno. “A tecnologia é bom por umas partes, mas faz o “caba” esquecer outras coisas né” (GFA. Ex aluno 4, dezembro de 2018). O mesmo participante questiona mais à frente da conversa que as escolas do povo ainda não contam com laboratório de informática e sinal de internet. Outra participante que estuda no terceiro ano do ensino médio complementa:

Na questão do planejamento na escola... as vezes falta cartazes, lápis, material didático para pesquisas e laboratório com internet para pesquisas, as vezes depois que terminamos o terceiro ano é que vamos fazer um curso de informática na cidade, se tivesse aqui não precisava procurar fora. (GFA. Aluno 4, dezembro de 2018).

A incorporação de uma estrutura social, em detrimento à ideologia vivenciada por determinado grupo é conceituado por Bourdieu como o *habitus*, uma espécie de capital cultural incorporado que influencia o comportamento do sujeito numa dicotomia entre aspectos subjetivos entre o sentir, pensar e agir e um “princípio gerador de estratégias objetivas” (BOURDIEU, 1979, p. 3-6).

No entanto, outros sujeitos que vivenciaram a educação Pipipã não incorporam essa estrutura social baseada na *mimesis plantônica* de que a tecnologia deve ser necessária em toda sociedade escolar como forma de aderir a um modelo convencionado na Modernidade. Para uma ex-aluna que participou do Grupo Focal dos Docentes, — já que ela substitui a professora de História e Geografia na sala de aula da aldeia —, a falta de internet não foi problema para desenvolver várias pesquisas propostas nas aulas diferenciadas que vivenciou:

Ao realizarmos pesquisas sobre a história do povo ou sobre ervas medicinais, não pesquisamos na internet porque não tínhamos laboratórios de informática para trabalhar, os professores pediram os trabalhos e a gente buscava desenvolver nessa prática aí, a gente ia no mato, tirava casca de pau, subia em árvores, levava ferroadada, mas fazíamos nosso trabalho. Tivemos a preocupação de trazer diversas informações das pessoas mais antigas da comunidade, da forma como trabalhavam, para repassar através do trabalho. (GFA. EA1, dezembro de 2018).

A fala acima mostra uma prática intercultural no currículo da educação escolar do povo Pipipã que combate o Capital Cultural a partir da desobediência epistêmica. Nesta perspectiva, a vivência de conteúdos outros apresenta características da teoria Decolonial, como analisa o pesquisador na área, Janssen Felipe da Silva, segundo ele, o currículo decolonial compreende:

A luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p. 56).

Nas falas seguintes podemos perceber que a tecnologia dialoga com os saberes tradicionais nesse espaço de fronteira entre os diferentes saberes, mas a partir da educação trabalhada nas escolas do povo esses conhecimentos (tradicionais e modernos) são sistematizados pelo processo de interculturalidade, considerando os saberes próprios somados com os saberes outros, advindos de fora.

Os professores às vezes passam trabalho para pesquisar na internet, aí pesquisamos pelo celular, mas quando a gente faz trabalho diferenciado em relação ao nosso povo, que são muitos, é mais negócio de seminário, a gente se reúne e faz com que temos, que nem no dia 28 de setembro, data de aniversário da irmã do pajé, os alunos se reúnem para fazer trabalho. É isso que mostra que somos diferentes, nós não somos iguais aos outros, nós temos nossa forma que ser diferente.... (GFA. A3, dezembro de 2018).

Momento que foi interrompida pela aluna 6: “...diferente em parte de não ser melhor nem pior que outros, cada um tem sua cultura, mas tem que valorizar, não adianta dizer “eu tenho cultura” e não participar dos toré, como aqui tem as rodas de toré”. (GF. aluno 6, dez de 2018).

Essa deixa “não adianta dizer eu tenho cultura e não participar...” foi levada para a discussão do grupo focal com os professores, nosso interesse foi questionar o nível de interesse dos alunos neste universo de trocas de saberes. A inquietação de alguns professores Pipipã em relação ao *habitus* de seus alunos nos levou a concluir que ao optar pelos conhecimentos externos, estes acabam criando desafios para a garantia do currículo intercultural, diferenciado e específico. A própria aceitação por parte de alguns estudantes “que não se identificam com a cultura indígena, mesmo sendo indígenas não valorizam” (GFP. Professora 4, dezembro de 2018).

Durante conversas informais com os estudantes eles comentaram que acessam os dados móveis da internet quando colocam créditos nos aparelhos celulares e alguns ainda têm *netbooks* que receberam do governo do estado, “em algumas aulas os professores entregavam *netbooks* e colocavam no *data show* para ensinarem a gente a utilizar, fazer slides em power



point, trabalho digitalizado, etc. Na sequência fazíamos o trabalho” (GFA. EA1. Dezembro/2018). Ainda durante a conversa no grupo focal, questionamos a todos se eles optavam mais pelo conhecimento próprio ou pelo que vem de fora. A resposta inicial foi longa:

A educação que recebemos aqui é boa, mas poderia melhorar mais um pouco, por exemplo não faltar água, merenda. Tem coisas que sobram outras que faltam. Em relação aos professores, alguns são muitos cobrados, pressionados pelos alunos a voltarem mais os conteúdos para a nossa cultura... muitos jovens querem saber: quais as primeiras pessoas que fizeram o Aricuri, quais as primeiras pessoas que fizeram o terreiro, onde foi? Quando? (GFA. A6, dezembro de 2018).

Momento que foi interrompido pelo aluno 2, para reforçar que educação escolar indígena é um complemento da educação doméstica:

Eu aprendi isso aí não foi na escola, a sala de aula é apenas um reforço, meu pai sempre conta histórias do povo... no início há 500 anos atrás, quando começou, a catequização... quando cheguei na escola já sabia de muitas coisas. Prefiro o conteúdo diferenciado porque envolve a cultura e saberes dos antepassados, porque nas matérias iguais as outras não envolvem esse tipo de saberes sobre como surgiram as primeiras pessoas do povo, onde, quando. (GFA. A2, dezembro de 2018).

A mesma cobrança já havia sido feita por outro aluno do segundo ano, durante entrevista gravada na primeira visita ao território do povo Pipipã em agosto de 2018:

Gostaria que (os professores) aprofundasse mais sobre a história do Povo, ter mais aula sobre a história do Povo como emergente. Fala da história toda a história, quase norma, quando os Portugueses chegaram na Europa, quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui em 1500. Falta mais aulas para conhecer o território do povo Pipipã. (ET GV. A1, agosto de 2018).

Ainda há outra categoria de estudantes que merecem nossa atenção: aqueles que tiveram os estudos interrompidos nas escolas das aldeias e passaram a estudar na cidade. Atualmente o caso mais típico é o dos alunos que terminaram o 9º ano e resolveram fazer o curso de Normal Médio (antigo magistério) na cidade de Floresta, com o objetivo de ser professor, já que a Escola Joaquim Roseno oferece apenas o curso de Ensino Médio para quem termina o Fundamental II.

Pegamos como exemplo a trajetória escolar de três ex-alunas denominadas A, B e C, para entendermos que alguns estudantes tiveram que transferir os estudos para a cidade por outros motivos, como questões familiares, emprego, etc. A ex-aluna A iniciou os estudos na Aldeia Travessão do Ouro, onde fez até a 4ª série (hoje 5º ano) com apenas uma professora numa sala multisseriada. A 5ª série fez na aldeia Tabuleiro, em Serra Negra, mas quando passou

para a 6ª série se transferiu para a cidade de Floresta. “Na rua estudei a 6ª, 7ª, 8ª série e o primeiro ano, aí vim pra o Travessão do Ouro de novo e estudei o segundo e terceiro ano e me formei” (ET GV, janeiro de 2019).

Então perguntamos se o que ela aprendeu na educação indígena entra, ou não, em conflito com os conhecimentos da educação não indígena. Se o conhecimento outro prejudicou de alguma forma a educação já obtida na aldeia, ou pelo contrário, se ajudou a despertar a criticidade ao vivenciar outra realidade. Ela respondeu o seguinte:

Na cidade não era todo mundo que queria falar com agente, pois tinha medo... diziam que agente comia carne de gente... essas coisas. Aí mim serviu de aprendizado e de alguma forma mim tornou mais guerreira por que assim eu pude enfrentar obstáculos. E conseguir vencer. (ET GV. EA1, janeiro de 2019).

Ainda de acordo a jovem Pipipã, logo que chegou à escola Municipal Major João Novaes na cidade de Floresta, ela e o grupo advindo da aldeia se apresentaram como indígenas e iam sempre de cocar, símbolo da identidade do povo. A “estranheza” inicial gerou preconceito até mesmo por parte de uma professora alheia à cultura indígena, mas com o tempo, as culturas diferentes foram se socializando. “Só tinha uma que não gostava dá gente, os outros tratavam normal... às vezes pediam até pra gente contar como era a vivência na aldeia. Os professores tinham curiosidade de como era toré aí a gente fez até uma apresentação no Major (Escola)”.

Já a ex-aluna B estudou até a oitava série, ou 9º ano, na educação escolar indígena oferecida na escola do Travessão, mas como queria ser professora foi fazer o Normal Médio, antigo magistério, na cidade de Floresta. Segundo a mesma, durante os quatro anos de duração do curso os professores trabalhavam didáticas bem diferentes da cultura indígena, “agora depois de formada professora fica difícil porque não aprendemos tudo o que era para saber sobre nossa cultura e fica ainda mais difícil repassar os conhecimentos aqui na aldeia”, (ET GV, EA2, novembro/2019).

