



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Educação Escolar Indígena e Saberes Tradicionais Identidade e Reconhecimento Étnico nas Histórias de Vida da Comunidade Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco

Versão Final Após Defesa

Ana Carolina Gomes Coimbra

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3.º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, Setembro de 2020

Dedicatória

A minha luz de todos os dias, a minha vida, minha filha Maria Ester;

Aos Pipipã de kambixuru;

Aos Povos Indigenas.

Agradecimentos

Esse caminho não foi fácil, a distância, a solidão, as responsabilidades, mas acima de tudo a coragem por sempre acreditar nos meus objetivos. Por isso, tenho muito o que agradecer. Primeiramente a toda a comunidade Pipipã de Kambixuru, as lideranças, aos professores, a toda a população que me recebeu de braços abertos e confiou no meu trabalho. Há muitos nomes a citar, a família do Pajé, senhor Expedito Roseno e Dona Nega, Dona Lindalva e Maria Roseno, a família do senhor Gerônimo Expedito e seus filhos, a família do senhor Cacique Valdemir Amaro, a família do professor José Francisco, senhor Inácio e Dona Luzinete, Dona Cileide e Dona Carolina (*in memoriam*). A todas as funcionárias e funcionários da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Sem eles esta Tese não teria “nascido”; meu eterno agradecimento.

A todas as comunidades indígenas, principalmente aos Indígenas do Nordeste, por toda a luta que travaram e continuam a travar em busca de reconhecimento, direitos e dignidade.

A minha família, que de longe, sempre me apoiou emocionalmente e financeiramente. Minha mãe Nina, meu padrasto Dinis, minha tias Laís e Letícia, minhas irmãs Mônica, Luciana e Natália e meu sobrinho Bruno foram meu suporte por completo nessa jornada. Aos meus antepassados, meu pai, meus avós e meus tios, que são meus anjos protetores. Maior gratidão impossível.

A minha companheira, minha luz, minha vida, que sofreu, riu e aprendeu comigo, e eu com ela. A minha filha Maria Ester. Forte (por vezes, mais que eu), guerreira, minha Erê de Luz. Meu Amor Incondicional.

À Universidade da Beira Interior, que me acolheu e apoiou no Doutorado; ao Departamento de Educação e ao seu corpo docente, e a Senhora Professora Doutora, e minha orientadora, Maria Luísa Branco, que me levou pelos caminhos acadêmicos, acompanhou-me por toda essa jornada, e que se “acostumou” com os meus pensamentos livres e voadores, o meu muitíssimo obrigada.

Ao excelentíssimo Júri que arguiu a Tese do Doutorado com sua presença e contributos.

A minha família Brasil-Portugal que sempre estava presente quando eu mais precisava: Danilo Cardoso e Marcelo Sussumu, Janilce Prazeres e Luciana Camillo, Claudenice e Froid Romão e Plínio Rafael.

Aos poucos, mas verdadeiros amigos que ficaram na “terrinha”, Gizeli Prazeres, Patrícia Ignácio, Cineide Lima, Giovanna Paula, Juliana Barbosa e Alberico Ferreira.

Aos colegas do Doutorado, em especial à Glória Canavilhas, extensivo ao Professor João Canavilhas, Hélder Maiunga e Sérgio Mendes.

À cidade da Covilhã, por seus amores e encantos, pacata, convidativa e montanhosa. Nossa residência por felizes (quase) 4 anos.

Faço um agradecimento especial aos meus guias, a minha espiritualidade. Aprendi que nessa vida os caminhos às vezes podem conter obstáculos, que sozinha seria difícil de ultrapassar. A fé que tenho cada dia mais me fortalece e com certeza ajudou-me a fazer esta Tese.

A minha mãe Yansã, que cuidou do meu Ori, nos dias mais difíceis fez brilhar sua luz, com seus ventos fez-me voar e libertar-me de todo o mal, Epahey minha mãe!

A minha mãe Oxum, que me fez e me ensinou a ser mãe, com certeza a tarefa mais difícil de todas, que no poder das suas águas pude mergulhar no profundo amor e que me levou aos bons caminhos da vida. Ora YeYe!

E principalmente a Ciência Mestra, à Jurema Sagrada, aos Encantados de Luz, aos meus Caboclos Protetores, ao Reis Malunguinho, aos Mestres e Mestras, aos Exus e as Pombogiras; Salve a Jurema Sagrada e a sua Ciência!

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” Paulo Freire (1999).

Resumo

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, foram promulgadas leis que possibilitam e garantem os direitos aos povos indígenas brasileiros, incluindo o direito à educação escolar indígena, mediante políticas específicas para uma educação própria, diferenciada, bilingue e intercultural. Após muitos anos de lutas, mortes e exclusões, desde o período colonizatório até aos atuais, foi conquistada a liberdade e o direito à democracia - equidade social, cultural e econômica - graças ao protagonismo do Movimento Indígena, dos órgãos indigenistas e da sociedade envolvente. O Censo de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou 817.963 mil indígenas, 305 etnias e 274 línguas nativas do Brasil. Ou seja, são muitas etnias e, por isso, são diversos os seus conhecimentos tradicionais. Estes são transmitidos através da tradição oral e das memórias das suas histórias de vida e do seu povo e também nas escolas. Neste contexto, o objeto de pesquisa desta Tese de Doutorado consiste em explicar como os saberes tradicionais dos Pipipã de Kambixuru, a medicina tradicional, o Toré e a Jurema Sagrada são incluídos no currículo específico da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, a partir das percepções dos professores e das lideranças indígenas e suas histórias de vida, levando em consideração o processo legislativo e cultural que permeia a Educação Escolar Indígena, e o contexto pertinente às temáticas da identidade e da interculturalidade. É também focando-nos neste espaço, que iremos compreender como estes saberes são repassados à comunidade mantendo, assim, as suas identidades, fortalecendo as etnias e conscientizando-as da necessidade da preservação de suas culturas e dos seus legados históricos. Com este objetivo, foi utilizada a Etnografia, por meio de entrevistas filmadas, como metodologia para poder perceber a comunidade Indígena Pipipã de Kambixuru, localizada no município de Floresta, Sertão de Pernambuco, Brasil. Com esta investigação concluímos a importância, para a afirmação da alteridade e autonomia dos Pipipã, da adoção de uma educação escolar diferenciada, com metodologias e um currículo escolar próprios, que incluam na sua construção os saberes tradicionais, assim como a relevância de uma formação específica do professor indígena. Valorizar e preservar, através dos processos educativos, familiar, comunitário e escolar, a identidade étnica dos Pipipã é uma forma de reconhecer o processo de etnogênese deste povo.

Palavras-chave

Educação; Identidade; Interculturalidade; Pipipã de Kambixuru; Saberes Tradicionais.

Abstract

From the Brazilian Federal Constitution of 1988, laws were enacted that enable and guarantee the rights to Brazilian indigenous people, including the right to indigenous school education, through specific policies for their own differentiated, bilingual and intercultural education. After many years of struggles, deaths and exclusions, throughout the colonizing period to the present, freedom and the right to democracy - social, cultural and economic equity - were conquered - thanks to the role of the Indigenous Movement, the indigenist organs and the society. The 2010 Census, released by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), identified 817,963,000 indigenous people, 305 ethnic groups and 274 native languages of Brazil. There are many ethnicities and, therefore, their traditional knowledge is diverse. These are transmitted through oral tradition and memories of their life stories, their people and in schools. In this context, the research object of this Doctoral Thesis consists of explaining how the traditional knowledge of the Pipipã of Kambixuru, traditional medicine, Toré and the Jurema Sagrada are included in the specific curriculum of the Joaquim Roseno Indigenous State School, based on the perceptions of indigenous teachers and leaders and their life stories. In this context, the legislative and cultural process that permeates Indigenous School Education, and the potentialities to the themes of identity and Interculturality are also explored. Focusing on this space, we will be able to understand how the knowledge is passed on to the community thus maintaining their identities, strengthening ethnicities and raising awareness of the need to preserve their cultures and their historical legacies. For this purpose, Ethnography was used, through filmed interviews, as a methodology to be able to perceive the Indigenous community Pipipã of Kambixuru, located in the municipality of Floresta, Sertão de Pernambuco, Brazil. With this research we conclude the importance, for the affirmation of the otherness and autonomy of Pipipã, the adoption of a differentiated school education, with methodologies and a school curriculum of its own, that includes in its construction the traditional knowledge, thus relevance of a specific training of the indigenous teacher. Valuing and preserving, through the educational, family, community and school processes, the ethnic identity of the Pipipã is a way of recognizing the ethnogenesis process of this people.

Keywords

Education; Identity; Interculturality; Pipipã of Kambixuru; Traditional knowledge.

Resumè

Après la Constitution Fédérale Brésilienne de 1988, des lois ont été promulguées qui permettent et garantissent les droits des peuples autochtones brésiliens, y compris le droit à l'éducation scolaire autochtone, par le biais de politiques spécifiques pour leur propre éducation, différenciés, bilingues et interculturels. Après de nombreuses années de luttes, de morts et d'exclusions, de la période de colonisation à nos jours, la liberté et le droit à la démocratie - équité sociale, culturelle et économique - ont été conquis - grâce au rôle du Mouvement indigène, des organes indigénistes et de la Société. Le recensement de 2010, publié par l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE), a identifié 817 963 000 autochtones, 305 groupes ethniques et 274 langues indigènes du Brésil. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'ethnies et, par conséquent, leurs connaissances traditionnelles sont diverses. Ceux-ci sont transmis par la tradition orale et les souvenirs de leurs histoires de vie et de leurs gens et aussi dans les écoles. Dans ce contexte, l'objet de recherche de cette thèse de doctorat consiste à expliquer comment les connaissances traditionnelles du Pipipã de Kambixuru, de la médecine traditionnelle, le Toré et la Jurema Sagrada sont incluses dans le programme spécifique de l'école d'État autochtone Joaquim Roseno, basé sur les perceptions des enseignants et des dirigeants autochtones et leurs histoires de vie, en tenant compte du processus législatif et culturel qui imprègne l'éducation scolaire autochtone, et du contexte pertinent aux thèmes de l'identité et de la Interculturalité. C'est aussi en se concentrant sur cet espace, que nous comprendrons comment ces connaissances sont transmises à la communauté, maintenant ainsi leur identité, renforçant les ethnies et sensibilisant à la nécessité de préserver leurs cultures et leurs héritages. Historique. À cette fin, l'ethnographie a été utilisée, à travers des interviews filmées, comme une méthodologie pour être en mesure de percevoir la communauté indigène Pipipã de Kambixuru, située dans la municipalité de Floresta, Sertão de Pernambuco, Brésil. Avec cette enquête, nous concluons l'importance, pour l'affirmation de l'altérité et l'autonomie de Pipipã, l'adoption d'une éducation scolaire différenciée, avec des méthodologies et un programme scolaire propres, qui comprend dans sa construction les connaissances traditionnelles, la pertinence d'une formation spécifique de l'enseignant autochtone. Valoriser et préserver, à travers les processus éducatifs, familiaux, communautaires et scolaires, l'identité ethnique Pipipã est une façon de reconnaître le processus ethnogénèse de ce peuple.

Mots-Clé

L'éducation; Identité ; Interculturalité; Pipipã de Kambixuru; Connaissances traditionnelles.

Índice

Lista de Fotos

Lista de Quadros

Lista de Mapas

Lista de Acrónimos

Introdução..... 22

Parte I. Fundamentação Teórica

Capítulo 1. Políticas específicas para a Educação Escolar Indígena: alguns apontamentos..... 29

1.1 O Início..... 29

1.2 Século XX uma educação integracionista..... 34

1.3 Século XXI: a alteridade educacional..... 42

1.4 Políticas Educacionais para as Comunidades Indígenas em Pernambuco - CEEIN e o Plano Estadual de Educação 2015-2025 - PEE/PE..... 55

Capítulo 2. Saberes Tradicionais e Educação Escolar Indígena: A Interculturalidade e seus entrelaces..... 63

2.1 Nas trilhas da memória: o narrar das tradições nas memórias dos povos indígenas.. 64

2.2 Na voz dos Guardiões: Os Saberes Tradicionais e a Educação Indígena..... 72

2.3 Nas Teias da Interculturalidade: A Educação Escolar Indígena e o direito de ser diferente..... 79

Parte II. Estudo Empírico

Capítulo 3. Investigação etnográfica: possibilidades para perspectivas educacionais..... 89

3.1 Etnografia como método: Vivenciar para compreender..... 89

3.2 Aprender a escutar: Histórias de vida e seus contributos socioculturais..... 93

3.3 Objetivos da Investigação..... 97

3.3.1 Participantes..... 97

3.4 A caminho da Aldeia: Local da Investigação..... 98

Capítulo 4. Pipipã de Kambixuru, Serra Negra, Floresta, Pernambuco..... 105

4.1 Pra início de conversa - narrativas e identidade Pipipã nas histórias de vida das lideranças da comunidade..... 105

4.2. Território Indígena Pipipã: Sustentabilidade e medicina tradicional..... 134

4.3 “Papagaio, seu canto é bonito; do Pau-Ferro grande dos Índios da Tribo Kambixuru; que tem um reinado Encantado”: O Toré e a Jurema Sagrada dos Pipipã de Kambixuru..... 146

4.4 Educação Escolar Indígena Pipipã	161
4.4.1 Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno: a importância do currículo diferenciado na preservação da identidade.....	161
4.5 A formação dos professores Pipipã de Kambixuru.....	175
5 Mensagem Final do Pajé Expedito Roseno e do Cacique Valdemir ao povo Pipipã de Kambixuru.....	183
6 Considerações Finais.....	185
Referências.....	190

Lista de Fotos

Foto 1. Vista da Serra Negra. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	99
Foto 2. Maise, Mailde e Mateus. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	101
Foto 3. Faixada da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	103
Foto 4. Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	103
Foto 5. Pajé Sr. Expedito Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	108
Foto 6. Dona Carolina Neta da Silva. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	113
Foto 7. Dona Lindalva Roseno da Silva. Aldeia Capoeira do Barro. Própria autora, 2016.....	117
Foto 8. Dona Maria Cileide - Aldeia Capoeira do Barro. Própria autora, 2016.....	120
Foto 9: Dona Maria Roseno dos Santos. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	123
Foto 10. Senhor Gerônimo Expedito. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	127
Foto 11. Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	131
Foto 12. Dona Nega - com seu <i>aió</i> - Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	140
Foto 13. Preparação para o Toré. Terreiro. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016...	146
Foto 14. Toré das crianças Pipipã. Terreiro. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	149
Foto 15. Dona Luzinete mostrando como se faz o saiote. Aldeia Capoeira do Barro. Própria autora, 2016.....	151
Foto 16. Adereços Pipipã de Kambixuru (lembranças da Aldeia). Própria autora, 2016.....	152
Foto 17. Senhor Inácio Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.....	157
Foto 18. Faixada da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Própria autora, 2016.....	161
Foto 19. Investigadora com as crianças Pipipã. Própria autora, 2016.....	162
Foto 20. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, 2017.....	165
Foto 21. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, 2017.....	166
Foto 22. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, 2017.....	167
Foto 23. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, 2017.....	168
Foto 24. Professores da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016 (1.José Francisco; 2. Reginaldo; 3. Maria da Saúde; 4. Jacira; 5. Márcia; 6. Luciana Avelino; 7. Jucilene; 8. Fabilene Lopes).....	182

Lista de Quadro

Quadro 1. Conteúdos do Currículo específico da Escola Estadual indígena Joaquim Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, PPPP - Projeto Político Pedagógico Pipipã de Kambixuru, 2016.....171

Quadro 2. Datas/épocas comemorativas dos Pipipã de Kambixuru - Projeto Político Pedagógico da EEI Joaquim Roseno, 2016.....174

Lista de Mapas

Mapa 01 - Comunidades Indígenas do Estado de Pernambuco.....	57
Mapa 02 - Parte do mapa etnohistórico de Curt Nimuendaju.....	65
Mapa 03 - Território Pipipã de Kambixuru.....	100

Lista de Acrónimos

- ABA** Associação Brasileira de Antropologia
- APIB** Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- APOINME** Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- ARPINSUDESTE** Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste
- ARPINSUL** Articulação dos Povos Indígenas do Sul
- ATY GUASU** Grande Assembleia do povo Guarani
- CCLF** Centro Cultural Luís Freire
- CEEIN** Concelho Estadual de Educação escolar Indígena
- CF** Constituição Federal
- CIMI** Conselho Indigenista Missionário
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- COIAB** Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CONEEI** Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- COPIPE** Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
- CPI** Comissão Pró-Índio
- CPI/AC** Comissão Pró-Índio do Acre
- FUNAI** Fundação Nacional do Índio
- FUNASA** Fundação Nacional de Saúde
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISA** Instituto Socioambiental
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAIC** Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
- MEC** Ministério da Educação e Cultura
- NEEI** Núcleo de Educação Escolar Indígena
- OIT** Organização Internacional do Trabalho
- ONGs** Organizações Não-Governamentais
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEEIE** Plano de Educação Escolar Indígena Estadual
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- PROLIND** Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
- PROUNI** Programa Universidade para todos
- RCNEI** Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
- SECAD** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE Secretaria de Estado de Educação

SIL Summer Institute of Linguistic

SPI Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TEE Territórios Etnoeducacionais

TI Território Indígena

UBI Universidade da Beira Interior

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNI União Nacional dos Indígenas

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UPE - Universidade Estadual de Pernambuco



Introdução

“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”.

(Viveiros de Castro, 2006)

Falar do meu interesse em estudar as questões indígenas, é relatar um pouco da minha formação acadêmica. Não me recordo de meu período escolar, talvez por ter sido num colégio de freiras, conhecer sobre os povos indígenas no Brasil, além do que normalmente era ensinado sobre a “descoberta do Brasil”. Obviamente já faz alguns anos e os conteúdos se ressignificam, surgem novos teóricos, novas perspectivas.

A minha graduação em Letras, também não me permitiu aprofundar-me no assunto, até então os “índios”, para mim, eram simplesmente aqueles povos que estavam no Amazonas, com seus penachos na cabeça, sem roupas, que dançavam em volta da fogueira. Sou de uma família “tradicionalmente cristã-eurocêntrica” sempre pude estudar em boas escolas (escolhas dos meus pais, evidentemente). Entretanto alguns assuntos eram tratados como tabus, não me foram apresentados, por exemplo, estes tipos de temáticas, como as questões negras, as ditas minorias étnicas, culturas diferentes (só a europeia), ou religiosas. Eu só as pude conhecer quando já tinha alguma autonomia de escolha.

O local da universidade era, e ainda é, no interior do estado de Pernambuco. Esse município chama-se Nazaré da Mata. Nesta cidade tem uma tradição muito forte e peculiar, são os Caboclos de Lança, o maracatu rural¹, que fazem alusão à representatividade indígena e ao culto da Jurema Sagrada. Meu olhar mudou completamente, foi quando comecei a me interessar por estudos culturais, e sobre as diversidades, na altura dediquei-me a conhecer sobre os maracatus, e expressões da cultura popular em Pernambuco. Foi quando cursei a especialização em Cultura Pernambucana. Destaco em particular duas disciplinas que fizeram abrir meus horizontes: Diversidade Cultural em Pernambuco e Etnomusicologia.

Foi a primeira vez em que pude ler textos sobre os povos indígenas; lembro-me do meu primeiro texto: “No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é (2006)¹”, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. Uma entrevista realizada pelo Instituto Socioambiental - Isa, de muita polêmica, pois trazia questionamentos como “quem é índio?” “o que caracteriza o pertencimento de ser índio?”. Aborda os termos indianização e reindianização. Estas palavras têm sentido no contexto em que as políticas públicas para os povos indígenas vão surgindo, desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910), até a Fundação Nacional do Índio - Funai (1967).

¹ Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf

Entretanto, faço uma breve observação em relação à palavra “índio²”, pois concordo com a perspectiva de Daniel Munduruku (2012), não utilizarei este termo na tese, e sim: povos indígenas, nativos, indígenas, autóctones, povos originários, comunidade e as próprias designações étnicas.

Nas aulas de etnomusicologia, fizemos a leitura de “A Tradição como pedra de toque da etnicidade (1997)”, do professor Rodrigo Grünewald, que fala sobre a tradição do Toré na comunidade Atikum, da Serra do Umã, Pernambuco. Foi quando conheci o Toré, e comecei a perceber que essa expressão cultural tinha outras representatividades, outras simbologias para além da dança, festa dos “índios”, era a representação da identidade dos indígenas do nordeste (Oliveira, 2011), e que tinha uma ligação com a crença na Jurema Sagrada. A partir de então, comecei a frequentar eventos, palestras, congressos acadêmicos na área da antropologia, história, sociologia e educação que abordassem à temática indígena e que contribuíram muito para a minha formação, de futura investigadora.

Em meados de 2006, fui selecionada por uma instituição de ensino superior para dar aulas de língua portuguesa, produção textual e projetos educacionais no curso de Licenciatura em Pedagogia. A instituição proporcionava a formação de professores em outras cidades, fora da capital Recife, por isso, era necessário viajar para o interior do estado. Então, aceitei ir dar aulas numa cidade que se chama Águas Belas. Quando chego à cidade, a primeira turma em que eu fui lecionar, tinha aproximadamente 40 presentes. Logo neste primeiro dia, tive a bela surpresa de encontrar na sala 8 alunos, que foram os meus primeiros discentes indígenas, todos da etnia Fulni-ô.

Com a luta do movimento negro e indígena, em 2008, foi decretada a Lei Federal 11.645/08, que insere nos currículos escolares a “História da África e Cultura dos Afrodescendentes e Povos Indígenas. Ainda neste ano, juntamente à coordenação da universidade, institucionalizamos a Lei no currículo de formação de professores em Pedagogia, possibilitando assim um maior aprofundamento sobre as questões negras e indígenas, que tanto foram negadas e esquecidas pela história brasileira; agora eu estava respaldada oficialmente para começar a lecionar sobre esta temática que foi subdividida em duas disciplinas: Movimentos Sociais e Multiculturalismo e Temática Indígena, e aplicar o que eu estava a conhecer teoricamente, mas, principalmente através das vivências e experiências na aldeia Fulni-ô.

Minha admiração por eles, e a descoberta de uma cultura totalmente diferente das que eu estava acostumada, fez-me apaixonar. Em 2012, depois de alguns anos passados entre a capital e a aldeia Fulni-ô, e minha tentativa de fazer uma etnografia na área da educação - não tive formação em antropologia, por isso, debruçar-me sobre as leituras de Lévi-Strauss (1976),

²A palavra “índio” remete ao contexto histórico de quando Cristovão Colombo chegou às Américas, pensando que tinha chegado às Índias, de acordo com Callefi (2003) o termo é “uma classificação homogeneizante, pois engloba em uma única categoria culturas muito diferentes” (p.03). Por isso, nesta Tese serão utilizadas as concepções de identidade e autodefinição (Pacheco de Oliveira, 1988). Serão valorizados os etnônimos dos grupos étnicos, ou similares como indígena, nativos, povos, comunidade, originários;

Geertz (1983, 2001), Malinowski (1978), Pacheco de Oliveira (1988, 1999, 2004) e Viveiros de Castro (2006), foi essencial para compreender este mundo novo - então, apresentei minha dissertação do Mestrado em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT, Lisboa: “Educação Escolar Indígena: a afirmação da alteridade do grupo étnico Fulni-ô. Águas Belas, Pernambuco (2012)”.

Continuei a formar professores indígenas e não-indígenas, conheci outras comunidades, comecei a ir aos territórios, a conhecer os povos de Pernambuco e do Brasil, a construir uma rede de amizade, e de conhecimentos. Em 2011, tive a oportunidade de participar de um *Aty Guasu*, encontro dos povos Guarani, no Mato Grosso do Sul. Foi quando tive contato com Terenas, Macuxis, Kaxinawás, Guarani - Kaiowá, Nandeva, Mbya. E também os professores que naquela altura desenvolviam um projeto de licenciatura específica para formação de professores Guarani - o Teko Arandu - e o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado - Antônio Brand (2012), Nascimento (2004), e Urquiza (2011). A partir das palestras, e posteriormente das leituras dos textos dos respectivos autores, passei a agregar outros teóricos aos meus estudos, como Fleuri (2001) e Candau (2010), que fazem arte do meu arcabouço teórico na compreensão da interculturalidade.

Em retorno a Recife, participei de alguns encontros da Copipe - Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, e de movimentos realizados nas próprias aldeias das comunidades, e em universidades, onde relatava a minha experiência de professora não-indígena a formar professores indígenas. Tive discentes das etnias Fulni-ô³, Xucuru, Pancararú, Kambiwá e Kapinawá, entre 2006 a 2016. Num desses encontros, em 2015, conheci o professor Joselito Arcanjo (2003), que fez sua dissertação de mestrado em antropologia na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE sobre os Pipipã de Kabixuru: “*Toré e identidade Étnica: Os Pipipã de Kambixuru (Índios de Serra Negra)*”. Imediatamente pedi o contato de alguém da comunidade, pois muito me interessava saber mais sobre a educação escolar indígena naquele povo. Meu primeiro contato foi com o professor Pipipã José Francisco (que viraria meu primeiro interlocutor nessa viagem). Em 2015, conheci os Pipipã de Kambixuru, contudo, essa história conto mais detalhadamente no meu percurso metodológico.

Ainda em 2015, depois de realizado os primeiros contatos com os Pipipã, e de uma extensa pesquisa sobre as investigações de mestrado e doutoramento feitos em prol, ou sobre o grupo, percebi que na área da educação não havia muitos registros. Não tinham apontamentos sobre a formação da escola indígena, da formação de professores, ou da construção do currículo específico da comunidade. Tentei pensar nos Pipipã como pensei nos Fulni-ô. Mas não era possível! São dois povos diferentes, logo o trabalho é diferente. São diferentes porque no Brasil

³ De acordo com a Associação Brasileira de Antropologia - ABA, os nomes “tribais”, das etnias são grafadas com letra maiúscula, pois está na “existência da norma culta da Convenção” de 14 de novembro de 1953. Por isso, o nome dos diversos grupos étnicos, e incluindo os Pipipã de Kambixuru aparecerão nesta configuração.

há 305 comunidades indígenas (IBGE, 2010)⁴, cada qual com sua identidade étnica própria, e 274 (IBGE, 2010)⁵ línguas indígenas. Portanto, uma extensa sociodiversidade.

Pensei em ler o currículo escolar, nomeadamente o da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, que está localizada na Aldeia Travessão do Ouro, município de Floresta, Pernambuco, e conversar com alguns professores para poder chegar ao cerne da investigação. Percebi algo muito interessante, a participação da comunidade na construção e no desenvolvimento escolar, e a inclusão dos seus saberes tradicionais no currículo, a partir das histórias de vida dos mais velhos da aldeia. São vários saberes, por isso, tive que selecionar os que mais seriam importantes (na minha concepção) para a comunidade (também foi um pouco de escolha própria, por achar mais interessante). Mas tudo “calhou” de maneira que eles, os Pipipã, e eu, ficássemos felizes com as ideias iniciais da investigação.

Com isso, pensei em relatar como os saberes tradicionais Pipipã de Kambixuru - nomeadamente, a medicina tradicional, o Toré e a Jurema Sagrada - a partir das histórias de vida das lideranças da comunidade, puderam contribuir para o desenvolvimento da educação escola indígena Pipipã; Como esses saberes são articulados pelos professores da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno; e como a formação de professores Pipipã contribui para a preservação e continuidade da historicidade e dos saberes tradicionais na comunidade.

A Tese de Doutorado subdivide-se em duas partes: a primeira parte correspondente a Fundamentação Teórica, e a segunda parte, a Investigação Empírica. No primeiro capítulo, para tentar responder aos meus questionamentos, foi necessária uma incursão teórica fundamentada na história do Brasil, nas legislações e políticas públicas para a educação escolar indígena, para chegar à compreensão do que é a escola indígena, como o currículo pode ser específico de acordo com as necessidades reais para cada grupo étnico, e porque é possível a inclusão dos saberes a partir das histórias de vida da comunidade neste currículo. São explorados as leis mais significativas para a educação escolar exclusivamente para os povos indígenas.

São apresentados 3 fases correspondentes às políticas públicas educacionais para os povos indígenas. Na primeira fase, de 1500 até 1900, refiro-me às políticas educacionais criadas para os nativos no período do “descobrimento” e o papel da metrópole no que se refere à educação da “nova colônia”. Neste período não há de facto políticas específicas no âmbito da educação.

A segunda fase, de 1910 a 2002, inicia-se com a criação do serviço de Proteção ao Índio (1910), a mudança para a Fundação Nacional do Índio (1967), e a elaboração do Estatuto do Índio (1973). Todavia, as mudanças só começaram a ocorrer depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se afirma a autonomia e alteridade indígena nos seus processos de ensino e aprendizagem. E, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases n° 6394 (1996), e o Referencial Nacional para a Educação Indígena (1998), entre outros

⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>;

⁵ Idem;

documentos legais, que oficializaram uma Educação Diferenciada, Específica, Bilíngue e Intercultural.

A terceira fase, a partir de 2002, o período da alteridade educacional (Meliá, 1997), foi quando as comunidades tiveram certa liberdade em criar seus próprios espaços de ensino e aprendizagem, e a formação de professores indígenas teve um crescimento considerável. As escolas indígenas deixam de ser submetidas à Funai, e passam a ser estadualizadas, cabendo a cada estado ser responsável pelo desenvolvimento das mesmas. Surgem os Enoterritórios (2009) que possibilitam um avanço na educação escolar no sentido da permanência e autonomia educacional. Realizou-se a I CONEEI - I Conferência Nacional para a Educação Escolar Indígena, e, posteriormente, uma segunda Conferência com a participação efetiva de muitos povos e professores.

Ainda neste capítulo, apresento uma linha temporal da legislação educacional específica do estado de Pernambuco e como estas leis puderam ajudar às comunidades do estado no sentido da construção das escolas, na formação dos professores e na elaboração dos currículos escolares, como a formação da Copipe - Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco tem o seu papel no estado. É relevante ressaltar que todas essas conquistas foram do protagonismo do Movimento Indígena (Munduruku, 2102), dos órgãos indigenistas, e da participação dos adeptos da sociedade nacional, simpatizantes da causa.

No segundo capítulo, traço um caminho conceitual entre os saberes tradicionais, a educação escolar indígena e o conceito de interculturalidade, sempre respaldado na perspectiva das tradições e memórias dos Pipipã de Kambixuru. Esta seção é dividida em dois momentos: um primeiro em que abordo a temática das tradições (Hobsbawm, 2008), e das memórias (Le Goff, 1996), procurando mostrar as relações entre os saberes tradicionais dos Pipipã como as memórias da comunidade.

Num segundo momento, demonstro como a interculturalidade se compõe na perspectiva da educação diferenciada e específica. Neste capítulo o grande desafio foi tentar compreender como a interculturalidade (Candau, 2010; Fleuri, 2002) é a propulsora do reconhecimento das escolas indígenas, mediante uma prática seja de reflexão e percepção das sociodiversidades, tanto no contexto local, étnico e não-indígena, assim como na elaboração do currículo específico de cada comunidade, justificando a inserção dos saberes tradicionais.

Na segunda parte da Tese, apresento a investigação empírica, no capítulo terceiro, a etnografia surge como a melhor possibilidade para construir o pensamento epistêmico/empírico acerca dos Pipipã de Kambixuru, seus saberes tradicionais e histórias de vida e a educação escolar. Em que as leituras de Malinowski (1978) e Geertz (2001) abriram os caminhos para fundamentar e justificar a escolha do método.

No quarto e último capítulo, enfrento o desafio de dissertar sobre os Pipipã de Kambixuru, uma tarefa muito difícil, pois antes de tudo, deve-se ter respeito, especialmente ter limites, por se tratar de pessoas. Não os refiro, nem os nunca tratei como objeto de pesquisa, pelo contrário eles são o suporte desta investigação. O objeto desta são os saberes tradicionais e sua incorporação na educação escolar Pipipã. Posto isto, na primeira parte deste

quarto capítulo, apresento um breve contexto histórico da etnogênese⁶ Pipipã, baseada em Arcanjo (2003) e Barbosa (2003). Afirmo que não sou historiadora, mas, obviamente precisei da história para esse suporte, para contextualizar e perceber as histórias de vida das lideranças da comunidade, e como os seus saberes e suas histórias de vida poderiam contribuir para o processo educativo.

Num primeiro momento apresento os relatos de vida das lideranças, as quais eu entrevistei, e que faço a ligação com a questão da identidade étnica. No segundo ponto trago uma discussão extremamente importante hoje para os povos indígenas brasileiros, a questão territorial e toda a dificuldade, luta e resistência deste destes povos todos para tentar regularizar as suas terras, e estas serem homologadas oficialmente pelo Governo Federal, o que até então não são. O processo é longo, cansativo e desgasta muito, contudo é relevante abordar estes temas para poder compreender um pouco mais da realidade da comunidade. O relato da comunidade é impactante nesta perspectiva, todo o sofrimento que foi passado, fome, tristeza, morte, tudo é relatado, mas com a esperança de que a situação possa mudar.

No tópico seguinte, também ligado à questão territorial, porque não existe “índio” sem seu território sagrado, abordando a medicina tradicional e a sustentabilidade e como estas práticas contribuem para a preservação do ambiente/território e na formação da identidade. Como preservam essas tradições tanto no âmbito social, quanto no âmbito escolar. Dando continuidade ao tema, trago a percepção dos Pipipã acerca do Toré (dança, festejo, ritual) e da Jurema Sagrada (crença). Enfatizo que essas explanações estão fundamentadas e alicerçadas, principalmente a partir do discurso dos próprios indígenas. Finalizo este capítulo com a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, a construção diferenciada e específica do currículo escolar e a formação de professores Pipipã.

Encerro a tese com breves considerações finais, não as percebendo como finais, mas sim um arremate da minha compreensão, pois há diversas possibilidades para conhecer mais destes saberes, além de outros tantos. É necessário, antes de tudo respeitá-los, considerá-los. Eu acredito que fazem de facto a diferença para essa população. Sou extremamente agradecida por esta oportunidade, e espero que esta Tese possa ser um contributo para os professores indígenas, para a escola e para toda a comunidade. Este é um registro das suas próprias histórias e dos seus saberes tradicionais; é um registro dos Pipipã de Kambixuru.

⁶ Na perspectiva de Banton (1979), o termo etnogênese surge a partir do movimento negro nos Estados Unidos, entre os anos de 1950 e 70, quando reivindicaram a emancipação e seus direitos perante o governo. O empoderamento da população negra potencializou as pautas políticas de consciência e reconhecimento do movimento. No Brasil, este termo passou a ser utilizado para designar o ressurgimento das comunidades indígenas, que antes eram consideradas extintas, como é o caso dos “índios do nordeste”, neste caso, os Pipipã fazem parte desse grupo (Arcanjo, 2003; Oliveira, 2004).

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Capítulo I - Políticas específicas para a Educação Escolar Indígena: alguns apontamentos

1.1 O início

Início este capítulo afirmando que não pretendo fazer uma revisão histórica sobre os povos indígenas do Brasil, mas sim, apontar algumas notas que foram e são primordiais acerca do processo de educação, das políticas e legislações educacionais, para e feita pelos indígenas brasileiros. As políticas para a educação são uma obrigatoriedade que os governos devem oferecer. Estas políticas estão voltadas mais especificamente a educação escolar indígena, e por isso, cabe ao governo às decisões em relação ao espaço “escola”, pois as comunidades dependem das demarcações territoriais para construir seus “espaços escolares” e os princípios de ensino e aprendizagem. Neste faço um recorte das principais políticas educacionais para a educação escolar indígena no Brasil. Posteriormente, adentro às políticas educacionais do estado de Pernambuco, especificamente, por ser onde residem, onde está localizado o território indígena dos Pipipã de Kambixuru.

Sabe-se que a “educação escolar” no Brasil se iniciou com a colonização. Uma educação antagônica às cosmologias, aos mitos, ritos, aos conhecimentos nativos. Há diversos relatos históricos (Ribeiro, 2009; Saviani, 2013) que mostram como foi o primeiro contato dos indígenas com a educação formal, a imposta pelos colonizadores, uma educação eurocêntrica. Como expõe Ribeiro “atingia inicialmente as crianças, matéria-prima mais fácil de plasmar. Era-lhes ensinado a ler, escrever, contar e a doutrina crista. Alfabetizadas e iniciadas na religião, percorriam as aldeias convertendo outros índios (p.45)”.

A primeira fase da educação escolar para os indígenas foi em meados de 1550, com a catequização. Os doutrinadores não aceitavam suas culturas, então apanhavam as crianças indígenas, pois eram mais fáceis de “moldar”, ensinavam-lhes a leitura, a escrita, a contar os números e a doutrina cristã. Era criada a “primeira escola brasileira” (Mattos, 1958, p. 37).

A “domesticação” dos nativos feita pelos jesuítas era o objetivo comum para ter a mão de obra escrava nas colônias, por isso, a religião, a conversão, era o caminho para alcançar os fins dos colonos. “O povo reunia todas as manhãs na igreja, sobretudo as crianças, para orações e missa; em seguida dirigiam-se os adultos para o trabalho e as crianças, tanto meninos como

meninas, para a escola” (Wachowicz, 1988, pp. 29-30). Este primeiro período da educação escolar é conhecido como a catequização das missões volantes (Ribeiro, 2009), atingindo inicialmente as crianças para alfabetizar e introduzir o catolicismo na população nativa.

É perceptível que este tipo de educação instaurado foi de natureza exploratória, ou seja, aculturar os nativos locais, uma vez que expandindo o catolicismo como vias do aprendizado, fazia com que os nativos brasileiros adquirissem as práticas, métodos e simbologias. Nesta altura, os missionários concebiam a população indígena como um único grupo, com costumes, línguas e hábitos iguais e por isso, os unificaram e passaram a chamá-los de gentis (gentio) uma denominação grupal que significava que eles eram pagãos. Porém é necessário compreender que o processo de ensino e aprendizagem dos nativos sempre foi através da oralidade, do ver e repetir, “saberes ancestrais transmitidos oralmente de geração em geração” (Santos, 2006, p.130). E por isso, muitos não aceitavam a condição do colonizador em “domesticar” os nativos, sempre coagidos pelos Jesuítas, gerando conflitos, que surgiam mais frequentemente. Como apresenta Saviani (2013):

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (p. 29).

Por isso, a chegada, a até então chamada Terra de Vera Cruz, com o processo de inserção da educação escolar tinha o objetivo de colonizar, integrar e civilizar alcançando assim às populações indígenas. Os colonizadores não percebiam nada em relação às populações nativas, inclusive ignorou os conhecimentos tradicionais destes povos e a própria educação indígena, as formações societárias, os núcleos familiares, enfim, o modo como vivam. Entretanto, as comunidades nativas já possuíam seus próprios meios de vida, de sobrevivência, priorizavam seus saberes tradicionais, seus costumes e hábitos. De acordo com Freire (2004) os nativos não conheciam a instituição escola, mas tinham seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, principalmente através das histórias contadas pelos mais velhos “por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas - mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética” (p.11). Naturalmente que, para que este contato acontecesse, os Jesuítas também precisaram conhecer um pouco das línguas indígenas para que pudessem se comunicar com os nativos. Contudo, com invasão dos colonizadores seus mitos, seus rituais, suas sociedades, seus territórios, ou seja, todo o contexto identitário-cultural desses povos sofreu e ainda sofre as influências trazidas pelo invasor.

O ensino jesuítico no Brasil surgia como uma concepção de uma educação pública, ou seja, de acesso a todos, sendo precursor, neste sentido, da instrução elementar no país. Como resume Azevedo (1996, p. 500) “revela-se, de forma semelhante, como sendo o processo de ler, escrever, contar e falar português”. Para tornar este procedimento mais fácil, utilizavam as crianças indígenas, pois estas não tinham tempo de vida suficiente para apreender os saberes do seu povo. Freyre (1987) explica que os meios os quais os jesuítas empregaram incidu, sobretudo na inversão “no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande” (p. 147).

Ribeiro (2009) ainda exemplifica que havia os colégios para os filhos dos portugueses, alguns mestiços e indígenas, ensinavam uma educação mais “completa”, com a finalidade de formar doutrinadores da fé católica e adoradores do santo Rei de Portugal, na altura, Dom João III. É neste período que surge a ideia dos aldeamentos; os nativos brasileiros eram nômades, não tinham lugar fixo, mas espaços delimitados por seus conhecimentos tradicionais. Por isso, para os colonizadores era muito mais simples cercá-los em um determinado local, assim poderiam controlá-los mais facilmente. Pois, nestes aldeamentos, as “aldeias”, os autóctones estavam sujeitos às normas civil e religiosa impostas pelos padres.

Com isso, a tentativa de inclusão dos nativos na sociedade colonial era para que os jesuítas pudessem atuar de uma maneira, segundo eles, salvando as almas dos gentis, inserindo-os nas escolas ensinando-os a ler a bíblia, e a reverenciar o rei de Portugal. A exemplo da inserção e dos indígenas na educação não-indígena, religiosa e eurocêntrica, em 1555, Anchieta relatava que:

Temos uma grande escola de meninos índios bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitorés. Tem nelas suas casinhas cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes, onde ensinam aos índios as cousas necessárias à sua salvação, lhes dizem missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes ao dia, e também em cada uma ensinam aos filhos dos índios a ler, escrever e contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudam as missas, e desta maneira os fazem polidos e homens. Em uma delas lhes ensinam a cantar e tem seu coro de cantos e flautas para suas festas, e fazem suas danças à portuguesa com tambor e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses (p.424).

A companhia de Jesus era orientada pelo “*Ratio Studiorum*” (Franca, 1952), organização e plano de estudos publicados em 1599. Tinha como objetivo a formação para o sacerdócio, com o plano de estudo na linha teológica, e para o conhecimento da cultura europeia, ato que não era de interesse para os indígenas, que nesta altura, miscigenavam-se com os filhos dos colonizadores. Por causa dessas divergências o Padre Antônio Nóbrega

percebeu que poderia haver uma mobilidade entre os gentios separando-os em equipes de estudos profissional e agrícola. Com a separação nestes dois grupos, este método de educação contribuiu para a formação da elite colonial, com a concepção de que os instruídos, descendentes dos europeus, faziam parte da elite colonial. Diferentemente dos não-instruídos, os ameríndios.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi banida do Brasil. Após a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira passou a ser liderada pelo Marquês de Pombal. O Diretório Pombalino foi publicado em 3 de maio de 1757 e passou a ser lei através do alvará de 17 de agosto de 1758. A introdução das Reformas Pombalinas como ficaram conhecidas, incluem em seu contexto o âmbito escolar metropolitano e não mais o colonial. Ribeiro (1992) refere que essas mudanças no que diz respeito ao processo educacional fez com que os nascidos na colônia, obtivessem cargos inferiores, enquanto os nascidos na metrópole receberam ocupações elevadas. “As técnicas de leitura e escrita se fizeram necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família” (p.31), assim surge o analfabetismo brasileiro, uma vez que a maioria da população não tinha condições de ser letrada.

Percebe-se que de fato o interesse da metrópole era catequizar para escravizar os indígenas, tendo em vista a mão de obra gratuita. Logo, notaram que os indígenas não aceitariam facilmente esse encarceramento e os trabalhos forçados. É quando começa a entrada de escravos africanos em território *brasilis*. Com o etnocentrismo acentuado, os colonizadores fundados pelos conceitos da “cruz e espada”, tinham o objetivo da escravização, mesmo que posteriormente fosse proibido pelo Rei de Portugal, para que assim pudessem fornecer as riquezas furtadas do território nacional para abastecer a ganância da burguesia mercantilista europeia. Nesta concepção, iniciaram uma ação de apropriação e tomada do território, e conseqüentemente, a servidão indígena. Ou seja, foi um confronto, uma batalha, entre os nativos, que prezam por suas terras, seus locais sagrados e de sobrevivência, contra os colonizadores, pois estes achavam que as terras ocupadas eram de suas posses e que assim trariam uma grande acumulação de bens e riquezas para a colônia. Por isso, não havia de facto o interesse numa educação escolar para os autóctones e sim uma maneira de integrá-los aos colonizadores e forçá-los aos trabalhos servisais.

No exercício educacional deste período não existia a questão pedagógica em si, mas os indígenas possuíam métodos e técnicas de ensino e aprendizagem que se fundamentavam na tradição oral, nos saberes da comunidade, nos atos que faziam parte do seu dia-a-dia, sua própria pedagogia. Este era um exercício de aprendizado voltado à prática, por meios dos exemplos e modelos deixados para os mais novos, os “curumins”, pelos sábios anciãos, pelos conhecedores dos saberes ancestrais, davam-lhes orientações para a perpetuação do idioma, dos hábitos, tradições, da cultura do seu povo. Como explica Saviani (2013) que a educação se apresentava em três situações “a força da tradição, a força da ação, e a força do exemplo” (p. 38). Estes três elementos principais que são considerados neste modelo educacional, são exemplos de como os saberes tradicionais são perpetuados, pois é o papel fundamental dos

mais velhos, dos mais sábios, repassar a história do seu povo, como também sua própria história de vida, à valorização dos seus antepassados e de sua terra.

Outra data em que houve um único referimento aos nativos brasileiros, foi um parecer para que a catequização, conversão e civilização dos indígenas fossem liberadas aos colonos e a igreja instalada no país foi em 1823. Um ano depois, em 1824, é outorgada a primeira Constituição Federal Brasileira que em relação à educação escolar dizia que haveria um “sistema nacional de educação: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional”. E no artigo 250 declara: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (Ribeiro, 1978, p. 44). Porém, não faz nenhuma menção especificamente aos autóctones.

Durante o primeiro e o segundo reinado brasileiro, grupos políticos surgiram, o café se torna a nova riqueza do país. Apesar da dita “abolição da escravatura”, fato que não aconteceu na época, pois os escravos (indígenas e africanos) precisavam submeter-se aos senhores dos engenhos, porque não tinham para onde ir, nem como se manterem. Tanto os africanos, os afrodescendentes, quanto os indígenas resistiram a essa submissão e até hoje, continuam resistindo e lutando para não serem mais impedidos de seus direitos constitucionais, direitos iguais aos demais brasileiros, e a liberdade, ou seja, o direito a própria vida. Com a renúncia de Dom Pedro I em 1831, é decretado o Ato Adicional à Constituição de 1834 e traz no artigo 10, relatado por Almeida e Barreto (1967 apud Ribeiro, 1978) que:

Compete às mesmas Assembleias (Legislativas Provinciais) legislar: (...) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (p. 47).

A partir deste, as Assembleias Legislativas tinham a obrigação de legislar sobre a instrução pública, de estabelecimentos próprios, além de promovê-la. Foi perceptível que no início do Século XIX a educação escolar brasileira sofreu sérias deficiências, principalmente nos níveis educacionais devido à instabilidade política, da escassez de recursos, como também, por causa do regionalismo que prevalecia nas províncias, hoje, os estados brasileiros. Nestes períodos da história educacional do Brasil percebe-se o desaparecimento por completo dos povos indígenas, não havia direitos, não havia sequer o reconhecimento como cidadão; para estas comunidades não houve de fato um processo educacional de pertencimento.

Durante o período colonial, a educação “escolar” para os nativos foi imposta pelos colonizadores, pois até então, o processo educacional era através da oralidade, da transmissão dos saberes. Com a chegada dos Jesuítas e a criação dos aldeamentos, a catequização indígena era o principal objetivo, porque assim conseguiriam manter os nativos “moldados” de acordo com as ideias eurocêntricas. Mas principalmente submeter o indígena ao regime de escravidão.

Nos períodos Pombalino (1760-1808) e Joanino (1808-1821) em relação à educação escolar indígena foi uma época que os nativos sofreram com o processo de aculturação, com doenças, mortes. Muitos povos foram dizimados. Não houve uma política educacional ou algum processo educacional específico para os nativos. A educação era somente para os filhos da colônia. O que acarretou na escravidão e extinção de muitos povos.

1.2 Século XX uma educação integracionista

Em 1910, sob o Decreto de número 8.072, no dia 20 de junho foi criado no setor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), e posteriormente, em 1918, ficou sendo chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que tinha como finalidade proporcionar subsídio a todos os indígenas do Brasil, assistindo-os legalmente, com o intuito de não mais permitir o contato com a igreja católica e a catequese. Foi criada uma política indigenista com o objetivo de civilizar o indígena, para transformá-lo em um trabalhador para o país. Para isso, criaram estratégias de educação, ainda muito simplórias, na realidade era um tipo tutela (Lima, 1995), para controlar a inclusão dos indígenas na sociedade não-indígena.

Sobre o ensino para os indígenas brasileiros, de fato não existia. O preconceito aos nativos não era muito diferente do início da história do país quando os “homens brancos” consideravam o índio como selvagem, e atualmente, quando os “homens brancos” julgam os indígenas como preguiçosos e incompetentes (Freyre, 1987).