Para a ex-aluna C, que também fez o curso Normal Médio, a maior diferença entre os dois currículos é em relação aos conteúdos que abordam a cultura do povo. Enquanto a educação oferecida inicialmente abordava os ritos, a cultura dos antepassados, os materiais artesanais produzidos nas aldeias, tipo *maracá* e *aió*, na escola de Floresta o ensino era voltado para a formação do professor por meio de disciplinas didáticas da educação convencional. A abordagem paradidática ocorria em alguns momentos de maneira informal, o que para a estudante compromete a formação de quem pretende seguir o magistério na educação escolar indígena.

Não ensinavam como eu vou trabalhar com essas crianças indígenas, não tinha nenhuma disciplina específica sobre educação escolar indígena. Mas os professores sempre buscavam acrescentar nos assuntos, falar sobre os povos indígenas, como sabiam que pertencíamos aos Pipipã, falavam sobre nós, mas não se aprofundavam nas didáticas de como ensinar alunos indígenas, não era voltada para isso, ficavam mais na parte de falar sobre a cultura de forma geral sobre todos os povos do Brasil. (ET GV, EA3 janeiro de 2019).

Fica claro que houve uma troca de conhecimentos, embora tenha sido um diálogo desigual, já que a escola não indígena teve a inserção de aspectos interculturais em seu meio. No entanto, ela não tinha muito a oferecer de volta, em termos de currículo, para trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar os conteúdos alinhados aos conhecimentos próprios dos novos alunos. A narrativa de um aluno deixa clara essa relação desigual entre o currículo intercultural Pipipã e o prescrito para o ensino nas escolas da cidade.

Na aldeia a gente estuda as disciplinas, como estudantes na cidade, só que elas abrangem mais a cultura como nas aulas de religião, de artes. A gente estuda uma coisa na aldeia que não faz lá (na cidade), porque eles não têm o que ensinar sobre nossa cultura, aí eles ensinam a matéria normal, uma complementa a outra, não deixam a desejar, mas, assim na aldeia é melhor porque você tá lá seguindo sua tradição também. (ET GV. Aluno 1, janeiro de 2019).

Os exemplos trazidos pelas três ex-alunas mostram que uma parte dos estudantes optaram pelo ensino oferecido por uma escola estadual não indígena em Floresta, porque queriam cursar o Normal Médio, a formação inicial para professor primário, já que a educação escolar do povo Pipipã oferece apenas o Ensino Médio. Para este grupo a opinião é unânime: as escolas estaduais indígenas localizadas nas aldeias deveriam também oferecer o curso Normal Médio. Por outro lado, a maioria dos jovens do povo Pipipã permanece recebendo a educação escolar indígena no ensino médio oferecido pela escola Joaquim Roseno.

No final deste curso, a formatura simboliza visualmente a representação de uma educação indígena diferenciada. “No caso da formatura a gente não usa vestido longo e os homens não usam terno. Usamos uma *saiota*, um *cocar*, é sempre na cultura da gente, mesmo com a tecnologia que tá tendo hoje” (GFA. Aluno 5, dezembro de 2018).

Nos minutos finais do grupo focal os estudantes ainda disseram que gostariam que a escola oferecesse uma quadra para a prática de esportes convencionais. Mas fomos informados pelo cacique que o espaço está interditado após ter sido depredada por vandalismo. A educação física é trabalhada dentro dos costumes do povo, conforme detalhamos no capítulo anterior.

## 6.1 A formação docente específica é o principal desafio para a consolidação do currículo intercultural

Será que o professor Pipipã recebe uma formação escolar indígena que atenda a organização do povo Pipipã, sustentada pelas lutas no âmbito das discussões sobre demarcação da Terra, saúde, organização sociopolítica e reivindicação por políticas públicas outras? A partir da aplicação do primeiro questionário que traçava a autobiografia de cada professor participante, observamos que a maioria cursou graduações convencionais em pedagogia, geografia, história, letras e ciências biológicas.

Os currículos destes cursos não ofereciam nenhuma disciplina específica que contemplasse a educação escolar indígena. Podemos afirmar tal premissa porque cursamos uma licenciatura na mesma época que os atuais professores indígenas receberam as formações nas instituições de ensino superior de Belém do São Francisco e Serra Talhada, as mais próximas do território. De acordo com o cacique Pipipã, a falta de formação específica do corpo docente é o principal desafio para consolidar a construção do currículo intercultural.

Em partes, ainda estamos em processo de construção, temos dificuldades na implementação desse currículo específico e diferenciado, até porque todos os nossos professores tiveram suas formações pedagógicas em escolas da “rede regular”, então, esse processo de **decolonização** (grifo nosso) da educação escolar indígena é lento e gradual. (Cacique Valdemir Lisboa, agosto de 2018).

Segundo Nóvoa (1992), as Instituições de Ensino Superior devem repensar o campo de formação do professor direcionando a preparação do docente para torná-lo apto a atuar nas sociedades distintas. Para o autor, as práticas de formação e profissionalização docente devem levar em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia. “Deve haver mudanças não só na pessoa do professor, mas também no seu local de trabalho, ou seja, nos contextos organizacionais” (NÓVOA 1992, p.25).

Para Zeichner (1993), no domínio de preparação de qualquer professor há situações díspares. De um lado uma parte de professores de cursos do ensino superior reconhece a importância mensurável de uma formação pluralista, mas na prática acontece o oposto. Estes educadores são preparados para “ensinarem em ambientes escolares homogêneos. O arsenal metodológico é pré-concebido e reduz as concepções dos professores a uma perspectiva essencialista e sociologicamente limitada. Logo os preconceitos disseminam:

Podem ser encontrados preconceitos étnicos, raciais e de classe em qualquer aspecto dos atuais programas de formação de professores. Os programas de seleção militam contra os pobres e as minorias. Os métodos de instrução

coincidem com os estilos de aprendizagem do grupo dominante. As desigualdades sutis são reforçadas em instituições de ensino superior (ZEICHNER 1993, p. 76).

Mignolo (2008) classifica como fronteira, entre universidade e escola, a formação voltada para a atuação docente, que tente substituir a política homogênea plantada nos estereótipos (selvagem, exótico, atrasado) em políticas de construção e afirmação de identidade. Segundo Gatti, (2008), depois da formação inicial em pedagogia ou licenciatura, o professor na ativa chega a uma nova etapa da formação, a continuada, mas muitas vezes é alijado do processo.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Os professores indígenas das escolas Pipipã participam de formações continuadas ministradas nas próprias aldeias por dois técnicos da Gerência Regional de Educação de Floresta. Quando perguntado se a formação continuada atende as necessidades do professor indígena, o coordenador das escolas do povo Pipipã afirmou que “Boa parte das formações não atendem na totalidade as necessidades, mas contribuem de alguma forma” (Paulo Laurentino, agosto de 2018).

Em um dos questionários que aplicamos na pesquisa, uma professora do povo respondeu que essa formação continuada vem em forma de “caixinhas” prontas compostas de conhecimentos oficiais: “a legislação elaborada em contexto estadual e nacional, mais atrapalha que contribui para a nossa prática como professor indígena. É necessário muita conversa e luta dos representantes para aceitação do currículo diferenciado” (P1, agosto de 2018). Um problema que não é específico do povo Pipipã, como demonstra o desabafo de uma liderança indígena da Articulação dos Povos do Nordeste, Espírito Santo e Minas Gerais<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Fala de liderança da APOINME: “Uma coisa é falar das condições do professor realizar seu trabalho [...] outra é oferecer com continuidade, uma formação que leve o professora aprimorar cada vez mais seu trabalho de acordo com os interesses do seu povo. Aí já abrimos espaço para outra briga. Educação com autonomia”. (Citado por BARBALHO, 2007)

A interculturalidade de saberes parece ser entendida apenas como a introdução de alguns conhecimentos dentro do contexto universal da educação padrão, algo que representa a negação da pluralidade dos saberes docentes, da teoria aliada com a prática, da troca de conhecimentos empíricos e teóricos. De acordo com Tardif (2000), os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos bem circunscritos, ou prescritos, que dependeriam de um conhecimento especializado, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade.

Ainda segundo Zeichner (1993), os programas de formação continuada têm fraca intervenção na formação para a diversidade como idealizam os bons professores e formadores para aperfeiçoar a formação no intuito de ensinar alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas e o que acontece na prática. Eis as estratégias apontadas pela mesma:

- a) expectativas elevadas com relação ao desempenho do aluno – trabalhar a autoestima dos alunos incentivando a serem bem-sucedidos e acreditar nisso, fazendo-os progredir nos estudos por meio de uma dedicação no desenvolvimento social, psicológico e escolar.*
- b) criar uma ponte entre a cultura da casa e a escola–conhecer o aluno, sua inserção cultural;*
- c) aprimorar o saber dos professores (devem possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a maneira como as circunstâncias sócio econômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar, dentre outras);*
- d) conhecer várias estratégias de ensino. O autor descreve abordagens alternativas da formação de professores prospectivos para o ensino de alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas – biografia, mudança de atitudes, o saber cultural, estratégias de ensino, entre outras.*
- e) realizar procedimentos variados de avaliação, superando resultados simplistas, compreendendo o desempenho dos estudantes de contextos etnoculturalmente diferenciados.*

A primeira oportunidade dos professores Pipipã fazerem um curso superior específico surgiu em 2013, quando teve início a segunda turma da Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). O curso foi criado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o qual liberou recursos para 16 Instituições de Educação Superior (IES), incluindo a Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Até agora oito professores de todas escolas do Povo já receberam a formação intercultural indígena.

Durante o curso eles traçaram o perfil do professor da escola Pipipã. Como forma de contribuir com o trabalho de autoria do povo, vamos citar alguns trechos presentes em relatórios, artigos e TCC's produzidos pelos discentes da Licenciatura Intercultural Indígena e que tenham ligação com nosso estudo. As falas representam a vivência destes como docentes das escolas Pipipã, como referência de como os princípios decoloniais se materializam.

Para a professora Jéssica Alves de Lima da escola Menino Jesus, o professor Pipipã não deve perder a essência indígena depois de formado, “deve ter primeiro a formação tradicional do povo sobre a história, lutas, tradições e também uma licenciatura para fortalecer o repasse para os estudantes dos conhecimentos próprios e outros para que possam se auto afirmar enquanto povo Pipipã diante da sociedade”<sup>49</sup>.

Já artigo de Willianny Alves ressalta que o educador Pipipã deve levar em consideração a produção do conhecimento do educando, as dinâmicas e suas especificidades históricas e culturais “descartando a reprodução do conhecimento imposto pelos currículos que não considera a interculturalidade da educação diferenciada” (ALVES, 2018, p. 8).

O licenciando Ariston Cláudio evidenciou também que muito além da formação, o docente precisa está adequado ao perfil de educador solicitado dentro da educação do povo Pipipã. “Os mais velhos fazem a formação dos professores e os docentes introduzem, aprofundam e consolidam esses conhecimentos dentro da diversidade cultural Pipipã. Sejam histórias, toantes, território, sagrado, espiritual, cultural, dentro e fora da sala de aula”<sup>50</sup>.

O trabalho de Wilma Cleminda da Silva reforça que a função do professor indígena não é apenas repassar os conhecimentos tradicionais do povo, o professor Pipipã deve participar dos movimentos, dentro ou fora da aldeia, dos rituais existentes no povo e das formações continuadas. “Primeiro tem que ser indígena, morar na aldeia, respeitar as lideranças e a comunidade em geral, a cultura, tradição e religiosidade do povo, participar das reuniões, ter uma formação inicial e respeitar todas as leis que regem a educação escolar indígena pipipã”<sup>51</sup>.

Para os professores de profissão, a experiência no campo de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar, segundo Tardif, a partir de conhecimentos sociais partilhados,

conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimento do trabalho

<sup>49</sup>Relatório de estágio supervisionado III: Formação do Professor Indígena. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017. Página 10.

<sup>50</sup>Relatório de estágio supervisionado: Perfil do Professor Indígena Pipipã. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017. Página 14.

<sup>51</sup>Relatório de estágio supervisionado: Perfil do Professor Indígena Pipipã. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017. Página 09.

partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. (TARDIF, 2000, p. 213).

Mais um desafio ligado ao corpo docente para a consolidação da educação diferenciada surgiu durante o Aricuri 2019: a ausência de cerca de três professores que haviam se convertido recentemente à religião evangélica. Lembrando que na tradição Pipipã, o Aricuri é o espaço de maior importância para a construção da educação escolar indígena. É um espaço de autoafirmação e aprendizagem, onde os estudantes conversam com professores e lideranças que repassam os conhecimentos tradicionais no espaço sagrado.

Observamos que o ritual representa uma oportunidade dos jovens e crianças ouvirem coletivamente o Pajé, a maior liderança espiritual, das curas e da cultura. Logo no início do Aricuri, dezenas de crianças se reúnem para ouvirem e observarem com olhinhos atentos os ensinamentos narrados pelo principal detentor da sabedoria Pipipã:

Somos a flor dessa terra e vocês são os passarinhos, que aproveitam o mel, que é a educação na tradição indígena Pipipã, somos um povo sofrido, mas somos resistentes, vamos mostrar que somos um Pipipã de verdade que sabe lutar, vamos acertar nessa pisada direitinho (Pajé Expedito Roseno, outubro/2019).

Durante o período, os professores indígenas são orientados a focar nos ensinamentos da vivência do povo, em todos aspectos da crença, da tradição e da prática ritualística. Ao perceber a situação, o Pajé Expedito Rosendo fez o seguinte desabafo:

Os livros não traz nossa história, cabe ao professor indígena fazer isso, o que tá faltando em alguns dos nosso professor é ele fazer o papel dele, nós tem 33 professor, mas tem uns dez que não tão aqui no ritual do Aricuri e tem mais de um ano que não vi eles num trabalho de índio. A nossa cultura tá acabada, tenho certeza que não é só Pipipã, porque os professor tem obrigação de ensinar as crianças de forma diferenciada, numa aula de educação física não é jogar bola mas dançar o toré, se não quiser ir, falta nele. Tem que o professor partir na frente pra eles seguir. Já ouvi reclamação, vou ajuntar a comunidade para ter uma posição, professor indígena tem que fazer o papel dele dentro da escola, guerreiro formando guerreiro, porque senão a gente tinha deixado o branco que tem vontade de ser, mas não é. (ET GV Pajé Expedito Roseno, outubro/2019).



## 6.2 Reflexões Inquietantes

A partir das perguntas “Quais são as especificidades da Educação Escolar Pipipã? De que maneira ela contribui com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com sua luta pela demarcação do território tradicional?” Percorremos um longo caminho metodológico ancorado na hermenêutica diatópica. A busca por encontrar as respostas numa *práxis* que foi iniciada pela análise do projeto de educação escolar indígena e seguida pela observação. Nesta última etapa pudemos perceber a preocupação da maioria dos professores em manter uma boa relação com a comunidade, o que não pareceu muito difícil para estes docentes já que são parte integrante das aldeias onde lecionam pelos laços de parentesco. A primeira regra da educação escolar Pipipã é que deve ser de índio para índio.

Com base na análise do projeto político pedagógico das escolas Pipipã percebemos que a construção do currículo intercultural ainda está presa à base normativa do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e ao Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Tais documentos destacam que as etnias indígenas podem construir currículos livres, no entanto, o formato para organizar o conhecimento é por disciplina individual, o mesmo da escola do não-índio.

Por outro lado, percebemos formas utilizadas pelos educadores indígenas de burlar as “disciplinas” estabelecidas. A partir do momento que o futebol foi substituído nas aulas de educação física pelo *toré*, espaços foram criados pelas lideranças para valorizar as estratégias de resistência. Para o Ensino Médio as formas de resistência na educação escolar Pipipã tratam das relações de poder e da dominação no sistema de classes pelo capitalismo, ao promover um diálogo entre reflexões sociológicas e filosóficas. O PPP sugere temas ligados ao povo como o entrave na demarcação do território, as consequências da Transposição do Rio São Francisco ao destruir a natureza sagrada, a negação de direitos por parte dos governantes e a invisibilização étnico-cultural por parte da sociedade a partir de preconceitos fenotípicos.

Em termos de conteúdo, as nomenclaturas de tais disciplinas são estabelecidas de forma prescritiva, mas na prática os conteúdos não precisam ser seguidos como tal. O português pode ser substituído pela língua materna, embora o colonialismo fez com que grupos étnicos, como o povo Pipipã a perdessem, o currículo intercultural possibilita que atualmente esse conhecimento tradicional possa ser resgatado. “Os vocábulos estão, seja na sala de aula ou na comunidade, principalmente em alguns *toantes*, representamos esse aspecto cultural pelo fortalecimento da identidade étnica” (Árison Cláudio, professor indígena, 2017).

Já a matemática pode ser trabalhada numa sequência etnomatemática, considerando a vivência dos povos. Assim os professores organizam e sistematizam os saberes próprios. Em

uma de suas aulas, o professor de biologia, Valdemir, perguntou “Como consegue trabalhar física e química com a tradição?” Ele explicou que para o professor indígena é simples, basta começar pela biologia e o conhecimento das plantas, aí leva para o conhecimento tradicional das plantas medicinais, em seguida vai para a química pegando essas plantas percebe-se que existem alguns princípios ativos ligados à questão da imunidade, da cura de doenças. Por fim, quando vai para a terminologia da física aí o estudante vai descobrir que há determinada temperatura da água, os princípios ativos que estão nas folhas, nas cascas e nas raízes vão sendo liberados.

Cabe aos professores promoverem o diálogo entre os conhecimentos regulares e os conteúdos diferenciados do povo, que na concepção do pajé Expedito Rosendo devem ser priorizados na educação escolar. Mesmo divididos entre as determinações normativas da Secretaria Estadual de Educação e as orientações da liderança maior do povo, percebemos que os docentes têm a consciência de que a junção de diferentes saberes é importante para a formação integral do futuro guerreiro, diante das demandas educacionais contemporâneas e da diversidade etnocultural. Neste processo coletivo de construção do conhecimento entra em ação a hermenêutica diatópica, que, ao reconhecer a incompletude mútua de cada conhecimento, cria condição para o diálogo intercultural.

No contexto da educação escolar dos povos Indígenas a interculturalidade é entendida como o fortalecimento das identidades étnicas. Por esse motivo, as lideranças Pipipã concebem que o fato do professor ser indígena não basta, é preciso que participe dos rituais sagrados e na prática da educação seja um guerreiro formando outro. Para isso acontecer é preciso enfrentar dois desafios: a internet que, conforme já mostramos antes, tem preocupado os professores e as lideranças no sentido de dispersar a atenção dos alunos, ofuscando os conhecimentos tradicionais ao impedir a troca proporcional de saberes.

No nosso entendimento prévio, diante da disputa de espaço com as tecnologias, os professores indígenas devem encontrar mecanismos que tornem a escola atrativa, inclusive utilizando os próprios meios digitais para mostrarem que a cultura indígena também é dinâmica. A internet, ou qualquer outra tecnologia, pode ser utilizada como instrumento de fortalecimento de luta, se usada com objetivos definidos pode ajudar na educação como canal para reivindicar vários direitos.