A partir de 1953, o SPI avaliou o modelo de educação escolar “criada” para os indígenas e verificou que de facto precisava de algumas mudanças nas escolas, principalmente dando zelo às especificidades das comunidades, contudo nada em concreto foi feito para zelar essas diferenças. Cunha (1990) aponta que no final da década de 1950, o mesmo órgão organizou um Programa Educacional Indígena, que tinha como objetivo modificar as escolas indígenas em “unidades apenas alfabetizadoras, em unidades educacionais mais amplas, oferecendo aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos mais condizentes com o meio em que habitam” (p. 93). Logo, pode-se afirmar que as políticas educacionais instituídas pelo SPI e a ação protecionista criou uma sucessiva condição de dependência dos povos indígenas. Diante disto, Tassinari (2008) reforça que “enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário, na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental” (p. 228).

Neste período, ainda chamou a atenção da assessoria indigenista os conflitos e invasões territoriais nos quais as populações nativas estavam envolvidas por conta do crescimento

capitalista da economia nacional, fazendo com que as ações educacionais ficassem em segundo plano, e até por vezes, esquecidas. Em 1967, anos da ditadura brasileira, houve uma modificação dos aparatos legais para as populações indígenas com a extinção do SPI, representado a partir de então (e até o dia presente) pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Entre 1910 e 1967, a educação escolar para indígenas estava sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio. A partir de 1967 até 1991 passou para administração da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, apesar desses órgãos serem responsáveis pela educação escolar para as comunidades indígenas, não promoveram mudanças significativas, durante esse período os índios continuavam recebendo ideias e práticas que eram similares aos não-indígenas, uma visão eurocêntrica do ensino, desenvolvida pelo governo para “civiliza-los”, e assim transformá-los em mão de obra no mercado de trabalho, ou simplesmente abandoná-los e esquece-los da história brasileira, ou seja, o silenciamento das populações indígenas.

A Fundação Nacional do Índio surge como uma resposta à ditadura militar (1964-1985) por causa das críticas internacionais que denunciavam casos de maus tratos aos indígenas brasileiros. Arelada ao Ministério do Interior, seguia suas orientações pelas políticas indigenistas da extinta SPI, isto é, continuava com a meta de trazer a civilidade ao fazer dos indígenas. Não houve muitos avanços nas tais políticas indigenistas, principalmente no que se trata da sociodiversidade das populações.

No âmbito da educação, a FUNAI apesar de seguir o assimilacionismo aplicado pelo SPI, reconheceu a relevância das línguas indígenas e seus processos próprios de alfabetização. Por isso, entre 1969 a 1991, fez um acordo com o *Summer Institute of Linguistics - SIL*, instituto norte-americano, de linhagem religiosa que já possuía trabalhos de investigação linguística com algumas comunidades indígenas do país desde 1930. O SIL atuava especialmente na utilização e tradução da Bíblia para os idiomas nativos, ou seja, uma catequização mais modernizada, sem tanta violência física, mas principalmente um genocídio cultural.

Com esta nova política educacional, as sociodiversidade dos povos, assim como, a utilização de suas línguas indígenas foram mais observadas, em vista disso, e por meio da portaria nº 75/N de julho de 1972, ponderou-se “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da normatização da escrita indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português”, pois esta seria um “elemento de transição à língua nacional”. Ainda era prenunciado aos indígenas que já falassem a língua portuguesa o “emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais (...) sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar”. Ou seja, o reconhecimento do bilinguismo indígena.

Com o acordo entre a FUNAI e o SIL, em meados da década de 70, foram criados cursos de formação de monitores bilíngues, que traz um momento marcante para a educação escolar indígena, pela primeira vez utilizam indígenas como professores auxiliares. Estes cursos tinham

por finalidade ensinar os monitores a ler e a escrever nos seus próprios idiomas, para que assim eles pudessem repassar, alfabetizar as crianças e a quem mais quisesse aprender das suas comunidades. Entretanto, os professores não-indígenas enviados pelo Estado não reconheciam (e ainda não são todos que reconhecem) o papel dos professores indígenas, não confiando no trabalho realizado por eles.

Ainda na década de 1970, houve no Brasil uma forte mobilização da sociedade civil e de organizações não governamentais que questionavam o tipo de educação que estava sendo aplicado aos índios. Entre 1970 e 1980, ocorreram algumas experiências educacionais não governamentais, que levaram em consideração as especificidades dos grupos indígenas, quanto a sua metodologia, material didático e calendário escolar, essas organizações foram proporcionando aos indígenas a formação de professores, para assumirem a educação escolar de suas comunidades. Em 1973, é criado o Estatuto do Índio (Lei 6001/73) que propunha “ajustar e organizar a condição jurídica dos indígenas. Logo no primeiro artigo do Estatuto verifica-se tal intuito, regulando-se a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional (Art. 1º. Lei 6001/1973)”. É evidente a ambiguidade nos escritos da lei, pois este diz que o Estado Nacional se propõe a salvaguardar as culturas das comunidades Indígenas, contudo, quer promover a integração das mesmas na sociedade nacional. Mais uma vez prevalece o assimilacionismo e o integracionismo como alicerce da tutela indígena, não lhes permitindo o reconhecimento social e cultural das sociodiversidades do país.

Tendo em vista o percurso histórico em busca dos direitos, com o surgimento e participação do movimento indígena que começou na década de 70, com o apoio de organizações não governamentais e de uma parte da sociedade civil, foi um passo essencial para as conquistas das políticas indigenistas, principalmente no marco da Constituição Cidadã.

A Constituição Federal de 1988 considera os indígenas como cidadãos que têm direitos e deveres. Como está descrito no artigo 231, que além de tratar da questão da proteção e demarcação das terras indígenas, reconhece aos índios o uso dos costumes e línguas. Logo, é garantido constitucionalmente a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao governo cumprir e respeitar tais direitos. Infelizmente, apesar dos direitos serem assegurados na Constituição Federal à realidade das comunidades indígenas está distante do que é previsto nas leis. Além das lutas para ocupação das terras tradicionalmente ocupadas, os indígenas também enfrentam dificuldades em manter seus costumes, por não contarem com os devidos incentivos do governo, sua organização social e uma educação que atenda as suas reais necessidades. Neste artigo são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Também aparece nos artigos 78 e 79 do - Ato das Disposições Gerais e Transitórias - da Constituição de 1988, onde o Estado tem o dever de oferecer uma educação bilíngue (para as comunidades que possuem o idioma indígena) e intercultural para assim fortalecer as línguas maternas, as práticas culturais, oportunizando-os em reafirmar as identidades étnicas, as memórias da comunidade, as histórias de vida, como também ter a possibilidade de aceder aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade brasileira.

Posterior a Constituição Federal, foi realizada em Genebra, Suíça, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho - OIT, pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho ao dia 7 de junho de 1989. Respalhada nas normatizações pronunciadas na Convenção e na Recomendação sobre populações indígenas e tribais de 1957, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e nos diversos documentos e entidades internacionais contra toda e qualquer tipo de discriminação. O documento final da OIT deixa óbvio o direito dos povos indígenas em todos os aspectos, políticos, sociais, econômicos, culturais, educativos, como ato primordial para a preservação das suas identidades étnicas. Reconhece e valoriza os direitos fundamentais dos humanos, as sociodiversidades, priorizando os valores, as tradições, os costumes.

O documento foi registrado em parceria e coparticipação das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Mundial da Saúde e o Instituto Indigenista Interamericano, com o propósito de assegurar todos esses direitos aos povos autóctones. Este aspeto é logo salientado na primeira parte da documentação, colocada como Política Geral, no artigo 5º onde, “deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados” (OIT, 1989).

A Parte VI trata da Educação e Meios de Comunicação. Prescreve no artigo 26 que todos os membros das comunidades nativas têm direito, em condições de equidade, ao processo educacional em todos os seus níveis de aprendizagem; no artigo 27 aponta a necessidade dos programas educativos serem adaptados às necessidades de cada comunidade e que contemple suas histórias de vida, suas memórias, seus saberes tradicionais; e principalmente que os governos deverão reconhecer o direito à educação própria para os povos nativos e que deverá ter financiamento para este fim; no artigo 28, aborda a utilização, ensino e aprendizagem das línguas maternas, principalmente às crianças, e as demais pessoas da sociedade indígena, para preservá-las, como também o ensino da língua oficial do país.

Ainda assinala a relevância de seguir medidas que reconheçam e valorizem as tradições étnicas culturais dos povos dando-lhes o direito a conhecer seus direitos e obrigações em relação às questões de trabalho, economia, educação, saúde, enfim, dos serviços que o governo deverá prestar. E por fim, a partir do processo educativo, na reconstrução e reescrita dos

materiais didáticos e livros de história, que tragam uma perspectiva igualitária dos povos, para tentar eliminar (ou pelo menos, diminuir), os preconceitos aos nativos.

Em 1991, começam algumas mudanças em relação à educação escolar indígena; a gestão da Educação Escolar Indígena que até então era regido pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, transfere a responsabilidade das escolas indígenas para o MEC, a partir do Decreto da Presidência da República nº26/91. Que incumbem as Secretarias de Educações Estaduais e Municipais darem cumprimento às diretrizes indicadas pelo Ministério de Educação e Cultura. Com isso, em 1994, o MEC apresenta novos paradigmas que iriam nortear à educação escolar indígena no documento de "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena".

Texto esse que foi criado a partir da parceria de entidades não governamentais e governamentais que apoiavam a questão, juntamente com os professores indígenas. Neste material, as diretrizes trazem um discurso de autonomia, pois visava à construção e permanência de uma educação escolar indígena mais independente, mais diferenciada, colocando o professor indígena a assumir seu papel como gestor das escolas, como docente das salas de aulas. Contudo, e na realidade, é o Estado Nacional que as gerencia, negando e camuflando a alteridade e autonomia das comunidades.

Em 1995, grupos sociais contra o Racismo nas escolas surgiram no país, e a partir do Movimento Zumbi, foram apresentadas ao então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), propostas para que os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's* valorizassem a pluralidade cultural existente no país. As ações implantadas durante este governo mostraram algumas dificuldades em desenvolver políticas diferenciadas para a educação escolar indígena, porque inicialmente foram reproduzidas as mesmas políticas dos demais grupos ditos minoritários. As políticas educacionais para a educação escolar indígena tiveram um progressivo crescimento a partir do governo seguinte. Os PCN's que abordam as questões indígenas enfatizam o bilinguismo, as especificidades socioculturais e a interculturalidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estão inclusas, além das disciplinas comuns a todos os cidadãos brasileiros, os temas transversais, como ética, pluralidade cultural, convívio social, meio ambiente e saúde, que normalmente são trabalhadas em sala de aula por qualquer professor, em qualquer disciplina. Nomeadamente para os povos indígenas, os PCN's surgem como uma proposta de ações pedagógicas que pretende garantir o respeito às diversidades das comunidades, tendo como princípios seus direitos legais, civis e o direito à diferença, a particularidade étnica. O principal objetivo dos Parâmetros é proporcionar contribuições e encaminhamentos para ajudar a elaborar programas de educação escolar indígena que melhor se moldem as aspirações e necessidades das comunidades. Os Parâmetros são subsídios que vêm ampliar os etnoconhecimentos dos povos indígenas, onde seus saberes tradicionais e ciências próprias são valorizados de acordo com a especificidade de cada comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi confirmada pelo Congresso Nacional ao dia 7 de dezembro de 1996 e divulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Esta lei institui a normatização de todo o sistema da educação brasileira, incluindo a educação escolar indígena e implantando diretrizes e bases desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Conhecida como Lei Darcy Ribeiro, a LDB. É de suma relevância para a conquista da educação escolar indígena, pois substitui a antiga lei de nº 4. 024 de 1961, que tratava da educação nacional e não fazia referência nenhuma aos povos indígenas e seus processos próprios de educação.

Esta legislação apresenta em evidência a educação escolar indígena no artigo 32 assegurando ser obrigatório, num período de 9 (nove) anos, as crianças devem ter 6 (seis) anos de idade ao iniciar esta fase. Tem como objetivos principais o aprendizado da escrita, leitura e de cálculo e dos preceitos sociais em relação ao meio ambiente, artes, e culturas em geral. Enfatizo o inciso 3, do artigo 32 da LDB, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, ou seja, o direito àquelas comunidades a utilização das suas línguas indígenas, o direito ao bilinguismo/multilinguismo, preservando assim a cultura da etnia.

A LDB decreta a participação dos sistemas de ensino para a criação de programas associados de ensino e pesquisa com a participação dos povos indígenas e que seus objetivos sejam de produzir currículos específicos onde contenham os pressupostos culturais de cada comunidade. E também anuncia a formação especializada de profissionais para agir no âmbito da preparação, publicação e distribuição de materiais próprios de cada etnia, sendo eles específicos e diferenciados para fins didáticos. Com esses objetivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira admite claramente que a Educação Escolar Indígena deve apresentar uma perspectiva diferenciada das escolas não-indígenas, a partir da prática e utilização das línguas indígenas e da interculturalidade, para que assim possibilite a cada comunidade, a cada escola indígena o direito de definir e criar os seus próprios projetos políticos-pedagógicos, documento este que irá regulamentar suas e-escolas e professores. Logo, vemos presente na LDB as possibilidades de abertura para que realmente as escolas indígenas possam suprir as demandas das comunidades e oportunizar aos estudantes autóctones os seus próprios métodos de ensino e aprendizagem.

Em 1998, com a criação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI* a instituição vai a outro patamar, agora, legalmente autorizada e com metas e objetivos a serem concretizadas. Este documento traz uma nova visão para o processo educacional dos grupos étnicos do Brasil, a partir deste surgem seus 04 (quatro) pilares formadores: a diferença, a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade.

O Referencial Curricular (1998) registra que a legislação traz a possibilidade da criação das escolas indígenas, de acordo com os costumes e diversidades culturais que existem no país, valorizando seus conhecimentos próprios e suas práticas pedagógicas. Ainda justifica que as

escolas diferenciadas indígenas são uma grande inovação no que consta os processos educacionais, normalmente o ocidentalizado, mostrando novas dinâmicas e métodos diferenciados, relembrando o respeito às particularidades dos povos.

A elaboração deste Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) veio para auxiliar as propostas educacionais dos professores indígenas e a construção de políticas públicas favoráveis à educação escolar das diversas comunidades. Há de facto muitas dificuldades no processo educacional indígena, pois nem as políticas públicas e os programas educacionais, nem propostas curriculares que não atendiam as sociodiversidades dos povos. Por isso, só participação efetiva das comunidades, lideranças, professores, pode promover uma escola de qualidade, baseada principalmente nos valores e saberes tradicionais de cada sociedade, com seus próprios princípios de educação. Ainda de acordo com o Rcnei, a participação dos sistemas públicos, sejam eles municipais ou estaduais é muito importante para que as políticas públicas educacionais atinjam de fato as comunidades de cada região, e que estes seTorés adequem os faTorés jurídicos e burocráticos reconhecendo e valorizando as diversidades étnicas.

Reconhecer a pluralidade das comunidades indígenas é respeitar a alteridade de cada povo, é também a partir da criação dos seus próprios anuais, dos seus currículos específicos e diferenciados que poderão fortalecer suas etnias, suas memórias históricas. A exemplo da utilização das línguas indígenas, das histórias de vida, passadas oralmente, agora muitas podem ser escritas tanto na língua materna, quanto na língua portuguesa. A partir do momento em que as comunidades começaram a usar seus próprios materiais didáticos, para além dos documentos nacionais, os livros didáticos passaram a ser produzidos por eles mesmos adotando como recurso temas geradores, que são as raízes históricas das suas sociedades, são seus próprios saberes tradicionais ensinados em suas salas de aula.

Os indígenas possuem o direito de formar e estruturar os sistemas educativos, em seus próprios idiomas e de acordo com a sua própria cultura, para ensinar, repassar, em todos os níveis educacionais, sem discriminação e em consonância com o Estado. Nascimento (2004) alega que a escola indígena sem essas características que a distinguem seria como um corpo estranho na comunidade. Comenta que caso a escola indígena seja vinculada a um sistema separado, mesmo no que diz respeito a políticas públicas, proporciona danos de exclusão e retardo no alcance dos direitos já adquiridos, pois ainda há o risco de um tratamento desigual para desculpar o respeito a diferença. Os processos educacionais das escolas indígenas ainda precisam seguir uma longa jornada. A libertação do povo indígena do etnocentrismo, que o colocou sob o domínio da servidão por muito tempo, influenciou em todos os aspectos das suas vidas sociais, das suas práticas culturais e educativas. Facto que até hoje não foi totalmente eliminado e que ainda deixa muitos vestígios.

No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, Parecer 14/1999 que foram consentidas no dia 14 de setembro de 1999, por meio da Câmara Básica do

Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes são divididas em capítulos, onde se expõe os fundamentos da Educação Indígena, determinando o funcionamento das escolas indígenas e suas estruturas pedagógicas, propondo atos reais para a Educação Escolar Indígena. Na Resolução nº3/99 do Conselho Nacional de Educação - Diário Oficial da União, de 17/11/1999, estão normatizadas algumas proposições importantes para o processo de reconhecimento da educação escolar indígena, apresenta-se a categoria de “escola indígena” e a sua autonomia pedagógica e curricular; as ofertas de ensino para estas escolas, a formação específica de professores indígenas, seu reconhecimento jurídico-social; e o currículo específico e diferenciado, e a possibilidade de modificá-lo de acordo com as necessidades de cada comunidade. A partir destas Diretrizes, agora legitimadas, dá-se suporte efetivo para garantir o direito aos povos indígenas brasileiros um processo educacional diferenciado e próprio.

Ainda há a Lei 10.172/99, que traz um capítulo específico sobre a Educação Escolar Indígena. O artigo 87 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) estabeleceu a “Década da Educação”, ou seja, nesses dez anos deveriam cumprir-se todos os objetivos propostos acerca da educação nacional, inclusive a educação escolar indígena. Em 9 de janeiro de 2001, foi proclamado o Plano Nacional de Educação (PNE) que contempla um capítulo a propósito da Educação Escolar Indígena, subdividido em três momentos. No primeiro momento, apresenta um breve contexto e diagnóstico de ofertas da educação escolar para os povos indígenas. No segundo, as diretrizes para a Educação Escolar Indígena são apresentadas, e no terceiro, quais são os objetivos e metas a serem cumpridas pelas escolas indígenas, tanto em curtos e longos prazos.

Nestas metas e objetivos destacam-se a propagação das ofertas dos núcleos e programas educacionais para as comunidades indígenas, em todas as classes do Ensino Fundamental, garantindo a alteridade e autonomia para as escolas no que se refere ao PPP (Projeto Político Pedagógico), a utilização dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades nas deliberações em relação à continuação das escolas. É neste momento que o PNE institui a importância da concepção da categoria “escola indígena”, para afirmar a especificidade da educação intercultural, bilíngue e diferenciada em todos os âmbitos do ensino nacional brasileiro. O PNE ainda justifica a elaboração de programas específicos para as escolas indígenas, como também todo o financiamento necessário para implementar estes programas nos territórios indígenas.

É neste plano educacional que surge a estadualização das escolas indígenas, a partir deste, as escolas indígenas que pertencem aos estados brasileiros serão geridos pelos próprios Governos estaduais, assumindo toda a responsabilidade legal por elas. Tendo que assumir a meta do reconhecimento público e social da categoria de escolas indígenas e da formação de professores indígenas. Este período foi marcado pela luta, atuação e presença ativa do movimento indígena para que não somente, as políticas educacionais fossem conquistadas, mas sim, todos os direitos e garantias constitucionais aos povos indígenas.

1.3 Século XXI: a alteridade educacional

Em 2002, publica-se o *Referencial para Formação de Professores Indígenas*, outro documento muito esperado, pois, “escola de índio, professor índio”. Porém, deixando muitas dúvidas não em relação ao papel do professor, mas em relação ao papel do Estado, pois, hoje, as escolas indígenas são estadualizadas, ou seja, pertencem aos estados que a regem, contudo, estes estados, em sua boa parte, não reconhecem os pilares formadores da educação escolar indígena, e conseqüentemente não reconhecem o papel do professor indígena. Conseguir estabelecer uma relação entre os professores indígenas e o governo é o grande desafio ainda atual das comunidades do país, pois se está previsto no referencial que as escolas devem ser diferenciadas, logo, a construção do currículo específico, a produção de materiais didáticos próprios, a calendarização das aulas, enfim, a organização estrutural e pedagógica da escola deve ser feita pelas etnias e aceita pelo governo, pois só assim será respeitado o que está previsto nos documentos oficiais.

A publicação do *Referencial para Formação de Professores Indígenas* (2002), trouxe para o debate como deveria ser a implementação dos programas educacionais para a formação de professores indígenas, com o objetivo de habilitá-los ao magistério intercultural. De acordo com o documento, “as professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos, etc.” (Brasil, 2002). Por isso, a formação de professores indígenas tem que ser subsidiada nas sociodiversidades dos povos, logo, as propostas de formação não deverão ser iguais para as comunidades em questão.

O Referencial assegura que “os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes” (Art. 8 - Brasil, 2015). Orienta para que as comunidades devem discutir e elaborar discutam e elaborem seus próprios PPP, para que assim planeie-se a melhor maneira de formar seus professores.

Em 2003, foram destinados recursos consideráveis para a formação de professores indígenas. No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) o Ministério da Educação começou a desenvolver outras políticas educacionais e ações afirmativas, como por exemplo, o Programa Universidades Para Todos - PROUNI. Este programa tinha a finalidade de facilitar o acesso dos estudantes indígenas e de outros grupos étnicos à universidade. E especificamente para os povos indígenas, o Ministério da Educação lançou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas indígenas - PROLIND.

De facto, o PROLIND contribuiu para o acesso dos indígenas à educação superior, contudo, por ser um programa, uma ação e não uma política pública para a educação, o orçamento destinado ao programa depende de quanto o governo está disposto a investir. Quanto à atuação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, os recursos financeiros eram auxílios individuais para os indígenas que estudavam em instituições privadas. A Fundação também firmou parcerias e convênios com algumas instituições o que facilitou e aumentou o acesso de indígenas nas universidades. Com todas as dificuldades enfrentadas pelos indígenas, algumas licenciaturas foram financiadas com os recursos do Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. De acordo com Paladino e Almeida (2012), este programa funcionou de 2002 a 2009 dando privilégio aos negros e indígenas, pessoas nascidas no nordeste, norte e centro - oeste e oriundas de condições socioeconômicas baixa.

Ainda no âmbito da formação de professores indígenas e acesso ao ensino superior, foi homologado, posteriormente em 2014, o Parecer CNE 06/2014 com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Logo depois, em 2015, instituíram a Resolução CNE/CP 01 de 07 de janeiro de 2015 que fomenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Ensino Secundário)*. Portanto, as instituições que fazem estas formações devem contemplar o diálogo intercultural e respeitar as diversidades dos futuros professores. Isso também possibilita que os cursos possam se reinventar estrutural e administrativamente. Está previsto também no Alvará do CNE 01/2015, no artigo 4º, que os cursos de formação de professores indígenas deverão ser as licenciaturas e pedagogias específicas e interculturais, para assim, agregar os conhecimentos acadêmicos e tradicionais e permitir que este futuro docente possa assumir a educação escolar indígena da sua comunidade.

Contudo, como pode haver a interculturalidade se não há o respeito ao espaço do professor, ao reconhecimento aos diversos saberes existentes, a sua organização curricular e sua autonomia dentro da comunidade. Em respeito a esta diversidade algumas universidades públicas e particulares vêm possibilitado um avanço significativo no envolvimento de discentes indígenas na reorganização e construção de uma escola indígena verdadeiramente diferenciada. Eles ingressam nos Cursos de Licenciatura Específica para os Povos Indígenas, também conhecida por Licenciatura Intercultural, que vêm demonstrando por meio dos saberes indígenas que é possível, sim, arquitetar nas comunidades, uma nova escola. Uma escola que possibilite a afirmação da identidade étnica e cultural, e que os conhecimentos indígenas e os saberes tradicionais tenham de fato sua emancipação.

Paladino e Almeida (2012) apresentam o conceito de interculturalidade como uma concepção de inter-relações, de diálogos e troca de saberes entre as diversas culturas e essa coexistência torna-se uma grande riqueza da diversidade. Este diálogo foi e é de grande melhoria em relação às políticas assimilacionistas e integracionistas instauradas aos povos

indígenas. E é de facto o que as licenciaturas específicas devem proporcionar, uma interculturalidade que dialogue com a diferença, sem deixar de compreendê-la. O Ministério da Educação e Cultura - MEC criou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) ação da Secretaria de Educação Superior do MEC e da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que tem como meta aprimorar a qualidade do ensino, nos diversos níveis da educação nas escolas indígenas. Em 2011, há a união das Secretarias e a partir de então ficou conhecida como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). É esta Secretaria que regulamenta os cursos para os indígenas.

Ainda na Resolução 01/2015, o artigo 12 orienta em relação à organização pedagógica do currículo para formação de professores indígenas que “podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 2015). Ou seja, a necessidade de adaptar os conteúdos programáticos às realidades das comunidades, suas próprias realidades, inclusive a participação efetiva da sociedade, das lideranças e dos anciões.

Outro momento marcante para o processo intercultural foi em 2008, a mais nova aquisição, Lei Federal 11.645, que insere o ensino da *História e Cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas* nas escolas de ensino regular não-indígenas. Esta, pois, não é uma lei direcionada aos indígenas, mas foi, também, uma conquista do movimento; a inserção no currículo escolar desta disciplina em instituições etnocêntricas, para quebrar paradigmas, pré-conceitos e estigmas pré-estabelecidos. Ainda está sendo um trabalho árduo, difícil, muitas vezes pela resistência histórica das pessoas e até mesmo empatia aos povos. Oerer (2010) nos propõe considerar a pluralidade existente no Brasil e que necessita de:

Organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos, que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (p. 210).

Logo, aponta-se a Lei Federal 11.645/08 como uma possibilidade de diálogo com a interculturalidade, um impulso às escolas não-indígenas para receberem e se prepararem para o encontro e o convívio com o novo, diferente, assim feito há tempos pelos povos indígenas. Este é mais um princípio de coletividade que os indígenas conquistaram, os direitos civis. Após muito tempo, lutas e mortes, seus direitos, o processo educativo e suas vertentes fazem parte desta aquisição.

Em busca de novas propostas para com a interculturalidade e os saberes indígenas precisamos apontar alguns questionamentos de reflexão sobre a temática. Inicia-se com o princípio de que os sistemas de conhecimentos e saberes tradicionais indígenas também são ciência e precisam ser legitimados nos contextos éticos, políticos, institucionais e sociais e que esta troca simbólica seja de fato reconhecida. “É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2008, p.89).

As discussões sobre pluralidade cultural e a relevância de se preservar as identidades culturais, neste, dos povos indígenas, como também nos diversos e amplos espaços sociais, principalmente o educacional, tem se intensificado. Destaca-se na educação a atribuição dos discursos e hábitos nos ensinamentos das futuras gerações, nos valores apreendidos, nos costumes, nas tradições repassadas oralmente, em fim, em toda a diversidade cultural de um povo. Há ainda o desrespeito ligado aos preconceitos, já conhecidos e determinantes na sociedade nacional. É necessário, pois, compreender estes impasses, para que possamos desmistificá-los, assimilando melhor estes contextos e respeitando as diferenças culturais, poderemos assim entender seus saberes como processo educacional.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, aliamente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2008, p. 56).

Por isso, é de suma relevância que as escolas e os professores não indígenas estejam aptos à Lei 11.645/2008, criando novas possibilidades e estratégias pedagógicas que promovam e reconheçam às pluralidades culturais, como está previsto na LDB 9394/96, artigo 26, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2013b). Com esta lei, entende-se que haverá condições de valorizar, reconhecer às múltiplas identidades étnicas existentes no Brasil. É ensinar o outro lado da História do país, não na visão do colonizador, mas sim, na perspectiva do colonizado. Como colocam Bergamaschi e Gomes (2012):

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (p.55).

Hoje, os povos indígenas do Brasil afirmam e vivenciam seus próprios meios educacionais, apesar dos séculos da colonização, a instituição escola também foi uma invasora, pois para os nativos a ideia de educação é inspirada e constituída de outra maneira, a partir de outra percepção de mundo, através das suas histórias de vida, dos seus saberes tradicionais, dos seus mitos e ritos. Por isso, refletir e tutorar as diversidades culturais como meio essencial para o reconhecimento é também saber aceitar as diferenças, sejam elas étnicas, culturais, linguísticas, sociais, etc. Os sujeitos sociais, apesar de todos os seus contextos históricos, viveram algum tipo de aprendizado, e neste espaço, viveram situações de desigualdades desumanas, preconceitos, racismos, por isso, o processo de reconhecimento sociocultural faz-se relevante, pois, irá interligar a natureza humana ao que de facto é de direito. Como apresenta Oliveira (2006):

Em suma, se o preconceito sempre mostrou ser uma barreira ao pleno reconhecimento de identidades étnicas, seja como auto reconhecimento, seja como reconhecimento pelos outros, no que esse estado de coisas poderia afetar alguém, nas mesmas circunstâncias, em sua luta pela cidadania? Sob o manto protetor das políticas de Estado - no caso, as políticas indigenistas -, não haveria uma demanda de caráter moral ou ético a orientar a formulação dessas políticas públicas? (p. 46).

Pois, as sociedades pós-modernas continuam a discriminar e preconceituar estas culturas formadoras da sociedade brasileira, assim como, contribuíram e contribuem para o entendimento da identidade do país. Compreender as tradições indígenas é também, recontar a história destes povos, especificamente no Brasil. Esse modelo construído no passado, ao longo do tempo, sempre interferirá nas crenças da população brasileira, na forma de vivência do modo contemporâneo. Estes procuram por um reconhecimento igualitário através de políticas públicas que permeiam seus papéis de atores sociais dentro da sociedade brasileira, despertando, assim, uma reflexão, um novo olhar histórico sobre esta tradição. Taylor (1994) aborda a necessidade do 'ter reconhecimento':

[...] o não reconhecimento ou o falso reconhecimento pode ser uma forma de opressão, aprisionando o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido. Além da simples falta de respeito, isso pode infringir uma grave ferida, submetendo as pessoas aos danos resultantes do ódio por si próprias. O devido reconhecimento não é meramente uma cortesia, mas uma necessidade humana vital (p.25).

É notável que as culturas e os saberes tradicionais passem por um processo de aculturação, pluralizando os seus símbolos, mestiçando-as, sincretizando-as. Assim, é uma construção que interliga o indivíduo relacionando-o ao espaço social em que atua, onde este

reconhecimento preponderará na definição “quem eu sou” e de “como queremos” que os outros nos vejam. Segundo Honneth (2003) “nossa integridade é dependente da aprovação ou reconhecimento de outras pessoas. A negação do reconhecimento é prejudicial porque impede que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas. Uma visão que é adquirida intersubjetivamente” (pp. 188-189). Então, as identidades não são qualidades imutáveis, contudo, são versáteis e multidimensionais e são necessárias para o autorreconhecimento. Caillé (2002) aponta que “lutar para ser reconhecido não significa nada além do que lutar para se ver reconhecer, atribuir ou imputar um valor (p.88)”. Desta maneira, os povos indígenas do Brasil idealizam este reconhecimento fundamentado nos procedimentos de identificação étnica e equidade social.

No cenário social brasileiro atual, temas ligados às expressões culturais ainda são tratados de forma delicada, como se isto fosse um ponto nevrálgico para a sociedade, talvez por estas expressões culturais estarem intimamente ligadas, muitas vezes, aos povos autóctones e aos segredos que eles possuem. A discussão a cerca da identidade como formação do indivíduo, pode ser individual como coletiva, independentemente do reconhecimento pelo outro.

As identidades promovem-se socialmente, originando normas sociais com discursos e ações com simbolismos próprios. Stuart Hall (2000) nos traz a noção que as identidades surgem não somente individualizadas em suas plenitudes, mas também de como nos imaginamos ser vistos pelo outro. Logo, pois o fato de reconhecer uma pessoa independe do todo; o fato é que devemos consentir o seu valor social. Logo, perceber a noção de grupo étnico, e a autodeclararão das suas identidades étnicas, é a forma de contribuir com um novo olhar a cerca dos povos indígenas que vivem no território brasileiro.

De acordo com Honneth (2003) “todos precisam ter suas particularidades reconhecidas a fim de desenvolver autoestima, o que (junto com a autoconfiança e o autorrespeito) é um ingrediente essencial para uma identidade não distorcida (p.75)”. Um dos principais fatores no investimento de desmistificar esta interferência está no âmbito escolar, no qual deverá unificar e articular os interesses que estão vinculados aos pensamentos, às ideias, às ligações, às condutas, em suma, valorizar o respeito ao próximo nas práticas pedagógicas.

Em 2009, o Presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva assinou o Decreto N° 6.861, que estabelece uma nova perspectiva de gerir as políticas educacionais para os povos indígenas, por meio dos Territórios Etnoeducacionais - TEE. Este apresenta-se como uma estrutura jurídico-administrativo, instituindo-se que “cada Território Etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas” (Brasil, 2009a, p.25).

Segundo o Decreto referido, a comissão formada para atuar nos TEE's deve ter representantes do Ministério da Educação - MEC, da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, um

representante indígena de cada comunidade participante, secretários de educação do município ou estado, podendo admitir outros representantes do Ministério Público, ter parcerias com Instituições de Ensino Superior e entidades que trabalhem com a educação escolar indígena. Para a implantação destes territórios, faz-se necessária a participação efetiva de todas as comunidades indígenas representadas. Para Gersem Baniwa (2010), os etnoterritórios são um passo muito importante para a educação escolar indígena, pois vêm moldar novas expectativas para o processo educacional:

A ideia de etnoterritório balizando políticas públicas voltadas aos povos indígenas é uma grande revolução histórica conceitual, na medida em que pode e deve mexer e mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dirigentes, gestores e técnicos. Por isso mesmo seu alcance em termos de impactos e resultados é de médio e longo prazo, pois sabemos a morosidade com que pensamentos e culturas enraizadas mudam (p.2).

Para entender os TEE's temos que considerar a educação escolar indígena um direito conquistado no processo de democratização do país. Reconhecendo a sua sociodiversidade e culturas existentes. É pensar num território da educação escolar, um espaço de saberes, de alteridade indígena, onde há o diálogo epistemológico entre as relações interétnicas e interculturais. Os territórios etnoeducacionais estão fundamentados em três eixos norteadores: Reconhecimento da territorialidade dos povos indígenas; ampliação e fortalecimento da participação dos povos indígenas na avaliação e preparação das políticas educacionais; e o diálogo da comunidade com a gestão (seja ela municipal, estadual ou federal).

Um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento dos TEE's é compreender a finalidade da gestão compartilhada, uma dinâmica de regime de colaboração entre os povos indígenas e os setores governamentais. Para que as políticas educacionais funcionem, esta coparticipação tem que ter compromisso com o plano de ação educacional de cada território etnoeducacional. Compromisso e articulação para garantir a melhoria dos indicadores necessários para a avaliação da educação básica nacional.

No caso do estado de Pernambuco, onde vivem os Pipipã de Kambixuru, a criação do Território Etnoeducacional de Pernambuco foi em 2014, o 25º território indígena formado desde o lançamento do decreto de 2009. Este etnoterritório é administrado por um colegiado composto e representado por algumas lideranças das comunidades indígenas do estado, profissionais da secretaria de educação, tanto do estado quanto dos municípios, instituições de nível superior, universidades, da FUNAI, e organizações não governamentais que apoiam a causa indígena, que realmente se adaptem às necessidades locais, às realidades sociais, culturais, históricas, linguísticas e ambientais das populações interessadas.

Neste mesmo ano aconteceu a I CONEEI - *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009, na cidade de Luziana, Estado de Goiás. Teve a participação de 210 comunidades indígenas brasileiras (inclusive os Pipipã de Kambixuru), 34 instituições indígenas e 92 instituições indigenistas e do Estado brasileiro. O objetivo principal da I CONEEI foi de regulamentar as demandas solicitadas pelas comunidades indígenas em relação à educação escolar específica e diferenciada. Estavam presentes lideranças políticas e espirituais, famílias, estudantes, professores, enfim, a comunidade indígena, a fim de participar e colaborar com este documento, além da sociedade não-indígena, para organizar e discutir a oferta da educação intercultural para os povos indígenas.

Para estes objetivos foi discutido sobre como poderiam as escolas e as comunidades indígenas ofertar a educação escolar a partir da criação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais; nomear diretrizes que permitam o desenvolvimento e progresso da educação escolar, priorizando a qualidade; compactuar com os representantes dos Povos, das instituições federais e organizações não governamentais acerca da prática da interculturalidade na educação escolar indígena; e sempre consultar as comunidades interessadas e seus representantes para saber quais as reais necessidades educacionais de cada povo.

O evento foi estruturado em três etapas - Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional. O momento das Comunidades Educativas contou com a participação de 1836 escolas indígenas e 45 mil pessoas, onde foi discutida a realidade de cada comunidade indígena, foi dada voz aos participantes para relatarem as suas necessidades enquanto sistema educacional, os avanços da educação escolar e o reconhecimento da cidadania indígena. Nas etapas regionais foram criados espaços para a participação dos representantes das comunidades envolvidas, de algumas instituições de ensino público e privado do país, FUNAI, Ong's e sociedade não-indígena para discursão e reflexão acerca da situação da oferta educativa e foram propostas orientações e sugestões para o enfrentamento dos diversos desafios encontrados. Foram realizadas 18 Conferências Regionais, e instituídos 3.600 delegados (indígenas e não-indígenas), 400 convidados e 2.000 observadores.

Na etapa Nacional, a I CONEEI, reuniu 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, num total de 804 participantes. Foi debatido, refletido e organizado no documento da I CONEEI, a partir das discursões das etapas anteriores, as ações, metas e compromissos para o desenvolvimento da educação escolar indígena brasileira. Os principais pontos abordados foram a criação do próprio sistema de Educação Escolar Indígena, ou seja, a garantia e as condições de legitimar as especificidades e diferenças das escolas indígenas, a aprovação dos Territórios Etnoeducacionais, como uma nova configuração de administração da educação escolar indígena, e o reconhecimento e protagonismo indígena na sociedade nacional. Foram apresentados os seguintes tópicos: a criação do sistema próprio, os territórios etnoeducacionais, as diretrizes para a educação indígena (documento este que foi concretizado em 2012), as modalidades de ensino da educação escolar indígena (educação infantil, educação

especial, ensino médio regular e integrado e educação de jovens e adultos). Portanto, o documento da I CONEEI foi feito com a participação efetiva das comunidades indígenas visando as suas alteridades educacionais.

Em 2012, é lançado um dos mais completos documentos acerca da educação escolar indígena, a Resolução CNE/CEB nº 05/2012 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Esse documento é mais um marco legal para a educação específica dos povos indígenas que tem como objetivo garantir a dignidade humana, o reconhecimento étnico, o direito à diferença, a igualdade de direitos e a consideração às sociodiversidades (Brasil, 2013b).

Estas diretrizes têm como principal objetivo o respeito às sociodiversidades do país, os princípios da equidade social, do direito à diferença e as especificidades, o bilinguismo e a interculturalidade, alicerces da Educação Escolar Indígena. Apresentam subsídios para a criação e manutenção das escolas indígenas. Orientam em relação à preparação, construção e análise dos seus projetos políticos pedagógicos (PPP), e as ofertas para uma educação específica, bilíngue e multilíngue, diferenciada e intercultural nos seus diversos níveis de ensino, onde sejam valorizados seus saberes e conhecimentos tradicionais.

Também asseguram uma gestão própria, tendo atenção às práticas culturais, sociais, e econômicas das diversas comunidades, suas alteridades no processo de ensino e aprendizagem, além das parcerias, colaboração e responsabilidade dos estados nacionais e do governo na estruturação dos territórios etnoeducacionais, como está previsto no artigo 28 das diretrizes, “é responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no Artigo 4º, inciso 9º, e no Artigo 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução” (2012, p.13). E também incluir na formação de professores indígenas a participação efetiva de lideranças políticas e espirituais das comunidades, que possam contribuir com os saberes tradicionais. E, por fim, proteger o direito à educação escolar indígena, e que essa seja garantida a todos os povos.

Estas diretrizes apontam para uma estrutura de uma educação societária, pensada para os povos indígenas, para as suas sociodiversidades. É importante salientar que na construção e elaboração desses documentos, sempre há a presença de conselheiros indígenas do CNE- Conselho Nacional de Educação. Para o movimento indígena e os apoiadores da causa, o CNE é um instrumento muito importante para fortalecer e garantir o direito à educação escolar. Entre os anos de 2002 a 2006, a conselheira indígena foi Francisca Novantino Pinto de Ângelo, povo Pareci, do Mato Grosso, de 2006 a 2008, professor Gersem José dos Santos Luciano, conhecido como Gersem Baniwa, do povo Baniwa, no Amazonas. Entre 2008 e 2010, Maria das Dores de Oliveira, dos Pankararu, Pernambuco, de 2010 a 2018, Rita Gomes do Nascimento do povo Potyguara, estado do Ceará.

Posteriormente, em 2013, no lançamento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, a seção V apresenta a questão indígena, a escolarização e sua legitimação. Dentre os vários artigos, os artigos 37 e 38 representam e resumem os principais objetivos da legislação para a educação escolar indígena.

O artigo 37 descreve que a educação escolar indígena deve ocorrer em territórios indígenas, de acordo com a cultura de cada povo, a partir das suas próprias vivências e realidades, e com isso, a possibilidade de criarem suas próprias pedagogias, seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, tendo em consideração a formação de professores indígenas e todo o contexto histórico-social-cultural da comunidade. E os princípios fundadores e alicerces para a educação escolar indígena, a especificidade, a diferença, o bilinguismo/multilinguismo e a interculturalidade. O artigo 38 apresenta que a organização das escolas indígena pertence à comunidade, ao povo, logo a gestão é participativa, são valorizadas suas formas de conhecimentos e saberes tradicionais, suas atividades econômicas, a criação e utilização de materiais próprios, para além de outros que se façam necessários. Mais uma vez são leis e políticas que proporcionam à educação escolar indígena o direito de serem autônomas e independentes, de reconhecer os seus saberes tradicionais, suas histórias de vida, a oralidade dos anciãos como fonte de sabedoria, é aceitar as diferenças e suas sociodiversidades.

Ainda neste âmbito, em 2015, entre os dias 17 a 20 de novembro, aconteceu na capital do país a *I Conferência de Políticas Indigenistas*, que teve como tema “A relação do Estado Brasileiro com os Povos Indígenas no Brasil sob o paradigma da Constituição de 1988”, e como objetivos principais avaliar a ação indigenista do Estado brasileiro; reafirmar as garantias reconhecidas aos povos indígenas no País; e propor diretrizes para a construção e a consolidação da política nacional indigenista. Para além das diversas questões sobre as populações indígenas, territorialidade, saúde, reconhecimento étnico, reconhecimento perante a sociedade nacional, e os direitos civis. Na perspectiva da Educação Escolar Indígena foram propostas algumas ações para a melhoria, apoio e efetivação da categoria. O Eixo 4.2 foi dedicado à educação escolar indígena, apresentando 65 objetivos que deverão ser cumpridos. A proposta de número 13 resume brevemente o que se prevê e deseja para EEI:

Reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais, modos de vida e das histórias dos povos indígenas, a exemplo dos rezadores, artesãos, kujã, parteiras e outras lideranças, tanto através de concessão de títulos de Doutor por "Notório Saber" pelas Instituições de Ensino Superior, quanto com a inclusão destes anciãos, com registro e remuneração, no corpo docente e matriz curricular das escolas indígenas e da Universidade Indígena, para formação de professores e alunos nas salas de aula (kujã, kófa), assim como para ministrar disciplinas, oficinas e cursos, independentemente de sua formação acadêmica e sem necessidade do diploma e do conhecimento do branco,

de acordo com a Resolução Nº5 do Conselho Nacional de Educação, considerando o seu notório saber, com propósito de estreitar a relação da escola com os mestres tradicionais, para que a escola possa aprender com eles - desde que isso esteja contemplado no PPPI (I Conferência de Políticas Indigenistas, 2015, p.46, proposta nº13).

Outra demanda relevante foi que o Governo realizasse a *II Conferencia Nacional para a educação escolar indígena*, dando suporte técnico administrativo aos participantes de tal evento. O documento base da II CONEEI propõe uma orientação às comunidades escolares indígenas, juntamente com os órgãos governamentais, as secretarias estaduais e municipais, os conselhos educativos, as instituições de ensino superior que atuam na educação escolar indígena, a fim de organizar e formular propostas que consolidem as políticas nacionais voltadas à educação escolar indígena no Brasil. O tema principal da II Connei foi “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas” e teve como objetivos fundamentais elaborar e solidificar as Políticas Nacionais para a Educação Escolar Indígena validando o direito aos pilares formadores pelo Rcnei, a especificidade, a diferenciação, o bilinguismo/multilinguismo e a interculturalidade para fortificar ainda mais o protagonismo das populações indígenas do país.

A II CONEEI teve sua convocação através da portaria nº 421/MEC, de 09 de maio de 2014. Os principais objetivos deste encontro foram de analisar, avaliar e deliberar as propostas sugeridas no primeiro evento, realizado em 2009, se as suas metas foram de facto desempenhadas, recomendar propostas para consolidar a Política Nacional de Educação Escolar indígena, enfatizando e reafirmando a legitimidade ao direito à especificidade, diferença, bilinguismo/multilinguismo a partir do fortalecimento das suas instituições e do protagonismo indígena. Entretanto, veio ser realizada quase dez anos depois, em 2017. A Conferência surge como uma resposta ao primeiro evento, pois há, visivelmente, uma decepção acerca da concretização dos objetivos.

A II CONEEI segue o mesmo modelo da primeira conferência, iniciam-se as etapas locais, as Conferências nas Comunidades Educativas, depois as fases regionais, Conferências Regionais e, por fim, o encontro Nacional. As Conferências das Comunidades Educativas tinham a presença dos professores indígenas, gestores, pais de alunos, os próprios alunos, lideranças da comunidade, pajés, caciques, curandeiros e a quem mais interessasse a discussão. Na etapa regional foram selecionados os delegados que iriam apresentar suas propostas na fase final. Foram debatidos e nomeados cinco eixos temáticos: Coordenação e gestão da Educação Escolar Indígena, práticas pedagógicas diferenciadas na e para a Educação Escolar, formação e reconhecimento da categoria de professores indígenas, políticas de atendimento à educação básica e acesso e permanência no ensino superior. A partir das necessidades da educação escolar indígena, estes tópicos seriam o norteamento das futuras discussões.

Uma das demandas da II CONEEI, a partir da Portaria n°. 421, de 09 de maio de 2014, foi a necessidade da Secadi dispor suporte técnico para a educação escolar indígena que estivesse referenciada nos Territórios Etnoeducacionais. O Decreto, nº6. 861/2009 faz menção nomeadamente à construção das escolas indígenas (estrutura física), acompanhamento da formação de professores e da formação técnica administrativa para servir à educação escolar, os subsídios para a produção dos próprios materiais didáticos das comunidades, a inserção no ensino médio integrado ao desenvolvimento profissional, a verificação da alimentação das escolas indígenas e suas especificidades, respeitando a diversidade dos povos.

Foi perceptível a participação dos povos indígenas no evento, do qual surgiram 25 propostas para a construção de uma educação escolar indígena que venha de facto cumprir com seus princípios, que reconheça e reafirme as necessidades das comunidades, com a articulação do (s) movimento (s) indígena (s) para acelerar e fiscalizar a atuação do governo e a verificação das convenções instituídas.

Ainda no ano de 2015, foi realizado o Censo Escolar Indígena, cujos dados e resultados são relevantes e merecem ser observados. Foram registradas 3.085 escolas indígenas existentes no Brasil, onde 1.948 estão localizadas na região Norte (63%), 601 na região do Nordeste (19%), 82 no Sudeste (3%), 181 na parte Sul do país (6%) e 273 (9%) no Centro - Oeste. Houve 285.303 registros de matrículas de estudantes indígenas, para 17.707 docentes indígenas, ficando 27.358 (9%) na educação infantil para 1.986 professores; 180.059 para o ensino fundamental (63%), com 9.328 docentes; 27.415 (10%) para o ensino médio, com 3.617 professores; 1.827 (1%) na educação profissional, sendo 121 professores; 25.318 (9%) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com os 2.655 docentes.