Outro problema detectado recentemente foi a adesão de alguns professores indígenas para religiões evangélicas conservadoras. Numa análise inicial, o fato de ser evangélico não seria um problema, mas sabemos que algumas igrejas às quais estão vinculados lhes proíbem de participar dos rituais (ver fala do pajé no capítulo anterior), das tradições culturais, etc. Já o cacique deixou claro que “as igrejas evangélicas tem entrado negando a espiritualidade e

alegando que as manifestações do povo são demoníacas” (Cacique Valdemir Lisboa, agosto/2017). É evidente que acabam enfraquecendo o processo de luta do povo considerando que são responsáveis pela educação específica e diferenciada.

Vale lembrar que nas aldeias Pipipã os prédios das escolas não são os únicos espaços de aprendizagem. Todos os professores indígenas, independente das religiões que seguem, devem cumprir este papel nos espaços da comunidade onde há “ajuntamento” para a realização de rituais. No território Pipipã a escola é considerada apenas como uma ramificação, uma extensão da comunidade.

Já com esta constatação obtida nas visitas às escolas, nosso papel na observação participante foi buscar achados dessa educação diferenciada durante o Aricuri, principal retiro sagrado do povo que acontece anualmente de 10 a 20 de outubro. Durante este período eles ficam isolados na Serra Negra, mas a educação continua fora da sala de aula sobre elementos da história, da religião e da cultura do povo.

No Aricuri a gente aprende muito porque deixa a tecnologia mais de lado, não tem internet, energia elétrica, televisão, lá possibilita a gente pensar mais, ficar mais unido, não ficar assistindo televisão, mexendo no celular. Na hora do ritual todo mundo tá pra o terreiro, as crianças geralmente durante o dia. Lá a gente não vai estudar as coisas da escola, vai à reunião para falar de coisas do povo mesmo. Quando a gente chega que volta do ritual é que os professores passam trabalhos sobre o que aconteceu lá. Aqueles que não forem ficam sem saber fazer o trabalho. (GFA3, dezembro de 2018).

Retomar a memória é uma das formas de enfrentamento da colonialidade, principalmente quando as aulas ultrapassam os muros das escolas. Durante o Aricuri na Serra Negra os “curumins” aprendem que ali é um lugar sagrado do ser Pipipã e representa símbolo da luta pelo território, demarcado como área Kambiwá e autodemarcado apenas como território tradicional dos Pipipã. É lá onde professores e os mais velhos repassam a memória da história dos antepassados aos jovens. Na volta para a aldeia fazem trabalhos em forma de resumos sobre os conhecimentos obtidos no Aricuri que ilustram exemplos de luta pela terra e a participação nos rituais, danças e encantos da mata.

Além do ritual, o projeto pedagógico de cada escola inclui um calendário próprio com datas comemorativas da tradição do povo. Em abril é comemorada a semana dos povos indígenas e o dia de São Expedito, padroeiro da Aldeia Travessão do Ouro, no dia quatro de setembro é trabalhado na disciplina história do povo o aldeamento de 114 Pipipã na aldeia das missões da Lagoa do Jacaré (Serra Negra). Em outubro o período de dez dias do Aricuri é vivido

no calendário escolar. Por fim, no dia 25 de dezembro todas as escolas trabalham o dia assassinato do líder, João Cabeça de Pena, mártir que simboliza a luta e resistência do povo.

Dessa forma, o currículo Pipipã leva em consideração as especificidades do território (histórico e cultural) identificados pelos diferentes coletivos que o compõem. A sua legitimação é desafiadora, pois exige dos atores sociais conhecimentos que ultrapassam os limites estabelecidos por este currículo, ou seja, as cosmovisões até então ignoradas nos livros escritos por “homens brancos europeus ou europeizados”, (WALSH, 2012, p. 67-68). É preciso, portanto, que os sujeitos sejam reais do ponto de vista histórico, além de político, para dar condições de construir uma Pedagogia Decolonial (LEMOS, 2013, p. 103).

Uma pedagogia que precisa superar algumas tensões que permeiam a profissionalização do educador indígena, com base nas mesmas políticas públicas de formação de professores brasileiros, para alcançar a autoafirmação de saberes outros pertencentes a sujeitos historicamente inferiorizados e subjugados pela colonialidade do saber. Para Tanuri, as formas sutis utilizadas no controle do pensamento acontecem desde a formação inicial nos cursos normais, já que o preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário “a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 02).

A ideia dos Jesuítas de cristianizar e “civilizar” as populações indígenas não obteve o sucesso esperado e a reforma Pombalina gerou conflitos entre alguns povos. Dessa forma, a educação foi usada como um elo da Reforma que não tinha muito a ver com o verdadeiro papel de educar, pois era voltada para a modernização da ordem política de Portugal no Iluminismo, cuja visão econômica era se libertar da Inglaterra, a partir de intervenções nas colônias.

Conforme mostramos ao longo deste trabalho, nas últimas décadas o direito à formação específica e diferenciada — por meio do marco legal que garante currículo intercultural indígena — foi conquistado através de lutas efetivas desses povos. “Sem elas não haveria, no Brasil, referências ou menção de diversidade étnica e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”, (LOPES e MACEDO, 2011).

Mas as conquistas ainda não são suficientes enquanto políticas efetivamente públicas por uma educação pluralista, que possa desempenhar seu papel de emancipação humana, enquanto as políticas para o campo sejam somente compensatórias. A formação inicial do professor indígena ainda é o grande desafio, uma vez que nestes espaços se têm uma formação de caráter individualista. De acordo com o professor indígena e pesquisador Gersem Baniwa, esse aspecto acaba ferindo a lógica epistêmica dos povos indígenas, que está fundamentada na coletividade, podendo, assim, representar um risco aos princípios e modos de vida próprios dos

povos indígenas. “As comunidades são responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, como também pelo acompanhamento dos indígenas durante todo o trajeto formativo” (BANIWA, 2017).

Os resultados da nossa pesquisa apontam também que os programas de formação continuada voltados para professores indígenas deixam a desejar. Sendo assim, apesar de ter havido avanços do marco legal, a partir da Constituição Federal de 1988, devido às resistências e lutas organizadas pelos povos indígenas, muitos (as) professores (as) que atuam na educação escolar indígena não tiveram a mesma oportunidade de acesso a uma formação voltada para a interculturalidade.

A formação inicial específica e diferenciada, sozinha, não assegura a execução da educação escolar entre os mesmos. Daí a necessidade de programas contínuos de formação que devem ser incorporados às discussões temáticas para implementação de políticas específicas acerca da formação de professores/as indígenas.

As lutas e desafios relatados até aqui materializaram uma das maiores conquistas nas políticas de formação de professores indígenas: O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Um projeto estratégico para os povos indígenas, ao propor e implantar ações objetivas visando à efetivação dos sistemas escolares indígenas e suas escolas em Pernambuco, possibilitando o acesso à formação superior de professores que já atuavam nas escolas, algo que lhes possibilita uma maior compreensão dos sistemas públicos educacionais, necessária para o diálogo com o Estado e a construção de uma escola intercultural, “com a autonomia necessária para fazer as traduções e significações necessárias a partir de suas diversas etnicidades e arranjos organizacionais, reelaboradas e reinventadas” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 61).

Dessa forma, os educadores indígenas, inclusive os Pipipã, ganharam a oportunidade de buscarem uma formação específica para a área que atuam para que tenham condições de exercerem papéis políticos e éticos como intelectuais mergulhados na tarefa de educar educandos/as para uma — autoconsciente — cidadania crítica (GIROUX, 2002).

Para Barbalho, os professores devem compreender as diferenças culturais de estudantes de minorias étnicas (linguísticas, econômicas, religiosas e políticas), como portadores de memórias sociais diversificadas (BARBALHO 2007, p. 149), tendo o direito de falar e representar a si próprios na busca de aprendizagem e autodeterminação (...) oferecendo aos estudantes a oportunidade de perceber as questões sociais mais amplas, através de uma perspectiva multidisciplinar (GIROUX, 2002, p.86). O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito vitimizado pela Colonialidade e na sua *práxis* de transformação. Como já dissemos antes, dessa forma, no Brasil a pedagogia de Paulo Freire é a que mais se aproxima das lutas emancipatórias dos indígenas nordestinos.

Nesse processo de busca do fortalecimento da identidade da etnia *Pipipã* podemos perceber dois momentos distintos de resistências: o primeiro a luta física contra a exploração eurocêntrica da coroa Portuguesa, que os tornou conhecidos como “bárbaros” e o segundo, bem contemporâneo, representa a busca pela consolidação do currículo intercultural próprio, instrumento que possibilite uma educação escolar mais autônoma, com condições de romper com a herança cultural imposta pelo colonialismo convertido em colonialidade.

Para ser um educador Pipipã é preciso valorizar a cultura, crença e tradição, respeitando a comunidade como um todo e ter conhecimento das histórias dos antepassados. Após o Ensino Médio, os jovens Pipipãs “devem estar preparados para o mundo lá fora, prontos para usar os conhecimentos e as novas vivências artísticas, científicas e tecnológicas, não perdendo sua identidade enquanto povo Pipipã” (Pajé Expedito Roseno, agosto/2017).

Percebemos que os educadores indígenas do povo têm uma enorme responsabilidade com a decolonialidade, porque a colonialidade é sempre presente, por isso precisam usar o poder de agentes, terem atitude e principalmente consciência histórica. Pois, como diria o professor indígena Gersen Baniwa ainda há cosmovisões que não foram colonizadas, então porque não utilizá-las na educação escolar indígena como reafirmação da identidade étnica?

As cosmovisões indígenas coexistem com maneiras distintas de pensar e viver. Tal concepção se insere no projeto de nação pluralista, que considera o universo na totalidade, uma cosmopolítica que não separa o natural do cultural e sobrenatural, integrando a vida como um todo. Questões identitárias que se atreladas à educação leva ao educando Pipipã se reconhecer e lutar como tal. Durante nossas conversas informais, os jovens estudantes também demonstraram preocupação com problemas estruturais que podem afetar a aprendizagem. Quando eram indagados sobre o que precisava para melhorar a educação, davam respostas do tipo: “está faltando recursos para comprar o que precisa na escola, algumas coisas que são destruídas pelos alunos mesmos como janelas” (GFA, aluna 5).

A cobrança unânime da falta de água demonstra o despertar de uma consciência política de direitos comuns ao território. Conforme tratamos anteriormente, embora o canal da transposição do Rio São Francisco passe próximo das aldeias, eles continuam dependendo de carros pipa. Logo na primeira visita que fizemos à escola Joaquim Rosendo, nos deparamos com os estudantes saindo mais cedo porque faltava água para fazer a merenda e até para beberem. Um estudante reivindicou: “para melhorar precisa mais água, a gente sai 22h, aí às vezes dia de segunda-feira, quando não tem água, a gente acaba saindo as 21h, sem lanchar nada na escola e às vezes falta água até para beber. Aí fica o menor tempo para a aula”. (EG, Aluno 2).

As falas refletem o senso crítico dos estudantes, hora questionando o vandalismo dos próprios colegas, hora reivindicando melhorias estruturais que precisam vir de fora. São frutos de um currículo intercultural que promove rachaduras onde os docentes podem praticar a desobediência epistêmica. O docente Pipipã que não for comprometido com a formação de guerreiros também é cobrado pelos próprios alunos. “Alguns professores ainda deveriam se dedicar a falar mais sobre a cultura, menos assuntos escolares e mais sobre a nossa cultura” (GFA, aluna 4).

Percebemos que a educação escolar Pipipã acontece mesmo é na comunidade: na roda de conversa, no ritual da jurema, no *toré*. Uma educação escolar decolonial não se pode resumir à sala de aula, onde o professor é visto como superior na hierarquia social e do conhecimento, há de haver a desobediência epistêmica, para que a tradicional sala seja apenas um complemento dentro da proposta de um currículo intercultural. Tudo isso para que não fique apenas na teoria, o professor indígena precisa conceber os saberes referenciados deste currículo para passar as formas de vivência do povo aos educandos.

Entendemos que no que depender dos *curumins* o povo Pipipã vai contar no futuro com guerreiros preparados para manter viva a cultura e a luta de um dos 14 povos indígenas de Pernambuco. As brincadeiras com arco e flechas na Serra Negra são uma sinalização de tal afirmação. Eles estão ausentes das escolas durante os dez dias do Aricuri, mas o currículo intercultural permite que o período seja contabilizado como dias letivos da educação escolar do povo. “As escolas não param, embora a forma não seja mais a da sala de aula. Afinal, a Copipe afirma que a educação é na comunidade” (REANI, 2017, p. 46).

De volta à escola convencional, os estudantes Pipipãs vão para a sala de aula de bermuda e chinelo, eles ficam à vontade para que sintam que a escola é uma extensão do lar e da aldeia onde vivem. Até porque a aula pode acontecer na área externa dos muros da escola, como ilustrou uma ex-aluna: “Vivenciei até o terceiro ano disciplinas sobre ervas medicinais, as heranças dos antepassados, tanto nas disciplinas geografia e história quanto os conhecimentos tradicionais em campo” (GFA. Aluno 4, dezembro de 2018). Todos são indígenas, o motorista que transporta os estudantes, o porteiro que recebe, a merendeira, a auxiliar de serviços gerais que faz a limpeza, professores e coordenadores, sendo assim, a Educação Escolar Indígena está presente em todos os espaços das aldeias Pipipã.

É evidente que o povo Pipipã não faz hoje tudo que os antepassados faziam, mas está tentando seguir os passos que eles deixaram. Se vivessem de outra forma sem preservar a tradição não precisariam de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, porque a educação convencional o município e o estado já ofertam. O diferencial é esse, trazer as temáticas da aldeia para dentro da escola, dialogando com os ensinamentos acadêmicos.

Os caminhos etnográficos percorridos neste trabalho ultrapassam toda a pesquisa bibliográfica. Os momentos distintos de observação dos sujeitos envolvidos no processo educacional e as narrativas das lideranças tradicionais foram indispensáveis para entendermos o propósito desta educação específica e diferenciada. Uma educação escolar indígena que ultrapasse o campo teórico e espacial e se transforme em um instrumento de reafirmação étnica e cultural coerente com a realidade do povo Pipipã.

Considerando que muitos profissionais e até gestores de instituições de ensino da região sertaneja ainda desconhecem o sentido da educação escolar indígena, esperamos que este trabalho contribua para a sociedade em geral e principalmente para os responsáveis por tudo isso, os educadores formados e em formação para que possam utilizar estas reflexões de alguma forma, “para repensar, reorganizar seus planos, projetos e conceitos, a fim de desconstruir a ideia de que quem ‘usa sua cultura é índio do passado’ e construir a opinião de que esses saberes são reafirmação da identidade” (ALVES, 2018, p. 11).

Por fim, ficam algumas inquietações percebidas durante nossa permanência no campo: Os personagens do universo infantil que não tem a ver com a cultura indígena, ilustrando as placas de formatura na Escola Joaquim Rosendo; os jovens indígenas que não participam de rituais por que estão assistindo televisão ou acessando a internet; a ausência de três professores convertidos a religiões evangélicas no último Aricuri, considerado o espaço de maior importância para a construção da educação escolar indígena.

Ficam algumas perguntas para futuras pesquisas: todos conseguiram se despir do colonialismo que o colonizador impõe nas escolas indígenas? Até onde outras religiões impedem o diálogo entre a educação escolar indígena com a religiosidade e rituais Pipipã? Qual o alcance da luta decolonial a partir educação escolar indígena?



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da fragilidade dos programas de formação continuada voltados para professores indígenas, da imposição de conhecimentos no currículo prescrito e da interferência da globalização capitalista por meio da tecnologia digital, entendemos que o poder de agência dos professores Pipipã contribui para que a Educação Escolar Indígena se torne um espaço promotor de aprendizagens voltadas para o desenvolvimento da autonomia e emancipação, criando condições para a formação pessoal e social dos futuros guerreiros.

A partir das orientações das lideranças tradicionais, a maioria dos educadores das quatro escolas presentes nas aldeias concebem a organização e o desenvolvimento do currículo segundo processos que se orientam por princípios democráticos e igualitários (LEITE, 2001), ao burlar o currículo prescrito para atender às especificidades de todos os grupos sociais e também por promover a justiça curricular.

Entendemos que houve avanços do marco legal, a partir da Constituição de 1988, na construção do currículo intercultural, mas muitos(as) professores(as) que atuam na educação indígena não tiveram a mesma oportunidade de acesso a uma formação voltada para a interculturalidade. Daí a necessidade de programas contínuos de formação serem incorporados às discussões temáticas para implementação políticas específicas acerca da formação de professores/as.

A inquietação de alguns professores em relação ao *habitus* de seus alunos nos levou a concluir que ao optar pelos conhecimentos externos estes acabam criando um desafio para o currículo Pipipã. Praticamente todos os docentes das escolas Pipipã que cursaram a Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE colocaram nas conclusões dos relatórios de estágio que um dos grandes desafios do professor indígena é fazer da escola um espaço para repasse dos saberes tradicionais para os estudantes, já que quando os alunos chegam em suas casas alguns pais desconstroem todo o conhecimento que o professor repassou, dessa forma, no ano seguinte tem que repetir tudo novamente.

O desafio para consolidação do currículo intercultural, diferenciado e específico depende também da aceitação por parte de alguns estudantes. Durante conversas informais, alguns comentaram que embora não tenha laboratório de informática na escola, eles acessam a internet ao colocarem créditos nos aparelhos celulares e alguns deles ainda guardam os *netbooks* que receberam do governo do estado há alguns anos. De acordo com as falas de alguns professores, os equipamentos destinados para atividades escolares são usados por alunos para atrapalhar a aula.

No entanto, a hermenêutica diatópica nos fez perceber que, mesmo com as tensões, a tecnologia dialoga com os saberes tradicionais nesse espaço de fronteira entre os diferentes saberes. Mas a partir da educação trabalhada nas escolas do povo esses conhecimentos (tradicionais e modernos) são sistematizados pelo processo de interculturalidade, considerando os saberes próprios somados com os saberes outros, advindos de fora.

Tal pensamento é classificado pelo pesquisador Gersem Baniwa como resistência identitária dos povos “insubmissos culturais, políticos e religiosos”<sup>52</sup>. No caso dos Pipipãs, este diálogo intepistêmico é praticado como forma de entender o diferente em um processo de alteridade para, se preciso, até defender-se dele. Dessa forma as próprias lideranças são conscientes que não podem isolar os estudantes na própria cultura, mas também trabalhar outros aspectos da cultura nordestina não indígena (toada, vaquejada, quadrilha junina, xaxado, etc), para vivenciar a interculturalidade de fato.

Também ficou evidente nas falas dos sujeitos, com passagens por escolas fora da aldeia, que houve uma troca de diferentes conhecimentos, embora tenha sido um diálogo desigual, já que a escola não indígena teve a inserção de aspectos interculturais em seu meio, através das experiências dos estudantes indígenas. O jovem Pipipã do passado passou por um processo de aldeamento a partir do século XVII quando começou a se “misturar” nestes espaços fora dos territórios originários. Hoje, esse contato com outras culturas é denominado interculturalidade, perspectiva levada para as escolas indígenas com o objetivo de fortalecer a identidade tradicional e a história, negadas no passado.