Em relação às estruturas físicas das escolas indígenas, 2.180 (70,7%) estavam em edifícios próprios; 663 (21,5%), em galpões; 242 (7,8%) em outras localidades; 219 (7,1%) possuíam abastecimento de água da rede pública regular; 1.205 (39%) utilizavam as águas dos rios, fontes e igarapés; 1.243 (43%) possuíam poços artesianos ou cisternas; 318 (10,3%) não tinham ou recebiam abastecimento de água. No que tange à eletricidade, 1.439 escolas (46,7%) tinham rede pública; 431 (14%) possuíam gerador no local; 1.215 (39,4%) não continham fonte de energia. Em 1.497 escolas (48,5%) não existia esgoto; 1.488 (48,2%) tinham fossa; e 100 (3,2%) tinham rede pública de esgoto. Neste ano de 2015 lecionavam nas escolas, 20.238 professores indígenas. Onde, 9.424 (46,6%) tinham formação de nível superior; 9.411 (46,5%), com o nível médio; 919 (4,5%) tinham o curso fundamental completo; e 484 (2,4%) o fundamental incompleto. Em relação à situação funcional e trabalhista, o quadro dos professores indígenas se encontrava da seguinte maneira: 14.363 professores (71%) com contrato temporário; 4.302 professores (21,3%) concursados/efetivos; 459 professores (2,3%) terceirizados ou contratados pelo regime celetista (CLT- Consolidação das Leis de Trabalho).

Um dos últimos dados mais recentes (05 de junho de 2018) acerca das políticas educacionais, constitui neste caso, o acesso de jovens indígenas e quilombolas à universidade através da bolsa permanência, que tem um valor de R\$900,00 (em torno de 195,77 Euros - cotação do dia 07 de junho de 2018 - câmbio a R\$4,59 reais). Foi reduzido pelo Governo Federal. O fato iniciou-se no dia 29 de maio de 2018, quando os estudantes indígenas e quilombolas estavam em conferência com o até então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, para discutirem sobre as demandas destes estudantes universitários. No relatório da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, apontou uma demanda de 2.500 novos alunos indígenas e quilombolas que pleiteavam a entrada às universidades a partir da bolsa permanência.

Contudo, ao final do ano, seriam aproximadamente 5.000 estudantes que necessitariam deste apoio. No encontro com o ministro foi sugerido o quantitativo de 800 vagas para estes estudantes. Ato que foi recusado pelos povos indígenas, quilombolas e instituições que participaram ativamente do processo, incluído diversas universidades federais, Ong's, e instituições indígenas e quilombolas. Nas próprias palavras da indígena Luana Kumaruara, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) “essa reunião mostra os retrocessos nos nossos direitos, onde se tenta atacar uma política já garantida. Saímos frustrados com a decisão. Essa política de ação afirmativa foi criada para atender uma vulnerabilidade, como fazer distinção de quem é vulnerável ou não entre os vulneráveis” (Cimi, 2018). A argumentação do Ministro foi que o Ministério da Educação estava com um desfalque de quase 11 milhões de reais, e por isso teve que reduzir os auxílios aos estudantes. De facto, os estudantes não aceitaram tal proposta e redigiram uma carta de repúdio ao ministro e ao governo federal.

Neste período visualizamos o protagonismo do movimento indígena (Munduruku, 2012) na luta pela a educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, a alteridade das comunidades para a elaboração dos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, assim como a criação dos seus currículos característicos com a realidade de cada comunidade, as conquistas da formação dos professores em licenciaturas específicas, normalmente a pedagogia, como também o acesso dos indígenas às universidades públicas e particulares nos mais variados cursos do ensino superior, enfim, nos diversos espaços sociais, garantindo deste modo os direitos históricos violados.

Infelizmente, o ano de 2019 começa no país com grandes desafios e dificuldades para os povos indígenas: um governo que declarou publicamente que não fará nenhuma demarcação dos territórios indígenas, mesmo os que já estão em processo há anos na Funai e no Ministério da Justiça, que fez cortes no investimento para a educação nacional, onde está incluída a educação escolar indígena - que mesmo pertencente aos estados confederados, é submetida à legislação nacional e ao Ministério da Educação. Em resultado destas ações preveem-se grandes perdas no sentido do progresso dos espaços educativos das comunidades indígenas, dos

etnoterritórios, além dos direitos que estão garantidos e previstos na Constituição Federal de 1988.

1.4 Políticas Educacionais para as Comunidades Indígenas em Pernambuco - CEEIN e o Plano Estadual de Educação 2015-2025 - PEE/PE

Logo após a publicação da Constituição Federal de 1988, o estado de Pernambuco criou em 1989 o Grupo de Educação Indígena - GREI, que tinha a finalidade de instaurar uma educação escolar indígena específica e diferenciada (Almeida, 2001). As comunidades indígenas do estado tiveram o apoio das universidades locais e das instituições que apoiam a causa. Este grupo fazia parte da Secretaria Estadual de Educação, e suas principais finalidades eram de avaliar, estudar, dialogar e encaminhar deliberações para à educação escolar indígena. Destaco Pernambuco por ser o estado onde está localizada a comunidade indígena participante desta tese de doutoramento, os Pipipã de Kambixuru.

Nesta altura, o grupo apresentou uma análise das condições escolares para os povos indígenas, e verificou a alta precariedade das estruturas, a falta de organização administrativa escolar em relação à formação de professores e, conseqüentemente, à qualidade do ensino. Posteriormente, as diversas análises realizadas foram lançadas em âmbito nacional/regional/estadual, documentos acerca das Políticas para a Educação Escolar Indígena, e no caso específico para os povos do estado de Pernambuco o PEEIE - Políticas para a Educação Escolar Indígena Estadual (1989), assim como materiais específicos que agregassem os conhecimentos das comunidades. A partir destas ações percebeu-se a grande necessidade de discussão acerca da temática e que de facto obtivesse resultados consistentes. Infelizmente, e por razões governamentais, principalmente o descaso com as populações indígenas e os processos educativos, além de ser anterior à legislação oficial, este documento não foi utilizado para a criação de novos projetos para a educação escolar e suas continuidades.

Em 1994, o Grupo deixa de existir e surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI. O núcleo tinha como objetivo de promover a união e parcerias com instituições de apoio à causa para que pudessem avaliar, ampliar, discutir e fiscalizar as novas políticas para a educação escolar indígena. A partir das discussões no NEEI surge a ideia do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena onde as comunidades teriam mais espaço para dialogar sobre as políticas e quais ações efetivas deveriam fazer para estabelecê-las (Brasil/MEC/CNE/CEB, 1999).

Para além das ações governamentais, as Ong's também tiveram um papel relevante na construção da educação escolar indígena em Pernambuco, a exemplo do Centro de Cultura Luiz

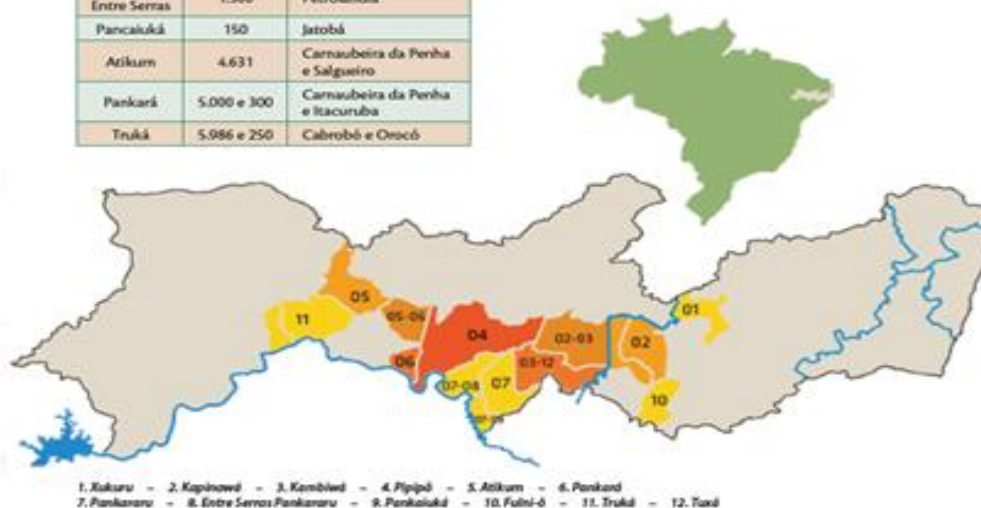
Freire, que principiou a ideia do Projeto Escola de Índios - PEI (1996), este projeto ajudou às comunidades na elaboração dos materiais pedagógicos próprios, ou seja, cada comunidade deveria ter este material de apoio onde são relatadas suas experiências, seus conhecimentos tradicionais, a historicidade do povo, as lendas, os saberes, para que pudessem fortalecer as suas identidades étnicas e a preservação das suas culturas. O projeto ajudou aos professores e coordenadores na formação e construção da prática docente para povos indígenas.

O Decreto n.º 24.628 de 12/08/2002, em Pernambuco, vem tratar do processo de estadualização das escolas indígenas, a partir de agora a gerência das escolas passam para o domínio estadual, para a Secretaria de Educação do Estado, e não mais federal (Funai). Infelizmente, por conta de questões políticas estaduais (e nacionais, principalmente), a continuidade e desenvolvimento da educação escolar indígena sofrem demasiadas fragmentações, aliás, toda a educação do país sofre, por haver muitas disputas políticas e partidárias, com as mudanças das gestões que não seguem os planos de educação, prejudicando assim as ações já implementadas.

A partir do decreto número 31.644 do dia 08 de abril de 2008, foi aprovado o Conselho Estadual para Educação Escolar Indígena do estado de Pernambuco, sob a gestão do então governador, Eduardo Campos. Que vem regulamentar a situação das escolas indígenas neste estado. A formação do CEEIN teve por finalidade criar um conselho que tivesse vínculo com a Secretaria de Educação do Estado, sendo um órgão consultivo e deliberativo que assessorasse os projetos e ações para auxiliar as comunidades indígenas de Pernambuco em relação ao desenvolvimento da educação escolar indígena. Foi instituído ao Ceein formular a Política Estadual para a Educação Escolar Indígena junto às comunidades e à Secretária de Educação, e verificar se essas políticas estavam sendo aplicadas corretamente, acompanhar a formação de professores indígenas e averiguar o desempenho pedagógico das escolas. Inclusive na elaboração e construção dos PPP - Projetos Políticos Pedagógicos das referidas escolas. O conselho do Ceein é representado por 24 cidadãos, sendo eles 12 das comunidades indígenas interessadas, 06 representantes da administração pública do estado, 06 representantes governamentais e não governamentais que apoiem a causa indígena. Ou seja, o CEEIN surge como um instrumento de apoio à educação escolar indígena no estado de Pernambuco, dando suporte técnico às comunidades, às gestões das escolas e aos professores indígenas.

Já visto que o Plano Nacional de Educação serviu de base e suporte técnico administrativo para o desenvolvimento das escolas, dos currículos e da formação de professores indígenas em âmbito nacional; contudo, esta tese de doutoramento tem como foco um povo específico, os Pipipã de Kambixuru, que vivem no interior do estado de Pernambuco, nordeste brasileiro. Por isso, apresento neste o Plano Estadual de Educação de Pernambuco, o qual aponta metas e objetivos para a o processo educacional naquele estado, onde se inclui os Povos Indígenas que lá habitam.

Pevo	População	Localização
Kapinawá	3.283	Boique, Tupanatinga e Ibirimir
Xukuru	12.000	Pesqueira
Fulni-ô	4.260	Águas Belas
Tuxá	261	Inajá
Kambiawá	2.911	Ibirimir e Inajá
Pipipã	1.195	Floresta
Pankararu	5.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
Pankararu Entre Serras	1.500	Petrolândia
Pankaiuká	150	Jatobá
Atikum	4.631	Carnaubeira da Penha e Salgueiro
Pankará	5.000 e 300	Carnaubeira da Penha e Itacuruba
Truká	5.986 e 250	Cabrobó e Orocó



Mapa 01. Comunidades Indígenas do Estado de Pernambuco. Fonte: http://www.mppe.mp.br/mppe/files/GT-Racismo/mapa_lara.png acesso dia 31 de agosto de 2018.

Em Pernambuco hoje são reconhecidas 12 comunidades indígenas, são elas: Fulni-ô, Xucuru de Ororubá, Kambiawá, Kapinawá, Tuxá, Atikum, Entre Serras, Pankará, Pankararu, Pankaiuká, Pipipã de Kambixuru e Truká. Para estas, desde 2002, houve a implementação das políticas públicas educacionais específicas para a educação escolar indígena em Pernambuco, que veio atender a 136 escolas e 13.262 estudantes de todos os ciclos educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (secundário), educação profissional e educação de jovens e adultos, tendo como objetivo promover os direitos humanos e sociais, nas ações previstas pelos planos nacional e estadual de educação.

Segundo o *Plano Estadual de Educação de Pernambuco* - PEE, juntamente com os termos legais acerca da trajetória do direito à educação escolar para os povos indígenas, desenvolve programas educacionais para a melhoria e elevação da escolaridade para este público, como

por exemplo, o Programa Projovem (Urbano e do Campo), Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec Campo, Saberes da Terra, Programa Nacional do Livro didático da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Ainda de acordo com o PEE, há diversos esforços para universalizar o acesso à educação escolar e que esta seja uma possibilidade de todos, sempre a respeitar as sociodiversidades dos povos indígenas do estado de Pernambuco.

As metas previstas no PEE trazem alguns pontos específicos para os povos indígenas. A partir da educação infantil há o intuito de verificar a quantidade de crianças entre zero e três anos, para que possa se ofertar o número de creches suficientes que supra e atenda as demandas das comunidades. Nesta perspectiva garantir que as crianças da educação infantil possam estar em seus territórios tradicionais, respeitando e reconhecendo suas características próprias e também manter parcerias com as áreas da saúde e assistência social para promover a saúde e bem-estar dos miúdos (as).

Um dos objetivos é o de alfabetizar as crianças indígenas, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, e ajudando na produção e elaboração dos materiais didáticos próprios, inclusive a utilização das línguas maternas (no caso do estado de Pernambuco só os Fulni-ô possuem o idioma nativo, o Yaathe. Em relação aos Pipipã de Kambixuru existem alguns vocábulos da extinta língua), sempre respeitando às sociodiversidades das comunidades. Outra meta do PEE é proporcionar educação em tempo integral, ou seja, uma escola em que a criança e/ou adolescente possa passar os horários diurnos e vespertinos a fazer suas atividades educacionais, desportivas e culturais, levando em consideração a possibilidade territorial dessas escolas e da formação docente local e a qualidade do ensino. Para o ensino médio (ensino secundário em Portugal), oferece-se um ensino gratuito e interligado à formação técnico-profissional a partir das necessidades e interesses dos jovens indígenas, como também o acesso às universidades.

No âmbito da formação de professores indígenas, o PEE deve promover a formação continuada de professores e outros profissionais para darem o suporte técnico e administrativo às escolas indígenas. Primar nestas formações o processo diferenciado e intercultural das comunidades do estado, valorizando assim os direitos humanos, a igualdade e as suas especificidades. Estas formações de professores devem estar interligadas a programas nacionais de educação, previamente autorizadas pelas lideranças dos grupos indígenas. E expandir e aprovar recursos técnicos, administrativos e financeiros para as formações.

Para o bom funcionamento das escolas indígenas, o PEE certifica que os laboratórios de informática tenham acesso à internet, assim como a sua acessibilidade aos alunos, professores e funcionários. A gestão escolar deve ser consolidada e estruturada nas necessidades de cada povo, com a participação em cargos efetivos nas escolas por pessoas das próprias comunidades. Assim como a infraestrutura das escolas. São também viabilizadas políticas antirracistas, anti discriminatórias e/ou antixenofóbicas em combate às violências físicas e verbais aos povos

indígenas. Permeando a cultura de paz em todo território estadual. O PEE garante a constituição dos currículos próprios e específicos de acordo com as sociodiversidades e a inclusão dos seus saberes tradicionais. Respeitando o espaço de aprendizagem para além das estruturas físicas de escola e a utilização dos calendários e horários próprios.

Diante destas metas e objetivos o Plano Estadual de Educação de Pernambuco tem o intuito de promover o direito à educação às populações indígenas, para que assim eles possam ter “o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças” (Brasil, 2013b, p. 361).

Ainda em Pernambuco, a *Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - Copipe* surge a partir das necessidades que os povos indígenas do estado de Pernambuco sentiram em relação à educação escolar. Logo após o decreto nº03/99 as comunidades indígenas do estado uniram-se num primeiro momento na comunidade Xucuru de Ororubá na cidade de Pesqueira, interior do estado, em novembro deste mesmo ano. Foi criada, naquela ocasião, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, após perceberem que precisavam se articular para que houvesse realmente o reconhecimento governamental em relação à educação específica das comunidades em Pernambuco. A Copipe é formada por três representantes de cada etnia, sendo dois professores e uma liderança (os representantes dos Pipipã de Kambixuru são o Cacique Valdemir, o coordenador geral da educação escolar indígena, Paulo Alves, e a professora Luciene Geny). A comissão de professores luta para reivindicar os direitos constitucionais e que as políticas públicas voltadas para a educação sejam cumpridas.

Os princípios fundamentais da Copipe são a defesa e criação de uma escola específica e diferenciada, de acordo com a especificidade de cada povo, onde são estimados seus próprios processos de ensino e aprendizagem, a alteridade pedagógica e a valorização dos saberes tradicionais das etnias. Os encontros da entidade são realizados semestralmente onde são pontuadas e discutidas as ações voltadas para a educação escolar, para isto tem o apoio e assessoria do Centro Cultural Luiz Freire - CCLF (<http://cclf.org.br/>) e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI (<https://cimi.org.br/>) para a produção de materiais didático-pedagógicos e alimentação. Cada comunidade é responsável por garantir o acesso ao evento, com os transportes, alimentação e outras necessidades. O local sede fica responsável pela estrutura, recepção e hospedagem dos professores indígenas.

O último documento publicado (2017) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (até o dia 11 de agosto de 2018) faz referência ao encontro da Copipe em 2017, onde também se realizou a V Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena. O objetivo principal desta conferência foi concretizar as exigências das comunidades para o avanço da educação escolar indígena, como também o reconhecimento e o concurso público da categoria de professor indígena e a criação de um conselho para fiscalizar as políticas e legislações específicas para a educação. Hoje, é um estado que contempla todos os níveis de ensino na

rede pública para os povos indígenas. Contudo, infelizmente os jogos políticos, as disputas pelo poder, e as mudanças das gestões da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco fazem com que tudo o que foi planejado, organizado para a educação escolar, no seu sentido mais amplo, e especificamente para a educação escolar indígena venha desestabilizar as ações já concretizadas. Almeida (2001) apresenta claramente esta situação:

A política de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, não pode estar submetida aos mesmos procedimentos administrativos das políticas governamentais, mas situada num projeto do Estado Brasileiro, coordenado pelos próprios índios, para que não sofra processos de descontinuidades e rupturas, e que os instrumentos para execução da política educacional possam realmente estar referenciados nas instituições culturais desses povos. A criação de um sistema de ensino autônomo, em que eles possam definir, propor, acompanhar, conduzir a educação escolar, que não esteja subordinado às colorações das políticas eleitorais, poderá efetivamente contribuir nessa perspectiva. (p. 186)

As etnias do estado continuam suas lutas para que o reconhecimento público, social e cultural dos seus povos seja uma realidade, sabemos dos diversos obstáculos que enfrentam. E de todas as adversidades, mas como os próprios dizem, “o caminho é longo, não podemos desistir”.

O facto de existirem várias leis e políticas para a educação escolar indígena não implica o funcionamento das mesmas, há diversos problemas políticos, econômicos, má gestão do governo, principalmente nestes dois últimos anos (2016-2018), a invisibilidade indígena parece permear e perturbar a mente das pessoas envolvidas com a causa e com os próprios membros das comunidades nativas do país. Apesar do protagonismo indígena na sociedade brasileira, infelizmente a força de uma política corrupta faz com que os direitos conquistados, as demarcações dos territórios, a alteridade da gestão da educação escolar indígena sofram as graves consequências do abandono, do não reconhecimento étnico, social e cultural.

Apesar das leis existirem para serem cumpridas, infelizmente elas não são. As políticas e legislação educacional para os povos indígenas são relativamente recentes. Com muitos obstáculos e dificuldades conseguiram moldar, a partir das suas necessidades, como eles queriam as suas escolas, o que seria educação escolar para eles, finalmente puderam, depois de mais de 500 anos, assumir suas identidades, suas autonomias, construindo seus próprios currículos, desvinculando-se do modelo instituído pelo governo brasileiro.

Por estas razões e a partir do contexto apresentado, faz-se necessário compreender que as políticas indigenistas, neste caso, especificamente, para a educação escolar indígena,

propõem o desafio de superar as desigualdades em relação aos povos indígenas brasileiros, acerca dos seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Essas políticas se expressam por meio de ações afirmativas, que devem contribuir para amenizar, até mesmo erradicar, as disparidades étnicas-sociais-culturais, sempre auxiliando o acesso a uma educação antirracista que combata todos os meios de preconceitos e discriminações que envolvem as comunidades indígenas no Brasil. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* (2013), as ações educativas são:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo (p. 140).

A partir deste contexto apresentado podemos conceber que as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas vieram ter seu expoente já no final da década de 90. O Estado com suas ações e omissões é responsável pela legislação da educação escolar indígena. Obviamente que não seriam possíveis essas leis sem a luta, principalmente, do movimento indígena, das organizações não governamentais, dos direitos humanos e da sociedade civil que apoia a causa indígena.

O Ministério da Educação Brasileiro firmou em seus documentos a responsabilidade de dar o suporte necessário para o desenvolvimento da educação escolar indígena no país. Os programas e ações definidas deveriam cumprir as demandas necessárias para contemplar a sociodiversidade indígena, principalmente garantir uma educação escolar intercultural, bilíngue, diferenciada e específica. Contudo, todo seu planejamento depende do orçamento que o Governo Federal irá disponibilizar para a educação. Infelizmente nos Governos de 2016 a 2019, a educação, a saúde e os direitos básicos dos cidadãos não são prioridades. Para a educação escolar indígena o financiamento destinado serviria para investir na formação de

professores indígenas, produzir e estimular a criação de materiais didáticos próprios que visem às diversas culturas, e principalmente reestruturar os currículos nacionais para que a partir da Lei 11.645/08 (obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Afrodescendentes e dos Povos Indígenas) a história, as sociodiversidades e culturas indígenas sejam criteriosamente divulgadas.

Para as sociedades não nativas em geral, o estigma dos indígenas de 1500 ainda persiste na mente das pessoas, pois acreditam que estas comunidades não possuem seu próprio sistema de educação, são dispersas ao desenvolvimento, ao mundo real, como relembra Meliá (1997, p. 9) “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não tem nossa educação”. Entretanto, conceber a especificidades dos povos indígenas, suas pedagogias próprias, seus saberes e conhecimentos tradicionais, é de facto reconhecer e legitimar a estes povos seus direitos originais, e civis. A educação dita formal, a educação etnocêntrica foi um instrumento que atuou como um etnocídio cultural para com estas comunidades, uma violência sem tamanho. Hoje, depois de tantos anos de luta do movimento indígena e dos seus apoiadores, os mais de 300 povos podem assumir suas identidades étnicas, seus saberes tradicionais, suas religiosidades, suas culturas, enfim, as sociodiversidades existentes.

Capítulo 2. Saberes Tradicionais e Educação Escolar Indígena: A Interculturalidade e seus entrelaces

Contar mais a minha história... eu quero fazer um registro, deixar bem registrado, que eu tô ficando já veio, e já lutei demais, já tô cansado. Deixar pros jovens, mais novos, que eles procura a verdade da nossa cultura, certa. Sempre eu tenho dado conselhos nas escolas, que não procura camisa alheia; nosso lençol é a nossa pisada Pipipã. Eu peço aos professor que eduquem essas crianças, tudo na sua pisada, no seu lençol, Serra Negra. Nunca duvide sua pisada, bonita nem feia. Com os outros façam a sua. Que essa é que é importante, é sagrada, é a nossa. Aí eu quero deixar bem sagrado essas palestras que nois sem nossa camisa, nois não empata o frio e as matas acabouse. Pra nois, pra nois chegar a dizer que vamo sustentar a nossa pele mô do frio resfriar. Nois tem que encaminhar o que a Serra Negra deixou. Não é o que Xucuru⁷ deixou, não é o que Brejo⁸ deixou, não é os parentes das outras aldeias por aí que deixou. É a nossa Serra Negra, nossa mãe foi quem deixou nosso lençol, pra nois se cubrir, foi quem deixou nossa vitamina (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru. Aldeia do Travessão do Ouro, abril de 2016).

Após o longo caminho percorrido para que as políticas e legislações para a educação escolar indígena surgissem no país, é perceptível a mudança do contexto educacional para os povos indígenas, por isto, neste II capítulo pretendo abordar as temáticas dos saberes tradicionais na educação escolar e o processo da interculturalidade como sustentação fundamental para uma discussão epistêmica sobre o assunto. Dissertar sobre os saberes tradicionais é perceber sua relevância para as comunidades e que foi, exatamente, a partir da construção histórica, das memórias das tradições, e da conquista de uma legislação específica, o que emergiu a construção de um currículo escolar próprio de cada etnia, onde os

⁷ Etnia do estado de Pernambuco, localizada no município de Pesqueira (Fialho, 1998; Silva, 2008);

⁸ Menção aos Pancararú, etnia do estado de Pernambuco, localizada no município de Brejo dos Padres (Ribeiro, 1992; Arruti, 1996).

conhecimentos dos povos devem estar inclusos, podendo também, ser ensinados nos espaços escolares.

2.1 Nas trilhas da memória: o narrar das tradições nas memórias dos povos indígenas

Explorarei, inicialmente, três expressões apresentadas pelo Pajé Pipipã Expedito Roseno para iniciar este diálogo. Ele defende que as crianças da comunidade devem, junto com os professores, aprender e valorizar a cultura Pipipã. São os saberes deixados pelos mais velhos da comunidade para a preservação e continuidade do seu povo. O primeiro termo que ele usa é a “sua pisada”, depois a expressão, “no seu lençol, Serra Negra”, e no fim a expressão “nossa vitamina”. Em vários momentos do discurso do Pajé (e não somente neste), ele faz referência à pisada Pipipã, (como também à Serra Negra), ou seja, o modo como os Pipipã de Kambixuru representam, vivenciam e acreditam, em forma de dança ritualística, do Toré, e que somente eles sabem aquela “pisada”, “aquele passo”, porém, mais que um passo de dança, é a representatividade e a resistência histórica cultural que o Toré transmite aos indígenas, e por isso, os mais velhos, a comunidade, os professores e a escola indígena devem ensinar as crianças para que esta tradição não se perca.

Outro ponto da fala do Pajé, é a menção à Serra Negra, a Serra Mãe, onde os antigos Pipipã se escondiam dos fazendeiros para não serem mortos, onde tinham seus rituais dentro dos espaços sagrados da Serra Negra, era onde tinham seus alimentos, seus meios de sobrevivência. Com o passar dos anos, a Serra Negra ficou visada por ser um território ambicionado pelos fazendeiros (e ainda é) que promovem o desmatamento para aumentar suas terras. A Serra Negra é considerada um bioma natural pelo IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, contudo, as investidas dos posseiros (fazendeiros) e a disputa territorial ainda existe. Serra Negra é a mãe dos Pipipã de Kambixuru - no mapa etnohistórico de Curt Nimuendaju (1981) faz-se referência a este povo como outros da região, mostrando indícios que estas comunidades já estavam por lá em 1802.

qualificam como efetivamente 'seus'" (p.279). Oliveira (2004) expõe que a ideia de territorialização é "um processo social deflagrado pela instância política" (p.24). Para o antropólogo, os grupos étnicos que reivindicam a "terra", são organizados, e respeitam a coletividade para o bem comum, compondo a identidade dos grupos. Em contrapartida, o Estado mais uma vez se coloca entre o que está previsto nas leis e o que é de seu interesse, especialmente quando tratamos de grupos específicos como os indígenas e quilombolas, que política e socialmente estão estruturados. Logo, o território também é definição de identidade, é a fortaleza desses povos. Para eles, a terra é muito mais que um meio de subsistência, é a subsistência étnica, que está diretamente conectada ao sistema de conhecimentos, crenças, cosmologias e etnopedagogia, logo, e conseqüentemente aos seus saberes tradicionais.

Por isso, preservar suas narrativas vai além de contar simples "estórias" aos descendentes, é o direito de rememorar o pensamento coletivo do povo, da construção social a que pertencem, ou seja, suas origens. De acordo com Abramovich (1987), o ato de narrar é "ver com os olhos da imaginação" (p.22), recorrendo a instrumentos simbólicos que os narradores criam para amenizar as dores do passado. Em cada relato que colhi dos Pipipã, sobre seus saberes tradicionais e histórias de vida, percebia sempre um misto de alegria, tristeza e revolta que se emaranhavam nas suas narrações, era um modo de poder exprimir suas angústias, mas, também, alguma esperança em relação à comunidade.

Em relação às tradições, quando me referir a estas, estou formalmente a citar as tradições dos indígenas brasileiros, que se remetem aos costumes passados entre as gerações, é um ciclo que se renova e se autentica cada vez que ensinado/aprendido. As tradições estão interligadas temporalmente ao passado, presente e futuro, elas dão continuidade às simbologias dos povos, que normalmente estão fundamentadas nas crenças, superstições, cosmologias. As tradições resistem ao tempo, e persistem em seus contextos, sempre estão a mudar, se renovam, se transmutam. Elas fazem parte da prática social das comunidades, e, conseqüentemente, são fixadas na memória do povo.

Para os povos indígenas, a educação escolar, como já citada, foi imposta pelo processo histórico pelo qual o país passou, contudo, a educação no seu sentido mais amplo, do aprendizado familiar, sempre foi o modo como os nativos ensinavam seus descendentes. Esses ensinamentos são os que chamamos aqui de tradições. Desde a sobrevivência nas florestas, aos ritos da cosmologia autóctone. Tudo era realizado de maneira geracional, e pode-se afirmar que foi o primeiro modelo de "escola" para estes povos.

Há uma certa subjetividade na palavra tradição, por haver percepções diferentes, de acordo com Hobsbawm e Hanger (1984) que apresentam o termo "tradição inventada", em seu livro *"A Invenção das Tradições"*, referindo que essas tradições são "um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas e abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado" (p. 09).

Nesta citação dos autores, prevalece a ideia de que as tradições devem estar ligadas a um passado, no caso dos povos indígenas muitos dos factos ocorridos no passado foram apagados pela história ocidentalista, e, por isso, a correlação às memórias dessas comunidades, e às suas histórias de vida, fazem com que as tradições permaneçam vivas.

O termo tradição é oriundo do latim - *traditio/ tradere* (Farias, 1962) - que tem o sentido de entregar, transferir, oferecer. Na perspectiva da etnografia, que nesta trata especificamente de uma comunidade indígena, a tradição, ou as tradições indígenas representam elementos que compõem suas culturas distintas, e que afirmam suas identidades étnicas. Utilizando os verbos sinônimos do sentido de tradição, os povos nativos entregam/transferem/oferecem suas tradições, seus conhecimentos tradicionais à sua comunidade. Podemos acrescentar neste sentido etnográfico o ensinar das tradições, pois é por meio dos ensinamentos que suas culturas permanecem ativas.

A ideia de que o conceito de tradição circunda sobre dogmas, histórias, símbolos e ritos que são transmitidos de geração em geração, corrobora com a perspectiva indígena de como faziam e ainda fazem para propagar seus conhecimentos e saberes tradicionais. Os costumes autóctones estão familiarmente ligados às suas heranças históricas. O passado vivido se revitaliza quando é aceito pelas comunidades. Para os autores, as práticas quando repetidas, em forma de rituais, por exemplo, têm como propósito difundir valores dos antepassados aos vivos, e por isso, o enaltecimento de se manter as tais tradições. Como afirma Cunha (2009) que os “tradicionais são seus procedimentos - suas formas, e não seus referentes” (p.365), ou seja, o que importa na transmissão dos saberes é como seus conteúdos são ensinados para que haja a valorização histórico-cultural do que foi apreendido.

A continuidade das tradições cabe exclusivamente àquelas pessoas que as detêm, o processo de ensino e aprendizagem aqui servirá como uma ponte que unirá o passado e o presente. As histórias de vida dos Pipipã trazem em suas memórias as tradições aprendidas com os antepassados, muito do que eles aprenderam, já foi modificado, a exemplo dos terreiros sagrados, onde dançavam o Toré. Antes viviam fugindo da polícia, dos fazendeiros que os denunciavam, pois diziam que faziam o “Xangô⁹” fazendo-os mudar de terreiro sempre que houvesse perigo. Hoje, os terreiros sagrados estão fixos, não precisam se deslocar ou fugir, pois estão resguardados pela Constituição Federal de 1988, e podem ensinar, transmitir suas tradições, neste caso o Toré, a toda a comunidade.

Na perspectiva de Hobsbawm e Hanger (1984), estudar as tradições é um processo interdisciplinar, e seu estudo/ensino carece da coparticipação da amplitude das ciências

⁹ De acordo com Barbosa (2003) a relação entre o “Xangô”, entidade da religião de Matriz africana e o Toré era por causa das manifestações espirituais/transe mediúnico que pode ocorrer em participantes desses cultos; no caso do Toré é a presença dos Encantados de Luz, são os antepassados indígenas; como a população não sabia distinguir, perseguiram os nativos por causa do preconceito à realização destas religiões/performances.

sociais. Não existem estereótipos de tradições, elas são livres, se criam, se transformam e re-transformam. As tradições fazem parte de todo um contexto histórico de um povo, a solidez das lutas do passado faz com que engrandçam e vitalizem o presente, dando esperança ao futuro das comunidades. As tradições são patrimônios particulares/específicos, fazem parte das dinâmicas sociais e culturais dos povos. O passado sempre estará na existência das sociedades que preservam suas tradições, seus saberes, não há uma sequer sem as ter. Por isso, apesar de todo o genocídio (Albert, 1993; Cimi, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Cunha, 1987; Gamibini, 1988; Humans Rights, 1999) acometido para com os povos indígenas brasileiros, ainda temos comunidades que permanecem vivas e atuantes nos dias de hoje.

As tradições das práticas e vivências indígenas são herdadas através da tradição oral que é considerado um patrimônio imaterial, pois são “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante do seu patrimônio cultural” (*Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, 2003). Também de acordo com Gallois (2006), o patrimônio cultural está representado pelas expressões culturais dos povos - língua, rituais, danças, pinturas, artesanatos - incluindo as dinâmicas e dimensões sociais, ou seja, tudo o que engloba a transmissão e proteção dos saberes tradicionais. Situamo-nos nos Pipipã de Kambixuru, e que seus conhecimentos estão fortemente enraizados em seu povo, são necessários para eles próprios, criam e recriam suas práticas singulares de ensiná-los, como continua Gallois (2000), que o saber tradicional “é um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas” (p.57).

A tradição oral, utilizada nas narrativas indígenas, sofrem influência dos narradores, por ser subjetiva e cheia de experiências, como aponta Alberti (2004), referindo-se à fala do (s) narrador (es), é “ouvindo-o falar temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais, emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos (p.14)”. Neste sentido, as populações indígenas e seus contadores de histórias, verídicas ou míticas, resistem ao tempo e às suas adversidades, refletindo na interação e construção social e étnica. É através das histórias do povo que as memórias se revitalizam, revivem, como acrescenta a autora “só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (p.17).

A ação de contar histórias sobre as experiências de vida, e dos valores que outrora foram ensinados, corresponde à forma de como as comunidades indígenas preservam seus conhecimentos tradicionais. Valorizar as suas narrativas é reconhecer suas identidades. Mesmo com o passar dos tempos, a continuidade das histórias permanece viva. Além do papel fundamental dos anciãos das aldeias, a escola, hoje, também participa desta divulgação de conhecimentos, a partir dos professores indígenas e da participação da comunidade/anciãos no

convívio escolar, com atividades que destaquem e evidenciem a transmissão das suas histórias e saberes, através da prática da oralidade.

Quando visitei a Escola Estadual indígena Joaquim Roseno, na aldeia Travessão do Ouro, participei de alguns momentos do convívio escolar, das aulas e atividades. Um destes momentos foi quando os alunos e professores estavam no pátio central ensaiando o Toré, que seria (e foi) apresentado nas comemorações do “dia do índio”. Pedi autorização para assistir e registrar, que me foi concedido rapidamente, sentei-me num banco, e percebi que a aula estava dentro da disciplina de educação física (dançar o Toré requer muita força nas pernas, e não é tão simples como parece), na escola, dançar o Toré é uma modalidade de desporto. Pois bem, de início estavam os alunos sentados e os professores se revezavam para contar a história do Toré Pipipã, da pisada Pipipã, como diz o Pajé, sr. Expedito. Era a atuação da oralidade. Ensinar o Toré Pipipã não se encontra em livros, e sim na história do povo, na linguagem corporal, na performance da dança que acontece há muitos anos. Como relata a experiência do Cacique/Professor Valdemir: “Estamos trabalhando na escola, principalmente na escola. Nós paramos as atividades escolares do “quadro, giz e livro” e vamos pra prática do Toré. Pra trazer o elemento essencial do nosso Toré, que é a nossa pisada, que são nossos toantes (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016)”.

Aquelas crianças já vivenciavam o Toré na comunidade, mas o interessante era perceber como os professores com muita vivacidade narravam diversas histórias, explicavam porque usavam aquele tipo de vestimenta, porque cantavam aqueles toantes (música cantada no Toré), enfim, tudo através da tradição oral. Posteriormente, o pajé sr. Expedito foi à escola “verificar” se a pisada dos alunos estava correta, e sempre que possível ele também dançava, acompanhando os demais. São estas práticas da tradição oral, que neste caso do Toré, além da oralidade, há a performance do corpo, dos significados e simbologias que este ritual tem para os indígenas. São seus saberes tradicionais visto de facto na sua própria existência.

O ato de contar as histórias para os Pipipã, é um modo de como eles se identificam na historicidade do povo, da etnogênese, e até mesmo dos antepassados de Serra Negra. Os seus relatos carregam toda uma simbologia de lutas e conquistas, desde os confrontos para assegurarem o direito territorial, como a garantia das suas identidades, legitimando assim a cultura Pipipã. Nesta perspectiva, a educação escolar indígena funciona como um motor de transmissão destas histórias e dos saberes que nelas estão incorporados, priorizando as memórias dos contadores, e suas vivências para recontar o passado

Barthes (2008) propõe a ideia que “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas” (p.19). Os saberes são contados, vivenciados e posteriormente ensinados. É um ciclo que precisa ter sua continuidade dentro das comunidades. E é isto que acontece com os Pipipã de Kambixuru. As narrativas das suas memórias são marcadas pelo tempo, e nem sempre são transcritas, e é por meio da oralidade que o armazenamento e preservação memorial das sociedades existe.

Logo, os saberes das comunidades indígenas são patrimônios que estão interligados às suas memórias, sejam elas coletivas ou individuais. São estas memórias que constroem a ideia de identidade étnica dos mais diversos povos, principalmente de povos que inicialmente não possuíam escrita, como reverbera Le Goff (1996) “o primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento - aparentemente histórico - à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (p.424), por isso, a transmissão dos conhecimentos tradicionais são, e fazem parte efetiva, da construção identitária.

Manter as memórias coletivas e individuais das comunidades, é proporcionar a solidariedade e o próprio arbítrio entre os grupos, fortalecendo-os. E que juntamente com suas histórias de vida, se entrelaçam, fazendo com que se mantenham vivas e ativas para essas populações. Ainda na perspectiva de Le Goff (1996) “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (p. 476). É exatamente este poder que faz com que os povos indígenas lutem e persistam pelo reconhecimento étnico, e que suas culturas, seus saberes, sejam respeitados pela sociedade não-indígena e o governo. Daniel Munduruku (2017) igualmente defende que as memórias indígenas estão interligadas às suas tradições. Essas memórias são os símbolos da resistência dos povos, como também, um processo cultural de transmissão de saberes, as tradições são renováveis a cada geração, sem perder a sua essência e seus fundamentos, o que muda são as práticas as quais são disseminadas, de acordo com o autor “a memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente” (p.116).

As histórias das populações indígenas estão repletas de símbolos, de uma cosmologia própria, de lembranças de um passado que, na maioria das vezes, não foi pacífico para com eles. O passado para os indígenas está associado ao presente, por isso, as memórias estão sempre em construção. Esta dialética entre o ontem e hoje vive sob a tensão das memórias individuais e suas representatividades, como afirma Catroga (2009) “a recordação, enquanto presente-passado, é vivência interior na qual a identidade do eu, ou melhor, a *ipseidade*, unifica os diversos tempos sociais em que comparticipa” (p.12). Obviamente que as memórias individuais devem ser valorizadas, pois elas formam/formarão as memórias coletivas das comunidades. Como afirma Burke (2000) a memória “não é obra de indivíduos isolados” (p.69). A coletividade nas sociedades nativas é o alicerce de sua existência, permitindo a manutenção dos seus conhecimentos tradicionais, conseqüentemente, suas memórias são parte essencial para consolidar suas identidades étnicas.

De acordo com Le Goff (1996), a relação entre o passado e o presente é muito mais complexa do que imaginamos. Principalmente quando estamos a falar de comunidades indígenas, que não podem refazer o passado, mas podem resignificá-lo no presente. No Brasil o discurso homogeneizante, os estereótipos, a visão da colônia que ainda se ensina, é um grande problema para estes povos. A mudança de paradigmas ideológicos levará muito tempo a ser efetivada. Mesmo com o reconhecimento étnico oficializado, o passado dos povos do Brasil é

um facto impactante em suas memórias. A não aceitação dos seus conhecimentos tradicionais é oriundo destes paradigmas coloniais, por isso “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p. 477). Isto é, o que foi vivenciado no passado, é um exemplo de como o presente deve ser guiado, pois as lutas passadas ainda são as lutas do presente.

As memórias são consequências de um processo coletivo. Estar inserido num grupo social faz com que o indivíduo externalize suas lembranças a partir de um todo, desse coletivo, mesmo que ele não tenha vivenciado todas as tradições. Por vezes, essas tradições não vividas se formam como uma “colcha de retalhos”, onde cada indivíduo, junta o seu retalho - ou seja, sua lembrança aos demais - para que assim a costura dessa colcha, das memórias coletivas, faça sentido para a comunidade, produzindo suas próprias narrativas.

Os relatos contados pelos indígenas são heranças das suas tradições, saber contar a história é um papel de suma relevância na hierarquia das aldeias, é *status* de poder, de conhecimento. No caso dos Pipipã de Kambixuru, nas palavras do Pajé Sr. Expedito, as narrativas viajam no tempo, e transmiti-las é uma forma de contribuir para a historicidade do seu povo. As suas lembranças, assim como dos mais antigos, fortalecem a identidade Pipipã, os testemunhos são individuais, contudo, as experiências são coletivas e tornam-se reais com suas próprias histórias de vida. Como é o caso do ritual secreto do Aricuri, dos saberes da Jurema Sagrada, do passo Pipipã - o Toré - do conhecimento da medicina da mata, das plantas, do respeito à natureza, aos antepassados, aos mistérios de Serra Negra.

Como apontámos, as memórias individuais e coletivas fazem parte da construção identitária dos povos indígenas, são memórias sociais que conservam o passado no presente, para que assim se resguardem no futuro e os guardiões das histórias das comunidades são os anciãos e anciãs que segundo Bosi (2001) “são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois (...) só perde sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado” (p. 17).

Viveiros de Castro (1995) considera que as tradições culturais representam demonstrações dos mitos, ritos, dos saberes indígenas e que se correlacionam entre si. Esta é uma concepção a qual suas tradições articulam-se, ou seja, mesmo com suas antigas tradições, a ressignificação dos seus saberes é um procedimento o qual precisam, pois assim, adaptam-se aos novos tempos, e que a transmissão destes não fique somente ao domínio dos mais velhos, mas também, dos professores e da comunidade em si.

2.2 Na voz dos Guardiões: Os Saberes Tradicionais e a Educação Indígena

No âmbito dos conhecimentos dos povos, todas as práticas e dinâmicas surgem a partir das experiências de vida dos indígenas, a relação com a natureza, a terra e suas simbologias físicas e místicas é repassada através dos tempos. As ações de mapeamento dos saberes tradicionais é um possível instrumento de preservação, contudo, esta prática é mais voltada aos conhecimentos voltados para à biodiversidade, educação sustentável, técnicas de cultivo agrícola. No contexto dos Pipipã de Kambixuru, há um documento relacionado às habilidades agrícolas, o *Estudo Etnoecológico Terra Indígena Pipipã* (2005). Neste documento estão escritas e fundamentadas as práticas da comunidade, face ao desenvolvimento sustentável e à agricultura, corroborando com a ideia de Diegues (2000) que estas práticas “revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais” (p.20).

A salvaguarda e a continuação dos saberes tradicionais está emparelhada com a preservação sociocultural e identidade dos povos indígenas (Barth, 1998; Oliveira, 2006). Dentro do espectro jurídico internacional, a proteção dos saberes - da biodiversidade e da diversidade cultural - está presente em documentos oficiais como a *Convenção sobre Diversidade Biológica* (ONU, 1992), na *Convenção de Paris para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* (UNESCO, 2003), e na *Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, da Assembleia Geral da ONU, de 2007. No Brasil, as leis que regem a proteção no âmbito da diversidade cultural, estão expostas na Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, onde está previsto que o Estado proteja, garanta e incentive o exercício e acesso às culturas, e que “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Art. 215, §1º)”. No artigo 216 trata do patrimônio cultural material e imaterial, onde inclui “os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais”.

Ou seja, quando tratamos dos meios de subsistência, da agricultura familiar, da biodiversidade local, da sustentabilidade como prática educativa de preservação, da produção da medicina tradicional, dentro das comunidades indígenas, tudo está protegido por estes acordos e leis citadas; no sentido das práticas e costumes étnico-culturais das sociodiversidades, também resguardadas pelas leis, estão, por exemplo, as práticas ritualísticas das religiões indígenas, suas cosmologias, seus ritos de passagem, seus modos de ensino e aprendizagem, etc. A autenticidade dos conhecimentos tradicionais cabe a cada sociedade à qual eles pertencem, o julgamento ou qualquer tipo de preconceito para com eles é

desnecessário se pensarmos “fora da bolha” que não existe somente o “meu mundo”, mas sim “diversos mundos”.

Em outras palavras, os saberes sempre foram saberes, há séculos; o homem desenvolveu-se através dos conhecimentos que possuía no momento em que viveu; compreender os saberes tradicionais é reconhecer a história das populações, da própria evolução humana. As diversas comunidades apreenderam, aproveitaram, transmitiram e continuam a fazê-lo por gerações e gerações. A utilização da biodiversidade local foi, e ainda é, um dos maiores fatores para que as populações pudessem sobreviver, através de alimentos, plantas medicinais, técnicas de agricultura e criação de animais. Além da sobrevivência física e biológica, é também a continuidade cultural destes povos. São as histórias, os mitos, os contos que fazem as suas existências terem sentido.

As populações indígenas precisam do meio ambiente para sobreviver, tornam-se protetoras desse espaço sagrado. É neste local que se criam os vínculos do sagrado com o não sagrado, do mítico e da vida na terra. É também a partir dos meios de subsistência que os conhecimentos tradicionais se preservam nas memórias do povo, através dos ensinamentos, da conservação das práticas socioculturais.

O facto é que os conhecimentos tradicionais são fontes primordiais para se reconhecer a identidade étnica cultural de um povo. Mesmo hoje, que os povos indígenas têm uma maior interação com outros povos (indígenas ou não), e por conta dessas relações, suas vidas, seus cotidianos acabaram por também se adaptar a outra realidade que não é a deles. E são esses saberes que vão diferenciá-los, independentemente das relações interétnicas. Alonso (2004) comenta que “os conhecimentos tradicionais resultam de um longo processo, transmitido de geração em geração, sendo que esse conhecimento é criado, desenvolvido e transformado coletivamente e, por isso, considerado parte da identidade do povo” (p. 298).

Estes saberes estão intimamente ligados com a vida, são particulares de cada etnia, específico de cada comunidade, não há uma homogeneização dos saberes, e sim várias possibilidades, são necessários somente ao povo ao qual pertence. Os saberes tradicionais são as narrativas de um povo, são histórias de vida de uma sociedade. É “falando-mostrando-fazendo, e aprende-se ouvindo-vendo-fazendo” (Rezende, 2013, p.202).