Ao analisarmos essa questão à luz do pensamento decolonial, percebemos o quanto é difícil para os povos do Nordeste romper com as heranças do colonizador. Alguns símbolos católicos passaram por um processo de apropriação. No terreiro Pipipã, por exemplo, há um cruzeiro demonstrando os resquícios do domínio religioso do passado, o qual representa um empréstimo de outra cultura que foi ressignificado e passou a ser compreendido como símbolo da religião Pipipã.

Além disso, ocorre o enfraquecimento da espiritualidade devido à ausência de alguns indígenas que aderiram a religiões evangélicas e não comparecem ao Aricuri. Segundo informaram as lideranças, os pastores associam os rituais indígenas ao demônio.

Dessa forma, os povos ressurgentes que foram oprimidos desde as catequizações precisam despertar uma consciência crítica, por meio da educação intercultural, para saírem da condição de vitimizados para protagonistas, sujeitos políticos do seu tempo. Mas para enfrentar

---

<sup>52</sup> Fala do professor Gersen Baniwa, durante a palestra “A Construção de uma Agenda Educacional Comum a Índios e Não Índios em Pro de um País Sócio-Ambientalmente Sustentável e Humanamente Solidário” na abertura do semestre 2020.1 do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE, Campus Recife, no dia 5 de março de 2020.

todas as formas de colonialidade foi preciso muita luta, a união de povos indígenas de várias regiões reivindicando o reconhecimento de uma educação diferenciada que reconheça e legitime os conhecimentos milenares. Mesmo com toda essa retomada pela consolidação dos direitos, o povo Pipipã admite que enfrenta o desafio de consolidar a interculturalidade ao apresentar aos governos um calendário escolar próprio, as especificidades culturais do povo a serem incorporadas nos Projeto Político Pedagógico (PPP's).

No entanto, mostramos nos capítulos 4 e 5 que o currículo intercultural Pipipã também abrange os conteúdos prescritos pelo governo, atualmente a maior preocupação é com a BNCC. Sendo assim, o professor indígena deve estar preparado para atuar em um espaço formativo de tensões constantes ao confrontar o abismo entre o prescrito e o praticado. Estamos falando do currículo intercultural que deve estar refletido epistemologicamente na realidade dos educandos, jovens que muitas vezes são vistos de forma estereotipada pela sociedade ao redor.

Atualmente um índio com pele negra ou galego, enfrenta preconceitos fenotípicos pela cor da pele ou dos olhos, no entanto, é preciso compreender que são resultados dos processos socioculturais da colonização. Uma ferida colonial difícil de ser “sarada”, mas pelo menos se faz necessária uma resposta epistêmica dos grupos subalternizados ao projeto eurocêntrico da modernidade. No passado os indígenas vivenciaram um processo de assimilação em nome da comunhão nacional, mas com falsa ideia de “civilização” mudaram, inclusive na criticidade.

Às duras penas, o índio Pipipã passou a entender que para ser guerreiro não basta apenas o arco e a flecha para lutar, mas aprender também a usar a consciência crítica e o conhecimento político para entender o contexto em que está inserido. A educação escolar indígena possibilitou a compreensão da sociedade ocidental, dos saberes relacionados aos direitos sociais, sobretudo da revitalização de suas línguas e dos saberes tradicionais próprios.

Por fim, refletimos as mensagens deixadas por cada fala dos sujeitos: os educandos cobraram uma abordagem maior do ponto de vista histórico como forma de se legitimar como ser Pipipã. Já os professores do povo deixaram claro que trabalham, na prática, conteúdos interculturais focados nos rituais e na cultura, em todos momentos, da abertura do ano letivo à formatura dos concluintes do Ensino Médio. Nessas ocasiões, o Hino Nacional ou de Pernambuco é substituído pelo toré, elemento principal da religiosidade do povo.

Por trás de toda a consciência decolonial estão as lideranças Pipipã e suas lutas pelo fortalecimento da identidade étnica. Pajé, cacique juremeiro e anciãos são conscientes das tensões em materializar o currículo intercultural na Educação Escolar Indígena, mas não menos atentos às possibilidades de praticar a desobediência epistêmica, categoria que representa um meio de burlar as premissas hegemônicas, que inviabilizam a formação de guerreiros detentores da consciência histórica, tão necessária para romper com as colonialidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva, LEITE, Carlinda, & SANTIAGO, Eliete (2013). **Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do séc. XX para o séc. XXI**. Revista Lusófona de Educação, 23, 119-135. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/3357/2468>

ALVES, Williany. **A Valorização da “Língua Materna” e dos Conhecimentos Tradicionais do Povo nas Escolas Pipipã**. Artigo (Licenciatura Intercultural Indígena), Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2018.

AMORIM, Eliene. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. Artigo. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. **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 do PPGE/CE/UFPE, 2017.

ARCANJO, Joselito. **TORÉ E IDENTIDADE ÉTNICA: OS PIPIPÃ DE KAMBIXURU (Índios da Serra Negra)**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2003.

ARRUTI, José Maurício. **O Reencantamento do Mundo. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mobilizações étnicas na América Latina**. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 342, p. 7-13, 2005.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul/Dez, 2001.

BANIWA, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais** Revista Antropologia & Sociedade, 2017.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **SABERES DA PRÁTICA: Tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do Estado de Pernambuco**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. CE, Recife, 2007.

BARBALHO, Nelson. **Cronologia Pernambucana: subsídios para a história do Agreste e Sertão**. Centro de Estudos de História Municipal, Fundação de Desenvolvimento Municipal do Interior de Pernambuco, Recife, 1982. v. 6

BARBOSA, Wallace de Deus. **O “deslindamento” Kambiwá e a etnogênese Pipipã: dilemas culturais e disputas políticas na criação da ‘nova aldeia’ do Travessão do Ouro**. ANPOCS-2003. In: tese **A Pedra do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã**. Rio de Janeiro: PPGAS-MN-UFRJ, 2001.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Tradução de John Cunha. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria. 2000. (Coleção Typographos).

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, Abril. 2006. Disponível em: [http://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/guia-abnt\\_site.pdf](http://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/guia-abnt_site.pdf)

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República** / In: SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.) / Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 294.

BATALHA, Valmir dos Santos. **Os Povos Pipipã e a Luta pelo Reconhecimento**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa/PB, (PUC-SP), 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. **A educação em Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo. Cortez. 2004.

BOAS, Franz. **As limitações do método comparativo da antropologia**. In: Antropologia cultural. Trad. Celso Castro – 4. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1974.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. (Org. maria Alice Catani e Afrânio Mendes Catani) Petrópolis - RJ, Editora Vozes, 1999.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. New York: Basic Books. 1976.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A Pesquisa Participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6. 2007.

BEUAD, S.;WEBER, F. **Guia para uma pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. MEC. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**, Brasília. 2002.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final Comissão Nacional da Verdade**. Vol. II, Texto 5: **Violação de Direitos Humanos dos Povos indígenas**. Brasília. 2014.

CAMARGO, Carla de Souza. **A água e seus fluxos: conflitos territoriais e povos indígenas na transposição do Rio São Francisco**. (Tese de doutorado). Unicamp. Campinas-SP, 2017.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Ver. Bras. de Educação, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.** Mexico: Miguel Angel Porrúa, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLÁUDIO, Ariston. **As Práticas de Medidas Agrárias utilizadas pelos Anciões na Comunidade faveleira.** Artigo (Licenciatura Intercultural Indígena), Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. **Uma Agenda para Jovens Pesquisadores.** In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas Dissertação.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena do Brasil.** Cadernos do Cimi - 2. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto\\_EducacaoEscolarIndigena.pdf](https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf)

\_\_\_\_\_. Encontro de Avaliação do Setor de Educação com os Monitores. Garanhuns, 1991.

\_\_\_\_\_. Relatório Anual do Setor de Educação do CIMI Nordeste – 1994. Recife, 1995.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da causa indígena.** Ano XXXVI, n. 378. Brasília-DF, setembro de 2015. Disponível em [www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br). Acesso 05/05.

COSTA, Francisco Pereira de. **Anais Pernambucanos 1795 - 1817.** 2 ed. Arquivo Público Estadual, FUNDARPE, Recife, 1983, Volume VII.

DANTAS, Beatriz Góis, SAMPAIO, José Augusto L, CARVALHO Maria Rosário G. de, **Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico.** In. CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil. Companhia das Letras. FAPESP-1992. p.446.

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

\_\_\_\_\_. **1492: O Encobrimento do Outro.** Petrópolis - RJ, Editora Vozes 1993.

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras: Operação Anchieta, 1989.

ESPAR, Vitória Tereza da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FÉLIX, Cláudio. **Entre Conflitos e Convívios: Aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, jun.2008. ISSN: 1676-2584.

FERRAZ, Tatiana Valença. **A Formação da Sociedade no Sertão Pernambucano: trajetória de núcleos familiares**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2004.

FERREIRA, Diana. **“Primeiro nós somos Indígenas e depois nós somos Professores”: Educação Escolar Kambiwá e Identidade Étnica**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola (2ª ed.). São Paulo: Global Editora e Distribuidora. 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 25/05/2014.

FIALHO, Vânia. **Desenvolvimento e associativismo indígena no nordeste brasileiro: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural**. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FIORIN, José Luiz. **A construção da identidade nacional brasileira**. Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRESCAROLO, Frei Vital de. **Informações sobre índios bárbaros dos certões de Pernambuco**. In: IHGB - Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro XLVI. Rio de Janeiro, n. 46, 1883, pgs. 108 e 109. Disponível em: [www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p](http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p).

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Pipipã (PE)**. Ports. Nº 802 PRES/FUNAI de 20/07/2005 e Nº 1177 PRES/FUNAI de 07/10/2008. Diário Oficial da União (DOU), Página 31 da Seção 1, de 25 de Abril de 2017. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/144212158/dou-secao-1-25-04-2017-pg-31>.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. – 6 ed. – São Paulo, Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMINHO, Leonardo Ferraz. **Floresta: uma Terra, um Povo**. Governo do Estado de Pernambuco, Fundação de Desenvolvimento Municipal do Interior de Pernambuco/Prefeitura Municipal de Floresta, Centro de Estudos de História Municipal. FIAM/Recife, 1996. Vol. 1.

\_\_\_\_\_. **A Rebelião da Serra Negra, a praia no Sertão**. Recife: Prefeitura de Floresta, 1993.

GONÇALVES, Glaciene Mary da Silva. **A Territorialidade Indígena Pipipã vulnerabilizada na Transposição do Rio São Francisco e as Relações com a Saúde em Floresta/PE**. Doutorado em Saúde Pública, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/FIOCRUZ. Recife: 2019.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GROSFOGUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **¿Cómo luchar decolonialmente?** Periódico Diagonal, 2013. Entrevista concedida a Marisa Ruiz Trejo em 04/01/2013. Disponível em: <<https://www.diagonalperiodico.net>>.

HECK, Egon Dionísio. **Os índios e a caserna – Políticas indigenistas dos governos militares. 1964 a 1985**. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do**



**protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988.** Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **“Volveré, y Seré Millones”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação.** Tese (Doutorado), Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF, 2014.

LAHIRE, Bernanrd. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escola individual. In. **Sociologia Problemas e Práticas**, p. 11-42, n. 49, 2005.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos.** Educação – PUCRS (BR), v. 33, n. 3. P. 198- 204, 2010.

LEITE, Pedro Pereira. **Cultura e Dignidade Humana – A hermenêutica diatópica.** Caderno de Campo Heranças globais. Publicado em 07/01/2017. Disponível na internet: <https://globalherit.hypotheses.org/5622>. Acessado em 05/05/2019

LEMOS, Girleide Tôrres. **Os Saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru- PE.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2013.

LICEA, E. V. **José Vasconcelos promotor da cultura criador do sistema educacional mexicano.** p. 183-198. In: STRECK, D. R. (org). **Fontes as Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LINS, Heloisa A. Matos; VALELONGO Paula Rafael G. (Org.) **MINORIAS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: caminhos propositivos em tempos difíceis.** FE/Unicamp. Campinas - SP, 2018.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. (2011). **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez.

LOPES, Alice Casimiro (2013). **Teorias pós-críticas, política e currículo, Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 7-23.  
Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

MAIA, Thais Vianna. **A pesquisa etnográfica no campo do currículo em uma perspectiva pós-estrutural: um diálogo possível?** Revista Espaço do Currículo, v. 6, n. 1, p. 171-179, jan./abr. 2013. p. 177.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** In: Educ. Soc., vol. 27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MAJOR, Gilvaneide Creusa dos Santos. **Discurso e Diversidade Cultural na Escola: Desafios ao Desenvolvimento Curricular.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – ESEAG, Lisboa, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **“La descolonización y el giro des-colonial”.** Tabula Rasa., n.9, pp. 61-72, Bogotá, 2008.

MEDEIROS, R. P.; MUTZENBERG, D. **Cartografia histórica dos povos indígenas em Pernambuco no século XVIII.** In: SILVA et al. (Org.). História ambiental e história indígena

no Semiárido brasileiro. Feira de Santana: Ed. da UEFS, 2016. p. 125-143. ISBN: 978-85-5592-040-0.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência política e desobediência epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. In. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

\_\_\_\_\_. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8.

\_\_\_\_\_. **Novas Reflexões sobre a “idéia da América Latina”: A direita, a esquerda e a Opção Descolonial**. CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MONTEIRO, John M. **"Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais". Ia: - Tupis, tapuias e historiadores-, estados de História Indígena e do Indigenista**. Tese de Livre-docência em Etnologia, Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, 2001, p. 53-78.

MINAYO, M.C. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos Educação como exercício de diversidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

\_\_\_\_\_. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, n.18 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2001. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300007)

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Descolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Em: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, H; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ:DP&A, 2006.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Histoire & comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. 2 ed. Coleções: Pensadores & Educação. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, J. Pacheco de. **As mortes do indígena no Império do Brasil: O indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos**. 2016. Disponível em: [http://www.jpoantropologia.com/pdfs/CL\\_PT\\_2009\\_01.pdf](http://www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2009_01.pdf).

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

PACO, Félix Patzi. Etnofagia Estatal. **Modernas formas de violência Simbólica**. Análises de la Reforma Educativa da Bolívia. 3 ed. La Paz: DRIVA, 2007.

PELEGRINI, I. M. ; MAGALHAES, J. L. Q. ; GOMES, R. N. . **Hermenêutica diatópica como mecanismo de diálogo intercultural para a construção de um Estado Transformador**. In: International Colloquium Epistemologies of the South, Coimbra, 2014.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 27.854. Regimento Escolar Unificado – Escolas Estaduais Indígenas Pipipã**, 25 de abril de 2005 – DOU 26/04/2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 24.628 sobre a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco**. 12 de agosto de 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto 27.854, GRE do Sertão do Sub médio São Francisco – Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco**. DEO 26.04.2005, 25 de abril de 2005.

PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Povo Pipipã**, Secretaria de Educação do Estado, 2013.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata: la escuela ayllu**. 2 ed. La Paz. HISBOL/CERES, 1992.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **"índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)"**. In: Cunha, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. **Resistência indígena nos sertões nordestinos no pós-conquista territorial: legislação, conflito e negociação nas vilas pombalinas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. História, Recife, 2004.

PORANTIN: **em defesa da causa indígena**. Brasília, a. IX, n. 98, maio de 1987.

\_\_\_\_\_. Brasília, a. XI, n. 109, junho de 1988.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720.** São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; Robinson, S. **Teacher agency: what is it and why does it matter?** In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge, 2015. p. 1-11.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: Edgard Lander (org.), *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 227-278. 2005.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder e classificação social**, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES. p. 73-117 e 84 -130. 2009.

RAMOS, A.H. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença.** *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, n. 46, jan.mar. 2011.

REANI, Alberto. **O batismo das crianças celebrado no “Aricuri” no caminho de afirmação Pipipã (Floresta – PE): Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Teologia). Universidade Católica de Pernambuco – Unicap. Recife, 2017.

ROSA, Hildo Leal. **A Serra Negra: refúgio dos últimos “bárbaros” do sertão de Pernambuco.** Recife, 1998. Monografia do bacharelado em História. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE.

SAID, Edward. **Representações do intelectual.** São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

SALDANHA, Suely Maris. **Fronteiras dos Sertões: Conflitos e resistência em Pernambuco na época de Pombal.** – UFPE, Recife, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 48, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Junho de 1997

\_\_\_\_\_. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza 2; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza 3. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs). *Conhecimento Prudente para uma Vida Descente: Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Guerreiros”: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco.**

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Fernando dos, **Os índios nos vales do Pajeú e São Francisco: historiografia, legislação, política indigenista e os povos indígenas no Sertão de Pernambuco (1801-1845)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SAVIANI, Derrneval J. **Escola e democracia: As Polêmicas do Nosso Tempo**. Vol. 5 . 32 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

SILVA, Angelina; ROSA, Elizangela; SILVA, Ericka. **Cultura Pankará, currículo e projeto de futuro do povo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2012.

SILVA, Hélio. **A situação etnográfica: andar e ver**. Horizontes antropológicos. Vol.15. no.32. Porto Alegre. July/dec.2009.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

SILVA, João Gabriel da. **A educação como missão e o “problema indígena”: a atuação de José Vasconcelos à frente da educação pública do México (1920-1924)**, Revista Eletrônica da ANPHLAC, nº. 23, Jul./Dez., 2017. Disponível: <http://revista.anphlac.org.br>

STRECK, D. R. (org). **Fontes as Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, D. R; AZEVEDO, D.A.; ALBERTON, M.; MACHADO, D.W. Elizardo. Warisata Pérez; Warisata: la escuela ayllu. (p. 231-246). In: **Fontes as Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, D. R; AZEVEDO, D.A.; MORRETTI, C. Z. (p. 231-246). Simón Rodrigues. Crítico da imitação. P. 55-70. In: **Fontes as Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **O Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco: a Experiência do Povo Fulni-ô**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, 2012

SZYMANSKI, Heloisa (organização). Almeida, L. R; Prandini, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro. 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, Nº 14. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URIARTE, Maider Elortegui. **A Escola Ayllu de Warisata, flashes de memória subversiva nos Andes bolivianos**". Ano 8, n. 29, outubro-dezembro de 2016. Consultado: 17 de Noviembre de 2018. Disponível na Internet: [www.pacarinadelsur.com/index.php?](http://www.pacarinadelsur.com/index.php?)

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993a.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

YOUNG, Michael, F. D. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.

WELLEN, Aloys I. **O Regresso**. João Pessoa: Manufatura, 2002.