Ainda segundo Rezende (2013), estes saberes são produzidos, são criados pelos mais velhos, pelos mais sábios das aldeias, os Pajés, Curandeiros, Benzedeiras, Mestres de rituais, Mestres de Terreiros, sábios da floresta. São homens e mulheres comuns, mas com a vivência junto à natureza que os transformam em seres encantados, em seres que cuidam e respeitam a terra, o seu habitat. Os conhecimentos tradicionais de uma comunidade indígena são conhecimentos práticos, das vivências, dos experimentos da população, ou seja, conhecimentos empíricos, que são disseminados através dos tempos, das gerações. Estas experiências são atos

realizados no dia a dia, nas práticas diárias, como também por inspiração dos espíritos dos antepassados. Pois, para os povos indígenas o real não se desprende do imaginário, do sobrenatural. Estas dualidades estão correlacionadas com que o eles acreditam, um não existe sem o outro. Não há um único detentor dos saberes dentro das comunidades, há os que mais os conhecem e, por isso, eles têm como missão transmiti-los aos demais, para que as tradições sagradas se perpetuem.

Lévi-Strauss (1976) ressalta o aparecimento de diversas técnicas e atividades que compunham os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas visitados por ele, confirmando assim a relevância desses conhecimentos para identificar etnicamente os povos. Para Lévi-Strauss, os conhecimentos tradicionais ali representados também tem caráter científico, pois é “uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer” (pp. 29-30), o que faz com que o saber científico não-indígena e o indígena sejam semelhantes, porque procuram solucionar as adversidades. Seguindo a mesma linha ideológica, Lévi-Strauss completa que o conhecimento tradicional dos povos indígenas “supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas” (p. 29), pois são experiências que se renovam a cada dia, possuem suas próprias lógicas, e por isso, para o desenvolvimento dessas práticas é necessária uma atividade intelectual contínua.

Cunha (2009) compreende que os conhecimentos tradicionais aceitam facilmente outras realidades, são tolerantes em relação a ter e participar em outros conhecimentos. Na perspectiva dos povos indígenas, a referida folclorização dos seus saberes faz com que o reconhecimento destas práticas seja inexistente, pois são consideradas sem valor. São oposições que geram diversas simbologias, principalmente quando se trata das questões culturais dos povos. Aceitar o diferente como saber, acaba por ser um grande desafio para os que só veem a “verdade absoluta” técnica e científica. Ainda de acordo com a autora:

O conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais [...] Opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores. No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Enquanto a primeira levou a grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou, afirma Lévi-Strauss, a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente (p. 303).

Não há métodos científicos que assegurem a “validade científica” dos saberes tradicionais, contudo os saberes têm intensidade suficiente para existir nas comunidades,

identificando os valores necessários de cada etnia. Não há como definir os diversos saberes das várias comunidades existentes, pois eles são específicos de cada povo, são características culturais próprias, que vão desde o cuidado com a terra, fauna, flora, como os ritos de passagem, as estruturas sociais e o papel de cada cidadão naquele local, os mitos, as crenças, enfim, tudo o que constrói o sentido de pertença de um povo. A propósito dos saberes tradicionais, Cunha (1998) refere que “como, aliás qualquer saber, refere-se a um produto histórico que se reconstrói e modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável que se transmite de geração a geração” (p.420), são conhecimentos que sobrevivem por suas práxis, tanto físicas, como discursivas. O protagonismo das sociedades indígenas é relevante para que esse processo transgeracional continue a fortalecer as suas identidades.

Os saberes tradicionais dos povos indígenas são oralizados e contextualizados de acordo com as suas realidades, independentemente do momento, estes saberes são atemporais, eles também evoluem, não são estáticos, não há superioridade ou inferioridade, é a própria cultura em movimento; os conhecimentos ancestrais estão vivos. Transformam-se, reconstróem-se e continuam a ser ensinados, como expressou Câmara Cascudo (2004) “não há culturas inferiores nem culturas superiores há sempre culturas de técnicas suficientes para a vivência grupal. Não se sentem inferiores nem subalternos. Têm quanto precisam. A diferença é pura confrontação de padrões estrangeiros” (p.18).

Esta oralização, como já visto, está intimamente ligada à memória, tanto coletiva, como individual, são essas lembranças guardadas e repassadas ao longo dos tempos que fazem com que as histórias dos povos, e suas especificidades criem uma teia temporal, uma ligação entre o passado, o presente e o futuro. Voltando aos Pipipã, e alguns dos seus saberes, como o Toré, o culto a Jurema Sagrada e a medicina tradicional, conhecimentos que são ensinados fora (família/sociedade) e dentro da escola (professores/anciãos), todos são oralizados, não são escritos, nem ensinados nos livros ou manuais que expliquem como se faz. Por isso, as lembranças dos mais velhos têm que ser respeitadas, pois são as únicas fontes dessas memórias. E como não estão escritas, seus ensinamentos são através das histórias contadas por eles, são ensinadas pela família, pela comunidade e pelos professores.

São experiências específicas e particulares de cada sociedade, estando a transmissão destes saberes particularmente sustentada na construção e afirmação da alteridade dos povos, no planejamento do calendário escolar, no currículo, na própria formação de professores indígenas (não nos cursos de licenciatura específica, mas sim nos valores familiares aprendidos pelos professores), pois mostram que existem possibilidades e metodologias diferenciadas, mesmo que com certa dificuldade de aplicação, mas que respeitem suas convicções e modelos de aprendizagem.

O legado dos saberes tradicionais é essencial para a reprodução sociocultural das etnias indígenas. Incentivar e fortalecer essa transmissão é manter toda uma estrutura social dos povos. É onde o papel das relações familiares e de parentesco compõem a educação indígena,

o aprendizado familiar e comunitário. O saber-fazer de cada povo está de acordo com os princípios nos quais ele acredita. São práticas próprias que envolvem toda a comunidade e refletem a identidade do (s) grupo (s). Em vista disso, respeitar os anciões das aldeias é valorizar e reconhecer a memória do povo. Os contadores de histórias, que no caso dos Pipipã contam sobre seus saberes, suas lutas, a chegada e construção da aldeia Travessão do Ouro, a conquista da educação escolar, são sujeitos, protagonistas de histórias vividas, que tiveram algum contato com os antepassados, e são através deles que os saberes sobrevivem. Manter as tradições dos povos a partir das suas narrativas é socializar, recriar, educar e enriquecer o processo de identidade. Como apontam Bergamaschi e Medeiros (2010):

Nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação *do e para o grupo*. [...] Nessa perspectiva, compreende-se porque nas situações em que se torna mais difícil viver de acordo com a cosmologia indígena, especialmente por causa da intensificação do contato com o "mundo dos brancos", a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. E na escola, uma região reconhecida como fronteira, onde predominam os conhecimentos originariamente ocidentais, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função da história (p.08).

Portanto, acredito que o diálogo de saberes enriquece culturalmente um povo, fortalecendo a sua identidade étnica. Há possibilidade de se refletir e compreender que os conhecimentos científicos não são os únicos que devem ser trabalhados no espaço escolar, pois juntamente com a vivência dos discentes/comunidade, estes conhecimentos se complementam se ponderarmos qual o contexto a qual pertencem e como são aplicados no cotidiano. O diálogo proporciona, além disso, aos alunos indígenas o mínimo necessário para se adentrar às instituições não-indígenas, propiciando novas possibilidades e outros conhecimentos.

Há certos conflitos ideológicos em relação ao saber científico aceitar o saber tradicional; este desequilíbrio acontece porque os saberes tradicionais muitas vezes não são/estão registrados fisicamente, não estão escritos. Os cientistas não validam estes conhecimentos fundamentados no não reconhecimento dos fatores históricos dos saberes tradicionais, neste caso, dos saberes dos povos indígenas brasileiros. Por isso, nesse contexto,

constituir, registrar e preservar os conhecimentos tradicionais é conservar a legitimidade histórica e atual das sociodiversidades.

Em 1999, a UNESCO lança estudos sobre os saberes, tiveram outra visibilidade a partir da *Declaração sobre a Ciência e o uso do Saber Científico*, considerando que aqueles são “expressões dinâmicas de formas de percepção e compreensão do mundo, são capazes de fazer, como historicamente fizeram, valiosas contribuições à ciência e à tecnologia, e que é necessário preservar, proteger, pesquisar e promover essa herança cultural e esse conhecimento empírico” (Consideração 26). Logo, se considerarmos os sistemas de conhecimento tradicional dos Povos Indígenas, estaremos considerando as lutas das comunidades em assumirem seu protagonismo social, o fortalecimento do próprio movimento indígena (Munduruku, 2012), e o direito a uma Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Bilíngue e Intercultural, respeitando-os assim como entidade social, devendo esta Educação, assim como a construção do seu currículo, adaptar-se às necessidades das comunidades. De acordo com o Cimi (1993) “os conteúdos precisam estar inter-relacionados, partindo sempre dos etnoconhecimentos de cada povo, intensificando as dimensões interculturais. A metodologia é parte integrante do currículo, e deve ser sempre pensada a partir do sistema educacional próprio de cada etnia” (p.09).

À luz da epistemologia, os registros dos saberes tradicionais das comunidades indígenas também estão relacionados ao ensino. Por isso, a inclusão dos saberes nos currículos das escolas indígenas é um modo de reestruturar a ideia de currículo, “criando” o currículo multicultural, desconstruindo a percepção dos saberes ditos únicos, para assim valorizar as suas culturas. Primeiramente há que se perceber que a escola indígena tem outros significados do que normalmente compreendemos por escola; é obvio que é um espaço de ensino e aprendizagem, contudo, o ensino hegemônico pautado em regras ocidentalistas as quais não fazem parte do contexto social dos povos indígenas era até então o implementado - e ainda o é nas escolas não-indígenas - essas escolas/espços diferenciados são locais onde a cultura e a diversidade das etnias são valorizadas, como refere Tassinari (2001), a propósito da escola indígena que é um “espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo” (50).

Hoje as escolas indígenas, para além de se apropriarem dos seus próprios conhecimentos tradicionais, apresentam aos alunos os conteúdos da Base Nacional de Ensino. Assim, a diferença da escola indígena, interligada à igualdade de informações, traz à tona o processo intercultural, que envolve não somente a escola indígena, mas sim toda a comunidade. Como aponta Maher (2006) “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade” (p.17). Isto é, a estrutura física da escola, as paredes, as salas, os livros, são tão importantes quanto o espaço da comunidade, as aldeias, a convivência social e a interação entre os elementos vivos do povo.

Este aspecto não deixará de legitimar o processo de educação escolar na aldeias, e sim contribuirá para que formem pessoas que pensem no outro com respeito e apreço.

Considerando o contexto histórico dos povos indígenas do Brasil, os quais não conheciam, não tinham, o que nós compreendemos hoje por escola, os ensinamentos eram feitos no cotidiano dos nativos, que aprendiam seus saberes. E inclui-los hoje nos espaços de ensino e aprendizagem é reconhecer e valorizar suas memórias. Retomando a perspectiva histórica sobre a educação escolar para os povos indígenas, não podemos esquecer de toda uma trajetória de lutas e conquistas, pelas quais passaram os nativos desde a “chegada” da colonização. Um dos principais propósitos dos colonos era de facto dizimar qualquer tipo de vestígios “indígenas/nativos”, transformando a população daquela época em “semelhantes aos seus”, mas sem seus diretos, como aponta Freire (2004):

a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no Império como na República foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem (p. 23).

Nesta altura não existia a educação escolar indígena, e sim a educação indígena que é a educação realizada pela família, pela comunidade, constituída pelo ambiente social, aldeias, matas, rios. Não existia o docente - mas sim, os professores da vida, dos saberes. A educação indígena/familiar é um processo complexo, que envolve todas as fases da vida dos cidadãos. Sempre viveram assim e continuaram a seguir seus valores, nas palavras de Melia (1999) “continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (p.12). O espaço físico e ideológico escolar para os indígenas é, hoje, um sítio de reconhecimento e fortalecimento étnico. O protagonismo indígena está presente e atuante, a alteridade pela qual eles lutaram para conseguir. Mesmo tendo que seguir algumas normatizações do estado, a liberdade do processo de aprendizagem está fundamentada no artigo 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para as comunidades étnicas, a educação é um processo informal, por via da oralidade, dos ensinamentos das tradições e saberes. É o convívio social, a família, o meio em que vivem. É um processo permanente, que dura todo o percurso de vida de cada ser, é humanizador, o professor é a própria vida e as pessoas que fazem parte dela. A educação indígena é uma educação social, que prioriza a formação do cidadão e dos seus valores. Já na educação escolar, por norma, é um aprendizado formal, político e ideológico, que depende de pessoas preparadas para fazê-lo, há conteúdos e matérias homogêneas, que visam uma forma sistemática do

conhecimento. Hoje, o grande desafio das comunidades é tentar adaptar as duas formas de educação para um modelo verdadeiramente diferenciado e específico que agregue as necessidades das sociodiversidades. Como afirma Cohn (2005) que “a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola” (p. 487), é o primeiro momento de aprendizagem para as crianças indígenas, é o ensino comunitário e familiar, e, é indispensável para a construção identitária do povo.

2.3 Nas Teias da Interculturalidade: A Educação Escolar Indígena e o direito de ser diferente

Atualmente, as escolas indígenas chegaram a um patamar de diferenciação, pois são mais de 300 povos. Depois de muita luta, conseguiram o reconhecimento educacional e a alteridade de que precisam para terem a liderança das suas escolas. Nestes locais, a reelaboração, transmissão e preservação da cultura (Silva, 1998) são os principais objetivos, com base na autonomia para a elaboração dos espaços de ensino e aprendizagem, sempre alicerçada nas memórias coletivas e nos saberes das comunidades. Para estas comunidades, as escolas em território indígena não representam um local de desigualdades sociais, mas sim, de reprodução de diversos conhecimentos, da luta social, e um instrumento de reconhecimento da identidade étnica. Por isso, a escola - intercultural - com suas particularidades, está alicerçada nos valores comuns dos povos e dos seus saberes tradicionais, legitimando e reafirmando as suas culturas, diferentemente das escolas não-indígenas que normalmente se situam numa perspectiva eurocêntrica e se acham hegemônicas.

Para Grupioni (2000) a educação escolar indígena é o “conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento” (p.274). O autor corrobora com a ideia de que deve, sim, ser afirmada a alteridade das comunidades, no entanto, as escolas devem estar inseridas na sociedade nacional.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) as instituições devem ser, principalmente comunitárias, por serem conduzidas “pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (p.24). A autonomia da construção do espaço escolar, e tudo o que faz parte dele, o currículo, os funcionários, professores, a pedagogia própria, é exclusiva do povo, e será instalada, obviamente seguindo as normatizações necessárias para seu funcionamento. Fundamentada nos pressupostos de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue (para as que possuem idioma materno) e intercultural.

A ideia de “escola” chegou para os povos indígenas carregada de ideologias que os homogeneizavam, não respeitando as suas diferenças, e expressas comumente nos currículos estagnados, na disciplina militarista imposta, nos modos de avaliação, no jeito de vestir, até mesmo na estrutura física das instituições. Contudo, as próprias comunidades e seus professores conseguiram se organizar para reivindicar suas próprias práticas educacionais, enfatizando seus conhecimentos e suas tradições. Estas particularidades culturais representam novas perspectivas (mesmo que sejam antigas) para o processo de ensino e aprendizagem. Mudar é necessário. É sempre relevante lembrar que os currículos das escolas indígenas, apesar de serem específicos a cada etnia, também fazem parte do currículo comum nacional, ou seja, são duas visões de mundo. Por isso, a escola para os povos indígenas tem que ser moldada de acordo com suas concepções de vida, como afirma Bergamaschi (2005) ela “está legalmente organizada para ser diferenciada, para respeitar o modo de vida de cada etnia, mas está amarrada a concepções ocidentais de tempo e espaço que não ousa questionar” (p.234).

D’ Angelis (2012) apresenta uma concepção de escola indígena a qual compartilho, “o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que a sociedade deseja que ensine” (p.82), isto é, o processo de ensino e aprendizado nas escolas indígenas devem estar de acordo com a visão de mundo da comunidade, por isso é diferenciada, porque pensa nas particularidades das sociodiversidades, torná-las diferente é efetivar o reconhecimento e a identidade étnica.

O papel fundamental das escolas indígenas e da educação escolar feita pelos povos indígenas é atender às necessidades de cada comunidade, valorizando suas identidades étnicas. Desta forma, a reelaboração curricular e a inserção dos seus saberes tradicionais no Projeto Político Pedagógico trará a oportunidade de reescreverem suas memórias históricas e seus etnoconhecimentos. Estes, quando relacionados aos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, adotam nomenclaturas que fazem referência ao saber local: utilização do prefixo etno - de origem grega, *étnos*, -eos, tem o sentido de conjunto de pessoas, povo, etnia (<https://dicionario.priberam.org/etno>) - mais as variantes pertinentes, como por exemplo, etnoeducação, etnopedagogia, etnomatemática, etnoecologia, etc. Essas palavras trazem mais que o significado semântico, elas abrangem todo um contexto sociocultural e histórico dos povos nativos. Estes saberes são organizados, registrados - sensorial e memorialmente - e transmitidos pelas próprias comunidades.

Mesmo com uma legislação minuciosa, e que respalda oficialmente os processos próprios de aprendizagem dos indígenas (Meliá, 1979), ainda falta muito para o pleno reconhecimento das suas instituições, pois infelizmente, os preconceitos que existem, a falta de informação por parte da sociedade não-indígena, e os interesses políticos da conhecida bancada “BBB” - bala, boi e bíblia (referente à bancada armamentista, à bancada ruralista e à bancada evangélica - ideologias alinhadas à direita no Congresso Nacional) que ainda se

prendem a um contexto histórico ultrapassado, faz com que os retrocessos aumentem cada vez mais para os povos minoritários (indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, sem-terra, etc.).

Logo, para que haja de facto esse reconhecimento da educação escolar indígena que promova e garanta os direitos constitucionais das etnias, da alteridade e autonomia da gestão das escolas, da participação efetiva das comunidades é necessário uma desconstrução ideológica, histórica e política do racismo instaurado e enraizados até os dias de hoje.

A educação escolar indígena é, sim, de abordagem política e de interesses, pois está relacionado com a questão da demarcação territorial, ponto sobre o qual os governantes brasileiros divergem, exatamente por haver conveniência na venda dos territórios tradicionais (e não só). Para o governo, as terras indígenas são improdutivas, não geram lucro para o país, não estão para servir um país em desenvolvimento. Entretanto, pesquisas mostram o contrário, pois com a demarcação dos T.I. há a preservação do ambiente, como previsto nos acordos internacionais (Acordo de Paris, 2015; Agenda 21, 1992; Oit, 1989;) de proteção ambiental. E em todos os T.I. demarcados é perceptível a preservação local. Consequentemente, a criação das escolas indígenas dependem deste ato de reparação política e histórica do governo brasileiro para com os povos tradicionais.

As comunidades tradicionais sofreram com as diversas interferências socioculturais ao longo dos séculos. A aculturação massiva, o genocídio cultural transformou os povos indígenas em meros seres estereotipados. Hoje, o resgate identitário-cultural também é parte essencial do papel da escola e seus professores. Essa invisibilidade é decorrente de um plano de integração nacional para que assim os indígenas perdessem suas identidades e assumissem o papel de cidadãos brasileiros. Com a perda da identidade e de suas culturas torna-se mais simples para o governo alegar que não são povos tradicionais, perdendo assim o direito aos seus territórios tradicionais e a legislação específica. As comunidades autóctones estão se empenhando para que o processo de escolarização sirva para que a compreensão das outras sociedades - inclusive a não-indígena - seja uma maneira de mediar e confirmar o processo de diferenciação, especificidade e interculturalidade tanto almejado.

Contudo, este conceito de diferença das escolas indígenas ainda não é totalmente real. Existe a diferença no sentido da permissão das metodologias próprias, dos livros didáticos elaborados pela comunidade, professores do próprio povo e a construção de um currículo específico. Entretanto, não há a diferença, por ainda ser um sistema educacional que privilegia conhecimentos outros, não há a totalidade da alteridade para a gestão das suas escolas e os modelos implantados não suprem as necessidades das diversas etnias. Nascimento (2004) aponta que estas diferenças só serão realizadas se houver “estudos históricos, do ponto de vista da totalidade e das relações espaço-temporais que cada grupo tem com seu entorno” (p.176).

Mesmo sendo proferido este discurso no ano de 1997, o pensamento de Silva é contemporâneo ao nosso, apesar das grandes conquistas e modificações para a educação escolar indígena, muito ainda tem que ser feito em relação ao fundamento de uma educação diferenciada e específica. De acordo com a autora, as disputas políticas e os interesses voltados às escolas indígenas ainda são uma realidade:

Mesmo porque os desafios para a implementação do modelo de educação diferenciada continuam, na prática, muito grandes: tomando-se em consideração o cenário nacional, constata-se uma distância significativa entre os termos da discussão política, da legislação e da reflexão especializada, de um lado, e a realidade da maior parte das escolas indígenas, de outro (p.01).

Neste contexto, há uma tendência que polemiza o pensamento sobre a temática das escolas indígenas: o desafio da interculturalidade. Ela envolve pelo menos duas situações de caráter conflitivo e está ligada à questão do contato com os não-indígenas e os seus conhecimentos, como também o envolvimento e relações entre as próprias sociedades indígenas. Questões de como se articula o saber tradicional de cada povo, quais os saberes e necessidades dos mesmos, a auto representação dos sentidos da memória, das singularidades; são categorias nativas com relação ao sagrado, à espiritualidade, à construção e à afirmação de políticas públicas. De acordo com Candau (2010), “em termos pedagógicos, promover a educação intercultural tem suas exigências tanto em termos teóricos como práticos, exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo” (p.100).

Os desafios da interculturalidade estão relacionados à busca de conhecimento recíproco e da construção da solidariedade interétnica. A partir da conceituação sugerida por Diegues (2000) o “conhecimento tradicional é o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial” (p.30). As sociedades indígenas são dinâmicas e transmitem seus saberes de geração em geração, sempre respeitando a relação do natural e sobrenatural, através das histórias de vida, dos contos, da oralidade. A Interculturalidade nas escolas indígenas é um direito de pertencimento, a interculturalidade fortalece os saberes tradicionais e permite que os conhecimentos indígenas dialoguem com o processo educativo. Logo, a escola indígena também é um espaço de formação de reconhecimento étnico, formadora de “guerreiros” (Bergamaschi e Medeiros, 2010).

Subscrevo as autoras na concepção de que o diálogo intercultural abre a possibilidade de reflexão entre as perspectivas indígenas/locais/específicas e as não-indígenas, fomentando assim o respeito às diversidades. Há sempre “o risco de invasão” temido porque os indígenas sofrem, até hoje, com as invasões em seus territórios e isso reverbera em que tipo de escola/educação eles querem, porque, até então, era uma escola/educação eurocentrista, pautada na generalização étnica e não em sua diversidade, o que não condizia com os ideais das comunidades; e “um modo de transformar”, refere-se a percepção de que as escolas indígenas, juntamente com a comunidade escolar, podem transformar sua educação ao seu modo, e suas etnometodologias.

Logo, por apresentar suas especificidades, a Educação Escolar Indígena valoriza o que é respectivo de cada etnia, contribuindo para a dignidade e a auto-identificação étnica, partindo dos etnoconhecimentos, para, então, acrescentar novas noções e conceitos. Assim, processo intercultural é visto como forma de ampliar as informações do mundo, reafirmando a própria cultura e identidade, sem se fechar em sua experiência. Segundo Nascimento e Urquiza (2010):

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar (p.114).

A interculturalidade discute-se na Educação Escolar Indígena que reconhece a pluralidade das várias culturas, e está sempre em situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes. Podemos considerar esta interculturalidade como uma proposta de consolidação democrática dos diversos saberes, todavia a diversidade de conhecimentos teóricos sobre esta ainda precisa ser discutida e debatida, tanto na academia quanto nos espaços de saberes populares.

É a perspectiva intercultural que Candau (2005) e Fleuri (2002) apresentam. Uma escola que se relacione com a comunidade, uma escola que respeite a identidade cultural própria e de outros povos, que ajude a quebrar os conceitos hegemônicos da educação ocidental e permita o diálogo com os saberes tradicionais, com as histórias dos mais velhos. Permitir conhecer-se e conhecer outros mundos, sabendo respeitá-los é, de facto, construir uma educação intercultural.

Há de se considerar mais um aspecto relevante dentro da construção do diálogo da interculturalidade, os conhecimentos indígenas e os saberes tradicionais; até que ponto a autonomia e decisões indígenas serão aceites; eles como portadores de conhecimentos milenares poderão controlar este câmbio de apropriações; e para tecer a rede entre esses pontos e articular com as demais ciências dispomos da Educação Escolar Indígena para fazer esta aliança. Devemos pluralizar a ideia da democracia escolar, dos direitos humanos, de uma filosofia intercultural que contribua para fomentar uma pedagogia que reconheça a diversidade numa perspectiva de transformação sociocultural.

Na visão da sociedade indígena estes conceitos transcendem as relações entre os humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza, com os quais estabelecem estes laços

de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades. Que são valores próprios das sociedades originalmente orais, articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram. A interculturalidade crítica deve ser discutida como projeto social, político, ético, cultural e epistêmico que, perpassa, além do reconhecimento e respeito às diferenças, revela também a tensão entre as possibilidades de trocas de saberes, verdadeiramente intercultural.

Neste sentido é pertinente ressaltar que o processo educacional da tradição oral (Gutjahr, 2008), principalmente quando trabalhamos com comunidades indígenas, também é um espaço de democratização, uma vez que, a igualdade das relações étnicas seja realmente instituída no âmbito escolar para esta democratização. Paladino e Almeida (2012) apresentam um conceito de interculturalidade pautada na perspectiva das inter-relações entre as diversas culturas, o que representa um maior desenvolvimento em relação às políticas feitas anteriormente para a educação escolar indígena. A interculturalidade das escolas indígenas pretende implementar as trocas simbólicas com o diferente, perceber que, por ser diferente, não é errado, ou melhor, ou pior, simplesmente é diferente, e cabe a esse diálogo, trazer para as sociedades indígenas e não-indígenas a compreensão para além da diversidade de culturas, é tentar perceber e reconhecer o valor educacional que essas trocas interculturais podem agregar, aceitando assim outras formas de saberes.

É importante observar que os saberes tradicionais trabalhados nas escolas indígenas são particulares de cada etnia, de cada povo, logo, cada escola indígena assume o papel fundamental na formação do reconhecimento da identidade social das crianças, e assim faz com que elas se aceitem como cidadãs. São projetos construídos por eles próprios, para que haja o auto reconhecimento das etnias indígenas, como também o reconhecimento público, e o direito ao pertencimento das suas culturas. De acordo com Candau (2008):

Promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (p.12).

Com isso, a cultura é mais que um conjunto de hábitos diferenciados, é a própria intervenção do homem nas suas práticas, nas suas vivências. O indivíduo é essencialmente um ser de cultura. Nesse sentido, a cultura torna possível a transformação da natureza e faz com que os povos se diferenciem pelas suas elaborações culturais, invenções e diferentes resoluções e encaminhamentos dos problemas. Hall (1997) afirma que “a cultura possui três

características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem” (p.80).

Ao assumir a práxis de uma pedagogia intercultural, as escolas indígenas assumem o papel da desconstrução da transmissão de uma educação sustentada por conhecimentos eurocêntricos, quebrando paradigmas, reafirmando a alteridade das suas comunidades, dos seus saberes ancestrais, das identidades étnicas e suas diferentes culturas. Como afirma Meliá (1999) o saber do povo se constrói e reconstrói nas perspectivas culturais e na identidade do povo. E esta afirmação está nas estratégias próprias de cada povo, pois “sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica” (p.12). Por isso, formar professores indígenas para as suas comunidades é de suma relevância para que este processo intercultural aconteça. Os professores interculturais têm suas próprias percepções do mundo, as experiências das aldeias, as relações com o meio, o respeito ao próximo e a tudo o que tem vida. Além de uma formação universitária, o diferencial é a formação da vida, são suas tradições, seus saberes que fazem do processo educacional repleto de vivências, da construção contínua da etnicidade.

Pensar uma escola indígena, é pensar numa instituição que colabore com o projeto societário das comunidades, que dignifique os povos. O instrumento educacional tem sim que preparar os estudantes indígenas para o mercado de trabalho, independente se este trabalho será na aldeia ou nos centros urbanos. Esta é uma função da escola indígena, permitir que os alunos tenham seus próprios caminhos. Esse diálogo na escola entre os saberes acadêmicos e os tradicionais visa proporcionar a sobrevivência das comunidades em meio ao caos do desenvolvimento não sustentável, onde as florestas são desmatadas e queimadas, os rios poluídos, a terra maltratada. Assim, podemos dizer que a interculturalidade não é forçadamente um modelo estático, que depende dos conhecimentos pré-concebidos pelo estado. É sim uma possibilidade de mudanças de paradigmas, onde as relações sejam harmoniosas e fundamentalmente o respeito às diversidades seja concretizado.

O Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o XXI, da Unesco (2009), apresenta quatro pilares fundamentais “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto” (pp.15-16), agregados à ideia de uma educação intercultural que valorize a diversidade cultural das populações. É notório que os modelos educacionais uniformizados não retratam, nem correspondem, às necessidades reais de todos os discentes. Por isso, priorizar uma educação específica e intercultural, mediante as devidas reformulações ideológicas acerca dos currículos, da formação docente e de metodologias próprias, é reconhecer a multiplicidade dos saberes tradicionais dos grupos minoritários e suas identidades étnicas. Não há educação “perfeita”, mas tenta-se chegar a uma educação de qualidade que venha sensibilizar as pessoas para reconhecer o “outro”, colocar-se no local do “outro”, minimizando assim os preconceitos imbricados nas sociedades não minoritárias. É indispensável

pensarmos numa educação transformadora, que combata a ignorância e a discriminação. Compreender a interculturalidade é perceber que é possível o diálogo entre as culturas, é integrar e permitir que o conhecimento se alargue e prestigie a todos.

Podemos pensar a interculturalidade como um dispositivo para repensar a reformulação dos currículos étnicos, na formação de professores indígenas, na alteridade no processo de ensino e aprendizado, na inclusão dos seus saberes e tradições para romper com os paradigmas, fazer e pertencer a novas experiências escolares que sejam viáveis às comunidades, consolidando, de facto, a diferença e especificidade de cada etnia. Logo, permitir que os currículos interculturais existam, é reconhecer o caráter sociocultural dos povos que antes silenciados historicamente, hoje, lutam e resistem às adversidades do tempo. Os currículos e planejamentos das escolas e professores indígenas promovem a legitimidade étnica, a valorização identitária e a afirmação da alteridade indígena.

Refletir sobre uma pedagogia indígena é percorrer caminhos distintos, pois não há uma pedagogia, e sim diversas, pois são específicas e particulares de cada etnia. A autonomia do ensino e as práticas pedagógicas com a coerência cultural, são exemplos do que os professores indígenas têm que enfrentar todos os dias: desconstruir uma educação imposta, e reconstruir uma educação com identidade própria. Somente um professor Pipipã conhece os saberes dos seu povo, suas práticas culturais, seus costumes, e é este professor que deve estar preparado para assumir a sala de aula da sua comunidade.

Não vai existir educação escolar indígena sem a participação da comunidade, sem a inclusão dos seus saberes, sem a alteridade que é permitida às etnias. Não vai existir educação escolar indígena, se o professor indígena não for do próprio povo, retifico e afirmo meu posicionamento no sentido da necessidade do docente ser da própria comunidade para que assim seus saberes sejam transmitidos à maneira deles. O ser “professor”, como vemos hoje nas escolas indígenas, é ser um sujeito novo, é um sujeito que antes estava sentado à beira do rio, nas matas, a contar histórias. A diferença é que esta contação de histórias, esse ensino diferenciado passou a ser institucionalizado, tendo agora um sítio para que isso aconteça oficialmente - a escola. Essa mudança no paradigma cultural é um meio de reafirmar as identidades étnicas, como diz Urquiza (2011) “é importante frisar que as variadas culturas das sociedades indígenas modificam-se constantemente e reelaboram-se com o passar do tempo, como a cultura de qualquer outra sociedade humana” (p. 339).

O processo de diferenciação pedagógica, a utilização dos saberes e a construção coletiva fazem do espaço escolar um espaço específico para cada comunidade, pois como aponta Meliá (1997), devemos ver “as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade, que propõe soluções para problemas educativos que não encontramos em outros sistemas (p.5)”. Para os Pipipã de Kambixuru, a educação escolar agrega valores aos seus saberes tradicionais que também são ensinados neste espaço; as dinâmicas e métodos estimulam o protagonismo dos professores e discentes indígenas. No contexto que cerca a educação escolar

indígena - formação de professores, acesso ao nível superior, a construção de materiais específicos, a localização das próprias escolas, dentro das aldeias, a construção de um currículo específico, a inclusão dos conhecimentos tradicionais das comunidades - encontramos muitos aspectos positivos que traduzem a conquista educacional dos povos indígenas. Infelizmente, as questões das demarcações territoriais, a segurança física e identitária das comunidades e o discurso anti-indígena do atual governo ainda são entraves para este complexo processo de alteridade e autonomia. Ainda há muito que avançar, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento étnico e no sentido de revisitar as políticas públicas para a educação, e principalmente dar voz e escutar os interessados, os próprios indígenas.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO



CAPÍTULO 3 - Investigação etnográfica: possibilidades para perspectivas educacionais

3.1 Etnografia como método: Vivenciar para compreender

A execução de uma pesquisa científica pressupõe a descrição dos procedimentos e percursos, desde o início até sua finalização e a divulgação dos novos conhecimentos alcançados. Desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa, considerando que é a mais adequada ao objeto de estudo e tendo em conta que os dados serão recolhidos no seu contexto. Proporcionando resultados significativos na área educacional. Onde o ambiente/lócus foi a fonte direta dos dados.

O percurso à experiência direta, assim como o contato. Recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais são auxiliares importantes no processo de compreensão e interpretação do que se está estudando. O Design da investigação apresenta-se através do método como uma proposta educacional com grande potencial de promover a construção e concretização desta tese no âmbito educacional, já que ela apresenta atividades relacionadas às pesquisas, contextualizando em ambientes não formais, tendo contato com os protagonistas desta história e as suas situações. Para Gómez (1999) as investigações etnográficas têm o papel de explicar as formas sociais e culturais diversas:

O método de investigação pelo que se aprende o modo de vida de uma unidade social concreta. Através da etnografia se persegue a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, formas de vida e estrutura social do grupo pesquisado. Mas também, sob o conceito de etnografia, referimo-nos ao produto do processo de investigação: um escrito etnográfico ou retrato do modo de vida de uma unidade social (p.84).

Entendemos que, de acordo com Minayo (2009), o método é a direção do pensar e da prática exercida na realidade. Para alcançar os objetivos propostos no projeto, destacamos que o processo metodológico tomou como embasamento teórico as ideias da educação sociocultural defendidas pelos movimentos sociais e pelos educadores e pesquisadores que comungam com essas ideias, inscrevendo-se no paradigma qualitativo e numa estratégia etnográfica.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por um lado subjetivo do que vai ser analisado, observando as peculiaridades e experiências de vida, tanto individual quanto grupal. Nesta abordagem, nem sempre há respostas objetivas, pois tem como finalidade tentar compreender o comportamento de um determinado grupo, as histórias de vida, ou a educação escolar específica, por exemplo, e neste caso, o da comunidade indígena Pipipã de Kambixuru, do município de Floresta, estado de Pernambuco, Brasil. Pois, de acordo com Taylor e Bogdan (1986) “o pesquisador qualitativo trata de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas” (p. 57).

Inicialmente criado para esta investigação de doutoramento, o plano metodológico sofreu alterações ao decorrer de sua construção. As pesquisas geralmente são um modo de agir racional e metódico que tem como objetivo dar solução aos problemas que são propostos. Como apresenta Malinowski (1978), acerca das etnografias onde “suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos” (pp.18-19).

Este ponto torna-se relevante, pois, além dos recursos teóricos - metodológicos serão enfatizados os discursos e as histórias dos próprios Pipipã de Kambixuru, e dos seus saberes tradicionais que serão apresentados, logo utilizaremos a oralidade e a descrição desta para relatar os contextos expostos por estes. Na perspectiva de Geertz (2001) os relatos, os factos históricos de uma comunidade na qual se realiza uma investigação etnográfica, fazem-nos ver o mundo de outra maneira, e perceber as diferenças culturais.

O método etnográfico utiliza-se da historicidade do povo para descrever a sua cultura, a sua ancestralidade, o seu legado. Pensar a etnografia e seu fazer científico é perceber a relevância social e cultural deste tipo de investigação, como diz Mattos (2001) “o que buscamos é que esta abordagem, mais que um design de pesquisa, se torne um paradigma científico de contorno epistemológico-científico” (p.35). A autora ainda traz uma análise de quais procedimentos uma etnógrafa (o) educacional deve seguir para construir uma etnografia de relevância e que apresente de facto a base teórico-epistemológica.

Inicialmente a descrição densa, a partir das investigações de Geertz (1983), ou seja, descrever o mais detalhadamente possível o local da investigação; o tratamento da teoria à prática, pois as investigações, neste âmbito, não estão fadadas à estagnação, ao estático; a etnografia é o próprio movimento, é a ciência viva; E a utilização do método indutivo, comum à etnografia.

A questão parte do pressuposto que a indução nem sempre comprova as teorias existentes, fazendo com que o investigador se debruce sobre os dados já obtidos para assim criar o escopo teórico. De acordo com Gonzaga (2006), a função da etnografia é trazer à tona as culturas que são investigadas. “Sua meta principal é estudar a cultura dos grupos com a intenção de descrevê-la e analisá-la. Tem como âmbito o estudo da cultura empírica, incluindo a organização social, economia, estrutura, religião, política, rituais, educação, padrões de aculturação e comportamentos cerimoniais” (p.34).

Vivenciar uma experiência etnográfica é aceitar a existência do outro, sem interferir no seu meio social, cultural religioso. É respeitar as diversidades e dificuldades que irá encontrar no percurso da pesquisa. É saber ficar em silêncio e escutar; e indagar quando necessário, mas nunca interferir.

Nas investigações etnográficas a relevância é a escrita do texto, a redação, e a interpretação dos dados, tendo como foco principal as experiências vivenciadas no campo, no local da investigação na apresentação dos resultados (Flick, 2009). O investigador que utiliza da etnografia deve estar atento aos diversos significados e sentidos que a investigação pode apresentar. De acordo com Goellner et al. (2010), perceber e interpretar esses signos é “mais do que tentar entender o significado atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular” (p. 384).

As potencialidades deste método aplicado à educação, e neste caso à educação escolar indígena, especificamente da comunidade Pipipã de Kambixuru, são suas contribuições na prática do cotidiano escolar, nomeadamente a observação participante e as entrevistas com os professores indígenas, e as histórias de vida das lideranças da comunidade que trouxeram um significado a mais a esta pesquisa, pois serviram para compreender os eventos históricos da comunidade, a luta e conquista da escola indígena e a preservação e transmissão dos seus saberes tradicionais.

Nas histórias de vida foram registrados os relatos das principais lideranças e professores da comunidade, enfatizando a luta e a resistência do povo para conquistar as terras nas quais vivem hoje, e que, mesmo assim, ainda não estão demarcadas oficialmente pelo governo brasileiro. As questões serão estudadas no ambiente em que se apresentam, sem qualquer manipulação intencional da pesquisadora. Os dados coletados serão descritivos, retratando e relatando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Na análise dos dados coletados há preocupação em comprovar junto ao quadro teórico a análise e a interpretação dos dados. As narrativas foram gravadas pela técnica da entrevista aberta, com a colaboração dos professores Pipipã, juntamente com as principais lideranças da comunidade.

A etnografia é parte da antropologia, contudo, por sua versatilidade outras áreas do conhecimento podem hoje apropriar-se deste tipo de investigação, a exemplo da Educação. Segundo Lüdke e André (1986) foi na década de 70 que os investigadores iniciaram suas pesquisas nesta perspectiva, tendo como propósito perceber os fenômenos educacionais por “dentro”, ou seja, trazer os olhares, as opiniões dos que participam e realizam a ação a ser investigada. Por isso, as investigações tipo etnográficas em educação têm um papel relevante ao coadjuvar as diversidades das ações educacionais.

Os relatos etnográficos devem constituir-se por uma descrição densa, que para Geertz (1989) é tentar perceber os significados que existem no contexto estudado, por isso, é necessária aptidão para interpretar as ações, as histórias de vida, a cultura dos atores sociais investigados. A descrição densa é diferente de uma descrição simples exatamente por trazer

aos textos as simbologias e seus significados, mostrando mais intrinsecamente o que se pretende apresentar do grupo social observado.

Portanto, o investigador que faz uma etnografia deve seguir algumas particularidades próprias do método, que segundo Rockwell (2009) são imprescindíveis para sua caracterização, como descrever o que não está relatado e ter a experiência vivenciada no campo da investigação, perceber os signos, ou seja, perceber para além do olhar do investigador, e valorizar as perspectivas do grupo analisado. Independentemente em qual área será feita a etnografia, faz-se necessário seguir suas normatizações para que os resultados sejam verídicos e satisfaçam ao grupo social pesquisado.

Utilizar da etnografia em investigações que envolvam o processo educativo, faz-nos pensar no sentido mais amplo da educação, não somente a sala de aula, as escolas em si, mas sim, todo o contexto sociocultural do qual ela faz parte. O que se aprende e vive no exterior é tão importante quanto o que se ensina e aprende no interior destas. Fundamentado neste contexto, deixo explícito que não sou antropóloga e que o objetivo deste método é por que corrobora com as histórias de vida dos Pipipã de Kambixuru na continuidade da etnogênese e identidade deste povo; onde meu papel como investigadora é relatar e descrever seus discursos acerca dos saberes tradicionais da comunidade e sua inclusão no processo da educação escolar indígena.

E por que vivenciar para compreender? Investigar sobre os povos indígenas vai muito mais além que ler livros e teorias; é vivenciar as aldeias, os campos, os terreiros sagrados; são os cheiros, os sabores e os dessabores, as alegrias e tristezas, sempre são analogias, o bom e o ruim. Mas, principalmente, conhecer e respeitar os seres humanos que ali estão, lutando para sobreviver em meio ao caos do mundo, lutando para preservar a fauna e flora ainda presente, lutando para serem reconhecidos pelas outras sociedades e terem seus direitos garantidos.

Adentrar em uma comunidade, onde as pessoas inicialmente acham estranho que alguém vá lá para escrever sobre eles, é o primeiro desafio a ser conquistado: o respeito e a confiança. Por isso, não os considero como objetos de estudo, pois são seres humanos que respeito imensamente, contudo suas histórias de vida, seus processos de ensino e aprendizagem tornam-se sim, objetos de estudo muito valiosos para esta tese e, também, para a preservação das suas historicidades.

3.2 Aprender a escutar: Histórias de vida e seus contributos socioculturais.

Falar sobre histórias de vida de um povo não é comum nas teses de educação, porém, está tentará abordar a questão da educação escolar, das lutas para essa conquista, do reconhecimento público, dos desejos futuros face às percepções das histórias de vida dos indígenas do nordeste brasileiro, Pipipã de Kambixuru e como essas narrativas contribuem na construção e reconstrução das suas identidades. Pois, de acordo com Bertaux (1980) as “histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte” (p.69).

Perceber a vida em retrospectiva permite um olhar diferenciado, pois o tempo presente torna-se mais compreensível por exatamente tentar entender mais profundamente o passado. A crença nas histórias dos antepassados é um fato que os povos indígenas acreditam e respeitam, por isso há a necessidade de registrá-las e passá-las aos mais novos das comunidades. As experiências de vida dos anciões são consideradas saberes tradicionais, é o conhecimento dos antigos que fazem as comunidades crerem em suas lendas, mitos, na sua religiosidade. É o sentido da vida para eles. Por isso, Soares (1994) apresenta os interlaces entre os conceitos de vida e sentido: “somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em ‘experiência’” (p. 23).

É importante enfatizar que os respondentes têm sentimentos que normalmente em relatos de histórias de vida se comovem por exatamente reviver o passado sofrido, logo surgem momentos de fantasia que aparecem nas narrativas quando elas abarcam suas memórias e recordações. Bosi (1994) apresenta uma visão das histórias de vida a qual compartilho, as histórias são pessoais, são íntimas, é a vida de cada um. É como os respondentes reconstruem seus passados, suas vidas, são narrativas próprias.

Na perspectiva de Becker (1994), as histórias de vida abordam a valorização da história das próprias pessoas, elas são as narradoras, que moldam os conteúdos das suas narrativas, ao mesmo tempo que tentam interpretar suas experiências. É neste momento que os discursos dos professores e das lideranças indígenas Pipipã de Kambixuru trouxeram a esta investigação suas lembranças e memórias. Para que assim seus relatos fiquem registrados na e para a comunidade. Por isso, a minha relação com os sujeitos investigados torna-se primordial, pois deve haver o respeito e, principalmente, a reciprocidade dos interesses em relação ao trabalho desenvolvido, o que acaba sendo uma investigação em conjunto. Mas como sempre digo, eu dependo muito mais deles, do que eles de mim.

O procedimento das histórias de vida, no âmbito acadêmico, tem como principal particularidade, o cuidado com o vínculo entre o investigador e o investigado. Para ter o contato direto com as fontes de investigação, o pesquisador precisa estar imerso no mundo dos seus interlocutores, precisa participar vivamente do contexto escolhido para a pesquisa, tem que

perceber a realidade em que estão inseridas as pessoas cujas histórias de vida irá relatar. Enquanto metodologia, registrar histórias de vida é ainda recente para a academia. Seus simbolismos e significados são interpretados à maneira dos seus agentes sociais, por isso, a legitimação dos conhecimentos ali apreendidos, só terá finalidade se o propósito do contexto fizer sentido aos investigados, como discursa Coulon (1995), “preservar a integridade do mundo social para poder estudá-lo, e levar em conta o ponto de vista dos agentes sociais, pois é através do sentido que atribuem a objetos, indivíduos e símbolos que os rodeiam, que eles fabricam seu mundo social” (p.22).

As histórias de vida são um elo, uma ligação da pessoa e da sua construção identitária, sendo ela individual ou coletiva. Este é um dos propósitos da presente investigação, a partir dos relatos das histórias de vida das lideranças da comunidade Pipipã de Kambixuru, compreender a construção identitária do povo, pois a coletividade sempre está presente nesses relatos, poucas vezes escutei somente o “eu”, sempre era o “nós”. Outro fator interessante, a unidade, torna-se coletiva, ou seja, tudo o que foi contado pelas lideranças, suas lutas, mortes, nascimentos, alegrias, tristezas, refletem-se diretamente na construção social da comunidade. É esse passado contado que faz do presente vivido outra realidade, são conquistas que edificam ainda mais a etnogênese dos Pipipã de Kambixuru.

Optar pelas histórias de vida, através da oralidade dos Pipipã de Kambixuru, foi o meio pelo qual tentei envolver-me no universo desses indígenas, um mundo de que eles fazem parte, tudo é muito subjetivo, tudo é muito particular; são os factos sociais desses interlocutores que permitem compreender a luta, os desafios, os problemas que eles passaram (e ainda passam). Registrar algumas dessas histórias foi uma tentativa de dar o direito ao protagonismo e reivindicações a estas pessoas, silenciados por muito tempo, pois de acordo com Paraná (1996) “dar voz àqueles cujo discurso foi calado ou teve pouca influência no discurso dominante” (p.317), é primordial nesta tese de doutoramento.

As histórias de vida vêm se destacando nos trabalhos acadêmicos, nas coletas de dados das investigações qualitativas. Relatá-las é trazer o passado para o presente, são as dores, as alegrias, as memórias. É o individual e, ao mesmo tempo o coletivo, principalmente quando tratamos dos povos indígenas, a coletividade está totalmente interligada às suas realidades, as suas vivências.

Estes olhares, estas perspectivas constroem a identidade de um povo e é o que mantem. As narrativas dos Pipipã de Kambixuru são suas próprias memórias vivas, condescendentes a um passado sofrido e a um futuro incerto. Utilizar histórias de vida como metodologia é o que torna esta investigação interessante, é dar voz aos que mais necessitam, é escutar a minoria (que já foi maioria). São experiências únicas, narrativas que contam e recontam a historicidade de um povo, é a etnogênese que se repete.

A descrição das histórias de vida dos professores e lideranças Pipipã de Kambixuru é só mais um pequeno passo para a luta do reconhecimento e legitimação dessas pessoas, desse povo. Obviamente não será descrito tudo sobre a vida dos interlocutores, exatamente por isso foram escolhidos tópicos, assuntos, os quais serão apresentados a seguir, que são considerados

importantes para a construção desta tese. Foram momentos onde houve muita sintonia, foi (e está sendo) uma belíssima experiência para mim, houve de facto a troca, o diálogo, a liberdade de poder falar, de contar, de chorar, de sorrir; eles e eu. Estas temáticas estão entorno da educação escolar indígena e os saberes tradicionais, nomeadamente a religiosidade e a medicina tradicional. Essas informações foram gravadas através de filmagens, em locais públicos da Aldeia Travessão do Ouro e da Aldeia Capoeira do Barro, como a própria Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, em algumas residências, e no Terreiro Sagrado, onde acontecia o Toré em comemoração ao dia do índio 19 de abril (os registros foram entre março de 2015 a maio de 2016).

Os discursos dos indígenas são suas lembranças, recordações de situações que viveram. É a construção da identidade histórica do seu povo, Meihy (2007) diz que “lembrar é um desafio fundamental. A memória se constitui assim em artifício político-social para marcar os elementos identitários de uma comunidade” (p. 51). Logo, dar voz aos principais atores desta história, os Pipipã de Kambixuru.

Há alguns tópicos a serem destacados em relação a esta abordagem, é importante que haja uma relação de respeito e confiança, até mesmo de amizade. Relato aqui minha experiência pessoal também, pois mesmo depois da dissertação do mestrado (2012) em que vivenciei a comunidade indígena Fulni-ô, de Águas Belas, Pernambuco, todos continuam meus grandes amigos, compartilho as suas felicidades, as suas tristezas, suas mortes, seus nascimentos. São grandes companheiros, e verdadeiros. Igualmente aos Pipipã de Kambixuru, que muitos, além de serem meus entrevistados, são primeiramente, meus amigos. E esta é uma experiência para a toda a vida. Bosi (1994) exprime exatamente estas relações e “da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro” (p.60).

As entrevistas que contam histórias de vida trazem memórias (Farias, 1994), e por vezes essas memórias são seletivas; pude perceber isso com os Pipipã de Kambixuru, pois apesar de terem a liberdade para falar o que desejassem (obviamente seguindo uma linha de questionamentos), havia momentos de silêncio; um silêncio de tristeza, visivelmente aparente; um silêncio secreto, de que declaradamente não estavam dispostos a aprofundar a discussão. Para perceber as diversidades culturais de uma comunidade, é preciso estar desprendido de rótulos, de preconceitos estabelecidos pela sociedade. Por isso, ver “do lado de dentro” (Camargo, 1984) da (s) cultura (s) faz com que a aplicação dos relatos das histórias de vida mostrem-se capaz de revelar outras histórias, outras narrativas, utilizam-na como instrumento de investigação, ela enquadra a possibilidade de interpretar inúmeras vivências, tanto no sentido singular, o indivíduo, como no plural, a comunidade.

Para realizar os procedimentos dos relatos das histórias de vida, faz-se necessário primeiramente conversar com os interlocutores, para solicitar permissão dos registros, neste caso, fui conversar com o Pajé Pipipã, senhor Expedito Roseno. Depois de sua autorização, as entrevistas foram marcadas. As entrevistas em si não foram estruturadas e, sim, segui minhas

ideias iniciais, as dos saberes tradicionais. Foram dois grupos distintos, um de professores e outro das lideranças, todos da comunidade em questão. Estas intervenções duraram em cerca de 10 minutos até uma ou mais horas de relatos. Como é uma técnica de recolha de dados muito subjetiva, fazer histórias de vida e envolver-se nelas não invalida o conhecimento científico, pois como refere Velho (1978):

O envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro (p. 36).

Há de se compreender que as investigações acerca das histórias de vida e comunidades indígenas são de suma relevância, porque a história do país está intimamente interligada à história dos povos indígenas, entretanto, ainda é uma grande provocação à sociedade, pois, de acordo com Monteiro (1999), ainda “persiste um abismo entre a produção acadêmica e as percepções indígenas de seu papel na história do Brasil” (p. 248). Isto porque muito das histórias sobre os povos indígenas foram inventadas, criadas, não por eles, e que normalmente indica um discurso anti-indígena, o discurso dos estereótipos, - “vi um índio, vi todos!” Essas vinculações históricas acabam por fixar ideias nas mentes e memórias das pessoas. Esse poder do discurso anti-indígena os apresenta de maneira negativa, marginal à sociedade, fragmentando de facto a real historicidade e conhecimento sobre a sociodiversidade brasileira.

É significativo perceber que as entrevistas das histórias de vida são únicas e, por isso, são importantes para dar sentido ao que se propõe apresentar. Relatar as histórias de vida das lideranças e dos professores da comunidade Pipipã de Kambixuru, significa reconhecer a voz dessas pessoas, valorizar seus saberes e registrá-los para a prosperidade é um grande desafio para corroborar com a etnogênese deste povo.

Com isso, as histórias contadas pelos povos indígenas podem se favorecer do método das histórias de vida, por que antes ignorados, humilhados e esquecidos; hoje, podem ser os próprios protagonistas das suas memórias vividas. Dar voz a essas pessoas é respeitar o direito à vida, ao passado, e a construção do futuro. Independentemente de qualquer tipo de abordagem metodológica, a ética é essencial para o desenvolvimento das pesquisas, portanto, ser a observadora é de tamanha responsabilidade. Registrar os discursos dos indígenas requer também um olhar sistemático e científico, necessário à investigação. Estes irão revelar segredos, histórias, o que faz com que esta tese imerja nos mais profundos e reais sentidos da vida dos Pipipã de Kambixuru.

3.3 Objetivos da Investigação

O Objetivo Geral desta investigação é compreender como os Saberes Tradicionais Pipipã de Kambixuru se apresentam na Educação Escolar Indígena da comunidade, a partir da percepção dos conhecimentos dos professores e lideranças.

Os Objetivos Específicos são:

1. Apresentar um percurso histórico das Políticas e Legislações específicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, como propulsoras do reconhecimento e legitimação étnica;
2. Explicar como o processo da Interculturalidade age nas escolas indígenas a partir da transmissão dos saberes tradicionais;
3. Descrever as percepções das lideranças Pipipã de Kambixuru acerca da identidade étnica do povo e dos saberes tradicionais a partir das suas histórias de vida;
4. Relatar como os professores Pipipã de Kambixuru transmitem os saberes tradicionais na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, da Aldeia Travessão do Ouro e como se dá a formação de professores na comunidade;

3.3.1 Participantes

A realização desta investigação pressupõe o contato direto com os indígenas, 08 professores e 10 lideranças da comunidade Pipipã de Kambixuru, localizada no município de Floresta, estado de Pernambuco, Brasil. Este ocorreu tanto nos espaços comuns da comunidade, nomeadamente a aldeia do Travessão do Ouro, e Capoeira do Barro, como também na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, exigindo assim, um trabalho mais intensivo e presencial de campo. As questões foram estudadas no ambiente em que eles se apresentavam, sem qualquer manipulação intencional da pesquisadora.

Os docentes são de diversas áreas educacionais, contudo a maioria é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia (Curso de Educação), uns se especializaram nas perspectivas da educação infantil, em gestão educacional e outros na própria temática indígena, a exemplo do professor José Francisco do Nascimento (meu primeiro interlocutor). Todos, professores e lideranças da comunidade, concordaram com a proposta da investigação e participaram livremente desta.

3.4 A caminho da Aldeia: Local da Investigação

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (Benjamim, 1994, p. 37)

Conheci os Pipipã não propositalmente. Em meus estudos e viagens à comunidade indígena Fulni-ô, de Águas Belas (Coimbra, 2012) passei a conhecer os outros povos do estado de Pernambuco, que realmente não sabia até o meu primeiro contato em 2006 como docente de uma universidade que levava os professores da capital do estado, Recife, até Águas Belas, aproximadamente 300 quilômetros entre as cidades. Fui como professora do curso de pedagogia, onde lecionei Língua Portuguesa. E exatamente neste grupo do qual fui docente, havia 8 indígenas na sala de aula, todos Fulni-ô. Tal facto posteriormente tornou-se tema do meu mestrado.

Foi nesta instituição, juntamente com a coordenação da época, início de 2008, que implantamos a Lei Federal 11.645/08, que insere a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Afrodescendentes e dos Povos Indígenas. Ainda pude orientar muitos trabalhos de conclusão de curso, na Pedagogia, inclusive tendo indígenas (Pankararu, Xucuru de Ororubá e Kambiwá)¹ como orientandos sobre estas temáticas, sempre enfatizando a educação escolar nas aldeias em que viviam (vivem). Foi uma experiência de 8 anos lecionando as disciplinas de Questões Indígenas, e Educação Multicultural e Movimentos Sociais.

Passados alguns bons anos, o respeito, amizade e cumplicidade são os mesmos para comigo, agora, amigos, Fulni-ô. Antes mesmo de terminar minha dissertação de mestrado em 2012 sobre a alteridade e escola indígena Fulni-ô, já participava de eventos, palestras, cursos e nesta altura já começava a absorver mais detalhadamente as questões indígenas no Brasil, especificamente em Pernambuco. Em um desses seminários, precisamente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pude apresentar uma comunicação oral sobre esta experiência com a comunidade Fulni-ô, e um dos presentes era o professor Joselito Arcanjo que fez seu mestrado acerca do povo Pipipã e os apresentou.

Prontamente fiquei encantada e ao mesmo tempo triste, pois não havia dissertações ou teses mais elaboradas na área da educação sobre este povo; foi então que a partir da leitura de sua dissertação, intitulada *“Toré e identidade Étnica: Os Pipipã de Kambixuru (Índios de Serra Negra)”* (Arcanjo, 2003) pude perceber a riqueza de conhecimentos e de possibilidades que poderiam surgir como investigação. Com os contatos devidamente feitos, comecei a comunicar-me com, inicialmente, duas pessoas, o professor Pipipã José Francisco Nascimento que leciona na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, e com Senhor Gerônimo Expedito, conhecido como Gerônimo Pipipã, uma grande liderança da comunidade, vice Pajé da Aldeia,

filho do Pajé Expedito Roseno. Esses contatos começaram a partir de março de 2015 (posteriormente vos apresentarei com mais detalhes estes interlocutores).

No final deste mesmo ano, comecei a planejar minhas viagens à aldeia, depois de tentar recolher o máximo de informações sobre a comunidade, pois não podia viajar a qualquer momento porque foi um investimento particular/próprio (não obtive nenhuma ajuda financeira de agências governamentais ou particulares para esta investigação) e por haver períodos em que não podia ir à comunidade. Havendo estas problemáticas, a distância, aproximadamente 400 quilômetros de Recife, 6 horas a conduzir um carro, e a falta de recursos. Finalmente, no final do mês de março de 2016, chego à cidade mais próxima da comunidade do Travessão do Ouro, município de Floresta. Chegava a Ibimirim, território dos índios Kambiwá. Desta cidade até a aldeia eram mais 32 quilômetros.

As primeiras impressões no local onde me instalei foram: “nossa, ela vai sozinha a aldeia”! “meu Deus, ela está em perigo, é melhor avisar na polícia que você vai lá”! Inicialmente não entendia o porquê de as pessoas falarem isto. A compreensão surgiu logo depois da primeira entrada na Aldeia. O caminho, a estrada que leva até à Aldeia do Travessão do Ouro, é considerada de extrema violência, há assaltos, furtos, assassinatos. Por ter contato com os povos indígenas há mais de 10 anos, eu não conseguia conceber que estes atos eram realizados por eles (obviamente há quem se utiliza de má fé para acometerem certos atos fora da lei, mas este não era o caso dos Pipipã). Relembro da mesma hostilidade dos não-indígenas quando eu dizia que iria visitar os Fulni-ô, no município de Águas Belas também interior do estado de Pernambuco. Os caminhos entre Garanhuns e Águas Belas, tinham datas e horas certas, pela falta de transporte e de segurança nas estradas; na estrada que leva até à Aldeia Travessão do Ouro não há transporte público, tem que se ir por conta própria.

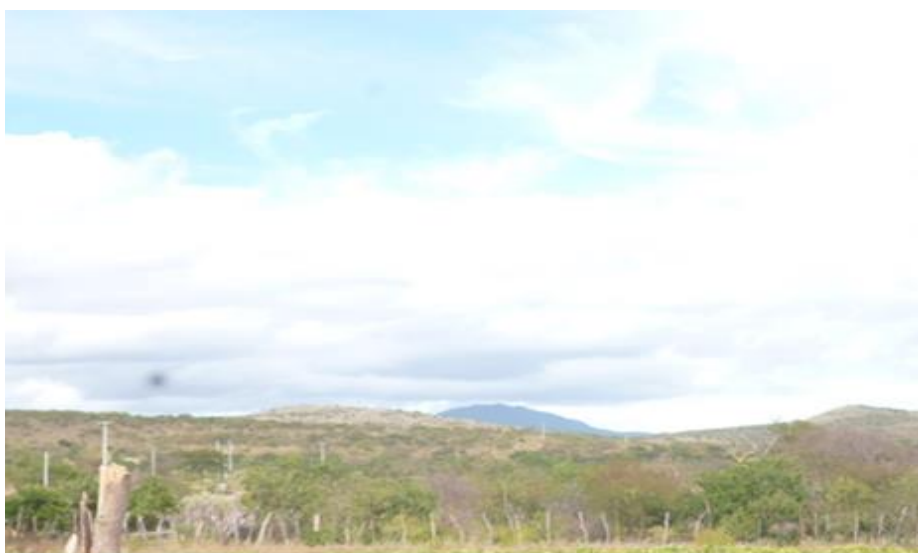
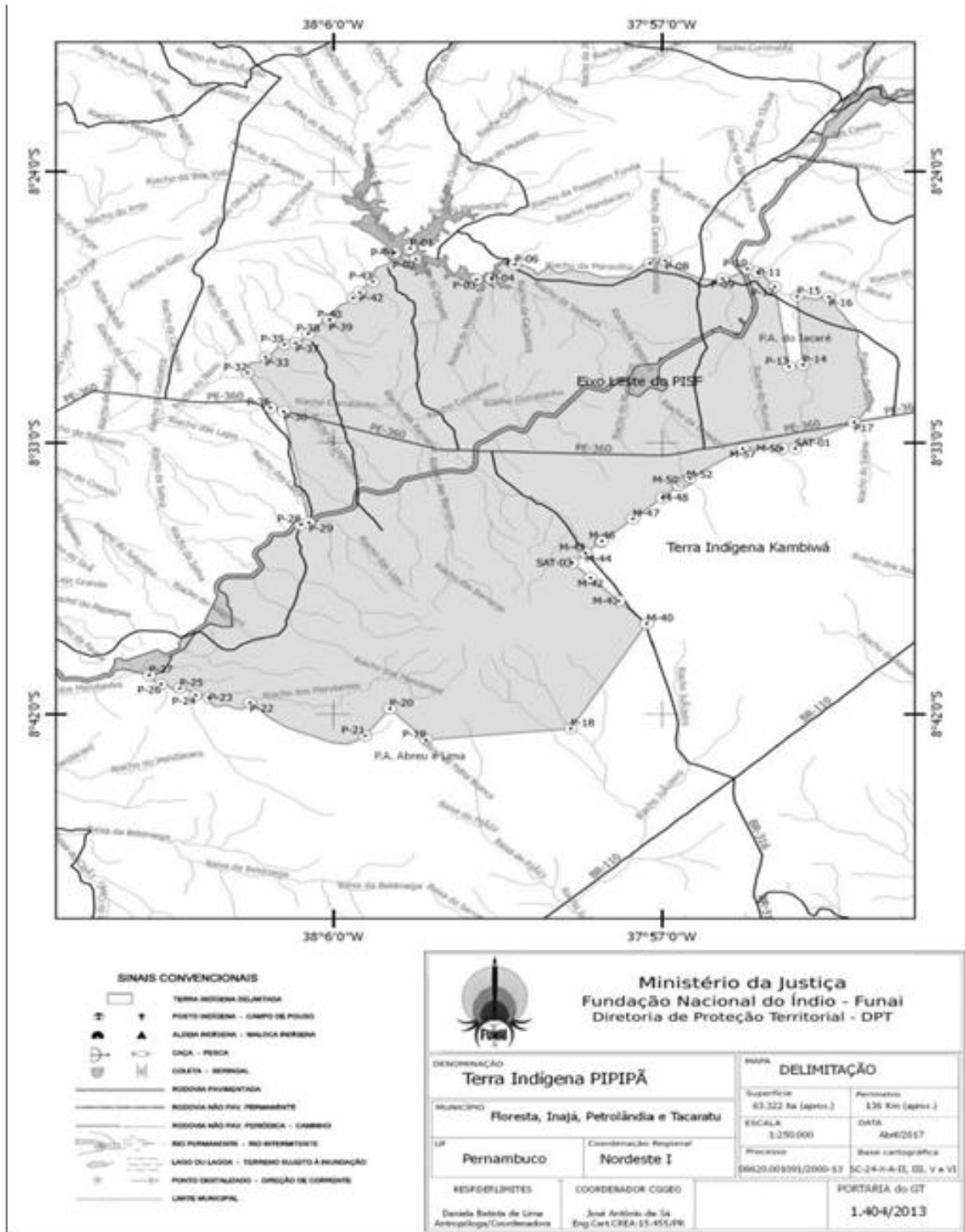


Foto 01. Vista da Serra Negra. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora. 2016.



Mapa 03. Território Pipipã de Kambixuru, Município de Floresta, Pernambuco. Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> acesso dia 10 d agosto de 2018.

A autoestrada que liga as cidades de Ibimirim e Floresta é a BR316, como já relatado, uma estrada perigosa; ao longo dos 30 km tem a entrada da comunidade indígena, que são mais 5 km em estrada de terra até chegar à aldeia do Travessão do Ouro. Quando lá cheguei, fui recepcionada pela família de senhor Gerônimo Expedito (na altura ele estava no trabalho), seus cinco filhos. Estavam lá Mateus (17 anos), Mailde (15 anos), Maísa (14 anos), Matias (9 anos) e Marisa (8 anos). Mateus e os menores Matias e Marisa foram os que mais conversaram comigo, conversamos sobre muitas coisas acerca da comunidade, e se eles gostavam de morar naquele local.



Foto 2. Maise, Mailde e Mateus. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.

Comecei a fazer meus primeiros registros visuais do território, logo depois e, com a autorização de Mateus, peguei meu equipamento de filmagem e iniciei os primeiros registros gravados. Da residência desta família via-se logo a Serra Negra ao fundo, uma belíssima imagem que permanece viva em minha memória, e, principalmente na memória dos Pipipã. A aldeia Travessão do Ouro é o centro político e administrativo da comunidade dos Pipipã, é onde mora o Pajé e sua família, o Cacique, é onde está localizada a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, um dos locais mais significativos para a realização desta investigação e onde residem muitas pessoas que se auto-identificam como Pipipã de Kambixuru.

O local passou-me uma paz imensa, o silêncio; só se escutava o cantar dos pássaros, as sinetas dos bodes e cabras e de algumas poucas vacas. A poeira do barro, o cheiro dos matos; o vento seco e quente. Recordo-me com muitas saudades. As crianças eram crianças, estavam a brincar, a jogar bola, a correr. O horário escolar já tinha acabado, estavam todos voltando para suas casas.

Após algumas horas, Sr. Gerônimo chega e começamos a conversar sobre a continuidade da investigação, ele lembra que tínhamos que falar primeiro com o Pajé Pipipã, senhor Expedito Roseno. Indo à residência do Sr. Expedito, no momento ele não estava, tinha viajado ao município de Floresta (aproximadamente 90 quilômetros) para tratar de assuntos pessoais.

Quem nos recebeu foi Dona Maria José dos Santos (índia Kambiwá²), esposa de Sr. Expedito, mãe de Sr. Gerônimo, conhecida na comunidade por Dona Nêga. Ela, foi muito simpática, ofereceu-me um café, sentei-me em sua sala e começamos a conversar. Meu interesse em saber mais sobre Dona Nêga era porque ela tinha muitos conhecimentos sobre a medicina tradicional dos Pipipã-Kambiwá e poderia ajudar na investigação.

Conversei muito com ela e sobre sua história de vida. Ainda este dia conheci outros filhos e netos do Pajé Expedito, mas não tive a oportunidade de conhecê-los mais detalhadamente. Na segunda parte do dia conheci a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, o diretor, os funcionários da secretaria e os professores, juntamente com o senhor Gerônimo (que me acompanhou por toda a investigação na aldeia; houve momentos em que ele não podia estar comigo, por isso, Mateus, seu filho mais velho, também me acompanhava nas aldeias e ajudou-me com os equipamentos de filmagem), a partir da presença dele e da boa vontade dos professores indígenas marcamos as entrevistas para o dia seguinte, pois os docentes da escola precisavam se organizar para não atrapalhar suas aulas.

Saí da aldeia Travessão do Ouro pontualmente às 17 horas, estava só, e o percurso/estrada até a cidade mais próxima levaria no mínimo mais uns 20 minutos; estrada esta falada dos seus perigos pelos cidadãos locais.

Na manhã seguinte, antes das 7 da manhã já estava pronta para voltar à aldeia, peguei meu equipamento de filmagem e fiz meu caminho até o meu local de pesquisa. Chegando lá, senhor Expedito Roseno, o Pajé, já sabia da minha presença e solicitou que passasse em sua casa antes de começar as entrevistas na escola indígena.

Novamente Dona Nêga ofereceu-me um bom café quente, apesar de todo o calor no local, em média a temperatura nos meses de março e abril chega a 35 graus. Passei mais de 3 horas conversando com o casal, e enfim, e de facto, senhor Expedito autorizou-me a realizar esta investigação.

Chegando à Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, situada na Aldeia do Travessão do Ouro, encontrei meu primeiro interlocutor, professor José Francisco; conversámos e fui convidada a tomar café com ele e os outros funcionários que estavam presentes. Comemos mungunzá (apurado de milho, leite, açúcar e leite de coco servido quente) e café; café “socado” “pilado” como conhecido no sertão de Pernambuco. Foi um momento de confraternização e ao mesmo tempo estranheza, pois não era costume receber pessoas de tão longe para fazer um trabalho para a comunidade.

Comecei a fazer as entrevistas com os professores Pipipã, estas serão apresentadas posteriormente. Foram três dias na escola para recolher todos os depoimentos dos professores, enfatizo aqui que todos foram de livre e espontânea vontade, conversaram comigo e aceitaram realizar as entrevistas filmadas.



Foto 3. Faixada da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.



Foto 4. Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.

As entrevistas com os professores Pipipã foram muito interessantes, foi a primeira vez que muitos disseram: “estão dando voz agora as nossas ideias aos nossos pensamentos”. Não adianta construir uma escola indígena, não adianta construir um currículo indígena, sem que haja professores do próprio povo. Esta é uma grande luta de todas as comunidades: é

permanência e a formação dos seus próprios professores, para suas próprias escolas. Esse assunto vai ser retomado por diversas vezes, pois é um ponto o qual eu defendo veemente. Foi defendido em todos os discursos dos professores a necessidade dessa formação específica, e principalmente o reconhecimento pelo trabalho deles, por ter uma cultura diferenciada e poder ensinar essa cultura no âmbito escolar, pois é assim que a preservação da identidade étnica dá a sua continuidade, tem seu propósito. É o papel fundamental do professor nas comunidades indígenas, ser professor é ser resistência, ser professor é lutar para modificar, porque não é mais possível reparar o processo histórico que o país viveu, entretanto, ele pode ensinar o que de facto aconteceu e reescrever uma nova história no sentido da dignidade humana a qual eles merecem.

Quando acabaram as entrevistas com os professores, fui conhecer as lideranças da comunidade, digo lideranças no seguinte sentido de serem as pessoas mais experientes e sábias no contexto da história do povo, e que têm uma ligação íntima com a retomada do território e com a construção da identidade Pipipã. Já tinha conhecido o senhor Gerônimo, posteriormente conheci seus pais dona Nêga e o pajé seu Expedito, depois conheci outros protagonistas dessa história, dona Carolina Neta, dona Maria Cileide, dona Maria Roseno, o cacique senhor Valdemir (que também é professor), dona Lindalva, dona Luzinete e o senhor Inácio.

Cada encontro foi muito especial. Com as lideranças eu pude aprender muito mais sobre os Pipipã, as suas cosmologias, as suas histórias de vida. Sempre fui muito bem recebida e aceite na comunidade. Todo o respeito, o aprendizado o qual tive, tentarei retribuir através destas linhas. O Toré que dona Carolina cantou me emocionou. A recepção do senhor Gerônimo e filhos em sua residência. Os mistérios do mestre juremeiro que aguçou minha curiosidade. O receio na voz de dona Maria Roseno em querer falar, mas conquistei sua confiança. A ciência do senhor Expedito, que homem inteligente. Na conversa com dona Maria Cilene percebi força e resistência. Com o cacique, sr. Valdemir, um exímio professor, a mostrar visivelmente a sua luta para manter o “ser Pipipã” vivo, para manter a comunidade ativa. E tantas outras experiências aos quais pretendo contar nas próximas páginas.

Capítulo 4. Pipipã de Kambixuru, Serra Negra, Floresta, Pernambuco

4.1 Pra início de conversa - narrativas e identidade Pipipã nas histórias de vida das lideranças da comunidade

A história dos indígenas do nordeste (Oliveira, 2011) é marcada por muitos preconceitos e mortes ao longo dos 500 anos da chegada do colonizador, por historicamente ser a primeira região em que os europeus avançaram para o domínio territorial do Brasil. Muitas perdas culturais e territoriais fizeram com que os indígenas do nordeste passassem por “caboclos” homens e mulheres do sertão, e com medo das represálias, escondiam seus rituais, suas tradições. Tiveram suas identidades mutiladas. Como sobressai na Lei 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, que abertamente apresentava os interesses dos fazendeiros locais e do governo, abolindo os aldeamentos indígenas (Oliveira, 2004), negando a presença dos nativos na região.

Somente na década de 30 (do século passado), teve início a retomada dos territórios indígenas e da identidade étnica-cultural dos povos do nordeste (Arruti, 1996) a partir das ações do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910). Estes movimentos foram o início das etnogêneses dos povos do nordeste, conforme explica o professor Athias (2007) “a sobrevivência e resistência dos povos indígenas do Brasil e das Américas constituem, sem dúvida, um dos fatos mais significativos da história das relações interétnicas da humanidade” (p.16).

Segundo Oliveira (1999) o que chamamos de etnogênese é um movimento característico dos indígenas da região nordeste e da autoafirmação das suas identidades étnicas. Para Barreto Filho (1999) essa definição surge com um “processo de emergência histórica de uma fronteira socialmente efetiva entre coletividades, distinguindo-as e organizando a interação entre os sujeitos sociais que se reconhecem e são reconhecidos como a elas pertencentes” (p. 93).

Já na década de 70, os povos do Brasil iniciaram uma retomada das suas identidades culturais e dos seus territórios tradicionais. Como aponta Luciano (2006), “os povos indígenas do Brasil iniciaram um período de recuperação demográfica e de autoestima identitária (p. 107)”. Uma conquista do Movimento Indígena, que se apoiou na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - (OIT, 1989). Contudo, no Brasil, esta convenção só entra em vigor em julho de 2003. E posteriormente os povos indígenas conseguiram incluir seus direitos coletivos na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Arcanjo (2003) a historicidade dos Pipipã aparece em relatos do Frei Vidal de Frescarolo, capuchinho italiano, que em 1802 estava na região da Serra Negra para

tentar “pacificar” os “gentios” do sertão, entre eles os Pipipã, os Xocó, os Umam e os Oé. Foi-lhe proposto instalar esses nativos em aldeamentos do qual chamavam de Jacaré (também região da Serra Negra). O Frei ordenou um aldeamento no Vale do Moxotó, onde havia 114 indígenas que diziam ser Pipipã.

No livro *“Pedra do Encanto - dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã”*, Barbosa (2003) cita fontes históricas e etnológicas como Pereira da Costa (1953) e Hohenthal (1954) sobre os “índios de Serra Negra” em meados de 1800. A história conta que os Pipipã teriam sido absorvidos por outros grupos étnicos, principalmente com os Kambiwá (Hohenthal, 1954) porque vivam fugindo dos fazendeiros/posseiros do sertão, e para tentar sobreviver aos ataques e perseguições, escondiam-se com outros povos da região.

O autor relata que o reaparecimento dos Pipipã, em meados dos anos de 1990, se deu por motivo de um conflito entre o Cacique e o Pajé Kambiwá, que na altura era senhor Expedito (Pajé Pipipã), por não aceitar algumas atitudes em relação às tradições no território indígena. Então, decidiram fazer um pleito, o qual gerou polêmica por parte das pessoas da comunidade que não aceitaram o resultado, que acarretaria a destituição do Pajé, com isso, resultou a separação dos grupos. Foi quando o sr. Expedito mais seus familiares e companheiros fizeram a retomada da Aldeia Travessão do Ouro em 1998, iniciando assim a etnogênese Pipipã.

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário - Cimi (2013), a população Pipipã é de aproximadamente 1.312 indivíduos; são cinco Aldeias: a Travessão do Ouro, situada próxima à Serra do Periquito, km 29, BR-360 - Floresta - PE. Com algumas casas feitas de alvenaria (tijolos e cimento) e de taipa. Há a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, um posto de saúde e duas associações: Pau Ferro Grande dos Índios e a Associação de Mães, e dois terreiros ativos. A população é de aproximadamente 322 pessoas com 70 famílias. De acordo com o Cacique Pipipã, senhor Valdemir, hoje os Pipipã se encontram ainda em território Kambiwá:

Estamos localizados no território Kambiwá, a terra que estamos hoje. Há uma convivência pacífica do povo Pipipã nas terras Kambiwá, sem nenhum conflito. E eles dizem até que nós somos os zeladores desta parte da terra, e eles não se metem, eles não se intrometem na forma de como estamos no território deles. Aí nós somos algumas malocas (aldeias), Travessão do Ouro, Capoeira do Barro, Jequiri, Faveleira, estes estão dentro do território Kambiwá. E nas Caraíbas é um território que está sendo estudando pra ser do povo Pipipã. Nessa contagem, dessas 5 malocas, dessas 5 aldeias, a Funasa [Fundação Nacional de Saúde] nos fornece um número entorno de 1080 a 1100 índios aldeados. Quando a gente vai pra outras comunidades, onde têm os indígenas que estão no Riacho do Mandante, no Pai Joao, e na Barra do Juá, então esse numero vai um pouco

mais alto. Pode chegar a 1500 a 1600 índios (cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A Capoeira do Barro é uma aldeia onde havia não-indígenas do assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com duas pequenas ruelas de casas frente a frente; um pátio ao centro, onde acontece o Toré. Na Aldeia Faveleira tem indígenas e não-indígenas e infelizmente, ainda há muitos posseiros. Nessa aldeia está instalado o Sistema de Abastecimento de água que distribui para o Travessão do Ouro e Capoeira do Barro; também tem uma escola, uma creche e um posto de saúde. E exatamente por ainda existir não-indígenas nesta parte do território, pensou-se em fazer o estudo onde há a maior concentração de Pipipãs. A aldeia Serra Negra está em processo de esvaziamento, sendo ocupada temporariamente durante o ritual do “Aricuri”; ritual este semelhante aos dos índios Fulni-ô, “Ouricuri” (Coimbra, 2012). Reúne aproximadamente 13 famílias, totalizando 67 pessoas. A comunidade Pipipã de Kambixuru está localizada a aproximadamente 400 quilômetros da capital do estado, Recife.

Neste capítulo apresento algumas das lideranças desta etnia. Aqui elas contam um pouco das suas vidas, das suas memórias, de como chegaram à Aldeia Travessão do Ouro, e como sobreviveram aos tempos difíceis. Falam dos seus saberes tradicionais, das lutas que enfrentam todos os dias pelo reconhecimento étnico, pela demarcação territorial, e pelo direito que lhes assiste. Início com o Pajé da comunidade, senhor Expedito Roseno.

Tive a oportunidade de estar com Sr. Expedito, algumas vezes, em sua residência, junto com sua esposa e alguns filhos e netos e no Terreiro Sagrado. Neste segundo encontro, ele me contou sua história de vida. Ocorreu no dia 19 de abril de 2016, debaixo de uma imburana de cheiro, árvore típica do sertão nordestino com um significado muito sensorial aos indígenas do nordeste (Oliveira, 2011), por efetivamente a utilizarem em seus rituais, nas suas medicinas tradicionais. Estávamos no Terreiro Sagrado da Aldeia Travessão do Ouro, neste dia estava se comemorando o “dia do índio”.



Foto 5. Pajé Sr. Expedito Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.

Para iniciar a nossa conversa, pergunto ao senhor Expedito se ele poderia me contar sobre sua vida, de como chegaram ali, como é a construção de ser Pipipã. Ele foi muito solícito, assim como todos da comunidade. Os seus relatos sempre se apresentam na dicotomia do bom e do mau, das mortes e nascimentos, da fome e da fartura, das conquistas e lutas e do medo.

Minha vida, minha vida, nem foi boa, e nem também foi ruim. Primeiro eu digo bom dia a senhora (dirigindo-se a mim), que eu tô muito gripado, não tô muito com a garganta de forçar, o reforço da palavra, porque quando a pessoa tá sadia é uma coisa, quando tá prejudicado com essa gripe, que eu não sei o que é isso já macacoa. Minha vida foi assim: minha vida eu nasci e me criei aqui, nesse tronco de serra (referindo-se a Serra Negra), passando necessidade, porque meu pai era pobre, a família Roseno toda é pobre. E nois não tinha como sobreviver, nois nunca fomos fazendeiro; nois vivia da caça, do pau de alastrado e da macambira, água de raiz, nois se criemo. Mas o o sofrimento era grande, mas eu achava que naquele tempo nois tinha sossego e saúde. Por isso é que eu digo, que era ruim, mas ao mesmo tempo era bom. Hoje, a gente nem tem mais o alastrado pra comer, nois não temo mais a mancambira pra fazer nosso pão, nois não temo mais. Nois não temo mais viado pra se alimentar, nois não temo o caitutu, o fazendeiro acabou. Por isso que eu digo, a vida foi ruim e foi boa, e hoje a vida é boa

porque nois têm o pão de cada dia, que o governo que veio de 2002 pra cá [entrevista realizada em abril de 2016], ele ajudou muito o pobre, mas a gente não tem mais saúde. Que a gente tá comendo muito veneno, carne envenenada, melancia envenenada, o feijão envenenado. Aí a gente hoje é um povo fraco da diferença quando nois vivia do mel de abeia. Nossa vitamina, nosso remédio, era nosso mel. Hoje não temo mais uma catingueira pra criar um papagaio, pra criar uma imburana pra fazer a morada pra criar o mel. Nois não temo mais o pé de favela, pra aquela semente produzir a alimentação da caça. Nois não temo mais a brauna, os animais selvagens. Aí por isso que eu digo, era ruim e era bom. Nois tudo isso nois tinha, hoje, é bom e não presta. Que nois não temo saúde, a união já acabou. Não é mais como era antigamente (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Nesta primeira fala do Pajé, ele relata um pouco da sua infância, que viviam no entorno da Serra Negra, que na região ainda se encontravam animais para caçar, apesar de todas as dificuldades que sua família passou, desde a fome até as mudanças (fugidos dos fazendeiros), mas sentia-se com mais saúde e disposição. E compara com os dias de hoje, que seu povo é mais doente exatamente porque não há uma preservação do ambiente, a utilização de agrotóxicos é real e contamina os alimentos de que precisam.

Antigamente nosso povo não tinha lençol, mas o lençol era a costela, que se deitava todo mundo junto, que nem porco, e disso vivia. Nois não tinha ainda o contato com o branco, porque o contato com o político e o fazendeiro adoce muito o índio. É por isso que eu digo, a minha vida foi boa e foi ruim, e hoje, é ruim e é boa. Porque hoje nois tem uma alimentação, mas não temo saúde. E é por isso que eu digo que nois não temo a saúde boa de uma vez, nem tem vida boa, nem tem vida ruim. É o que Deus promete. O branco fez muito contrato com a gente. Hoje nois vive muito doente por causa desse canal que partiu aí. Que veio muita gente de fora, aí hoje, tá aquele contato da doença para o índio. Aí, isso é uma fraqueza, pra os deputados de hoje não saber dizer e conhecer que nois somo aquele povo que somo o dono do Brasil, nois somo aquele povo que sente a terra bulir. Não é ele. Ele não sabe. Ele mata a terra. Nois não mata, nois zela. Por isso que nois queremos nossas terras, mas não chegemos a pensar. E esse canal aí, ele aderotam um bocado; então nois aguarda, mas vamo esperar por Deus,

que nois não cansa. Se for por deputado, por esses negócio, nossas terras vinham, mas já tamo cansados. Mas Deus dizia que a gente nunca esquecesse de lutar, por aquela luta que nois nascemo lutando. E por isso, eu digo, nois luta até o final da vida que a gente tiver de lutar. Lutando pelas nossas terras, lutando pelos nossos direitos (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Senhor Expedito faz novamente comparações entre o passado e o presente, ele fala das relações com os políticos e fazendeiros, que sempre interferiram num assunto muito importante: o território indígena. Como já citei, o território Pipipã ainda não foi demarcado oficialmente, e muito dificilmente irá ser neste atual governo (2019). Ele fala dos contratos que o “homem branco” fez com os “índios”, e que não valeram de nada. Se refere à transposição do rio São Francisco (abertura do Rio São Francisco em ramais para atender a população do interior dos estados do nordeste, transportando água aos sertões), onde lhes foram prometidos (aos Pipipã) empregos, ajuda, facilidade no abastecimento da água, mas nada disso foi cumprido. A terra para o indígena é sagrada, é parte essencial da identidade étnica das populações nativas e hoje, no Brasil, o maior desafio destas comunidades é manter seus territórios vivos, longe da ganância do desenvolvimento sem responsabilidade.

Essa é minha história, nois sofremo muito, muita fome, muita sede, sofremo muito. Corremo muito com medo do fazendeiro. Meu pai não podia fazer um ritual num pé de serra desse que já tava o governo, a polícia arrudiando pra prender, pra mandar prender. Nois ficava sem sussego, correndo de um canto pra outro, sem sussego, que todos os canto que nois tinha, nois tinha um terreiro de ritual pra nois, pra nois folgar o nosso Toré; aí é que nois não podia passar tempo, porque dava o baque e nois sai correndo. Aí hoje a merma família disrespeitar o que nois somo. Que nois somo sofredor, burgo, burgo, nois ser índio. Nois não somo sofredor pra ser crente, porque o crente é crente. Eles acham que é umas leis boas pra eles, mas pra mim não. Não pode ser porque nois somo outro povo. O índio, o cigano e o negro. Ele veio de raiz. Se nois somo índio, nossos antepassados, nossas raizes, nois somo índio. O crente pra ele ser crente, o antepassado dele, o bisavô, tataravô, tem que vim de família. Mas meu pai, minha mãe, meu tataravô, meu bisavô não era crente. Como é que eu vou ser crente? (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Relembrar o passado, não é uma simples tarefa. Envolve sentimentos, situações que ocorreram, e trazem à tona vários questionamentos sobre os eventos. É o que aparece no discurso do Pajé Expedito. O sofrimento, a fome, não ter local fixo para seus rituais, a interferência do “homem branco”, todo o esforço que os antepassados fizeram para manter suas famílias unidas. O passado não está muito diferente do presente, obviamente já melhorou em certos aspectos como em relação às necessidades básicas para a sobrevivência, contudo, a questão territorial sempre volta a conversa, a necessidade de exprimir tamanha tristeza e angústia de não ter o território indígena demarcado. Todo esse processo de fugir do “branco”, de não aceitarem sua cultura, interfere diretamente no processo identitário dos Pipipã.

Apesar da comunidade se auto-reconhecer e ser reconhecido pelo estado, este, não é, obrigatoriamente favorável ao povo, às vezes o reconhecimento está simplesmente nos papéis e documentos, entretanto, as ações que deveriam ser tomadas para a preservação do grupo não são concretizadas. Logo, por ser um fenômeno político, o processo de reconhecer as identidades étnicas é o primeiro passo para a conquista dos direitos constitucionais dos povos indígenas. É neste ponto que o Pajé apresenta sua maneira de compreender essas identidades, ele diz “veio de raiz”, ou seja, está associado as linhagens de parentesco (Lévi-Strauss, 2012 [1949]). Continuando a nossa conversa, senhor Expedito completa seu pensamento:

Eu não to vendo por aí, por Deus, reconheço que to errado, porque nois tem que acompanhar o nosso povo. Se a senhora (falando comigo) colocar uma panela no fogo, e a senhora não tiver fogo pra atiçar, essa panela não cozinha! Então é isso! Pra nois cozinhar, dizer que nois temo nossa alimentação, cozinhadinha, por a natureza, nois têm que respeitar a natureza; e o crente não respeita a natureza. Nois têm que respeitar a natureza. Se respeitasse, ele respeitava o que a natureza tem; ele não respeita. Não é que eu seja contra a realidade dele é um, ele pode procurar. Mas índio não podia ser crente. Eu me sinto doente por aí. Mas vou pedir a Deus, que nois já sofremo muito, hoje tamo pouco. Hoje nois têm uma festa dessa (a comemoração ao dia do índio), com carne de gado, nois tem um lençol pra se cobrir, nois temo uma lona pra se aparar no inverno. Nosso povo era diferente, era uma loca de pedra, era um tronco de pau, era uma casinha de taipa, feito de madeira, feito de terra. Hoje nois temo um pessoal diferente, não é que nem era. Mas porque tem que honrar e agarrar a nossa raiz. Não é nois chegar e cortar e botar fogo. Nois é de pegar um pote d'água e aguar. Quanto mais agua as nossas raízes, mas tá ali alimentando nossas raízes. Se não mais agua, como nois alimenta nossas raízes? Tem que respeitar o que nosso povo era. É respeitar o que meu pai era, o meu bisavô, tataravô era. É o respeitar. Não é entrar numa outra vez que eu

veja que eu to ofendendo o meu povo (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Neste trecho, o Pajé volta a ser crítico em defesa dos seus costumes, que para ele “índio” tem que ser o que segue as tradições dos antepassados, respeitando suas memórias e ensinamentos. Pollak (1992) traz a concepção de que há uma ligação muito intrínseca entre a identidade e a memória. São as memórias que guardam os saberes tradicionais dos povos, onde são criados seus próprios imaginários, legitimando a construção identitária do que acreditam ser. Como diz senhor Expedito, que com muito orgulho relembra de suas origens, suas raízes. O que é ser Pipipã, qual o sentido de ser Pipipã? pergunta que faço ao Pajé:

Significa que minhas raízes eram índio Pipipã, só não posso dizer o nome Pipipã. Significa que são minhas raízes. Se minhas raízes não fosse Pipipã, aí o nome Pipipã não significava nada pra mim. Mas pra mim, esse nome Pipipã é um nome que vem das raízes. Quando a gente tem raiz, a raiz vem dos pé, não anda. Nois só anda porque tem o nome Pipipã (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Essas raízes que o senhor Expedito tanto fala constituem exatamente a história vivida pelo seu povo, toda a luta pelo reconhecimento étnico, que para os Pipipã é relativamente recente em relação a outros povos. É a identidade étnica viva e pertencente aos Pipipã. A comunidade, apesar de documentos históricos da região da Serra Negra, só veio fazer o “a viagem de volta” (Oliveira, 2004), em 1996, quando saem da Aldeia da Baixa da Alexandra, Território Indígena Kambiwá (Barbosa, 2003), e retomam a Aldeia Travessão do Ouro.

Outra interlocutora, Dona Carolina Neta da Silva, é uma senhora muito respeitada pela comunidade por suas experiências de vida e sua sabedoria sobre as tradições Pipipã. Infelizmente, durante a construção desta tese foi levada ao reino dos encantados de luz, deixando sua riquíssima contribuição com seus conhecimentos tradicionais, suas histórias, seus cantos, suas tristezas e alegrias.



Foto 6. Dona Carolina Neta da Silva. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.

O encontro com Dona Carolina Neta aconteceu dia 14 de abril de 2016, na frente da sua humilde residência. Peço que ela conte um pouco de sua história, da sua vida, então ela com a face cansada, com um olhar triste começou:

Bom dia, eu, minha vida foi uma vida muito sofrida, foi muito sofrimento em minha vida. A gente trabalhava na Serra, na roça, o IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente] mandou sair da roça, que iam fazer indenização. A gente nunca tinha passado necessidade, porque tinha de tudo na roça. Aí a gente foi descer a Serra. Quando a gente chegou lá na casa, até hoje a gente espera essa indenização do IBAMA. Até por causa disso, meu pai teve um derrame e morreu. Depois mãe morreu também pelo

sofrimento que eles passaram. Aí, no dia 27 de setembro de 99, eu vim pra aqui. Me trouxeram pra aqui. Até hoje (Aldeia Travessão do Ouro - grifos meus). Sendo assim vivo aqui, mas não sou daqui. Sou da Caraíba, onde nasci e me criei. Hoje tô aqui. Graças a Deus todos são bons e na hora que preciso eu procuro qualquer um e me socorre. Se tô doente eles chegam e vou levando a vida. Tô cansada dessa idade, mas tô bem graças a Deus (D. Carolina Neta da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A aldeia da Caraíba faz parte hoje do território delimitado dos Pipipã, é um sítio muito próximo à Serra Negra. Nas memórias de Dona Carolina ela lembra que, apesar de todos os obstáculos, sua família possuía uma roça (um tipo de quinta), viviam daquilo. Contudo, foram tirados de lá pelo Governo. As questões indenizatórias sempre geram polêmicas, e neste caso, sua família não recebeu apoio. Depois de alguns anos, ela foi levada a Aldeia Travessão do Ouro, onde ficou até o dia da sua morte.

O discurso indígena, tanto de Dona Carolina, como dos demais Pipipã, de que vieram ou viviam na Serra Negra, corroboram com a perspectiva dos grupos étnicos que historicamente lá se encontravam. A Serra Negra foi a primeira reserva biológica do Brasil, criada em 1982 (Arcanjo, 2007). Esta região é agraciada com um extenso e diverso bioma natural da caatinga. Em 2007 a administração da Serra passou a ser feita pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio. A relevância da serra negra para além da preservação da biodiversidade local, consiste nos seus registros histórico-culturais que fazem parte do processo de identificação étnica de vários povos que lá viveram. Em continuação com a nossa conversa, pergunto a Dona Carolina o que ela estava vestindo, se ela poderia me explicar que sentindo tem aquela vestimenta:

Esse é o traje da nossa cultura, me orgulho desse traje, de andar com esse traje. Demonstra que aqui é minha cultura. Nossa cultura dos Pipipã. A gente já nasceu com isso, desde o nascimento a criancinha que tem seus trajes e hoje muita gente até ignora, mas que eu me orgulho. Acho muito bonito e gosto de mostrar o que sou. (Pega o maracá e balança-o, sai o som do chocalho, das sementes de dentro do instrumento - grifos meus) ... Só nós entende o que esse maracá tá dizendo. O branco às vezes vê, ele só faz vê, ele não sabe o que é quando faz assim.... (balança-o novamente). Isso chama-se ciência. Acho que a pessoa mostrar o que é, se é índio, mostra que seja. Não tenha medo, não tenha nojo da sua cultura. (Dona Carolina apresenta os aparatos indígenas Pipipã) ... aqui é a borduna, aqui é o maracá, aqui o aió. A borduna é nossas armas, nossas armas. Nós não usa outro tipo de arma né! Essa aqui é a nossa arma! O aió a

gente bota o quaqui, e o maracá. (Dona Carolina mostra um objeto semelhante ao quaqui) ...isso aqui é outra ciência. Quando a gente acende o quaqui, aí pega uma pedra e risca, e o fogo sai (D. Carolina Neta da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Os adornos, as vestimentas e os símbolos indígenas são as representações da identidade do povo. O traje, o aió, o maracá, o quaqui, a borduna - relatados por Dona Carolina são instrumentos que os determinam culturalmente. Estas características particulares legitima as conquistas pelo direito à diversidade cultural. A pertença ao grupo étnico está associada a estes critérios culturais, as simbologias se apresentam como linguagens metafóricas da etnogênese Pipipã. Os acessórios são tratados como uma ciência, que só quem é Pipipã sabe utilizar. O respeito e o reconhecimento vêm desde a educação comunitária e familiar que, posteriormente os professores indígenas, através do currículo específico, continuam a ensinar aos alunos e alunas suas tradições culturais, como Cunha (1986) afirma “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados e é preciso perceber (...) a dinâmica, a produção cultural” (p. 101).

Um dos traços culturais e identitário dos Pipipã é sua relação com a Serra Negra, a Serra Mãe, que acolheu os antepassados destes indígenas. Dona Carolina fala da sua importância:

Porque a gente nasceu e criou-se em Serra Negra. Nossa família vem da raiz. A gente já nasceu índio. Porque nossos avôs e bisavôs, nossos tataravôs já eram índios. E era daqueles índios que não sai pra lugar nenhum. Era só ali mesmo na Serra. Então, a gente criou-se nesse local. O povo perseguia muito o índio né! Perseguiu os índios, eles eram perseguidos. Mas a gente era uma família, tudo junto, aquela família era tudo ali. Não saia pra outros cantos, pra outros lugares, não tinha conhecimento, era ali, só na roça. Da roça pra casa. E graças a Deus até hoje me sinto feliz porque nasci sendo índia, vou morrer sendo índia, mesmo sem direitos, sem a demarcação das terras. Mas nasci sendo e espero em Deus que um dia a gente veja a demarcação da gente (D. Carolina Neta da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Percebendo o cansaço de dona Carolina solícito, que se possível, cantasse um Toré; ela senta-se e diz que está cansada, e diz que são poucas palavras...