**APÊNDICE A – VOCÁBULOS PIPIPÃ**

Cituru – Moça

Curumim – Menino

Caniquim – Tamanduá

Curupir – Sariema

Gereba – Tatu – bola

Guaiâna – Lagoa

Guaimpu - Veado

Tapatá/Taratá – Rapaz

Kabim Serra

Xuru – Negra

Main-ê – Mata

Makuá – Caititu, porco do mato

Matrixã – Fogo

Itaruana/Intaru – Onça

Inxará – Cobra

Intapuxarem – Ovelha

Jarí – Cangambá

Kaniquim – Tamanduá

Karamunguengo – Tatu

Karué - Ema

Krauatá – Planta da folha larga que junta a água da chuva

Krauá – Planta que nasce por conta própria na natureza

Kunã – Gado; fig. ignorante, bruto

Porrú – Fogo

Quaqui – Cachimbo de madeiras onde são colocadas ervas aromáticas

Urucum – tinta vermelha vegetal usada no batismo

Reidiá – Vento

Rupam – Peba

Uguai – Bom dia

Tamaré – Peixe

Tanají – Índio

Taritari – Branco

Toá – raspa de pedra transformada em pó que forma uma tinta vermelha usada para pintar os corpos indígenas para as festas

Voaca – Passarinho

Voar - Velho



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

### QUESTIONÁRIO

PROFESSOR \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino; Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Tipo de contrato: \_\_\_\_\_

Tempo de ensino: \_\_\_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Mora na aldeia: ( ) Sim; ( ) Não

Escolaridade: ( ) Médio; ( ) Superior completo ( ); Curso \_\_\_\_\_

Pós-graduação ( ) Sim ( ) Não.

### Roteiro de diálogo/escuta - Professores

Quanto tempo atua na educação escolar indígena?

Participou de formação continuada. Se sim, ela atendia as necessidades de professor indígena? Por quê?

Como você mais contribui com sua escola, seu povo, através da formação educacional que recebeu ou da sua formação pessoal? Porque? Exemplifique

Participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico Pipipã? Como acontece essa construção?

O currículo intercultural indígena é específico para cada povo indígena, no caso Pipipã, como os saberes indígenas são tratados nas disciplinas ou eixos?

Neste espaço de fronteira de diálogo entre os diferentes saberes, como o conhecimento é sistematizado para os estudantes do Povo Pipipã?

Quais os critérios que definem a seleção dos conteúdos considerando os seus eixos norteadores?

A educação do povo se limita aos muros da escola, ou outros espaços educativos são trabalhados?

O planejamento pedagógico realizado junto a coordenação (diário de classe, didática, bibliografia, avaliação) leva em consideração os elementos específicos e interculturais no processo de ensino-aprendizagem, refletida nas práticas interculturais?

Como as crenças e tradições culturais são trabalhadas na Educação Escolar do Povo?

Quais os desafios que você enfrenta para garantir um currículo intercultural, diferenciado e específico?

As legislações elaboradas em contexto estadual e nacional contribuem ou atrapalham para a consolidação do currículo?

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA/LIDERANÇAS**

Como as crenças, saberes específicos e tradições culturais são tratados no currículo?

Como a comunidade participa da construção e vivência do Currículo escolar?

Após tantas lutas, a legislação garantiu de fato um currículo intercultural, diferenciado e específico?

Qual o critério para a seleção dos professores que vão atuar nas três escolas do Povo Pipipã?

A escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicação e resistência do Povo?

O povo ainda enfrenta questões para efetivar o seu currículo oficialmente?

A luta por uma educação específica e diferenciada continua na pauta de reivindicação do povo Pipipã?

**APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **CURRÍCULO PIPIPÃ: Desafios e Possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Floresta, no Sertão de Pernambuco**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Luiz Carlos Barbosa de Sá, residente na Avenida São Paulo, 130, Bairro Maria Auxiliadora, Caruaru-PE, telefone: (81) 99134-5223, Email: [luiz.cbsa@ufpe.br](mailto:luiz.cbsa@ufpe.br) e está sob a orientação do professor Saulo Ferreira Feitosa, e-mail: [sauloffeitosa@gmail.com](mailto:sauloffeitosa@gmail.com).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, exceto se o voluntário permitir que seja identificado para fins de pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados (em computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador.

---

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho(a) \_\_\_\_\_ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa CURRÍCULO PIPIPÃ: Desafios e Possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Floresta, no Sertão de Pernambuco, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Luiz Carlos Barbosa de Sá, residente na Avenida São Paulo, 130, Bairro Maria Auxiliadora, Caruaru-PE, telefone: (81) 99134-5223, Email: [luiz.cbsa@ufpe.br](mailto:luiz.cbsa@ufpe.br) e está sob a orientação do professor Saulo Ferreira Feitosa, e-mail: [sauloffeitosa@gmail.com](mailto:sauloffeitosa@gmail.com).

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados (em computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a e estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

---

Assinatura do pesquisador (a)

## **CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável: \_\_\_\_\_

### ***TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*** **(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)**

Convidamos você \_\_\_\_\_, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **CURRÍCULO PIPIPÃ: Desafios e Possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada em Floresta, no Sertão de Pernambuco.**

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária.

### **ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação.

ANEXO A - MAPA ETNO-HISTÓRICO DE NIMUENDAJU



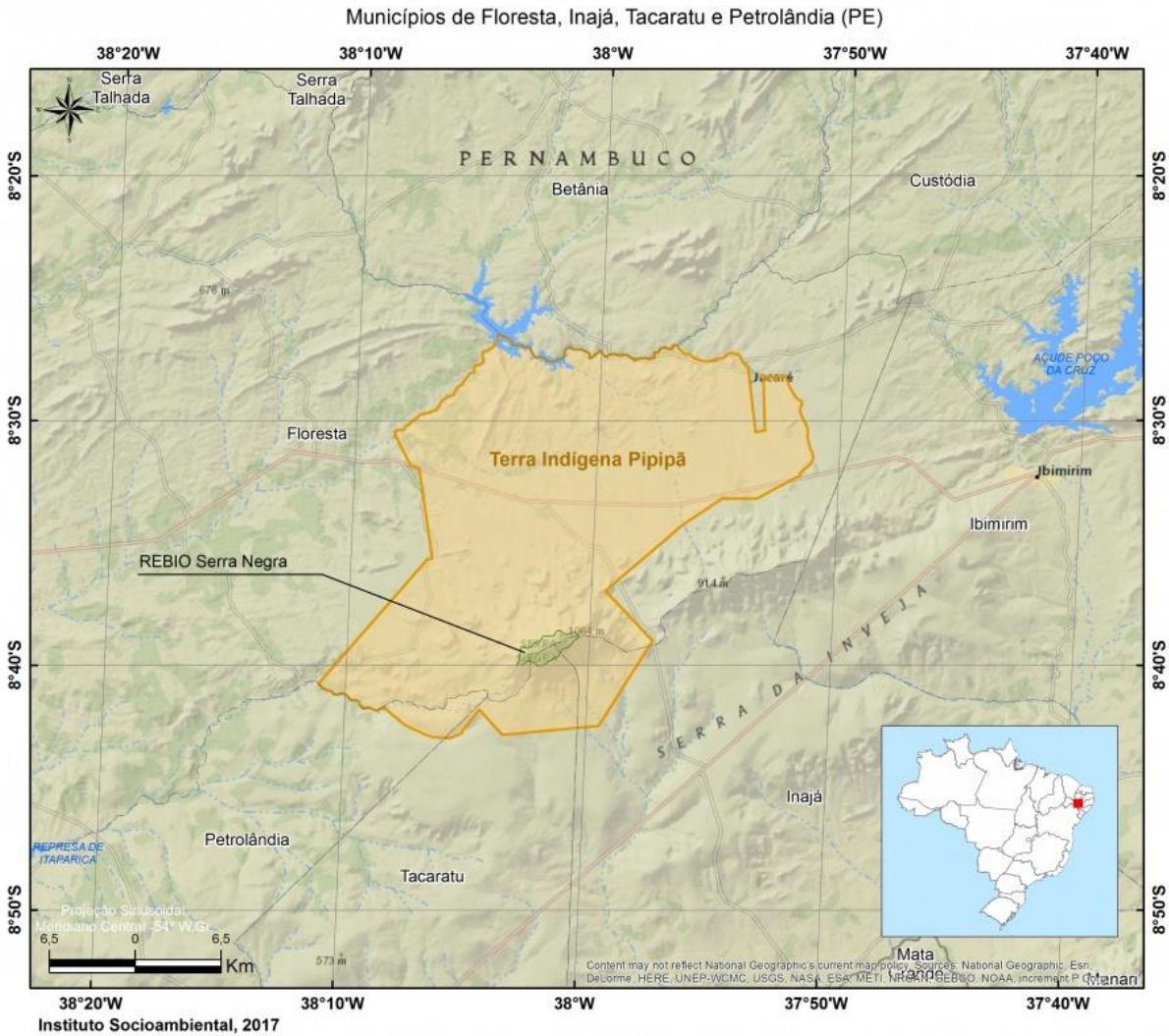
Fonte: Museu Nacional. (<http://www.etnolinguistica.org/biblio:nimuendaju-1944-mapa>)  
Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes. Por Curt Nimuendaju, Belém, 1944.



ANEXO B – MAPA DE IDENTIFICAÇÃO DA TI PIPIPÃ

DESPACHO FUNAI Nº 3, DE 20 DE ABRIL DE 2017 - Publicado em 25/04/2017.

Aprova e reconhece os estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Pipipã, com superfície aproximada de 63.322 hectares



Fonte: [http://www.funai.gov.br/terra\\_indigena\\_3/mapa\\_index.php?cod\\_ti=62801](http://www.funai.gov.br/terra_indigena_3/mapa_index.php?cod_ti=62801)