“Cheguei na minha Aldeia,
Cheguei de pé no chão...
Eu cheguei na minha Aldeia,
Eu cheguei de pé no chão...
Venho trazendo perneira,
chapéu de couro e gibão;
é pra foigá com meus cabocos
lá na aldeia da missão”

Meus olhos encheram de lágrimas, senti uma sensação inexplicável, um misto de sabedoria, de espiritualidade, as lágrimas caíam em minha face sem qualquer pudor, vergonha, elas caíam por respeito, por acreditar no poder dos saberes indígenas, por acreditar nos encantados de luz. Ainda reencontrei com D. Carolina mais duas vezes e, infelizmente, no dia 28 de janeiro de 2017, recebo a notícia do seu falecimento.

O encontro com Dona Lindalva Roseno da Silva, irmã do senhor Expedito Roseno, também grande conhecedora das tradições, aconteceu na Aldeia Capoeira do Barro, a aproximadamente uns 10 quilômetros da Aldeia Travessão do Ouro. Passamos um bom tempo a conversar, contou-me alguns factos de sua vida, das dificuldades que ela e sua família passaram. E como chegaram a Aldeia Travessão do Ouro.



Foto 7. Dona Lindalva Roseno da Silva. Aldeia Capoeira do Barro. Própria autora, 2016.

Quando nós chegemo pra qui, com essa história de índio. Aí foi Joao Fortunato, que era meu tio, se chamava Cabeça de Pena, aí nós só vivia assim, pelas Serras, aí quando nós viemos pra qui, nós vimos pra morar, ainda hoje tamo aqui. 17 de setembro de 60. Aí quando nós chegemo aqui, aí pai fez uma casinha de terra. Tirou aquelas banda de catingueira, armou o rancho, aí botou capim e cobriu com terra e nós alí vivia em baixo daquele barracozinho. Aí água, nós não tinha água. Aí pai arrancava batata de imbu; sabe o que é batata de imbu? É aquela batatas da imbuzeira. Aí alí ele rapava, tirava aquela água, aí enchia as cabaças e nós bebia aquela água e fazia café. Cozinhava assim, caça; só não cozinhava feijão né. Nós vivia assim, nós ficamo uns 8 dias assim, carregando. Tinha medo de buscar água lá no Areeiro. Aí depois mãe chegou, começamo

a carregar e ficamo aqui. Tá com um bocado de ano que tô aqui. Esse lugar mermo. Assim mermo. Nunca tinha morado em Serra. Aí nós estava lá, aí chegou dois policial, aí mandou nós embora. A mandado de Quincas Jardim, aí pai não tava em casa, aí ele mandou subir a Serra para avisar a nós pra sair de lá. Mané Preto, mas não é esse Mané Preto de Fatima não. Era o Mané Preto casado com a irmã da cunhada de pai. A finada Amélia, era casada com o finado Bastião. Pai disse, Expedito, Expedito meu irmão não. Esse outro Expedito, filho do finado Bastião, sendo meu primo. Aí foi lá pra nós descer a Serra. Aí descemo a Serra, mãe com esse menino novo nos braços; agora eu não sei qual era o menino que mãe tinha. Mae tinha um menino novo, ainda tava de resguardo. Aí nós decemo a Serra, e mão com esse menino novo nos braços e a finada Benedita, ela já morreu. Aí ela ia relar o bingo na casa de Inês. Inês era filha de Mané Preto e cumade Maria, irmã da finada Amélia. Ela tinha 3 filhos, era Inês, nenê e Zé Preto. Os 3. Aí nós decemo. Viemos tudo se bora. A primeira barraquinha era de pai. Saída da estrada. Encostada a pai era o finado Teodoro, a finada Cecinha que só tinha uma menina, Severina. Aí tinha, nem me lembro mais quem eram os outros (...faz silencio, uns dois minutos...) Pedro Caboclo..., eu não me lembro mais quem era os outros, só me lembro que era 8 famílias. A derradeira, no pé do juazeiro era Cabeça de Pena, era João Fortunato, mais chamado de Cabeça de Pena (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Este relato de dona Lindalva é muito interessante porque ela relembra quando chegou ao território o qual vive, entorno da Serra Negra, da Serra mãe. Ela conta uma passagem do episódio em que estavam juntos às 5 famílias que ela cita: a família de seu pai, a família Roseno, a família do finado Teodoro, a família da finada Cecinha, a de Pedro Caboclo, e a do seu tio João Fortunato, conhecido como “cabeça de pena”. Essas famílias se encontravam na Serra Negra quando foram enviados pelo coronel Quincas Jardim, dois policiais para tirá-los de lá da Serra. Neste evento, os Pipipã quando partiram em retirada, refugiaram-se nos Kambiwá, na aldeia da Baixa da Alexandra, e nos Pankararú, no Brejo dos Padres. O senhor “Cabeça de pena” foi preso e morto a mando dos fazendeiros. Ele é celebrado pela comunidade, inclusive na escola, por ter lutado e não desistido de tentar reconquistar o território sagrado de Serra Negra. Continuo e, pergunto porque ela se considerava uma “índia”, com muito orgulho, respondeu-me:

Ser índio, é o que nós somos né! Ter aquela cultura nossa, que o nosso pai já deixou. É a nossa cultura. É o ser índio. Mas se sou índio e não tenho cultura, sou igual ao branco né! Tem índio aqui que não considera o que é. Não sabe. Não é índio, é a merma coisa de ser o branco. É índio, mas não usa colar, não usa maracá, não usa sua saiota né! Não usa nada que é do índio né! Ele é índio? É o mesmo que o branco. Chega no terreiro, nem dança. Fica só olhando, pronto. Mas só olhando não é índio. E nós temos que mostrar quem somos nós. Hoje em dia é que não danço mais, é difícil, eu não aguento mais as minhas pernas, a pressão vai aumentando né! Disse coisa a você que nem me lembrava mais (se referindo a mim) (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

No discurso de Dona Lindalva podemos perceber a ideia de identidade indígena, o que para ela significa ser “índio¹”. Antropologicamente ser indígena é um status jurídico, o que garante direitos aos indivíduos, como também à sua comunidade, como aponta Pacheco de Oliveira (1988) “por suas categorias e circuitos de interação, distingue-se da sociedade nacional, e reivindica-se como ‘indígena’. Ou seja, percebe-se como descendente de população de origem pré-colombiana” (p. 282). De acordo com o autor este conceito está fundamentado nos critérios de auto identificação étnica pormenorizado por exemplo, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - Oit (1989), que indica que os povos que apresentem “a consciência de sua identidade indígena” (art.1, item 2) e são considerados diferentes em modos culturais da sociedade brasileira são reconhecidos como tais e reivindicam os direitos básicos dentro da categoria dos “Direitos Originários”, ou seja, o direito por serem considerados os primeiros habitantes. Os Pipipã mostram a persistência e resistência sociocultural através dos seus modos de vida específicos, o que lhes garante (ao menos nos documentos oficiais) os seus “Direitos Originários”.

Em andamento para recolher as informações que precisava, continuei na aldeia de Capoeira do Barro, e quem me acompanhou e ajudou em todas as entrevistas e filmagens foi Mateus, neto do sr. Expedito. Então perguntei quais seriam as pessoas importantes com quem eu poderia conversar, que soubessem da fundação/retomada da aldeia Travessão do Ouro. Ele me apresentou neste dia Dona Maria Cileide, que me recebeu (nos recebeu) em sua casa, ofereceu-me café, lanche e um presente especial, um maracá, o qual eu guardo com todo o respeito e admiração. A história de Dona Cileide é diferente das demais, por ela ter vindo de outra região e de outra linhagem familiar.



Foto 8. Dona Maria Cileide - Aldeia Capoeira do Barro. Própria Autora, abril 2016.

Bom, eu morava ali, no município de Betânia, aí, minha origem de índio que a gente não tinha conhecimento daqui mermo, desse povo daqui. Era da família da minha avó, mãe da minha mãe. Aí a gente não tinha conhecimento, né, de... éramos índio, digamos assim, fora da aldeia que não tinha conhecimento. Aí meu pai, o que eu não lembro é o ano. Ele veio se aproximando daqui. Aí veio trabalhar aqui, aí eu cheguei com 11 anos. Ele trabalhava, ele tinha roça ali em cima da serra. Aí ia pra lá, e me trazia muitas vezes pra cá montada num jegue, numa cangaia, eu montava na cangaia, ele com outro jegue na cela; aí vinha pra aí, pra eu cozinhar comida pra ele. Eu com 11 anos né. Não tinha conhecimento, nem ele tinha conhecimento da aldeia aqui. Aí foi quando em certos tempos, aí quando ele veio, que dançava na Alexandra, aí passaram pra aqui, o Travessão do Ouro, que é esse aqui, onde nois mora. Aí a gente começa a andar com os

Torés, aí foi tomando conhecimento né. Cumpadre Expedito mermo, Expedito nesse tempo era um fulequinho, a gente tudo criança né. Aí fumo tomano conhecimento, fumo se chegando aos poucos né. Aí graças a Deus se conhecemo tudo, que a gente não tinha bem conhecimento deles aqui, aí fumo se chegando, fumo entrando no Toré, aí tomemo conhecimento. Aí o pai deles, eles desceram pra ribeira, perto da gente morava, pra cá onde a gente morava, se chamava Cachoeira. E lá os vizinhos também é chamado dos cabocos do saco. Que eles desceram pra lá, pra dançar Toré né, e a gente se juntava lá também. Já morava lá, aí quando eles ia se juntava tudo. E é ia dançar Toré. Eu sempre vindo pra aqui, meu pai trabalhava né. Aí sempre eu vindo né. Aí crescendo né. Aí depois pra gente vim de morada mermo, eu já tinha uns 15 anos, de 14 a 15. Foi quando a gente veio de morada mermo. Aí fiquemo dentro do Toré até hoje. (Dona Maria Cileide da Silva - Aldeia Capoeira do Barro, abril 2016).

Neste relato de dona Maria Cileide, percebemos o contexto da indianidade, do sentir-se “índio”. Ela vivia no município no de Betânia, e os “índios” daquela região, região da Serra Negra. Para ela, a sua origem é de “índio”, ela conta que seu pai vivia na região e ela o ajudava quando ia para a Serra Negra onde tinha uma roça, um plantio, quando conheceu a família do senhor Joaquim Roseno. o pajé, sr. Expedito ainda era adolescente, muito jovem. Foi quando eles começaram a praticar o Toré, que ainda não tinha terreiro fixo, exatamente por causa da perseguição dos fazendeiros locais. Este local que dona Cileide fala era o território Kambiwá, era onde viviam, na aldeia da baixa da Alexandra, e que com o passar dos anos, com a separação dos grupos - Kambiwá e Pipipã - foi quando o sr. Expedito fez a retomada para Aldeia Travessão do Ouro; a família de dona Cileide o acompanhou. E hoje, ela vive com sua família na Aldeia Capoeira do Barro. Ela continua com a sua história:

Se sair um negócio aí das pinicadas, eu num sei se a gente vai permanecer aqui ou vai sair pra outra região, mais pra lá. Mas sendo na área indígena. Aí sei que dos tempos dos antepassados, que a gente via muito minha avó contar muitas coisas; assim quando ela tomou conhecimento também, quando vim pra qui, meus anos, já morava aqui. A descendência da gente é daqui de perto mermo, aqui do Jacaré (Serra do Jacaré). Cumpadre Expedito conhece muitos. Conhece muito da origem da gente, donde vem, da parte da minha mãe. Porque do meu pai, pra falar a verdade, meu pai era casado com minha mãe, mas num era índio. Ele vivia participando mais a gente, porque de

qualquer maneira tem índio que casa com gente de fora né! E índio daqui casa com gente que não tem descendência de índio, mas de qualquer maneira permanece dentro da aldeia né. E se faz a tradição que nem meu pai a gente considera índio também né (Dona Maria Cileide da Silva - Aldeia Capoeira do Barro, abril 2016).

Dona Maria Cileide aborda 3 temáticas interessantes, a primeira questão é sobre as “pinicadas”, questão territorial, de mudança de aldeia. Ela reside na aldeia Capoeira do Barro, que faz parte do complexo de aldeia Pipipã, entretanto a demarcação territorial que não ocorreu, ainda está em processo de análise; outro ponto são os casamentos, as uniões de indígenas com não-indígenas, as relações interétnica. Segundo ela mesma, na sua família, o seu pai não era “índio” de origem como eles dizem, na essência, mas por se permitir casar com sua mãe que era “Índia”, e por participar das tradições, respeitando a comunidade e vivendo nela. Penso na perspectiva de Hobsbawm (2008) das “invenções das tradições”, fazendo a sua reinvenção parte da construção identitária. A partir do momento em que lhe é permitido vivenciar os costumes da aldeia. Temos também a perspectiva de Viveiros de Castro (2006) em que ele diz que “índio” é aquele que é aceite e reconhecido pela comunidade, ““Índio” é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal” (p.1).

Este pensamento retoma a ideia da indianidade, no sentido de pertencimento étnico, ou seja, o processo identitário dos povos indígenas, principalmente da região nordeste ocorre muito em meio essa miscigenação se verificou durante o período colonizatório, e durante o qual, muitos desses indígenas eram confundidos, eram estigmatizados como caboclos, como homens da terra, agricultores (e ainda são). O que faz lembrar aonde estavam esses povos, e como é que eles ressurgiram, ou se já existiam e foram esquecidos pelo Estado. Obviamente por uma questão lógica: territorial. Pacheco de Oliveira (2011) no livro “*A presença indígena no Nordeste*” aborda bastante essa questão. As origens indígenas já estavam lá, mas por causa de todo o contexto histórico, social e político que o Brasil passou e ainda passa, não são reconhecidos devidamente.

Dando continuidade as entrevistas, encontro-me com Dona Maria Roseno em baixo de um pé de imburana, no dia do Toré que foi realizado em festejo do dia do “índio”, no terreiro sagrado, na aldeia do Travessão do Ouro. Inicialmente, ela não quis participar das entrevistas. Obviamente não insisti e continuei a fazer meus registros com as outras lideranças neste dia, foi com o senhor Gerônimo, o Cacique Vlademir e o juremeiro, senhor Inácio. Quando estou perto de terminar com o senhor Gerônimo (sobrinho dela), ela chegou perto de mim e disse que queria falar. Fiquei muito contente por ter reconsiderado. Deixei-a à vontade, então ela começou:



Foto 9: Dona Maria Roseno dos Santos. Aldeia Travessão do Ouro. Própria Autora, abril 2016.

Eu acho que nois chegemo aqui ou em 60 ou em 68, eu não tenho certeza. Chegemo aqui pra morar, numa casa feita de ... oí (e aponta para um pé de catingueira) dessa casca, dessa bixa ai, a catingueira, de imburana, que dava aquelas lapas. Meu pai fez aquela casa, cheia de capim daquelas lasca de pau, que botava que nem teia, aí enchia de terra em cima, aí quando é de noite o sumigão (tipo de formiga) caia em cima de nois. Os sumigão mordida nois; uma trinca grande que tem. Ferroava a gente. Nois bibia água quando dizia assim, que chovia ou nois tirava água de croatá também; era muito

boa. Rancava raiz de imbú, é, lava, relava, rapava, espremia, e daquela água nois tomava café e cozinhava preá, aí bebia água. Meu pai (sr. Joaquim Roseno) fez uma casa de paia, e depois, meu pai vivo, em casa, nois subia pra durmi na cumiera da casa; tá correndo um cachorro doido, nois curria lá pra cima. Agora, que o sofrimento, digo a senhora (falando comigo), não adianta contar; tá aqui (aponta para o coração). Nois passava mais de mês, dois, três, sem vê um pé de pessoa. Quando nois via uma pessoa chegar na casa de pai mais mãe, que pai e mãe não tivesse em casa, nois quebrava pra caatinga, e oia (faz a expressão de correr, fugir), alí chegava, até meio dia, até de tarde. Nois não sabia, bem dizer, o que era uma roupa, uma roupa como essa daqui (mostra a que esta vestida). Nois não sabia, porque nois pegava, mãe amarrava aqueles pedacinhos de saco; pai comprava aqueles saco pra amarrar na cintura, pra não ficar nua uma vez mais em casa (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, Abril, 2016).

A lembrança de Dona Maria é semelhante a dos seus irmãos. É o período em que estavam em Serra Negra, depois foram para a Baixa da Alexandra - Aldeia Kambiwá - foi uma época em que viviam fugindo dos fazendeiros, nas suas palavras percebe-se que não havia qualquer tipo de estabilidade, nem de moradia, nem de território nem de liberdade. Vivam como retirantes. Foram essas pessoas, as mais velhas da comunidade que lutaram e hoje seus netos não precisam passar por nenhum tipo de constrangimento ou necessidade. Hoje os Pipipã possuem suas habitações, muitos trabalham e ganham seu próprio salário, ou trabalham com a autossustentação, na agricultura familiar.

Passava três, quatro, cinco, oito dia, que o cumê que nois cumia era folha desse bichinho aqui oh (mostra a catingueira e o imbuzeiro), e se não fosse isso, era batata de peba, cana de macaco, era as foia que nois cumia. E a fruta, nois conhecemo as frutas cajacubri, frade, rabo de raposa e faxedo, era a fruta que nois cumia. Não conhecia o que era banana, nem laranja, essas coisas (mexia os braços de forma a indicar a negação). Nois não conhecia não, de jeito nenhum. Nois conhecia só as do mato mermo. Porque onde a gente morava não existia fruta assim, só se o camarada plantasse. Tem na Serra Negra, na Serra Negra tinha; hoje não tem não né! Pé de manga, eu acho que ainda hoje tem. Só era o que eu sabia (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

As histórias de vida desse povo são verdadeiras, são suas memórias que constroem suas identidades étnicas, foram os desafios que a vida lhes provocou, como diz Bueno (1993) que eles tiveram “de aprender os caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos” (p.313), e assim aprender a viver nas dificuldades que surgiam. A concepção de identidade indígena está interligada às historicidades das etnias, o passado vivido das lembranças dos antepassados faz com que a construção do ser Pipipã fortaleça ainda mais a luta pelo reconhecimento étnico. Novamente, o discurso volta às questões da terra e da necessidade de preservá-la. Para os indígenas a terra tem alma, tem vida, ela dá a vida, dá o alimento. Na conversa com Dona Maria Roseno, ela sempre deixou explícito os seus sentimentos de pertencimento aos Pipipã.

Ser Pipipã é ser índio, né! Né não senhora? (perguntando a mim). Pipipã é índio; Pipipã de Serra Negra”. A primeira profissão que meu pai ensinou foi ser índia. Eu já nasci índia, e até hoje tô. Não tenho cerimônia de quem quiser dizer. Eu não me aguento, se eu não sei, ou fulano disse que eu não sou, vamo pra agulha, vamo pra agulha. E digo, e não tenho medo de errar, se disser assim; nois apresenta o que é nosso (mostra a fotografia do pai, senhor Joaquim Roseno, estampada na camisa que vestia). Não apresenta nada dos outros não. Nois apresenta o que é nosso, dos outros não. Um índio é irmão do outro, um índio não pode ser melhor que o outro, mas era, isso era. Hoje não, o índio não fica sozinho. Hoje tem índio que só quer vê a desgraça do outro, não tenho cerimônia não, de jeito nenhum (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

O processo de etnogênese pelo qual os Pipipã passam, igualmente como outros indígenas, é marcado pelas diferenças étnicas. Suas identidades são traços da exclusão sociocultural que existe no Brasil. As relações sociais tornam-se diferentes por causa das classificações sociais: estereotipamos as pessoas, as populações, e como o ato de reconhecimento ainda é falho, as diferenças são perceptíveis. De acordo com Bartolomé (2006) “a etnogênese é parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade e não só um dado do presente” (p. 41). Apesar do termo ser bem utilizado na antropologia, faz-se necessário colocar aqui, pois o processo de educação escolar Pipipã, só ocorre após a retomada do território sagrado e da auto-identificação como Pipipã de Kambixuru. É uma terminologia aplicada para descrever o processo do desenvolvimento histórico de um povo, que mantenha seus traços socioculturais. O conceito de identidade se entrecruza com o sentido de pertencer, são as simbologias as quais os Pipipã acreditam que os fazem ser Pipipã, por seus rituais, seus modos de cultivo, seus meios de transmissão oral. Pacheco de Oliveira (1999a) apresenta a ideia de que as identidades étnicas são caminhos que trilham as relações sociais, são marcas das simbologias dos povos e de como eles as interpretam.

O senhor Gerônimo, eu conheci logo no primeiro dia em que cheguei à Aldeia do Travessão do Ouro. Inicialmente foram os seus filhos que me receberam em sua casa, pois ele estava a trabalhar. Mas logo que regressou, tomámos um café e conversamos sobre o propósito da investigação. De momento disse ele, que não haveria problema, mas tínhamos que pedir permissão ao seu pai, o Pajé. A entrevista oficial, a registrada em vídeo, com o sr. Gerônimo ocorreu no terreiro sagrado, onde estavam a comemorar o “dia do índio”.

Meu nome é Gerônimo, filho do pajé, Expedito Roseno. Quando a gente fala da nossa vida a gente lembra mito do nosso antepassado, porque tanto que eles sofreram né, a gente sofre junto. O pouco que eu entendo, e sei e cito, porque nois sofremo. É na época que nois vivia ali no lado dessa serra, a gente não conseguia estudar, porque a gente trabalhava na roça o dia todo, era o meio de sobrevivência. A gente tinha que sair no mato, pegar um preá. Muitas vezes a gente chegava da roça e não tinha como ir pra escola, porque não tinha um calçado. A gente tinha que colocar nossos animais no mato, quando era madrugada, nois ia buscar. O meu pai, sempre dizia: “o estudo a gente sabe que é importante, mas a sobrevivência naquele momento era maior”. Então, a gente conseguia estudar, porque nois morou lá no Kambiwá, e não conseguia por conta disso. A gente sofreu muito, bastante. E era pra sobrevivência, através dos nossos passos, da nossa caça, do mel, que a gente sabe que acabou porque os fazendeiros, mais os outros que vivi nos conselhos arredor, também acabaram com a caatinga, que era a sobrevivência dos nossos pássaros, da nossa caça, do nosso alimento (Sr. Gerônimo Expedito, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A questão da educação escolar para os indígenas como já visto, foi um processo longo de adaptação e regulamentação dos seus direitos. Ainda há muito o que se fazer, mas já conquistaram um grande espaço de alteridade para poder aplicar suas próprias concepções de educação escolar, sem deixar de estar presente no contexto nacional. Sr. Gerônimo conta sobre a sua infância e a dificuldade de acesso à escola, pois naquela época era mais importante sobreviver, do que estudar. Infelizmente essa é uma realidade de muitos povos que precisam trabalhar para sobreviver, enquanto a escola fica em segundo plano. A partir do momento em que os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 são aplicadas, e as legislações específicas para a educação escolar indígena surgem, facilitou-se a permanência das crianças indígenas nas escolas das suas comunidades, onde se lá oferece o mínimo de condições para que fiquem nas instituições, principalmente no que tange à alimentação, que muitos, ainda

hoje não possuem. Não havendo necessidade de as crianças trabalharem na roça. Os indígenas contemporâneos ao sr. Gerôncio não tiveram oportunidade de ter uma educação escolar digna, exatamente por falta de condições de qualidade de vida. Hoje, os filhos de sr. Gerôncio, como as demais crianças Pipipã, usufruem destas legislações, favorecedores da alteridade educacional, podendo assim concluir os seus estudos. Através do conhecimento, a identidade do povo se fortalece, e assim eles podem lutar de forma mais consistente, para conquistar os direitos que lhes são devidos. Ele então continua:

E a gente sabe que o lençol nosso é o mato né. A gente sabe que é a mata, e acabou. A gente sabe que acabou por conta disso; que esse pessoal acaba com a natureza. Então, minha vida é boa, porque quando a gente sabe que a gente tá mais a família, a gente tá forte, tá sussegado, mas como a gente fala da sobrevivência, nois sofremo muito. Hoje, nois tem mais possibilidade dos estudos, e as vez vemo os meninos que não quer estudar. Então é muito sofrimento, e hoje nois sofre porque nois precisa de nossas terras. Precisa de uma casa boa, precisa de uma água. Que tem nossos filhos, os nossos irmãos, nossos primos e fica difícil porque nois tem o governo que ele deixa muito a desejar. Hoje é um governo diferente, amanhã já é outro. Muitas vez a gente não consegue captar as mensagens que ele diz. Sabendo de que, quando chegaram aqui na nossa terra, brasileiro, já existia o índio (Sr. Gerôncio Expedito, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).



Foto 10. Senhor Gerôncio Expedito. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, abril de 2016.

Preservar e cuidar da natureza, do local em que vivem, é um dos principais objetivos das comunidades indígenas, é pertencer a um código de ética e honra. Eles fazem parte da natureza, assim como a natureza faz parte deles. A relação com o natural é intrínseca, é necessária para a sobrevivência dos povos. Senhor Gerônimo aponta a dificuldade de diálogo com o (s) governo (s), e sempre está presente o problema territorial da comunidade.

A história dos nossos mais velhos, que a gente sabe que era de todos os nossos, lembra muito a Serra Negra, que foi, que era e sempre será a nossa mãe. Foi lá que nasceu nossa nascerça, do nosso povo. Meu avô, minha bisavó, vieram tudo de lá. Ele sempre me dizia: “meu filho vocês são índio de Serra Negra”; então a gente sabe que é uma nascerça. A Serra Negra é a nossa mãe, e sabe que sem ela os Pipipã não são ninguém. Que a gente tem o nosso ritual. Todo ano, a gente vai do dia 10 ao dia 20; a gente tá com essa merma tradição, como hoje, que a gente tá no terreiro. Vai e passa 10 dias, a gente tanto faz tá com alguma coisa pra comer ou não. Mas a gente sabe que índio é aquele que vai tá dançando seu ritual, não vai tá atrás de comida. A gente quando tem uma comida, vai lá e busca. A gente sabe que o governo não autoriza, que eles vem e tem uma história de dizer que o índio tá ali pra acabar com a natureza. E a gente sabe que os nossos é quem guarda a natureza. É quem reforça pra não entrar os que tão do lado de fora. Então a gente sabe que a caça, foi uma caça que Deus deixou pra nois, que é o nosso alimento. E a gente sabe que tanto faz tá com comida que o branco deu, ou que não dê. Mas tamo ali, na Serra pra lembrar dos nossos, estamos ali no intenso e tranquilo e se Deus quiser, nois consegue nosso Aricuri, nosso batismo.

Senhor Gerônimo retoma e defende a pertença identitária dos Pipipã à Serra Negra, das experiências com os seus antepassados que viviam naquela região. Ele também comenta sobre o Aricuri e, a força que este ritual proporciona à comunidade e à sua resistência, realizando o “batismo” dos mais jovens no novo ciclo da vida. São os ensinamentos das tradições e suas práticas que fortalecem o povo. Ele ainda reforça a ideia de que os indígenas protegem a natureza, diferentemente dos fazendeiros e do próprio Governo.

As nossas crianças, nossos irmãos, nossos pais, nossos parentes, que a gente tem mais que respeitar a cultura, a gente tem que praticar mais, não só deixar tá no papel, a gente tem que tá ali, pisando no rastro do outro, como os mais velhos dançava. Eles estava ali, a gente sabe que corria e tudo dos não-índio, que era sempre em busca de “vamo acabar com os

indígenas”. Mas graças a Deus, meu avô Joaquim Roseno, deixou, ele deixou uma cultura muito valiosa pra nois, pra nosso povo, povo Pipipã. E tamo aqui, a gente sabe que é uma luta que não é fácil. Mas se a gente esquecer, é pior. O povo fala de resgate de cultura, eu não digo resgate, a gente quer só fortalecer, porque nosso avô sempre pisava o ritual, ali tava, ali, mais os nossos pais, nossos irmãos, mais nossos tios. Então a gente sabe que a cultura vem de família, é que nem uma árvore. Quando a árvore tem uma fruta, a gente sabe que vem da raiz.

Senhor Gerôncio fala em respeitar a cultura, isso porque com o passar dos tempos as tradições podem desaparecer se não houver quem lhes dê continuidade, por isso o papel da família, da comunidade e dos professores. Como ele mesmo diz, não é resgate, é fortalecer. O reconhecimento da identidade Pipipã é consequência das suas tradições. Ele também cita o Aricuri, momento sagrado para os indígenas de Serra Negra, onde renovam suas esperanças nos conhecimentos dos antepassados.

Então, o que eu tenho a dizer é o seguinte: nois tem que respeitar os mais velhos, respeitar os indígenas. Os brancos saber que não é só no Amazonas que tem índio, o nosso povo, o nosso nordeste também tem. A gente sabe que a cultura é o valor de nois todos. A gente tá lutando pelo nosso povo. A gente sabe que ali sai do coração. Sabe que ali ta lutando pelo seu povo. E nois sabe disso, que não tem que copiar o que é dos outros. E lutar pelo seu povo, se a gente tem um ritual, a gente tem que lutar para fazer ele. Nois sabe e nois gosta de valorizar nois mesmo.

Aqui ele critica que as pessoas, comumente, acham que só tem “índio” no Amazonas. Esta realidade já foi dismitificada, mas apesar das investigações sobre os “índios do nordeste” (Arruti, 2004; Grünwald, 2005; Herbetta, 2013; Hohenthal, 1960; Meader, 1976; Oliveira, 2011; Oliveira, 2013; Pinto, 1935; Silva, 1996; entre muitos outros), ainda há muito preconceito relativamente à estigmatização destas populações. Sempre retoma ao discurso que a comunidade tem que valorizar o que é ser Pipipã.

A união faz a força. É aquilo que eu digo. As criança tá ai e futuramente a gente sabe que os mais velhos um dia morre, a gente sabe quem é ser humano é mortal. Então a gente diz sempre pras crianças, sejam sempre que nem nois, é no rastro um dos outros. Que um dia a

gente consiga as nossas terras, pra gente pegar as nossas abelhas que a gente tinha. E sempre que o Pajé fala: “ao mais velhos usava o mel, tinha a caça”. E hoje, se olhar ao nosso redor nois não tem um pé de árvore, abelha. A gente não tem como plantar uma roça porque tem gente de fora. Não se vivi só da abelha e da caça mais. Por isso, nois tem que valorizar nossas plantas, que é a medicina, que faz parte da tradição. O que a gente quer é que deixe de acabar com a natureza, é pra preservar a natureza.

Senhor Gerônimo reafirma a esperança nas crianças Pipipã, que elas sigam os ensinamentos dos mais velhos e continuem com as tradições. Isto inclui também, o papel da escola e dos professores na formação destes indivíduos. Volta a exemplificar que a natureza é parte integrante da identidade do seu povo e, que eles têm o dever, não da obrigatoriedade, mas sim do respeito pela terra, de preservá-la.

Ser Pipipã, a gente sabe que é vim da raiz, e índio Pipipã é aquele que tá ali na sua tradição, primeiramente as suas raízes, a Serra Negra. A gente sabe que ali tá tudo os nossos mais velhos. Nos tem garantido que nois somo Pipipã de raiz, da Serra mãe. E é relembando os nossos mais velhos, não deixa cair sua tradição, tá sempre ajudando uns aos outros. Pipipã, ele não começou de hoje, como muita gente fala, de 98 pra cá. A gente que desde 1802 já tem histórico nosso, dos mais velhos, já tá copiado. E a gente sabe que a Serra dos Periquitos, a Serra dos Pipipã, a Serra Negra, faz parte da nossa história. Os nossos mais velhos, os nossos antepassados e nossos irmãos. Posso dizer que são guerreiros pra viver numa caatinga dessa, por muitos anos e guardou a cultura, e tá aí pra mostrar que não tamo mentindo. Sabe que tá registrado, e nois registra de novo. O povo Pipipã é um povo guerreiro, um povo lutador, um povo sofredor, mas tamo aqui. E tamo querendo nossas terras, porque os branco diz que não existia esse povo, e sabe que existe. É que muitas vezes fica em arquivo. A gente sabe que os nossos deputados, que foi nois que botou, a gente não pode contar com eles, eles foge da raia, a gente sabe que eles estão pra aprovar lei; aprova e desaprova. Mas sabe que nois toda a vida vivemo nessas terras aqui, arredor de Serra Negra. Nossa historia, a gente sabe que não é fácil, mas é uma historia difícil e não pode esquecer. Nois somo de raiz, somo do povo de Serra Negra, de Kambixuru (Sr. Gerônimo Expedito, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Senhor Gerônimo nesse trecho cita o mapa etnohistórico de Curt Nimuendaju onde é apresentado o registro dos Pipipã em 1802. Ele fala com muita propriedade dos legados que seu avô, o próprio Joaquim Roseno, deixou. Viviam fugidos da Serra Negra por causa das emboscadas dos fazendeiros locais, tiveram muitas perdas, de vida e culturais. Ele deixa óbvio a necessidade de manter o seu “lençol”, suas tradições. O significado de ser de “raiz”, como ele mesmo diz, é pertencer a uma linhagem a qual é considerada filha de Serra Negra - Kambixuru, significa para os Pipipã, filhos de Serra Negra.

Dando continuidade neste mesmo dia, consegui conversar com o Cacique, senhor Valdemir Amaro. Que, além de Cacique, é também professor da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. A conversa com o Cacique foi muito objetiva, ele foi muito solícito e pertinente em suas falas.



Foto 11. Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, abril de 2016.

Meu nome é Valdemir, sou Cacique do povo Pipipã desde 2007, sou educador também. Trabalho na escola Joaquim Roseno. Sou filho da Francisca Biró, que é natural aqui da

Serra Negra, e de Amaro, que é natural de Tacaratu. A cultura Pipipã ela se difere de outros povos pela sua forma de encarar a natureza, pela sua forma de se relacionar com a natureza. As questões religiosas também; os rituais Pipipã se diferem dos outros povos, porque o povo Pipipã tem nos rituais a força da sua autoafirmação, e o fortalecimento da identidade, da cultura e das práticas religiosas (Cacique Valdemir Amaro, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A cadência do uso dos verbos - encarar e se relacionar - contida no relato do Cacique é capaz de nos revelar a necessidade de encarar antes do estabelecimento de uma relação. Ou ainda, uma condição à relação. E, desse modo, pode-se ainda considerar ser essa relação Pipipã e natureza direta, intensa, horizontal e recíproca. As duas partes se completam, se fazem juntas, são porque existem; conseguem, através da relação quase orgânica, ser uma, partes do mesmo. Essa organicidade identitária é importante tanto para a cultura como para a natureza.

Vivemos no sertão, aprendemos a viver no semiárido. Herança antiga dos nossos, que sabiam muito bem conviver com a caatinga, com a seca. E isso foi passando de geração em geração, e nós convivemos bem com a seca. Temos um amor incondicional com as questões da natureza. Nossos rituais estão ligados à natureza, nossa prática volta sempre para os elementos da natureza (Cacique Valdemir Amaro, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Em tempos como os nossos, um amor incondicional ao sertão é algo que foge à compreensão de uma lógica capitalista de bem-estar, consumo e qualidade de vida. Tal sentimento traduz um respeito à natureza igualmente incondicional. É essa incondicionalidade que promove a resiliência e a sabedoria ancestrais. Ele continua contando um pouco da história do seu povo:

Então, a nossa história, o povo que teve contato, em meados do século XVI, pelos relatos. Meados do século XIX, foi considerado um povo extinto, devido a perseguição dos coronéis aos índios. A questão das Sesmarias, quando as terras foram distribuídas. As terras de Pernambuco foram distribuídas para algumas pessoas, então os índios foram pressionados a abandonar seus territórios tradicionais, vivendo em outras regiões, escondendo a sua identidade. Então na metade do século XIX, fomos considerados um

povo extinto. Na segunda metade do século XX, tendo como povo resistente, ressurgido, que traz quando ressurge. Ele ressurge com a força, ele ressurge com os elementos dos seus antepassados; traz dos antepassados toda a busca da sabedoria, toda a busca da tradição, toda a busca da ciência, como eles chamam. Estamos no município de Floresta, somos guardiões de Serra Negra, berço sagrado para o nosso povo. Local do descanso dos nossos antepassados e local do maior segredo para nós, e nossos reinados (Cacique Valdemir Amaro, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

O cacique Valdemir relata numa perspectiva histórica o dito desaparecimento dos Pipipã, época a qual os nativos - tanto do nordeste brasileiro, como também de outras regiões do país - tinham que se esconder para poder sobreviver, por isso muitas etnias foram dadas como desaparecidas. Entretanto, já foi comprovado historicamente a existência e a autenticidade desse povo e sua relação com a Serra Negra (Arcanjo, 2003; Barbosa, 2003; Santos Júnior, 2015).

Percebe-se, pelo relato do Cacique, como a geografia e os saberes preservados conseguem formatar uma identidade ímpar. Essa consistência identitária, mesmo fragmentada pelas perseguições e pelo tempo, consegue se manter porque a cultura tem esse poder político de agregar e reunir, assim como de isolar e separar. Verbalizar essa coesão cultural é uma forma de estar e de (sobre)viver; de permanecer e se valorizar. A natureza sustenta e o verbo reproduz. O universo cultural basta para os seus. Alimenta seu cotidiano e dá sentido à vida. A sacralização da cultura pelos fundamentos religiosos contempla, por completo, a identidade Pipipã. Não há nada melhor, não há nada pior: o que vem de fora, vem de fora. Dentro, tudo está no seu devido lugar. Há séculos.

4.2. Território Indígena Pipipã: Sustentabilidade e medicina tradicional

Desde antes da independência do Brasil, o debate sobre os territórios indígenas já era discutido. A Metrópole através do Alvará Régio de 1º de abril de 1680, garantia aos nativos alguns direitos territoriais. Posteriormente, em 1755, o Marques de Pombal editou este Alvará, sob a Lei de 06 de junho. Nestes documentos, o Estado Português reconhecia o caráter originário e congênito dos nativos. No ano de 1850, surge a “Lei de Terras”, Lei 601, que mantém o reconhecimento formal dos direitos ao território. Estes direitos aparecem nas Constituições decorrentes, mas sem grandes modificações dos que foram descritos. As mudanças começaram a ocorrer nos anos de 1970, com a fomentação do Estatuto do Índio, amparado legalmente sob a Lei 6001/73. Era uma lei com característica assimilacionista e etnocêntrica, visava que os indígenas se assemelhassem aos “homens brancos”, não respeitando as diferenças culturais das etnias. Isto muda com a participação política e social do movimento indígena e a promulgação da atual Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 231.

Atualmente, as polêmicas que estão em volta das demarcações territoriais para os povos indígenas no Brasil e também no âmbito das Nações Unidas - ONU, trazem um debate caloroso acerca dos direitos dos povos indígenas às suas terras originais. A partir da Constituição Federativa Brasileira de 1988, no artigo 231, parágrafo 1º, diz que as terras tradicionais onde estão os indígenas lhes pertencem para suas produções e consumo, como também para a realização de seus costumes e tradições, inclusive para seu processo próprio de ensino e aprendizagem a partir dos princípios da tradição oral e da escola indígena. Infelizmente o Estado se recusa a fazer as devidas demarcações dos territórios indígenas, o que acarreta na negação das possibilidades de fixação e estruturação das escolas indígenas em seus territórios etnoeducacionais. Prejudicando assim a pluralidade étnica que existe no país.

Não adentrarei as questões jurídicas sobre territorialização, mas tratarei o território indígena, como aponta a própria Constituição, local tradicional e que é para manter as tradições étnicas. Como aponta Oliveira (2002) “um território étnico é “resultado de um conjunto de iniciativas de um aparato burocrático estatal (...) apenas narrados segundo a perspectiva dos atores não indígenas (em especial daqueles vinculados ao Estado)” (p. 277). Voltando ao sentido epistêmico de tradição (Hobsbawm, 2008), como ideia de continuidade pertencente a uma historicidade vivida, que faz com que seus “costumes” sejam o retorno a um passado que é presente para as populações nativas, os territórios tradicionais são justamente o cerne daquele o solo sagrado, onde se dá vida às tradições dos grupos étnicos.

Historicamente, a política de aldeamento foi um projeto necessário e ideal para o processo colonizatório, os indígenas escravizados serviam como mão de obra para construir as vilas coloniais. Estes aldeamentos ficavam próximos, porém, vigiados. Eram administrados por

missionários. Estes foram os primeiros passos para o que chamamos de demarcação de terras indígenas. O sentido que estas aldeias tinham ainda é semelhante às aldeias de hoje. De acordo com Almeida (2010), podemos perceber que:

As infundáveis leis sobre as aldeias, bem como as intensas disputas em torno delas, revelam, além de sua importância, o considerável interesse que despertavam nos diferentes agentes sociais da colônia. Índios, colonos, missionários e autoridades locais e metropolitanas enfrentavam-se na legislação e na prática por questões relativas à realização de suas expectativas quanto à realização de suas expectativas quanto à formação e ao financiamento das aldeias. Para a Coroa, o objetivo principal era, como visto, integrar os índios à sociedade colonial, tornando-os aliados e súditos cristãos, para garantir a soberania sobre seus territórios (p.73).

Pois bem, esta ainda é uma realidade vivenciada no Brasil, com a crise que se estabeleceu no país que atingiu principalmente, os que mais precisam do governo. Indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, comunidades tradicionais, pessoas da classe econômica mais baixa. Ter afirmação e posse dos T.I. é um direito originário. A luta e a conquista pelo direito à terra é um processo longo, com muitos acordos jurídicos e políticos, que ultrapassam a esfera da sociedade e que, infelizmente seguem a passos lentos. A morosidade por vezes, parece ser feita para, de facto, prejudicar aos indígenas que, na maioria dos casos - como também é a situação de muitos brasileiros - passam por diversas necessidades, não tendo, frequentemente, o mínimo para sobreviver dignamente. De acordo com Oliveira (1999), terra indígena significa:

o processo político pelo qual o Estado reconhece os direitos de uma comunidade indígena sobre parte do território nacional - não pode ser pensada ou descrita segundo as coordenadas de um fenômeno natural. Longe de serem imutáveis as áreas indígenas estão sempre em permanente revisão, com acréscimos, diminuições, junções e separações. Isto não é algo circunstancial, que decorra apenas dos desacertos do Estado ou de iniciativas espúrias de interesses contrariados, mas é constitutivo, fazendo parte da própria natureza do processo de territorialização de uma sociedade indígena dentro do marco institucional estabelecido pelo Estado-Nacional (p. 177).

Este marco institucional, no caso, as leis da Constituição Federal de 1988 não vem sendo cumpridas. Obviamente não é um descaso somente deste atual (des) governo - referente ao ano de 2019 - , mas atingiu altos índices de negação das demarcações, invasões por madeireiros, fazendeiros e afins nas terras indígenas tradicionalmente ocupadas. De acordo com o Instituto

Socioambiental, somente 13,8%¹⁰ das terras do Brasil são demarcadas oficialmente aos povos indígenas. Logo, o caminho a ser percorrido a favor das demarcações dos T.I. é longo, um caminho de mais de 500 anos de resistência. É necessário assegurar os direitos constitucionais e tentar impedir os retrocessos - jurídicos, legais, sociais e culturais - que o governo vem realizando para com as populações indígenas do país.

Este é um dos objetivos da APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - <http://apib.info/> - que tem uma luta constante para reivindicar e fortalecer o movimento indígena em prol das comunidades, e suas necessidades, territórios, saúde, educação, entre outras demandas. É este movimento que não desiste das causas indígenas, principalmente quando se trata das demarcações territoriais. Fazem parte da Apib: a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho do Povo Terena, Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembleia do povo Guarani (ATY GUASU), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Comissão Guarani Yvyrupa.

A partir deste breve contexto, eis que temos o território indígena dos Pipipã ainda não demarcado, pois está vinculado ao processo histórico em que se encontra. São considerados grupo remanescente dos Kambiwá (Barbosa, 2003), porém outros estudos apontam um aparecimento mais antigo (Arcanjo, 2003) e que este etnônimo foi considerado extinto.

O documento *Estudo Etnoecológico* (Brasil, 2005), indica que o T.I Pipipã, foi identificado pelo antropólogo Wallace de Deus Barbosa, o mesmo que identificou as terras Kambiwá. Este, juntamente com o Pajé Pipipã, senhor Expedito Roseno criou um mapa ilustrativo dos limites do território. Ao norte - Lagoa do Jacaré; sul - Serra dos Taiados; leste - Caldeirão do Periquito; a oeste - Serra dos Pipipan¹¹. Em 2017, no Diário Oficial da União de 24/04/2017 saiu a publicação da portaria ministerial do reconhecimento de identificação e delimitação do T.I. Pipipã¹². Isto não significa que é a demarcação final, todo o processo é longo e desgastante, por de facto não haver interesse do governo em fazê-la.

Um dos maiores problemas para os Pipipã é a demarcação das suas terras, fato não exclusivo desta comunidade, mas de todos os povos indígenas do Brasil. É da responsabilidade do Governo Federal, Ministério da Justiça e Integração e FUNAI concretizar as demarcações dos territórios indígenas. Porém, na atual situação que o país vive, torna-se cada vez mais difícil realizar não somente o sonho de Dona Carolina Neta, mas de todos os indígenas brasileiros. Esta é uma situação que infringe os direitos constitucionais fundamentais conquistados por estes

¹⁰https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs;

¹¹ De acordo com Arcanjo (2003) “o etnônimo Pipipã tem sido grafado de diferentes formas de acordo com o período e o autor que o escreveu, assim aparecem: Pipipão, pipipães, pipipãs, pipipan” (p. 17).

¹²<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/funai-aprova-estudos-de-mais-quatro-terras-indigenas> - acesso dia 15 de outubro de 2019;

povos. O território é inviolável para todos os indígenas, local onde as tradições são o espelho das suas identidades. Mostrarei aqui, com as histórias de vida dos mais velhos da comunidade e seus relatos, o quanto é importante preservá-lo, demarcando-o.

Agora a única coisa que tenho mais vontade na minha vida, era de ver minhas terras demarcadas. Essas terras demarcadas. Esse é o sofrimento maior que a gente tem. Vê o branco querer tomar conta do que é da gente, e não ter como tirar um pau de madeira pra fazer um cercado. Não ter de onde tirar, que o branco vem e diz, aqui é meu. E a gente sabendo que não é deles, é da gente. Eu tinha essa vontade que antes d'eu morrer, eu vê essas terras demarcadas, mas eu acho difícil. É o mais difícil. Mas como pra Deus não tem nada impossível, sei que um chega essa hora (D. Carolina Neta da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Nestes limites se encontram as aldeias do Travessão do Ouro, Faveleira, Capoeira do Barro, a Reserva Biológica de Serra Negra, Caraíbas, Barra do juá, Fonseca Retomada, Jequiri. Ainda há outras referências como a Lagoa Rasa, Serrote Damião, Serrote Pereiro, Cabeço Alto, Serrote Vassoura, Viturino, Alfredo e Lagoa do Pau Ferro. Atualmente, um dos maiores obstáculos para a demarcação das terras dos Pipipã é a transposição do rio São Francisco, pois é da responsabilidade do Ministério da Integração que violenta o território indígena de uma ponta a outra, corrompendo, assim, os direitos constitucionais fundamentais conquistados pelos povos indígenas brasileiros. Sobre o território, o Pajé relata:

O que meu pai deixou, porque nois vivia sem-terra, e meu pai dizia: “-vamo lutar muito que eu não alcanço mais vocês, e vocês ainda vão ter governo pra vocês ter os de vocês, que é a terra”. Mas aí, nunca aconteceu, pra depois a gente lutar por nossas raízes Pipipã de verdade, aí teve muita atrapaiada do governo. O governo muito, mas os deputados não deixa mais a gente tirar uma demarcação pra dizer que nois temo nosso território indígena. Porque os deputados vão colocar a culpa no governo federal. Os deputados criaram umas leis que nois índio não têm que querer terra. Nois somo preguiçoso, nois somo ladrão, mas não é. O ladrão que se chama é o de consciência, nois não rouba, nois quer nossa terra pra nois. É assim, nois têm nossas terras pra nois criar a nossa caça, pra nois sobreviver. Porque se nois não tem nossas terras o fazendeiro não deixa nois matar um préa dentro de um manga que não é dele; boto arrame em todo o território; em todo canto brasileiro o território é indígena. Não tinha branco, não tinha negro. O território brasileiro era, era não, ainda é do próprio índio. Aí nois quer

nossa terra, mas o fazendeiro tá acabando com nossas caças. Aí nois quer nossas terras bem longa, pra criar uma abelha, criar um peba, porque o fazendeiro não deixa. Aí eu acho assim, que nois estamo nesse fracasso porque o governo que tá nascendo agora dos anos desses pra cá, esses deputados, não dá nosso terreiro. Aí nois sofre por causa disso (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Novamente senhor Expedito retoma um tema muito polêmico e discutido, a questão da demarcação dos territórios indígenas. A cada ano percebe-se o quanto a política nacional fez ou não pelas comunidades nativas e, é perceptível que neste atual momento, neste ano de 2019 e ao que segue, dificilmente haverá demarcações territoriais das comunidades. Isto contribui para o aumento da violência nos territórios indígenas, para o aumento das invasões por grileiros, e certo consentimento para o desmatamento e depredação ambiental.

Mas aí é o que eu digo, que graças a Deus tem essa criança aí, os pais a ensinar, a educar como era nosso antepassado, como era nosso povo, como era nossas raízes. Pra vê se esse pessoal jovem de hoje encaminha, pra vê se ganha isso a fundo, na frente de nossas terras. Que eu não tenho fé que nois alcance, que pra acabar de acertar, teve esse canal. Esse canal, nois conversemo com o pessoal desse canal, era pra eles fizeram o canal, mas defender a nossa natureza. Fazer isso pra não acabar as madeiras. Em troco disso, aí era pra nois ter uma água aqui de irrigação, era pra nois ter 142 casas, não chegou 70, e as outras nada. E a água nunca chegou. Aí pra acabar de acertar, esse canal acabou com tudo. Porque nois pensou que era uma coisa e é outra. Porque não criou emprego pra nois índios, era um perdido que chega lá. Não criou aquelas águas pra nois sobreviver; nois veve passando sede nesse pé de serra. Não criou aquela broca que eles disseram, que só passavam o canal quando tirasse nossas terras. As nossas terras nunca apareceu, não tem notícia de nossas terras (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, Abril, 2016).

O Pajé deixa explícito neste trecho a necessidade da educação das crianças, pois elas são o futuro da comunidade. Ele diz que não será ele que vivenciará a principal conquista dos Pipipã, a demarcação do território, e que cabe não somente à educação familiar, mas também a escolar, formar as crianças para que elas sejam emponderadas e reivindiquem seus direitos.

Em relação a saúde indígena, que normalmente é realizada nas aldeias, o tratamento e cura de doenças é feita pelos curandeiros ou pajés através dos seus saberes. A medicina indígena é milenar, e cada povo, em cada região, em qualquer lugar que seja, terá uma explicação ou algum remédio (à base de plantas, cascas, frutas, sementes) para o seu povo, fortalecendo assim o poder místico do Pajé. Como referido por Mena (2011):

Quando falamos de cultura tradicional de saúde, referimo-nos à visão simbólica, ou às visões simbólicas, do equilíbrio - bem estar que pode ter em uma comunidade tradicional regida pelo conjunto de normas herdadas dos antepassados (...) e que possui como objetivo manter a organização e a unidade estrutural e espiritual desse grupo; quer dizer, salvaguardar e projetar ao futuro sua integridade e identidade (p.19).

As crenças indígenas são baseadas nos poderes espirituais que podem ser utilizados como cura ou também para causar doenças. No caso dos índios do Nordeste, é muito comum o uso de plantas medicinais. Na medicina indígena ou na saúde indígena muitas vezes se interligam a religiosidade em busca do processo de cura. E é neste ponto que a planta da Jurema, além de servir como um medicamento tradicional natural das matas, também é, através da ritualística, a Jurema Sagrada. Hoje, a maior parte das comunidades indígenas possuem postos de saúde, com visitas de médicos, enfermeiros, há campanhas de vacinação e são levados remédios aos povos mais distantes e, entretanto, este serviço nem sempre funciona, e por isto, a busca e utilização do saber tradicional como medicina, é a mais comum nas comunidades. O Cacique Valdemir aponta essa situação:

E as plantas medicinais pra nós, nós dizemos sempre, elas fazem parte da família, porque elas fortalecem a medicina tradicional. Fugimos um pouco da medicina científica, do médico, da enfermeira, do dentista, e muitas vezes nos entregamos de corpo e alma as questões das plantas medicinais. Pra todas as doenças, sempre encontramos alguma que deem sua ação pra determinada doença (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016.).

Nas Aldeias Pipipã, percebe-se a utilização de diversas plantas (Menezes & Fonteles, 2011) típicas do sertão de Pernambuco, a exemplo do boldo-do-chile, cujo chá serve para as funções hepáticas; a erva cidreira que é utilizada como calmante, e o capim santo que na medicina indígena tem diversas funcionalidades (sudoríficas, analgésicas, calmantes, antidepressivas e expectorantes, além de ser bactericida, estimulante estomacal e da lactação). E a conhecida aroeira, que ajuda no tratamento de úlceras e de inflamações em geral.

Segundo a conhecida Dona Nega, esposa do Pajé Expedito, a sabedoria das plantas é um segredo guardado a “sete chaves”, só pertence a eles. Em nossa conversa em sua residência pude perceber o cuidado que ela tinha para não dizer todos esses “segredos”:

Aí eu cheguei aqui né. E comecei a fazer a medicina. Comecei com uns frasquinhos pequenininhos. Eu não tinha como comprar. Carolina é quem me dava né. - “não dona Nêga, vamos fazer, eu lhe dou 1 quilo de açúcar, 2 quilos de açúcar”. Eu fazia o lambedor, aí foi miorando a minha vida né. E sei que hoje, eu tenho feito a minha medicina, pronto é essa aqui (mostra uma garrafa de plástico com o produto). Essa medicina aqui, ela cura tudo. Todas a infecção que tiver na parte do seu corpo. Essa medicina aqui, ela vai lhe curar. Ovário, útero de mulher, próstata de homem, e daí por diante. Gastrite. Eu faço também pra asma. Eu faço diferente. Eu faço por fora. Eu não faço tudo misturado. Então nossa medicina é essa (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016)⁴.



Foto 12. Dona Nega - com seu *aió* - Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, abril 2016.

Questiono sobre o que tem nessa mistura, ela responde:

Posso dizer uma, duas, porque é segredo. Dentro tem quixabeira, tem ameixa, tem o bonome e várias ervas que eu não posso dizer (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

O senhor Inácio Pipipã, também é um grande conhecedor das plantas medicinais, ele conta que precisamos olhar mais para a natureza e ver o que ela nos oferece, e que nem sempre precisamos da ajuda de médicos para ser curados. Aqui ele conta uma situação que ocorreu com o Cacique, sr. Valdemir.

Eu também faço. Tem algumas natureza, que também eu faço remédio. Esses dias mermo, o Cacique tava adoentado, deu essa doença aí, esse vírus que tá solto. E aí, ele teve uma crise de diarreia também. Ai quando eu fiquei sabendo, eu vim de noite mermo, quando cheguei da escola, 10 horas. Fiz e mandei. E quando foi no outro dia, tava aí dando aula. “diga meu Cacique?”, ele diz: “graças a Deus e aquele remédio que você mandou, me fez eu tá aqui hoje”. E isso a gente fica muito contente e agradece muito a nossa mãe natureza. A nossa saúde tá aqui. Muitas vezes a gente recorre a cidade desnecessariamente. E são tantas naturezas aqui que as vezes até esquecemos que nois têm aqui, da riqueza que nois têm aqui (Senhor Inácio Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A cura pela natureza é uma prática muito antiga, os povos indígenas do Brasil sempre recorreram aos medicamentos da floresta; eles acreditam e, em muitos casos, são curados. É um misto de fé, de crença, e suas relações com os saberes. Tudo para o indígena vem da natureza, e é para a natureza que eles voltarão. Este é o princípio de que os nativos são a própria natureza, e por isso eles têm esse compromisso e responsabilidade em guardá-la. A conversa que tive com senhor Inácio, foi numa parte do Terreiro Sagrado, depois da celebração do Toré na comemoração dos “dia do índio” na Aldeia Travessão do Ouro. Ele foi me mostrar as plantas nativas da região, onde conversámos sobre a ciência do mato, sobre o Aricuri e a Jurema (apresentadas posteriormente). Neste sítio havia muitas imburanas, cactos, juremas, entre outras plantas nativas do sertão pernambucano. Então ele mostra a imburana e diz:

Essa imburana mesmo, tem uma bem vermelha; coloca a casquinha dela dentro da água, quando ela vermelhá, comece a beber como se fosse água natural, e aí a pressão vai se normalizando. A medicina do não-indígena, do homem branco, diz que quem passa

tomar remédio controlado de pressão, nunca mais vai ter como voltar ao normal (Senhor Inácio Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Apesar de ser uma região muito quente, com pouquíssima incidência de chuvas, há uma diversidade de plantas medicinais que são mais comuns, mais utilizadas na comunidade. Para dona Maria Cileide da Silva, é preferível a utilização das suas ervas do mato, da sua medicina tradicional do que ir ao posto médico:

Eu sempre... quando precisa, eu, eu faço meus remédios, minha medicina tradicional, as ervas do mato. Eu até exclusivamente é difícil até eu ir num médico. Meus remédios. Pra neto, fios, pra mim, pra uma pessoa se precisar, às vezes pra mim fazer. Aí vou no mato, tiro, quando num posso ir, digo a um filho o quê que precisa né. De casca de pau, de remédio, aí vai e tira, eu faço os remédios. Eu gosto de fazer (Dona Maria Cileide da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).

Situando geograficamente a região, o município de Floresta está localizado nas mesorregiões do São Francisco Pernambucano e na Região de Desenvolvimento do Sertão de Itaparica, tendo seus limites ao Norte com Serra Talhada, Betânia e Custódia, ao Sul com Inajá, Tacaratu, Petrolândia e o Estado da Bahia, a Leste com Ibimirim e a Oeste com Carnaubeira da Penha e Itacuruba. A temperatura média anual é de 26,1º C. A vegetação local predominante é a caatinga¹³. O município está a aproximadamente 395 km de Recife, a capital do estado de Pernambuco.

Proteger o meio ambiente e o desenvolvimento econômico sustentável tornaram-se objetivos comuns para as comunidades indígenas. Onde o papel dos nativos é de extrema valia para a preservação e continuidade da fauna e flora ainda restantes no Brasil. Como salientado por Bonnemaïson (1993, citado em Leveque, 1997) “se as sociedades tradicionais viveram até o presente no interior de uma natureza que nós ocidentais julgamos hostil, é essencialmente devido ao saber e ao saber-fazer acumulados durante milênios e que nós reconhecemos hoje seu valor intrínseco” (pp.55-56). Para os Pipipã, a proteção ambiental, a terra, fauna e flora são partes essenciais de suas vidas; nas palavras de dona Lindalva Roseno da Silva, percebe-se que os indígenas sobreviviam somente com os “remédios do mato”:

¹³ A caatinga é considerado um bioma brasileiro que está localizado no nordeste do país. Tem características específicas por ser afetado por bruscas de secas e pela ausência de chuva. O clima é o tropical semiárido, e de altas temperaturas. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/>

Se for preciso fazer eu faço, mas o povo não quer mais né! Só quer remédio né! Agora do mato, não. Tá vendo essa doenceira aí, se fosse tomar uns remédios do mato, um lambedor, uma coisa. Nós tava conversando que, Ave Maria, faz até medo né! Que o caba não sabe nem segurar e só se lembra dos remédios de botica né!” “aí a gente tem que caça uns paus ali no mato. Aqueles pau, madeira, os pau que Deus deixou. Aí fazer aquele cozinhamento né! Que nem essa sinusite né! É uma doença perigosa, mas ali se o caba quiser faz uma misturada de 9 pau, de 9 erva né. E toma 9 banho né! Acabou-se a sinusite. Então, era doente, era. Eu tinha um estado de sinusite que não podia levar sol, não podia levar vento, não podia levar sereno, chuvisco de chuva. E graças a Deus hoje eu tô boinha, tá vendo? Eu sofria de asma, hoje eu não sei o que é isso, graças a Deus. E fui, e fui tomar minhas ervinhas do mato. Não foi remédio de farmácia. Tá certo que os médicos chega também e ele passa uma coisa pra pessoa né! Mas tem doença que o medico não sabe o que é. Aí a pessoa faz aquele cozinhamento, pega aqueles matinho né! Pega aquele matinho ali, chega, faz aquele chá, dá a pessoa, fica bom né! Hoje é tanta doença que a pessoa não sabe nem se curar. Mas eu tenho muita fé em Deus, muita fé em Deus e em nossa Mãe Virgem (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Do que se depreende uma tentativa de conciliar a limitação dos recursos naturais com o ilimitado crescimento econômico, que estão condicionadas à consecução do desenvolvimento sustentável e da organização social. Locatelli (2000) ressalta que “ao contrário dos anseios e necessidades do homem, que podem ser considerados como ilimitados, os recursos naturais disponíveis não o são” (p.297). Harmonizar o meio com o desenvolvimento econômico exige planejamento, por isso, é necessário preservar para que os recursos possam ser passados de geração a outra. Assim, os saberes tradicionais e os conhecimentos podem se perpetuar. Notoriamente, com as devidas adaptações e modificações temporais, mas que estas possam também ter condições de sobreviver no futuro. Estas questões serão resolvidas com medidas educativas, e com a conscientização de todos quanto à preservação do meio ambiente.

Os princípios do desenvolvimento sustentável, que os Pipipã tentam cumprir com regularidade e, que inclusive são temáticas ensinadas na sala de aula indígena consistem em: o respeito e o cuidar da comunidade e dos seres vivos, é quase que um princípio ético, pois não precisam e não devem destruir as outras espécies; ter qualidade de vida, onde as pessoas vivam em harmonia e dignidade; preservar a diversidade da fauna e flora, considerando toda a sua vitalidade; pensar no consumo sustentável para reduzir e minimizar o desgaste dos recursos

naturais e repensar uma maneira mais saudável de viver e conviver em sociedade e no meio ambiente. Desde a pré-escola, incentivam as crianças Pipipã a valorizar, respeitar e cuidar dos seus espaços. A preservação local depende exclusivamente do próprio povo, sendo também um meio de autossustentação.

Constituir acordos e parcerias com as nações é de extrema importância, pois a falta de cuidado de um interfere na vida do outro. Entretanto, não devemos nos contentar com palavras e sem buscar ações. Logo, pois, é relevante compreender que esse desenvolvimento da sustentabilidade está intrinsecamente relacionado à terra, ou seja, ao que é sagrado para os indígenas, o que não é diferente para os Pipipã. É perceptível a ligação intensa com o território considerado ancestral, pois há uma auto-identificação histórica. A presença de instituições sociais, ONG's, pesquisadores, de políticas próprias e tradicionais e de representações sociais da comunidade confirmam a luta dos processos da Educação Escolar Indígena para inserir, ensinar e ter de facto sua aplicabilidade dos sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência.

Para senhor Expedito as plantas medicinais são a fortaleza do povo, o remédio que cura, e por isso, tem de ser preservada. Sobre as plantas medicinais e a medicina tradicional Pipipã de Kambixuru, ele diz o seguinte:

Ah, tem muita! Pra eu dizer a senhora que espinho é mau, o espinho é mal, mas é remédio. A palmatória é remédio, o alastrado e o espinho é alimentação. É por isso que nem posso dizer que serve na natureza, tudo o que Deus deixou na natureza serve. É remédio (Pajé Expedito Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

O Pajé dos Pipipã começa a falar e adentra a um tema complicado, as questões territoriais, os fazendeiros que ocuparam as terras indígenas e o governo:

A natureza produz, nois não planta, porque a natureza já planta. Sinto muito sobre o fazendeiro tem acabado com a natureza. Acabou com as nossa mesinha. Porque o fazendeiro pegou uma micharia de dinheiro, ele acabou com a natureza, com o serrote, com a serra, com o machado, botando fogo nas caatinga pra dá de comer a gado, e aí acabou com a natureza. E tudo com que ele acabou a natureza, acabou com nossas mesinhas, acabou com o nosso lençol. Nosso lençol é a natureza. Aí o fazendeiro junto com esse governo que criou-se o IBAMA, diz o povo, que o IBAMA veio pra acabar com a natureza, acabar com a caça e acabar com o medicamento do índio e do negro também. Porque quando o fazendeiro derruba a brauna, ele derruba a alimentação do bode dele;

quando derruba uma imburana de cheiro, ele derrubou a alimentação do bode dele; quando botou fogo no alastrado, ele queimou a alimentação do animal dele. E assim, eu digo que o fazendeiro não entende o que tá fazendo, porque se ele entendesse, ele não acabava com a natureza. Ele quer criar bode, criar gado; vai criar como, se ele acabou a natureza pensando em fazer mal a gente. Fez mal a gente, mas também não pode criar, que não tem como (Pajé Expedito Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

As questões de demarcação territorial e proteção ambiental sempre serão temas com os quais os povos indígenas estarão envolvidos. Os interesses políticos são visíveis, a venda de territórios aos criadores de gado e as plantações de soja, infelizmente, são temas atuais e recorrentes. Os indígenas estão para a natureza como nós que precisamos do ar para respirar; é a fonte de vitalidade destas populações. Por isso, a necessidade de cuidar e resguardar o patrimônio natural. O que conseqüentemente afeta suas produções da agricultura familiar, e da auto subsistência, e a produção dos seus remédios naturais. O território indígena é a principal fonte de renda, de vida e da saúde indígena. Ele é sagrado, é onde acontece toda a cosmologia, os ritos, os mitos, os saberes. A terra para o indígena além de dar o alimento físico, dá também o alimento espiritual, como é o caso do Toré e da Jurema. Toda a ciência indígena está relacionada com a terra, por isso, há a urgência da necessidade de reconhecê-la e delimitá-la por direito.

4.3 “Papagaio, seu canto é bonito; do Pau-Ferro grande dos Índios da Tribo Kambixuru; que tem um reinado Encantado¹⁴”: O Toré e a Jurema Sagrada dos Pipipã de Kambixuru

O Toré é uma tradição, é uma religião que nosso povo deixou pra nós se provar que nós somos índio e mostrar o rastro. Porque se nosso povo não deixasse o ritual, nossa cultura, por as qualidades de muitos que nós temos já, não dava pra provar mais o que é seu povo agrado da natureza (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

A palavra Toré tem sua origem na língua indígena Tupi que, de acordo com Sampaio (1987), significa “flauta” feita de taquari (tipo de madeira, de árvore específica), feito para as danças. Toré, aglomerado de gente, roda, círculo, reunião para comemorar algo, ou alguma coisa. Para iniciar o Toré é preciso uma maracá (instrumento como um chocalho, feito de cabaça com sementes, que os indígenas agitam para iniciar o Toré, a festa, chamando assim, os Encantados). O círculo formado pelos participantes tem todo um significado, a Terra, o solo, internamente representando o Território como seu lugar de afirmação de direito; e externamente, o universo, o céu, onde estão representados seus antepassados, seus Encantados e Deus.



Foto 13. Preparação para o Toré. Terreiro. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016.

¹⁴ Parte de um Toré Pipipã;

As primeiras notas sobre a terminologia Toré estão na obra *Vocabulário pernambucano*, do fim do século XIX de Pereira da Costa, onde ele relata como sendo uma dança cantada entre os caboclos de Cimbres¹⁵. Para os indígenas do nordeste o Toré vai além da dança, da festa, é uma “ciência” para os povos. Como afirma Dona Maria Roseno “é uma tradição, um divertimento pra mim, que eu conheço, que eu acredito. O Toré pra mim é um divertimento, eu acho” (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016). São suas cosmologias, seus símbolos e representatividades dos antepassados. E por isso, essa “ciência”, quando comemorativa, festiva, traz no íntimo, lembranças felizes da comunidade. Nas palavras de Dona Lindalva Roseno dos Silva, o Toré é a alegria dos Pipipã de Kambixuru:

O que é o Toré? Ah! O Toré pra nós é nosso divertimento. É a nossa felicidade. Porque o Toré ele traz tudo pra nós. Às vezes ainda danço, mas não aguento mais as pernas, é doída muito. Deu uma dor nas minhas pernas tão grande que eu não podia me levantar. Era as pernas doendo, mas essa médica que foi-se embora agora, ela passou uns comprimidos que graças a Deus vou pra todo canto, eu ainda subo aquela serra ali (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

A partir da década de 30, a ressurgência das práticas rituais dos Torés (reforço que são mais de 300 povos indígenas hoje, logo os Torés são particulares de cada etnia), serviram para comprovar a “indianidade” (Grünewald, 2005, 2008; Viveiros de Castro, 2006) as identidades étnicas dos indígenas do nordeste (Oliveira 2011). O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) determinava que, para atestar se aquela população era indígena, precisava dançar o Toré. Esta situação resultou no reconhecimento das tais populações, assim como dos territórios tradicionais nos quais viviam.

Para comprovar a indianidade recém ressurgida, Arruti (1996) aponta o Toré como expressão da legitimação e do reconhecimento étnico que fundamenta o processo de etnogênese dos indígenas do nordeste. Juntamente com o argumento de Oliveira (1999), que evidencia o reconhecimento da identidade étnica como “autoclassificatória”, ou seja, aceitar-se, e reconhecer-se e como Pipipã, ou como de qualquer outro grupo étnico, é o primeiro passo para que o Estado venha ratificar esse reconhecimento. As apresentações do Toré, seja ele para festividades ou rituais particulares, validam estas identidades. Como explica o senhor Gerônimo:

O Toré é um passo que ficou dos nossos antepassados, porque senão fosse o Toré, a gente não tinha como dizer hoje que é índio. Porque eu conheço índio aquele que realmente canta o Toré, aqueles que dança. Porque a gente sabe que o cantar é uma

¹⁵ Referente aos Xucuru de Ororubá, etnia do município de Pesqueira, Pernambuco (Fialho, 1998; Silva, 2008);

tradição que vem dos mais velhos, a gente sabe que é quando aquela pessoa tá ali na frente é um dom que Deus deixou. Então o toré pra nois, ele é muito valioso. Porque com esse ritual ele passa a ser índio (Sr. Gerônimo Expedito. Aldeia Travessão do ouro, abril de 2016).

Mário de Andrade, tomado pela iniciativa da Missão de Pesquisas Folclóricas (1938), mencionou que a prática do Toré se tornou habitual entre os nativos da região, ele registrou o povo Pankararu. Neste mesmo período surgem registros sobre o uso ritualístico da Jurema (Oliveira, 1942). Os dançantes/brincantes dos Torés podem ou não utilizar a Jurema em seus rituais, depende para qual finalidade o Toré está sendo realizado. Quando do uso da Jurema, a festa, a brincadeira, torna-se um momento místico religioso para os indígenas do nordeste. O Toré e a Jurema estão intimamente ligados, apesar de terem ritualísticas diferentes.

O Toré como constituinte das tradições dos indígenas do nordeste, aparece de diversos modos, de como acontecem as suas variações, suas performances nas comunidades indígenas. Dançar, realizar, praticar o Toré é a gênese da ritualística sagrada para os grupos étnicos. Até então invisibilizado, o Toré hoje também é resistência, é a participação política das comunidades, é como os Pipipã de Kambixuru e os demais povos mostram suas identidades, gritam à sociedade não-indígena que eles estão ali para lutar pelo o que é deles por direito: a liberdade, o reconhecimento, o território sagrado. O Cacique valdemir fala do Toré como um ponto essencial para a identidade Pipipã:

A nossa identificação é a nossa força, como a gente diz; ela está relacionada às questões espirituais. O povo Pipipã é um povo muito religioso. É um povo muito supersticioso. É a nossa identidade, é o fortalecimento da nossa identidade. Ela está relacionada diretamente com as nossas práticas espirituais. Uma delas é o Toré, que difere de todos os outros povos do nordeste, a forma de celebração do Toré feito pelo povo Pipipã. Nós dizemos que o nosso Toré está ligado ao passado, aos nossos antepassados, aos nossos guias, aos nossos mestres. Ele tem toda uma força, é ele que nos fortalece. É ele que nos identifica. É ele que nos dá força pra tá na luta, porque através dele chamamos os espíritos da natureza, os espíritos dos nossos encantados, dos nossos mestres, dos nossos que se foram. É através dele, e a nossa pisada é uma pisada diferente das demais, como diz nosso Pajé: “nós pisamos com força”! (Cacique Valdemir, aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

O indígena do nordeste já nasce dentro do Toré, faz parte do seu dia a dia, das práticas e hábitos da comunidade, inclusive no espaço escolar. Como aponta Arruti (1996), o Toré não é uma somente coreografia, ele é “o primeiro caminho até os Encantados [...] Ensinar o Toré, portanto, não implica a simples disseminação de uma semelhança, mas também a possibilidade de produzir diferenças” (p.33). Para dona Maria Cileide, ensinar o Toré é resguardar os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos para que assim possam conservar suas tradições.

E a tradição do Toré é muito boa. Sempre. Eu acho muito bom que as crianças, que esse povo mais novo fique bem prestando atenção, aí eles já sabem o que vão fazer né. Com a geração mais velha vai se mandando dessa vida pra outra, a geração mais nova que já vai sabendo o que vão ficar fazendo. Ensinar o Toré pras crianças é muito bom, é uma tradição muito boa. E a gente vai ficando mais velho né, a gente não sabe que momento que tá aqui nessa vida e que parte pra outra vida né. Aí ensinando pras crianças, aí já fica os meninos já tudo, as crianças, esse povo mais novo que nem esses aqui tudo (neste momento mostra os netos que estão ao seu lado, mas não aparecem no momento da entrevista). Fica tudo treinado né. Um mais velho partindo dessa vida, os outros que vão ficando, mais novo, já pode continuar na tradição que já ficaram tudo treinado, trabalhado pra o Toré (Dona Maria Cileide, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).



Foto 14. Toré das crianças Pipipã. Terreiro. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, abril, 2016.

Particpei efetivamente de dois Torés, um nos Pipipã e outro nos Kambiwá, exatamente por haver uma historicidade próxima dos dois grupos. Fui assistir, registrar, e também fui convidada a dançar. Sentindo a terra seca e quente do sertão, com os pés no chão e muita humildade aceitei o convite. Ansiedade, animação, respeito. Ao escutar os primeiros toantes, senti a vibração do poder do Toré a invadir meu âmagô. Foi um dos momentos mais marcantes que passei nesta trajetória. Eu naquele momento, sabia, reconhecia, e sentia o poder dos Encantados. Não é comum na etnografia os investigadores participarem mais intimamente de certos rituais, contudo, o “chamado” foi maior, não poderia perder uma oportunidade desta. Neste dia em conversa com o senhor Inácio, ele revelou-me uma “prosa” que teve com o Pajé, sr. Expedito, em que indagou sobre o “nascimento” (nascimento entre aspas, por considerar como um surgimento, utilizo a expressão do próprio indígena):

Eu procurei o Pajé; “Pajé, como é que nasce um Toré?” ele disse: “vem da natureza”. A música ele tem que de ser escrita, mas o Toré pela natureza. Nada de pensamento mal para ninguém. Quando a gente tava naquele Toré ali, se não tiver um bom preparo, um costume e uma fé, muitos não tava andando (Senhor Inácio Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Para os Pipipã a preparação do Toré, além do seu sentido místico, também é caracterizada por princípios considerados sagrados, são suas vestimentas e adornos que completam o visual para o rito que se inicia. São elementos e símbolos da natureza, da região em que eles vivem. A crença no Toré é tão forte quanto a crença na Jurema Sagrada. Na realidade são dois fundamentos que não são dissociados.



Foto 15. Dona Luzinete mostrando como se faz o saiote. Aldeia Capoeira do Barro. Própria autora, 2016.

Este é o traje que representa o complexo identitário dos Pipipã, a *cateoba* (tipo de saiote), o *aió* (tipo de bolsa pequena onde se guardam outros elementos sagrados), os colares feito de sementes próprias da região do sertão, e o cocar. Tudo feito a partir das mãos das artesãs e artesãos da comunidade. Neste trecho, dona Luzinete explica como faz estes adereços.

Meu nome é Maria Luzinete do Nascimento Silva, eu faço parte dos Pipipã e trabalho com artesanato. Aqui, oh, eu saí bem cedo pro mato, pra pegar caroá. Quando eu chego em casa, eu tiro o espinho, enrolo ele, eu puxo, aí faço as bonecas. Aí eu vou, quando acabar eu piso ele. Depois dele pisado, eu pego ele, coloco dentro d'água, espremo, estendo pra fazer esse trabalhinho aqui. Aí eu faço a corda, pendura lá. Quando acabar começo tecendo aqui (mostra uma miniatura de um saiote), fitinha por fitinha, aí depois eu coloco as sementes aqui. O colar eu tranço ele aqui na perna, pra fazer a corda. Eu faço a corda na perna. Depois, pego ele, teço ele, aí depois coloca a semente” (Dona Maria Luzinete do Nascimento Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).



Foto 16. Adereços Pipipã de Kambixuru (lembranças da Aldeia). Própria autora. 2016.

Manter a tradição do Toré é uma questão de honra para os Pipipã, é o legado dos antepassados, e que não podem deixar acabar. É o traço da indianidade Pipipã. Senhor Gerônimo explica o quanto é importante o ritual:

Que nossas crianças e nossos irmãos nunca esqueça do seu ritual, sabe que é uma cultura que não pode se acabar. É uma mensagem que os nossos deixou pra nós. Não esquecer, tem que ta sempre lutando. Esse é um Toré que nós lembra muito quando a gente vai pra Serra Negra, a gente vai pro pau alho, é uma árvore que nós sempre tá reunido, pra resolver os assuntos da nossa comunidade, o nosso Aricuri. E é uma árvore que fica lá em cima, com os mais velhos, os antepassados. É um pau que a gente faz nossas promessas, nós paga nossas promessas nesse pau. E é a história que a gente sabe, que nós conto, que muita gente já aprendeu (Sr. Gerônimo Expedito, Aldeia do Travessão do Ouro, abril de 2016).

Então, sr. Gerônimo começa a cantar:

Quando eu fui pra Serra Negra, eu passei lá no pau Ferro;] 2x

Eu fui direto ao Pau Alho, lá nas matas do Ventador;] 2x

Ei ra, eio ere, ei ra, eio, ere;] 2x

O Toré e a Jurema são fundamentos, alicerces da identidade étnica dos Pipipã, são saberes sagrados, imputáveis e invioláveis. É o universo místico/mágico dos indígenas do nordeste brasileiro, onde os toantes (música) junto com as maracás convidam os Encantados¹⁶ à terra. Trazer a presença de um ser Encantado é a maior prova de que o sagrado de facto existe para estes povos. É a concretização das suas práticas cerimoniais. E quando estes seres espirituais chegam ao território, são saudados por todos os presentes: “Jurema é um pau encantado é um pau de ciência que todos querem saber...!”¹⁷. Neste ponto cantado percebemos um pouco da tradição da Jurema Sagrada que para os juremeiros é considerada como a cidade do encanto, uma árvore sagrada. Como confirma senhor Gerônimo:

A jurema é uma tradição que vem dos nossos antepassados que deixou pra gente beber. A gente sabe através da jurema, a gente traz outras ciências. Porque a gente sabe que tá na linha, a gente vai repassando a história dos nossos mais velhos. Porque foi uma tradição que eles deixou pra nois. Então, a gente tem que tá lembrando muito deles porque senão fosse eles, se não fosse a jurema, a gente sabe que não tinha o índio (Sr. Gerônimo Expedito, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Nas palavras do senhor Gerônimo ficam aparentes que a Jurema é uma tradição, que deve se ter muito respeito por ela, porque foram seus antepassados, os filhos de Serra Negra que deixaram para os Pipipã. Por isso, para tentar compreender um pouco deste universo mágico, sigo as narrativas das lideranças para tentar explicar a transmissão desta herança histórica. Inicialmente apresento um breve contexto epistemológico da sua historicidade. As referências sobre a origem da Jurema e sua utilização pelos povos indígenas do nordeste brasileiro (Casado, 1937; Grünwald, 2008; Lima, 1946), surgem com alguns relatos dos etnólogos e folcloristas (Casado, (1937); Costa, (1937); e Oliveira, (1942)), onde a Jurema aparece com mais evidência.

A prática da Jurema Sagrada sempre foi muito perseguida, e ainda é. A falta de conhecimento em relação a esta religião primaz, faz com que as pessoas “demonizem” os seus participantes, recriando-os. Essa demonização surge desde o princípio da colonização no

¹⁶ Seres espirituais, antepassados indígenas; (L’omi Lodò, 2017; Mota, 1996);

¹⁷ Parte da reza cantada na abertura do ritual da Jurema Sagrada;

país, quando forçadamente inseriram nos povos nativos a cultura eurocêntrica cristã, não respeitando seus conhecimentos tradicionais. Logo, por ser diferente dos fundamentos cristãos, era apresentada como feitiçaria. Como visto neste relato de uma carta do Governador da Capitania de Pernambuco, Henrique Luís Pereira Freire de Andrade, ao Rei de Portugal, Dom Joao V, que se encontra no arquivo Histórico Ultramarino - Conselho Ultramarino (1741):

sobre o uso que fazem os índios de uma bebida chamada Jurema, informando a prisão de índios feiticeiros em nome do Santo Ofício, e a convivência de se criar uma Junta das Missões da Paraíba. (...) ditos no dia 14 de novembro de 1739 aos índios da aldeia, no distrito das Bananeiras (APEJE - Processo 4884, 1741).

Nas comunidades indígenas, os pajés juntamente com seu povo faziam seus rituais escondidos, e ainda os fazem. É pertinente dizer que a Jurema está atrelada às comunidades indígenas que ainda sobrevivem ao descaso político/social. E por ser um saber tradicional, a utilização e fé na Jurema também faz parte do processo de retomada das etnogêneses dos indígenas do nordeste. Para os Pipipã, a Jurema é um alimento, é o que dá forças para continuar, para lutar por seus direitos. É um saber ancestral, transmitido pelas gerações familiares. De acordo com o Cacique Pipipã, a Jurema é como um fortificante, é a energia para a comunidade:

Outra forma de fortalecimento, essa é na mesa de Jurema, muito, muito importante para o povo. Recentemente estávamos há um bom tempos sem a celebração da Jurema, problemas outros; e a população reclama, sente falta. Mas tivemos há uns meses atrás a retomada da Jurema, graças a Deus. E aí é como se tivéssemos dado uma carga na nossa bateria, que a gente sentia que estava meio fraca (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Historicamente, Câmara Cascudo (1978) apresenta um documento muito mencionado da morte (1758) de um índio da aldeia Mepibu, por ter feito o “adjunto de Jurema” (p.28), na Sé em Natal/Rio Grande no Norte. Lima (1946) apresenta um relato de 1788, quando o padre José Monteiro de Noronha, em seu roteiro de viagem, menciona sobre os índios Aanajó: “Nas suas festividades maiores usam os que são mais hábeis para a guerra da raiz de certo páo chamado Jurema, cuja virtude é minimamente narcótica” (p.60). Essas informações norteiam e evidenciam a herança nativa indígena na sociedade brasileira, em especial no Nordeste.

Para Marconi (2007), “as crenças em poderes sobrenaturais ou misteriosos estão sempre associadas a sentimento de respeito e veneração, expressos em atividades públicas ou não”

(p.152). A Jurema agrega valor histórico / sagrado para os povos indígenas do nordeste. O culto é um entrelace dos encantados indígenas e faz menção ao catolicismo forçadamente inserido no período colonial. É um culto que se mantém através da oralidade, e sua própria tradição se alimenta da imaginação que se ancora na realidade daqueles que fazem desta tradição um universo poético e narrativo, onde transitam as entidades como os mestres (as), caboclos (as) conhecidos como curandeiros. Os indígenas do nordeste acreditam que seus entes são agora seres encantados, que podem retornar à terra, no momento escolhido, na pessoa certa, para curar, contar histórias, para lembrar sua vida carnal. Pois, o índio não morre, ele se encanta!

Para as comunidades indígenas (ou não-indígenas) que cultuam a Jurema Sagrada, existem diversos fundamentos e normas as quais devem seguir, uma delas e talvez uma das mais importante é o segredo (segredos) da Jurema, que só é transmitido aos que merecem, aos que se dedicam em cuidar, preservar e resguardar essa tradição. Pude perceber, quando em entrevista com as lideranças Pipipã, o receio de falarem sobre o assunto, mesmo sabendo que eu tinha certo conhecimento, inclusive de participação em cultos, mas neste meu caso, não-indígena.

Num sei não, num posso falar não... (depois de uns instantes em silêncio) ... é o seguinte: a Jurema... a Jurema é a cura. O camarada bebe, onde tá a mesa, aí bebe. É a cura que nois temo pra curar. É a Jurema (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Dona Maria Roseno em suas palavras fala em três fundamentos da Jurema indígena: a cura, a mesa e o beber a Jurema. Tentarei explicar mais brevemente possível estas bases, até porque são fundamentos religiosos, que de facto não abordarei com intensidade nesta investigação. Mas sim, trazer a Jurema como um dos seus principais saberes tradicionais, o que faz os Pipipã serem Pipipã. Existem dois tipos de acácias utilizadas pelos indígenas - a Jurema preta - *Mimosa tenuiflora* / *Mimosa hostilis* - caracterizada por ter espinhos e a Jurema branca - *Piptadenia Stipulacea* / *Mimosa verrucosa*. A mais utilizada para o ritual é a Jurema Preta. A branca une-se à preta dependendo do objetivo desejado, ou espiritual, ou físico.

Considerada uma religião ameríndia/indígena de grande presença no nordeste brasileiro, sua tradição e conhecimentos são transmitidos oralmente, fazendo parte da realidade dos povos que a cultuam. É a morada dos espíritos, é quando a fumaça - do cachimbo, denominado de *quaqui* para os Pipipã, outro elemento utilizado nos rituais, traz a ancestralidade para o terreiro, para dançar/festejar e se comunicar com a comunidade. Estes são dois relatos que mostram como a Jurema faz parte do cotidiano dos Pipipã:

A Jurema é uma coisa sagrada, muito boa, a Jurema faz bem, a Jurema faz bem para saúde, pra tudo. Se a gente tiver a fé, a gente tendo a fé, tudo com fé em Deus e a força Encantada, vai ser resolvido. É muito bom (Dona Maria Cileide, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).

Nois têm nossos cantos com a Jurema, os cantos da Jurema do trabalho, e tudo o que a gente usa nas nossas cultura. É coisa que fala doa pássaros, da terra, do mato, também das águas, e na Jurema. A natureza é quem traz essa riqueza pra gente. Essa aqui é a Jurema tradicional da nossa cura. (Sr. Inácio Pipipã, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A palavra jurema vem do tupi *Yu-r-ema* (Mota e Barros, 2006) que significa - árvore de espinhos de odor desagradável - as mais comuns no sertão de Pernambuco e utilizadas pelos Pipipã são a “Jurema Preta - *Mimosa hostilis* Benth ou *Mimosa tenuiflora*; Jurema Branca - *Vitex agnus-castus*, uma *Verbenaceae*” (p. 21). O senhor Inácio mostra os tipos de Jurema que tem na Aldeia Travessão do Ouro, ele explica que:

Não muda nada na questão da folhagem dela, só pra gente que conhece, vê que ela assim tem uma diferencinha; mas aquelas duas lá têm espinho, essa não tem. Que é a realidade, entre 4 ou 5 que tiver numa região dessa, há de ter 1 ou 2 dessa daqui. Então eu tenho conhecimento de uns parentes Pancararu que trabalha com ela assim, a do espinho. Mas a gente... (simboliza negativamente com o dedo). Pro cachimbo pode ser qualquer uma. Agora pra fazer a Jurema mermo pra cura, é essa aqui. E aí vem o Pajé, e o segredo tá aqui (mostra a árvore da Jurema) (Senhor Inácio Pipipã, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).



Foto 17. Senhor Inácio Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, abril de 2016.

Ele conta qual tipo de jurema é utilizada, tanto para o ritual, quanto para o uso no cachimbo. Relata também a sua utilização por outra comunidade, os Pancararu, que fica em Brejo dos Padres. É sabido do seu uso pelos indígenas de Pernambuco, é uma prática ritual comum entre os nativos. Diz também que só o Pajé tem esse dom de saber qual jurema está pronta para ser utilizada e como é o seu segredo, obviamente esse segredo já deve ter sido ensinado aos que merecem, pois a vida é um ciclo, se o Pajé não ensinar os seus saberes, eles não poderão ter continuidade; por isso, são escolhidas pessoas que, de acordo com Pajé, devem estar preparadas para saber a ciência da Jurema.

A Jurema, planta da família das acácias, e para os que acreditam, a utilização do seu chá (ou vinho, em outros contextos da cerimônia não-indígena), permite o contacto com o mundo espiritual. As forças sobrenaturais dos antepassados ajudam os presentes com suas curas, seus conselhos, suas histórias. É o poder da mais nativa flora brasileira, que transcende o mundo terreno para acalentar os que necessitam do apoio ancestral.

A Jurema é. A gente sabe que é um segredo, já vindo dos nossos encantados. Eu não vou dizer o significado que ela pode fazer na gente. Só posso dizer que ela é uma mesinha, ela é uma cultura, ela é um ritual, ela é um sagrado, ela é uma vitamina, ela é uma alimentação pra nosso sangue, pras nossas correntes. Aí nois temo aquele povo que Deus já levou há muitos tempos, que era nosso povo antepassado, através da Jurema nois têm contato com o nosso povo. Não posso explicar como, mas é através dela que nois temo o contato com o nosso povo. É por isso que a Jurema é sagrada, ela é vitamina

e alimentação pro nosso corpo e nossa saúde (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

O princípio da cura pela Jurema, é quando se dá a sua utilização como planta medicinal muito comum nesta região. Os seus princípios ativos fármacos agem como cicatrizante, no tratamento de infecções, é antifúngica e analgésica. Além da cura física, tem a cura espiritual. A pessoa tem que estar preparada para a ingestão da bebida sagrada da Jurema, o beber a Jurema (terceiro fundamento), para que a ancestralidade possa vir a curá-la. Contudo, para isso, há de ter fé, acreditar no poder ancestral. A mesa da Jurema poderíamos representar como um altar sagrado, um local onde estão expostos objetos dos antepassados, adereços, simbologias (não tenho registro fotográfico ou filmagens por não ter acesso ao ritual indígena, e mesmo que o tivesse, por uma questão de ética e respeito, não iria expor o sagrado). São exatamente esses saberes que são transmitidos à comunidade, para preservar a identidade étnica e sua continuidade.

As ritualísticas e fundamentos religiosos da Jurema são peculiares aos seus participantes. Discursar sobre a Jurema Sagrada quando você tem uma ligação íntima e se acredita em sua cosmologia, não é fácil. É uma grande responsabilidade, contudo, o propósito aqui é de mostrá-la como conhecimento tradicional dos Pipipã de Kambixuru, e como esta tradição é importante para a identidade do povo e por isso deve ser transmitida/ensinada desde cedo aos mais novos. Dona Maria Cileide deixa explícito a necessidade desse saber tradicional ser repassado:

É que nem cumpadre Expedito diz a gente, os mais novos têm que ir treinando, pra ter conhecimento do Toré, da abertura do Toré, da abertura da Jurema. Porque a gente não vai tá aqui pra toda a vida. A gente um dia tem que partir dessa vida. E aí aqueles mais novos já tão tomando conhecimento. Quando precisar deles fazer aquela obrigação, eles já tão mais ou menos entendendo. Eles já entendem o que é que vão fazer né! (Dona Maria Cileide, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).

Para senhor Expedito, seguir e continuar na Jurema é reconhecer os antepassados, é provar que eles existiram.

Primeiro de tudo, a gente não aprende, a gente já vem aprendido. Foi a explicação do meu pai, mas a gente já vem aprendido. Quando a gente é índio a gente já traz aquela estrela, dada por Deus e nosso povo antepassado. Aí por causa do pai da pessoa, com a mãe que tem aquela experiência, e aquela história que trouxe do povo mais velho que

protege aquela pessoa. Aí a gente recebe aquela explicação. Como é que a gente caminha naquele caminho, pra gente provar que é aquele povo antepassado (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Compartilho das mesmas observações de Mota (2007), de que para os indígenas do nordeste a utilização da Jurema vai além do sensorial, dos sentidos. A Jurema é sinônimo de resistência, do saber tradicional, da crença nos antepassados e nos seus conhecimentos ancestrais. Onde a transmissão oral se faz presente, para que haja a comunicação entre o antigo e o novo. A Jurema é a planta-mestra. Ela é o próprio reflexo da luta pelo reconhecimento da identidade étnica e da etnogênese desses povos. Como afirma Brand (2000) “as culturas orais, vão lembrando, revivendo, refazendo, reconstruindo, repensando a partir do impacto da realidade. O ato de narrar já é também um ato de transformação” (p. 223). Dona Maria Roseno menciona esse “sentir” da Jurema, mesmo familiares próximos, não são todos, que conseguem perceber e vivenciar as sensações do poder intenso da Jurema Sagrada.

Tenho neto, tenho bisneto. Já tenho bisneto rapaz, já tenho bisneta moça. E já tenho neto, arremaria, demais. Mas não querem não. Só querem saber da vaidade; não adianta dizer, não é? Não é todos que têm, têm deles que chora. Mas também têm deles que não sentem nada (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

No tocante às atividades desenvolvidas pelos mestres juremeiros, nos toantes cantados por eles durante a ritualística, apresentam a oralidade que está fortemente visível no culto da Jurema, e é assim também (há outros fundamentos religiosos, os quais não cabem aqui), que preservam seus saberes. Com estes ensinamentos transmitidos pelos mestres, os seguidores (as) do culto da Jurema Sagrada podem perceber que os vários pontos/toantes cantados e a própria dança são características da religiosidade. Entre os vários toantes é comum ter características religiosas dos santos católicos e das práticas do catolicismo popular. Para Dona Lindalva Roseno da Silva, a Jurema Sagrada faz parte da vida dos índios, mas ao mesmo tempo percebe-se em sua fala o sincretismo religioso, a crença nos Encantados e no cristianismo, característica de muitos povos indígenas brasileiros, principalmente do nordeste por causa da historicidade do país e da colonização.

Eu creio em Deus, nosso pai verdadeiro. E certeza de acreditar nos Encantados de Luz. Os encantados são quem movimentam nós, né! A força encantada! É, tem a Jurema, aí a gente tem que ter fé nos nossos encantos, que é quem traz a nossa felicidade. “Olhe, hoje tem essa história de crente que não acredita, eu não sei. Não tô dizendo que o

crente não creia há Deus, mas só ele diz que tá com a salvação na mão. Deus é quem sabe (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Dona Lindalva expõe um pouco da sua crença, e que aprendeu com o seu pai, ou seja, são os saberes transmitidos oralmente de geração em geração. A força dos Encantados é a base, a sustentação da comunidade. A ligação com a espiritualidade, é também a ligação com a história do povo, com a identidade étnica, pois eles se auto identificam com essa espiritualidade, como ressalta o conceito de Barth (1998), o que vai dar o sentido de pertença indígena é ser considerado e reconhecido perante o grupo étnico. Para os Pipipã, crer na Jurema Sagrada é fazer parte do povo, ou seja, a pertença religiosa também é uma pertença identitária.

Nois somo um povo que nascemo, nois viemo de raiz. Nois trouxemos nossas estrelas, nois trouxemos nossa palavra indígena, nois trouxemos nossas correntes, nois trouxemos nosso saber, nois trouxemos nosso ritual da família Roseno (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

De acordo com o artigo 231 da CF (1988), o qual enuncia “o direito à organização social, os costumes, as línguas, as crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras”, o Estado e a sociedade devem reconhecer, aceitar e respeitar a laicidade do país, para que assim os povos indígenas possam continuar a cultuar seus sagrados, e que seus saberes se perpetuem entre os seus. No contexto escolar, a transmissão desses saberes, o Toré e a Jurema, são inseridos no currículo específico do povo, os métodos utilizados pelos professores são os mais diversos, por isso, na escola Pipipã, a propagação dos conhecimentos tradicionais, mas, principalmente, o ensino de valores às crianças e adolescentes que saibam respeitar ao próximo, independentemente de religião é um passo primordial para reconhecer a pluralidade do país. Neste âmbito, os professores, a escola, as lideranças e as próprias famílias têm um papel fundamental para a construção deste alicerce sociocultural da comunidade Pipipã de Kambixuru.

4.4 Educação Escolar Indígena Pipipã

4.4.1 Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno: A importância do currículo diferenciado na preservação da identidade

A Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, localizada na aldeia Travessão do Ouro, é considerada uma escola rural por estar localizada no sertão do estado. Possui um prédio próprio, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública de fornecimento e saneamento. Internamente, sua estrutura inclui uma cozinha, biblioteca, banheiro adequado aos alunos com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, banheiro com duche e pátio coberto para atividades educativas e recreativas. Como recurso de média tem equipamentos de televisão, DVD, antena parabólica, retroprojektor, impressora para uso administrativo, 5 projeTóres multimídia - Datashow - computadores. São 25 professores indígenas, 3 merendeiras, 2 porteiros, 3 assistentes administrativo, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 professor de arte indígena (artesão da comunidade, sem formação acadêmica), 1 bibliotecária. Os alunos e funcionários recebem alimentação escolar. São 298 alunos distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Pré-escola (4 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos), ensino médio (secundário) (15 a 17 anos) e ensino de jovens e adultos (EJA)¹⁸.



Foto 18. Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora. Abril de 2016.

¹⁸ Os dados apresentados da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno foram recolhidos em outubro de 2019;



Foto 19. Investigadora com as crianças Pipipã. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora. Abril, 2016.

A conquista desta escola foi um processo longo e cansativo, por direito, as comunidades indígenas podem ter seus espaços de aprendizagens próprios; esta não é uma realidade de todos os povos. Para os Pipipã de Kambixuru a realização da constituição desta escola começou em 1998, época da retomada territorial Pipipã. Hoje ela está em pleno funcionamento. Faz parte da história de vida destas pessoas, esquecidas pelo estado nacional. Os professores indígenas procuram sempre utilizar os pilares que sustentam a educação escolar indígena, a diferença, a especificidade, a interculturalidade. No caso do bilinguismo, os Pipipã perderam seu idioma devido à repressão do processo colonizatório.

Apesar do suporte didático do estado, o currículo é feito pela comunidade, para a comunidade, com o apoio dos professores, coordenador, assistentes, o Cacique e o Pajé, e as principais lideranças da comunidade. As práticas dos professores, todos indígenas, também é uma construção própria de cada etnia, e o mesmo acontece na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno.

Para compreender os currículos específicos e diferenciados das comunidades indígenas, é relevante salientar o (os) conceito (s) de currículo (s) a partir de uma perspectiva mais ampla, e, posteriormente, as especificidades que tornam os currículos diferenciados. Os conceitos e

significados atribuídos ao currículo escolar são temas recorrentes nos debates e discussão de diversos autores como Esteban (2005), Lopes (2012, 2007), Lopes e Macedo (2004), Moreira (1995), Silva (2004), e tantos outros. Como por exemplo, Moreira que refere “o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias” (p.10). Esta conceptualização adequa-se aos currículos específicos dos povos indígenas, pois inserir as diversidades culturais nos currículos é combater os preconceitos existentes em nossa sociedade, reconhecendo que há a multiplicidade de povos e suas sociodiversidades.

A partir desta inserção, adentramos ao currículo multicultural, que para Sacristán (1995) é “a capacidade da educação para acolher a diversidade” (p.82). É nesta diversidade de mais de 300 povos indígenas no Brasil que repensamos as práticas educacionais, mediante a construção do currículo étnico e diferenciado de cada comunidade. Esta construção está respaldada numa legislação própria, como já foi referida, a *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96*, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação escolar Indígena* de 1998, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* de 1999 entre outras.

Silva (2004) aborda o conceito de currículo “como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (p.200). Logo, é necessário reavaliar e repensar as ações que já foram executadas para que haja o debate acerca das políticas públicas educacionais para os povos indígenas e como a inserção destes currículos poderá agregar mais valor, ser uma mais valia para o reconhecimento da diversidade cultural. A professora Maria da Saúde conta um pouco como são as experiências que ela vivencia com os alunos:

A gente vai passando aos poucos, vai abordando alguns temas da vida passada, como era a vida dos Pipipã, do início, quando eles começaram. Houve perseguição, os índios corriam da Serra Negra para a Serra dos Pipipã, e assim ficou o nome Serra dos Pipipã porque lá tinha aquela perseguição. Eles corriam dos brancos, aquelas perseguições, fugiam da morte. E assim viviam da pesca. E hoje a gente tem um pouco daqui, mas a gente viveu pouco do que eles passaram (Professora Indígena Pipipã Maria da Saúde Roseno, 14 de abril de 2016).

Os currículos das escolas indígenas devem ser criados para enfrentar as dificuldades de cada comunidade, devem ser descolonizadores, ou seja, criar, moldar a educação escolar indígena nos seus próprios modelos de ensino aprendizagem, e não mais nos moldes dos não - indígenas. Estes currículos devem interligar os saberes de cada povo, os conhecimentos tradicionais às práticas necessárias para formar indígenas que lutem pela preservação e

continuidade das suas identidades étnicas. Não há modelos ou exemplos de como cada comunidade deve fazer seus currículos, há sim alguns referenciais que servem de guia para a elaboração deste documento, onde é considerada principalmente uma educação vivida, como as histórias de vida dos anciões. Podemos perceber no discurso do professor indígena José Francisco como ele atua em sala de aula:

E em sala de aula, na sala de aula, a educação escolar indígena, eu acho, quando aconteceu essa mudança dos professores não indígenas para professores indígenas, eu acho bastante importante, porque é na verdade tem que ser específica e diferenciada de acordo com o seu povo. Porque os professores não indígenas, eles trabalhavam coisas diferentes que a gente trabalha. Trabalhava uma outra realidade, da forma deles, da maneira deles. E aí, quando a gente toma esse lugar, a gente traz o que é nosso. Colocando a realidade, trabalhando a realidade, a especificidade do povo a partir da nossa realidade. Então, venho sempre trabalhando, claro que não deixo de trabalhar o intercultural; a interculturalidade, partindo da nossa cultura, do nosso, e fazendo uma comparação em relação com o intercultural dos outros. Então, é bastante importante isso aí (Professor Indígena Pipipã José Francisco, 13 de abril de 2016).

Percebe-se na fala deste professor, que hoje há uma liberdade em poder lecionar de acordo com o que a comunidade necessita, sem obviamente deixar de ensinar o currículo nacional comum. Para os povos indígenas, o respeito à ancestralidade, aos antepassados, é ensinado desde cedo às crianças, tanto no ambiente familiar quanto no espaço escolar. A partir desta fala do professor Francisco, solicitei se seria possível mostrar-me como trabalhava com seus alunos. Ele me explicou, por exemplo, como trabalhava a questão territorial. Ele prontamente contou-me que seu método é através das histórias contadas pelo povo, pelos mais velhos, os registros de alguns livros de história e geografia que disponibilizam este tipo de informação, e visitas guiadas pelo território.

Posteriormente ele pede aos alunos que retratem, desenhem a visão deles sobre o T.I. Pipipã. O resultado são representações que trazem uma simbologia ao conhecimento das crianças, mostra o cuidado, o respeito que eles têm ao território, pois o consideram sagrado. Esta temática é muito abordada no currículo escolar da comunidade, pois sabem da necessidade de repassar a realidade aos estudantes que continuarão o legado da etnia. As imagens a seguir são resultados desta aula, realizada com o 3° e 4° anos.



Foto 20. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, março de 2017



Foto 21. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, março de 2017.

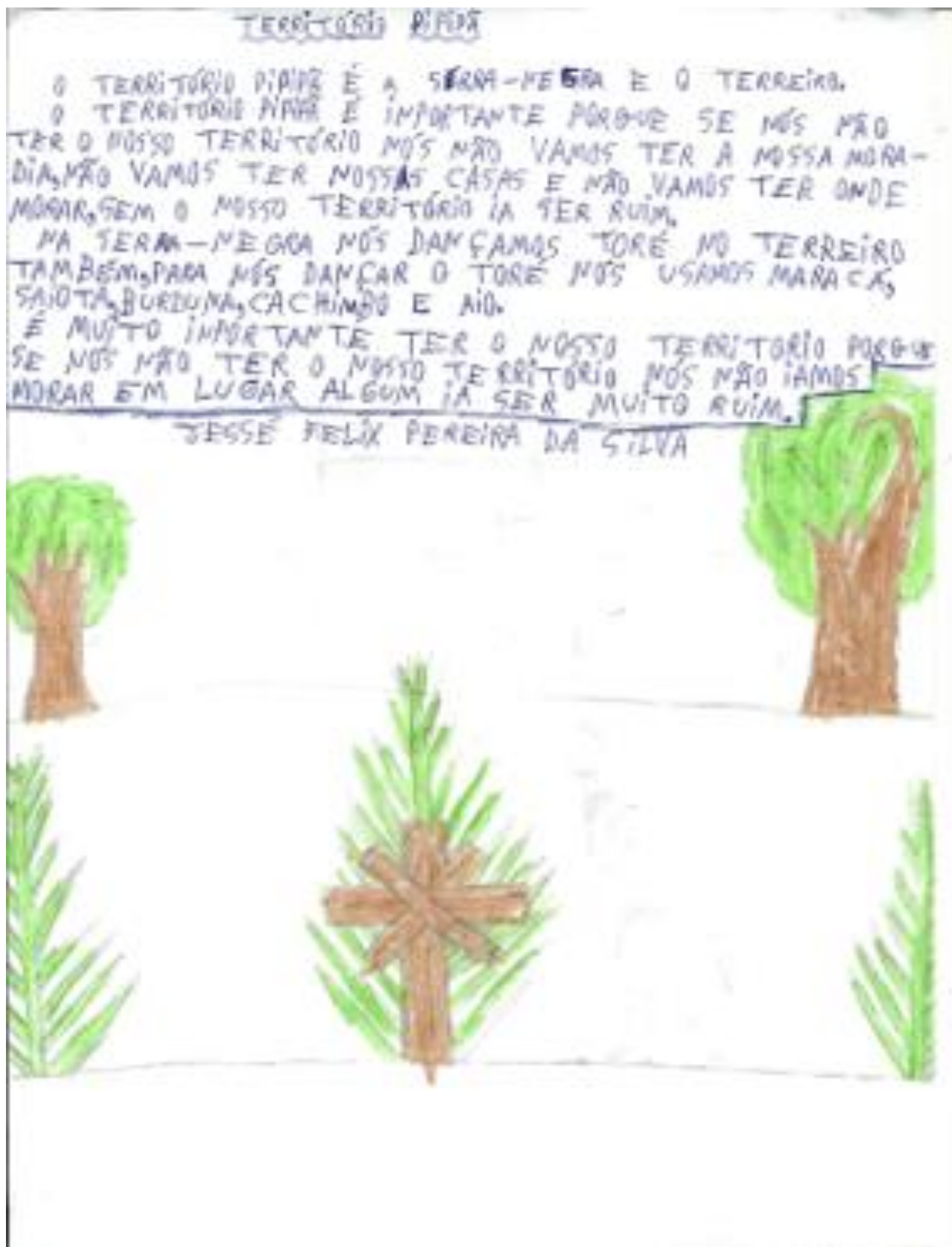


Foto 22. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, março de 2017.

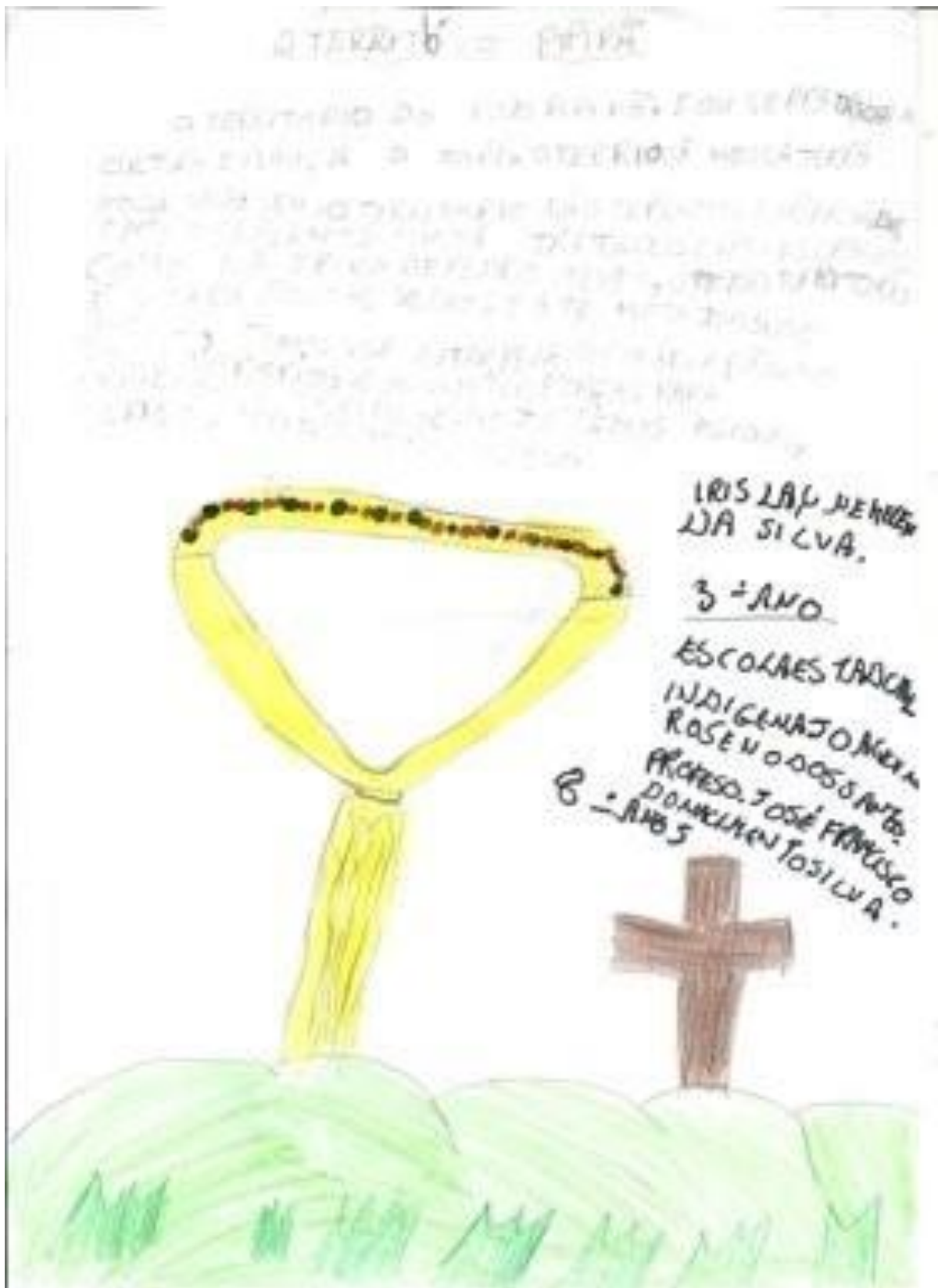


Foto 23. Trabalhos realizados por alunos Pipipã. Professor José Francisco. Aldeia Travessão do Ouro, março de 2017.

A construção do currículo próprio da comunidade é um direito conquistado desde a criação do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena - RCNEI (1998). As ações educacionais, projetos, práticas pedagógicas, tudo vai depender do consenso entre a comunidade escolar e não-escolar da comunidade, assim como, por vezes a participação de não-indígenas na ajuda da elaboração do currículo é aceite. Valorizando a cultura e tradições do povo. Notamos essa perspectiva nas palavras da professora Pipipã:

A Educação Escolar Indígena ela é diferenciada porque a gente trabalha de acordo com o nosso povo, a cultura do nosso povo, trazendo as questões dos antepassados e coisas relacionadas à vivência do aluno através da pesquisa, de palestras com os mais velhos. A gente participa do ritual, de todos os rituais que têm no povo. E a gente tá trabalhando com isso em sala de aula também. Tem o momento das sextas feiras, que os alunos se reúnem pra dançar o Toré. E também a questão das plantas medicinais, agora mesmo a gente tá com um projeto pra trabalhar com coisas voltada para o povo. E minha sala do 4º ano ficou pra fazer um livro sobre as plantas medicinais, aí a gente passa atividades pra eles pesquisarem em casa, procurar as pessoas da comunidade pra tá fazendo palestra aqui na sala de aula (Professora Indígena Pipipã Fabilene Lopes da Silva, 13 de abril de 2016).

O currículo das escolas indígenas é organizado por áreas de conhecimento, sendo elas: língua indígena e Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. Além dos seguintes temas transversais: Autossustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimento; terra, preservação da biodiversidade; educação para a prevenção da saúde (RCNEI, 1998). Para melhor visualização, segue o quadro dos conteúdos do currículo específico da escola Joaquim Roseno:

Conteúdos Específicos - Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno	
Língua e linguagens	<ul style="list-style-type: none">• Vocábulo• Expressões próprias
Nosso Povo	<ul style="list-style-type: none">• A origem do Povo Pipipã.• Os grupos familiares• João Cabeça de Pena• Joaquim Roseno
Nossa história	<ul style="list-style-type: none">• As perseguições que sofremos• A passagem de Lampião• A chegada no Travessão do Ouro• As nossas aldeias• Nossas lutas
Os nossos direitos	<ul style="list-style-type: none">• O estatuto dos povos indígenas• Direito dos homens

	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos e deveres das crianças e adolescentes
A saída do povo da aldeia para morar na beira da estrada	<ul style="list-style-type: none"> • Os assentamentos • Falta d'água • Perfuração de poços • Chegada da energia solar
As Instituições	<ul style="list-style-type: none"> • Funasa • Funai • CCLF • CIMI • Igreja
Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto escola de índio • Associações e história das associações • Projeto das casas • Projeto de criação de bode
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Vegetação • Água • Solo • Animais • Poluição • Formas de plantio • Colheita • Pulverização
A auto sustentação	<ul style="list-style-type: none"> • O artesanato • A Caça • Nossas formas de trabalho • A agricultura • A pecuária • A água • A energia
O território tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Os marcos naturais • Os limites
Espaço geográfico:	<ul style="list-style-type: none"> • Serra Negra • Riachos Serra do Periquito • Serra dos Talhados • Lagoa do Jacaré • Serrote dos Cavalos • Serra Cumprida • Riacho dos Mandantes • Baixado Urubu • Pedra da Trinideira • Pedra da Espiã • Lagoa do Junco • Lagoa do Pau Ferro (origem das Caraíbas) • Baixa do Aratikum (do lago da Serra negra) • Pau Oco • Mata do Ventador • Baixa do Virgínio • Olho D'água do Coite • Olho D'água de Água Branca • Serrote do Barrigudo • Serrote do Mi • Serrote da Vassoura • Serrote do Pipipã

	<ul style="list-style-type: none"> • Cabeça de Lampião (na Serra do Periquito) • Craiba de Baixo (fonte)
A Economia e meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • O artesanato • Caça • Trabalho • Agricultura • Desmatamento (broca) • Coivara • Queimada • Plantação • Tipos de plantio • Pecuária
As tradições	<ul style="list-style-type: none"> • Dança do Toré • Jurema
Os terreiros	<ul style="list-style-type: none"> • Limpo dos caboclos • Limpo das trumbetas • Terreiro das Caraíbas • Cura • Toantes • Medicina • Costumes • Festa do Aricuri
A saúde	<ul style="list-style-type: none"> • As curas tradicionais • Ouso das plantas medicinais
Saúde e alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de alimentos naturais • Mel • Imbu • Quixaba • Pitomba braba • Maracujá de estralo • Xeleu • Macambira • Rumpã
As religiões:	<ul style="list-style-type: none"> • Rezas do terço • Novenas • Ofícios • Missa • Romarias a juazeiro • Festa do Ouricuri.

Quadro 1. Conteúdos do Currículo específico da Escola Estadual indígena Joaquim Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, PPPP - Projeto Político Pedagógico Pipipã de Kambixuru, 2016.

No currículo são inseridos conteúdos próprios da comunidade, alguns temas abordados interdisciplinarmente são temas em relação à historicidade do povo, a origem dos Pipipã, João Cabeça de Pena (líder, já falecido), Joaquim Roseno (patrono da comunidade), as perseguições sofridas, a chegada à Aldeia Travessão do Ouro, a passagem de Lampião. Os professores inserem o que acham necessário para ensinar às crianças e adolescente, para além do que está previsto. A medicina tradicional, assim como a sustentabilidade e o território, são temas correntes em praticamente todo o currículo. O Toré e a Jurema se apresentam como tradição, entre outros eixos do currículo escolar.

No caso dos Pipipã de Kambixuru não há de facto uma língua indígena completa, mas palavras soltas, um pequeno vocabulário o qual os professores utilizam para explicar os adornos da cultura Pipipã. No caso dos povos do nordeste, por causa do processo colonizatório, muitas comunidades perderam seus idiomas nativos. Há alguns povos que possuem um pequeno vocabulário e que tentam, junto a linguistas, historiadores, antropólogos, reconstruírem suas línguas. Até último registro, somente os Fulni-ô de Águas Belas (Coimbra, 2012), Pernambuco, possuem seu idioma completo, com gramática, processo de ensino e aprendizagem no próprio Yaathe (língua Indígena Fulni-ô – significa “nossa língua, nossa boca”), e material didático apropriado.

No contexto da construção do currículo, independente da área de conhecimento, esses elementos históricos e linguísticos entram como especificidades da comunidade, e que podem contribuir no ensino da linguagem e vocábulos Pipipã para a formação das crianças indígenas. O importante no currículo, para além das normativas necessárias, são os ensinamentos das histórias indígenas, da cultura do povo. Abordam, também, os seus direitos como cidadãos, a natureza, a sustentabilidade, a economia, o território tradicional (os espaços geográficos e as fronteiras territoriais), os terreiros, a saúde e alimentação indígena, a religiosidade, enfim, as tradições culturais da comunidade. Como aponta a experiência do Cacique Valdemir, que também é professor na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno sobre a medicina e as plantas tradicionais da comunidade:

Eu sou professor, sou educador da escola Joaquim Roseno, na área das ciências biológicas; e como um tema, não um tema transversal, mas um tema que trabalhamos no nosso dia a dia, é uma ponte feita entre os conteúdos dos livros didáticos, com a vivência diária do nosso povo. E numa dessas práticas de vivência, entre o acadêmico e o conhecimento comum, nós abordamos o projeto que eram as plantas medicinais do povo Pipipã. E foi interessante, e foi excelente o resultado. Porque foi abordado aspectos extremamente importantes. Assim como falamos da prática dos ritual, da prática da jurema, a medicina tradicional, ela é muito presente no povo Pipipã. Volta e meia a gente recorre àquilo que as plantas nos oferece. E nesse trabalho que nós fizemos nas escolas, tivemos um resultado surpreendente, porque os alunos trouxeram, do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, nos trouxeram um conteúdo riquíssimo que cada um explorou dentro da sua aldeia. E orientação nossa, era que procurassem os raizeiros, os curandeiros, as parteiras tradicionais, os rezadores, porque nós fazemos uma ponte entre tudo isso e as plantas medicinais. Porque, por exemplo, as parteiras ao fazer um trabalho de um parto tradicional, elas vão recomendar alguma coisa, alguma planta

medicinal. Os rezadores vão fazer uma reza em uma criança, em uma pessoa, muitas vezes eles orientam fazer um chá, fazer alguma coisa com as plantas medicinais (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do ouro, abril de 2016).

Essa experiência do Cacique/Professor mostra-nos, na prática, a inserção dos saberes tradicionais no currículo escolar, comprovando, mais uma vez a relevância deste ensinamentos na escola. Mediante uma perspectiva didática, e a partir da flexibilidade do currículo, o professor organiza as atividades para os alunos, pois é a cultura do seu povo que está sendo transmitida. Hoje, a legislação para a educação escolar indígena permite essas contribuições transdisciplinares congreguem os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos. Outro exemplo muito interessante do Cacique/Professor Valdemir tem a ver com a forma como a escola, no seu conjunto, privilegia os saberes tradicionais:

Num período assim, que nós tivemos uma Jurema, a gente antecipa o término das aulas, e libera todo mundo, pra quem quiser ir pro ritual. Vai pro ritual quem quiser. Mas as aulas da escola do “livro e do giz”, não sobrepõe a Jurema. Porque essa segunda tem uma importância pra nós muito maior, muito mais aprendizado do que a sala de aula. Quando retornamos do dia da Jurema, no dia seguinte, nas atividades escolares, é abordado o tema. Não no seus miúdo (detalhes), mas abordado o tema pra discussão em sala de aula (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Esta prática que o Cacique/Professor relatou, mostra como a religiosidade é importante para os Pipipã, é uma marca registrada identidade étnica do povo. É através destas vivências, que as crianças e adolescentes podem conhecer melhor a historicidade do seu povo, todas as lutas e conquistas passadas por seus antepassados, e os rituais da Jurema e do Toré são exemplos vivos disto. Estes eventos também fazem parte do calendário e currículo da Escola Joaquim Roseno.

Por isso, como o currículo, o calendário escolar também é pensado a partir das necessidades da comunidade, as datas comemorativas nacionais/regionais, datas religiosas e as que representam a historicidade do povo são conjugadas no calendário anual e este é utilizado não somente pela escola, mas também, pela comunidade. A seguir apresento esta calendarização que está no Plano Político Pedagógico - PPP, da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno:

Meses do ano	Datas Comemorativas
Janeiro	Tempo de reprodução das árvores, de caça e colheita de frutas, safra de umbu. Início das plantações, dependendo das chuvas.
Fevereiro	Época de chuva, plantações e produção.
Março	Mês de colheita do catolé e de outras frutas. Comemoração dos povos indígenas.
Abril	Comemoramos a semana dos Povos Indígenas e também o dia de Santo Expedito, padroeiro do Travessão do Ouro.
Maiο	Festejamos o Mês de Maria, fazendo novenas e procissões na comunidade; Comemoração do dia das Mães.
Junho	13-Santo Antônio 24 - São João 29 - São Pedro Festejamos esses dias com fogueiras, fogos de artifício e comidas típicas.
Julho	20 - Festejamos o dia de Padre Cícero.
Agosto	Comemoração do dia dos Pais; colheita da mandioca; falecimento do Índio Joaquim Roseno dos Santos - Usamos o rinho sagrado para lembrar essa data.
Setembro	Dia da Independência do Brasil. Em 04/09/1802 - foram aldeados 114 gentios da nação Pipipã na aldeia das missões da Lagoa do Jacaré - Sertão da Serra Negra.
Outubro	Dia de Nossa Senhora Aparecida; Dia da criança; Dia do Professor; De 10 a 20 Período de Aricuri.
Novembro	01/11 - Dia de todos os Santos 02/11 - Dia de Finados Neste mês, com clima quente, fica mais fácil encontrar a caça, pois elas ficam sob o sol, amaiando.
Dezembro	Dia de Santa Luzia; Natal; 25/12 Lembramos João Cabeça de Pena - Guerreiro Pipipã, que após receber voz de prisão, foi espancado até a morte.

Quadro 2. Datas/épocas comemorativas dos Pipipã de Kambixuru - Projeto Político Pedagógico da EEI Joaquim Roseno, 2016.

Há diversas sugestões para serem trabalhados em sala de aula, entre elas contar acontecimentos e experiências de vida, seus saberes tradicionais, saber contar e recontar histórias do seu povo e de outros, opinar sobre assuntos relativos à comunidade e ao país em geral. De acordo com Roldão (1999) “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (p.21), ou seja, na perspectiva dos currículos específicos indígenas, cabe aos professores indígenas, juntamente às suas comunidades, organizarem seus currículos atendendo às necessidades educacionais próprias, é nestes que se incluem os saberes tradicionais, os conhecimentos geracionais das etnias. Como refere a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394* de 1996, que diz que a educação escolar indígena deve “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (Artigo 79, § 2º).

Não há um currículo único para as comunidades, pois é um dos requisitos e objetivos da educação escolar indígena reconhecer a sociodiversidade, por isso, o Ronei (1998) sugere algumas competências e conteúdos para que os professores indígenas possam construir e elaborar seus currículos específicos. Os professores Pipipã seguem um eixo pedagógico que norteia a educação escolar indígena na Escola Estadual Joaquim Roseno: a terra, a identidade étnica, a organização social, a história e a interculturalidade são temáticas essenciais para o desenvolvimento pedagógico da educação escolar indígena, pois contribuem para a consolidação da sociedade que almejam construir.

4.5 A formação dos professores Pipipã de Kambixuru

Pensar na formação de professores indígenas na atualidade parece distante da realidade que muitos conhecem. A invisibilidade dos indígenas brasileiros ainda assombra a historicidade do país. Incapazes, preguiçosos, vivem da caça e da pesca; estereótipos marcados em nossa sociedade, preconceitos. Infelizmente muitos não conhecem as riquezas desses povos, dos seus saberes tradicionais, dos seus conhecimentos e histórias de vida, lutas, perdas e conquistas. Hoje há, sim possibilidades, uma nova concepção, um novo olhar voltado para novas perspectivas que possam modificar essa visão sobre a formação de professores nativos.

Pois a partir das conquistas do movimento indígena no Brasil na década de 70, a formação de professores indígenas tornou-se uma discussão de proporções consideráveis para as mais de 300 comunidades existentes hoje no Brasil. Depois da *Constituição Federal Brasileira de 1988* as probabilidades da criação das escolas indígenas e conseqüentemente da formação dos professores indígenas viabilizou o direito à diferença, às especificidades de cada povo, o respeito às suas culturas, aos seus saberes tradicionais.

Por isso, a formação de professores indígenas (Grupioni, 2006), neste caso os docentes Pipipã de Kambixuru, permite manter a identidade do grupo indígena, a partir da criação dos seus currículos próprios, dos seus modos de ensino e aprendizagem, enfim das suas práticas em sala de aula. O professor deverá desenvolver uma prática que transforme, que tenha significado pertinente ao contexto social dos alunos, contemplando assim as características de cada etnia.

A resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica - CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º aponta que os professores indígenas devem refletir sobre suas práticas pedagógicas e criar estratégias e métodos para a educação escolar indígena da sua comunidade, entrelaçando os conhecimentos tradicionais do seu povo, com os conhecimentos denominados como universais, se apropriando do processo da interculturalidade para compor o contexto educacional da escola indígena. O papel do professor indígena, é de facto, agregar a cosmovisão do seu povo e seus saberes com o mundo, com as novas tecnologias e novos conhecimentos. Em razão disso, o currículo, tanto da formação de professores como o currículo escolar devem ser específicos e diferenciados, com materiais e meios de ensino e aprendizagem próprios, para fortalecer a construção dos sujeitos, preservar seus saberes e a historicidade da comunidade.

O primeiro Pipipã que conheci e que se tornou meu primeiro interlocutor foi o professor José Francisco do Nascimento. Ele me relata algumas das suas memórias e sua formação acadêmica:

Meu nome é José Francisco, sou professor indígena Pipipã. Nasci e fui criado com minha família, morava em Areeiro, na beira da pista. Aí minha família morava lá. A partir de 98, minha família veio pra cá (Aldeia do Travessão do Ouro), é quando o povo Pipipã ressurgiu, e aí em 2010 fui colocado pra ser professor indígena daqui, do povo Pipipã. Minha formação é, em 2011 entrei na graduação em Pedagogia, não era uma graduação específica para indígena, era uma graduação em uma instituição particular. E aí senti a necessidade dessa graduação. Conclui a graduação em 2014. Em 2015, fui a uma especialização numa instituição particular, que é educação especial, com ênfase na inclusão. E no ano passado, em 2015, iniciei, fui convidado pelo pessoal da coordenação da escola pra participar da especialização da temática cultura e história indígena, na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em Caruaru, pra aprimorar mais a história e cultura indígena, mais um pouco em relação. Venho sempre participando de todos os movimentos, tanto sociais como culturais. Particpei um pouco do movimento jovem do povo Pipipã a nível do estado, que era a COGIPE (Professor Pipipã de Kambixuru José Francisco, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Diante de diversas dificuldades que são comumente encontradas nos cursos de formação de professores, além do próprio sistema de ensino nacional, sendo ele em instituições públicas ou não, mostram que muitos cursos de formação acabam por distanciar o conhecimento necessário à prática, e em muitos outros casos, acaba não favorecendo a pesquisa no processo formativo, o que dificulta a transformação das práticas pedagógicas. As condições sociais são um dos motivos que mais prejudicam a formação dos professores, como relata a professora Maria da Saúde:

Olá, meu nome é Saúde, nasci na Aldeia Kambiwá, vim pra o Travessão quando tinha 4 anos de idade. Não conheci meus avós; meus avós paternos. Quando a gente chegou aqui não tinha casa, o povo da família Roseno foram construindo suas casinhas, foram trazendo um pouco do pessoal que viviam lá (Aldeia da baixa da Alexandra - Kambiwá - a distância entre as aldeias é aproximadamente de 30 quilômetros - observações minhas). No início, o pessoal mais velho fala que foi muito sofrido, mas assim, eu não tenho bom recurso pra falar, porque eu não lembro da vinda pra cá. Vim, fui estudar lá fora, vim, fiz os anos iniciais aqui, na escola Pipipã e depois fui lá pra fora. Vim estudei o ensino médio, sou formada no ensino médio. Hoje, trabalho numa escola indígena, sou professora da educação infantil, pré 1, pré 2. Faço também o curso de pedagogia em Floresta. E assim, a gente tem essa escola indígena. Já tem professores capacitados, que tiveram a oportunidade de repassar pros nossos alunos aquilo que os mais velhos passaram pra gente (Professora Pipipã de Kambixuru Maria da Saúde, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

O compromisso do professor indígena com a desmistificação das relações sociais torna-se premente, a partir do momento em que este deve não só ter clareza teórica, mas entender a sala de aula como espaço, onde se deve estimular a discussão, a pesquisa e o debate. Para que assim possa dismitificar as questões sociais, fortalecendo e solidificando a identidade do povo. É o que relata o professor Reginaldo:

Meu nome é Reginaldo, e eu sou da Aldeia Barra de Juá. E meu ingresso aqui na escola Joaquim Roseno foi assim meio que por acaso. Em 2013, se eu não me engano, a minha esposa foi convidada a dar aulas aqui, aí às vezes, eu vinha com ela porque não tinha meio de transporte, então tinha que trazê-la de casa para cá numa moto. Aí conversa vai, conversa vem com o pessoal da escola. Aí eu tinha terminado o curso normal médio. Aí por uma necessidade da escola eu fui fazendo aulas aqui de substituição de

professores. Aí quando foi em 2014, eu fui convidado a trabalhar aqui como professor da escola. Aí depois que comecei, eu ingressei na faculdade, prestei vestibular para licenciatura em matemática no CEVASF, onde estudei por 3 períodos. Aí eu fui obrigado a parar porque sofri um acidente de carro”. “Eu nasci em Belém de São Francisco. O meu pai, ele é descendente do povo Pipipã, aqui da Barra de Juá. Eu cheguei aqui na Barra de Juá em 95, onde me casei, e o povo dela é descendente, é de linhagem Pipipã. Estou na comunidade, trabalhando na educação, buscando integrar as coisas com minha experiência de vida. Já rodei por alguns estados da federação, e tento levar ao alunado a compreensão de vida de lá fora. Porque aqui dentro da comunidade eles conhecem muito bem, então a gente tá fazendo um misto de educação com uma perspectiva futura de como pode ser o comportamento de cada pessoa (Professor Pipipã de Kambixuru Reginaldo, Aldeia Travessão do Ouro, abril 2016).

As histórias de vida desses professores misturam-se com suas tristezas e principalmente as vitórias, para eles a formação em um curso de nível superior é um grande passo para comunidade. As dificuldades vividas por estes indígenas é uma realidade ainda presente no país. Entretanto, com muita dedicação e esforços conseguem completar seus estudos, como conta professor José Antônio:

Meu nome é José Antônio, nasci em Kambiwá, eu faço parte assim, eu sou dos dois povos. Meu pai é Kambiwá e minha mãe é Pipipã. Aí eu vim pra cá em 98, que eu vim de lá. Aí eu comecei a estudar lá e fui estudar alí, no assentamento em Serra Negra, de lá fui pra Floresta. Fiz até o ensino médio, me formei. E agora tô fazendo faculdade de Pedagogia, em Floresta também. Comecei a trabalhar tá com 3 anos agora, comecei primeiro no pré 1, com alunos de 4 a 6 anos. Agora tô no 5ºano, trabalhando com alunos de 10 a 12 anos. Minha infância não foi muito das boas não, tive, tem que trabalhar muito pra poder viver. Quando eu comecei a ajudar tinha quase 8 anos, comecei na Baixa da Alexandra mesmo, são mais essas coisas assim. Meu pai, na roça, caçava muito, mas agora não tem mais tanta caça pra caçar (Professor Pipipã de Kambixuru José Antônio, Aldeia Travessão do Ouro, abril 2016)

Praticamente todos os professores eram de outras aldeias, de outras localidades. Com a retomada Aldeia Travessão do Ouro e a construção da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, as pessoas começaram a ir morar na Aldeia, por causa do acesso mais rápido às estradas, à escola, as comodidades que não são muitas, mas são mais do que tinham.

É, meu nome é Fabilene Lopes da Silva. Aí fui morar em Ibimirim, então por isso que eu fui morar lá. Aí depois de um tempo, a gente voltou a morar aqui no Travessão do Ouro. E aí eu comecei a estudar, a fazer o normal médio (magistério) em Floresta, e eu comecei a lecionar aqui. E hoje eu estou com uma turma do 4º ano, já trabalho aqui há uns 7 anos. Fiz o curso de pedagogia e também a pós na educação infantil (Professora Pipipã de Kambixuru Fabilene Lopes, Aldeia Travessão do Ouro, abril 2016).

Outro facto interessante, é a inclusão de outras etnias no contexto escolar Pipipã, a receptividade entre os povos é essencial para a partilha de conhecimentos e aceitação do outro, é a promoção da interculturalidade. A professora Jacira partilha a nascerça dos povos Aticum e Pancará, e relata sua experiência em território Pipipã:

Eu sou Jacira. Sou índia Aticum-Pancará, por conta da descendência dos meus pais. Nasci no Aticum, morei algum tempo na Serra do Arapuá, Pancará. Embora na época não fossem reconhecidos como indígenas, já se dançava o Toré, já se praticava essa cultura, mas não tinha reconhecimento total dos indígenas. Nos Aticum não, lá era diferente. Lá desde quando eu nasci, lá já era reconhecido como aldeia, já era reconhecido como indígenas mesmo. E estudei lá Serra do Arapuá, fiz o primário numa fazenda, perto de Carnaubeira. Vim estudar em Floresta no Afonso Ferraz durante 7 anos. Fiz o fundamental 2 e o magistério, em seguida volto aos Aticum, trabalhei por 1 ano com contrato da prefeitura. fui estudar em Belém de São Francisco, onde fiz geografia no CESVASF em seguida fiz pedagogia no ESEF em Floresta. Venho trabalhando no território Pipipã há mais de 30 anos. Me sinto familiarizada com esse povo. Reconheço que tenho um pouco de cultura mais dos Pipipã do que mesmo do meu povo Pancará e Aticum. Trabalhei na escola Tibúrcio Lima, da Aldeia Faveleira durante 20 anos com alunos de 1º a 4º série, na época era série. Em seguida fui convidada a trabalhar na escola Joaquim Roseno, já estou no sétimo ano de trabalho. Trabalhando com os alunos do 6º ao 8º ano. Agradeço muito o apoio do povo Pipipã, porque apesar de não

ser o meu povo são pessoas que sinto como se fossem da própria família (Professora Atikum-Pancará Jacira, Aldeia Travessão do Ouro, abril 2016).

Ainda é considerável o número de professores indígenas que fazem os cursos de Licenciaturas em instituições de ensino superior privado, por vários aspectos, acessibilidade, distâncias, oferta de vagas. O curso de Licenciatura Específica para formação de professores Indígenas é um curso relativamente novo, ofertado pelas universidades públicas, o que significa uma série de limitações, nomeadamente: a quantidade de vagas limitadas, acesso ao campus, e o próprio acesso à universidade que no Brasil até então (2018), é feito através do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. As instituições particulares de ensino superior tanto aceitam o resultado do ENEM como também realizam vestibulares, exames para o acesso. Por isso, para muitos dos futuros professores indígenas estudar em faculdades particulares torna-se mais conveniente. É o caso dos professores Pipipã. Alguns conseguiram ter acesso à universidade pública, mas a maioria estudou ou ainda estuda, em faculdade privada. Entre as formações acadêmicas dos Pipipã, encontramos as licenciaturas, como a Matemática, História, Geografia e Letras, contudo, a mais cursada, a Pedagogia.

Com a publicação do *Referencial para Formação de Professores Indígenas* (2002), as possibilidades de implantação e alargamento das políticas públicas e dos programas de formação do magistério indígena, do magistério intercultural e da pedagogia para os indígenas tornam-se realidade. De facto, ainda há necessidade de regulamentação das instituições, públicas e privadas, para agregar e respeitar a legislação pertinente, repensar nos currículos e reorganizar a estrutura dos cursos para contemplar as mais de 300 comunidades indígenas do Brasil. Por haver essa flexibilização curricular, e as especificidades da formação docente indígena, o Referencial ainda sugere a inclusão dos sábios, dos mais velhos, os anciãos das comunidades para assim inserir as histórias de vida dos povos e seus conhecimentos tradicionais. Enfatizo que, por toda a dívida histórica para com os nativos brasileiros, a formação de professores indígenas é um impulsionador da consolidação das escolas indígenas que irá garantir os direitos sociais, culturais, o reconhecimento à identidade étnica e a preservação das sociedades autóctones.

Refletir sobre a formação de professores indígenas no Brasil é pensar nas possibilidades do processo intercultural quem envolve todo o contexto educacional dentro das aldeias, de acordo com o Grupioni e Monte (2002) é necessário que haja uma formação permanente para que os professores indígenas completem a sua escolaridade, que hajam ações e programas para a educação escolar indígena que efetivem o reconhecimento étnico, a alteridade pedagógica e educacional dos professores.

Apesar das dificuldades que os Pipipã enfrentaram, e ainda enfrentam, sobretudo em relação ao acesso físico a outras cidades em que se encontram as instituições de ensino superior, além de meios de transporte e condições financeiras, eles nunca desistiram dos seus sonhos, de concretizar suas formações. Nem sempre as licenciaturas específicas estão

disponibilizadas a todos, é quando outras instituições oferecem essa possibilidade. Inclusive depois da Lei Federal 11.645/08 que insere a História da África e Cultura dos Afrodescendentes e Povos Indígenas nos currículos oficiais, contemplando assim, um pouco das necessidades dos Pipipã, como das outras etnias e dos quilombolas. Logo, faz-se necessário que nos cursos de formação de professores para indígenas e não-indígenas prevaleça a concepção de que estes profissionais têm uma grande responsabilidade pela construção, permanência e reconhecimento da identidade do seu povo.



Foto 24. Professores da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Aldeia Travessão do Ouro. Própria autora, 2016 (1. José Francisco; 2. Reginaldo; 3. Maria da Saúde; 4. Jacira; 5. Márcia; 6. Luciana Avelino; 7. Jucilene; 8. Fabilene Lopes).

5 Mensagem Final do Pajé Expedito Roseno e do Cacique Valdemir ao povo Pipipã de Kambixuru

Este espaço é uma excessão à tese. Ele é dedicado ao senhor Pajé Expedito e ao Cacique Valdemir para que deixem uma mensagem ao povo Pipipã.

Contar mais a minha história, eu quero fazer um registro, deixar bem registrado, que eu tô ficando veio, e já lutei demais, já tô cansando, pra deixar pros jovens, pros mais novos, que eles procura a verdade da nossa cultura certa. Sempre eu tenho dado conselhos nas escolas, que não procura camisa alheia. Nosso lençol é nossa pisada Pipipã. Eu peço aos professor que eduque as crianças tudo na sua pisada, no seu lençol Serra Negra. Nunca duvide da sua pisada; bonita nem feia, com os outros. Faça a sua. Que essa é importante. É sagrada, é a nossa. Aí eu quero deixar bem sagrado essas palestras, que nois sem nossa camisa, nois não empata o frio e as matas acabousse. Pra nois, pra nois chegar a dizer que vamo sustentar a nossa pele mo do frio resfriar, nois têm que encaminhar o que a Serra Negra deixou. Não é o que Xukuru deixou, não é o que Brejo deixou [referência aos Pankararu], não é os parentes das outras aldeias por aí que deixou. É a nossa Serra Negra, nossa mãe foi quem deixou nosso lençol pra nois se cubrir, foi quem deixou nossa vitamina, nosso sagrado sobre a Jurema. Aí eu peço a essas professoras que eduquem essas crianças, que seus pais eduquem suas crianças para não usar outra passada de Toré diferente dos Pipipã, e nem também pegar outra religião. Vamo cuidar daquele povo que era e ainda como Pipipã. Ficou bem pouquinho os Pipipã, mas o que nois temo de vitamina, nois como pés que essa terra deixou, já dá pra nois viver com nossa cultura, sem a outra alí. Aí é isso que eu digo pra nois todos Pipipã, que nois não parta e va ir errada. Siga o nosso caminho. Que nosso caminho, o espinho é pouco, que nosso antepassado acabou com o espinho mais pesado. Esse espinho de hoje é fraco, se nois tiver fé no nosso povo, nois pisa e ele não fura nosso pé. Porque o antepassado quebrou a ponta do espinho que furava a gente. Então que hoje nois temo que andar nesse caminho, o caminho que nosso povo deixou. Não é o

caminho do político, não é o caminho do negro, não é o caminho do crente, não é o caminho do cigano. É aquele caminho que o nosso povo era pobre e que deixou. E hoje ainda somo o mesmo povo pobre, filho de Serra Negra (Senhor Expedito Roseno, Pajé Pipipã de Kambixuru, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016).

Um povo que não conhece a sua história, não vive presente e corre o risco de não ter futuro. Essa é a minha mensagem para os nossos adolescentes crianças, nossos jovens. Que busquem o seu passado, respeitem os seus mais velhos, amem a sua tradição, respeitem a sua religiosidade, pratique seus rituais. Nunca esquecendo de olhar pra trás, não esquecendo dos nossos mais velhos, dos nossos antepassados. Porque sem eles corremos o risco de estacionar, estagnar, não ir pra lugar nenhum. Sabemos que não temos tudo o que precisamos, mas já conquistamos muitas coisas, e temos mais a conquistar. Essa é a minha mensagem para todos (Cacique Valdemir, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

6 Considerações Finais

Iniciarei estas considerações, remetendo para as opiniões expressas pelo Pajé, Sr. Expedito e pelo Cacique Valdemir, que deixam muito claro o que desejam para a comunidade Pipipã de Kambixuru. Juntamente com as lideranças que foram apresentadas lutaram e ainda lutam para conseguir a dignidade que eles merecem, os direitos previstos nas leis, tanto no que toca, as questões territoriais, como às sociais, culturais e educacionais.

Historicamente, no período da colonização, as investidas da metrópole eram de explorar as novas terras e as pessoas que lá viviam, inicialmente, tratadas como animais, como seres sem “alma”, por não serem semelhantes aos colonizadores. Eram expulsas dos seus territórios sagrados, proibidas de falarem seus idiomas maternos, proibidas de cultuarem seus Deuses/Deus, proibidas de continuar sua própria existência/descendência. O total aniquilamento social, cultural e territorial sofrido pelos autóctones, acaba por se refletir nas atuais condições em que vivem, muitos ainda, miseravelmente. Geograficamente, os colonizadores chegaram pela região nordeste do país, por isso, poucas comunidades dessa região conseguiram manter suas línguas nativas, como é o caso dos Pipipã de Kambixuru.

Silenciados por quase 500 anos, os povos indígenas só vieram praticamente a reaparecer no início de 1900, quando surgem algumas políticas de proteção, subservientes ao Estado e à sua tutela. Contudo, de facto e direito, somente em 1988, com a promulgação da *Constituição Federal do Brasil*, surgem legislações próprias para as comunidades existentes. Dentre essas leis estão as políticas e legislações educacionais. Estas só foram conseguidas pela pressão de órgãos e instituições internacionais e pelo trabalho árduo do Movimento Indígena e seguidores que muito lutaram para conseguir e conquistar tal reconhecimento nacional.

O local do surgimento/nascimento e morada dos antepassados dos Pipipã é a região da Serra Negra, a Serra Mãe. Foi lá que ficaram escondidos por muito tempo. Em meados de 1960, voltam a reaparecer com os Kambiwá (Barbosa, 2003), na Aldeia da Baixa da Alexandra (também região de Serra Negra). E, então, somente em 1998 fazem sua “viagem de volta” (Oliveira, 1999), a etnogênese Pipipã (Arcanjo, 2003), quando firmam-se na Aldeia Travessão do Ouro.

Posterior à *Constituição Federal*, que reconhece as sociodiversidades, culturas, e saberes, surge a *Lei de Diretrizes e Bases n°9394* (1996) que prevê uma educação escolar indígena própria, como também o *Referencial Curricular para Educação Indígena* (1998) que traz os fundamentos de uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Em 2002, a tutela da educação deixou de ser realizada pela Fundação Nacional do Índio - Funai, e passou a ser administrada pelos Estados regentes. Os Pipipã de Kambixuru vivem em Pernambuco, logo, hoje, as escolas da comunidade são administradas por este Estado.

Com o *Referencial Nacional para os Professores Indígenas* (1999) ocorre um grande crescimento na procura do ensino superior indígena, principalmente na áreas de formação de professores. Nestes referenciais aponta-se a necessidade dos processos próprios de ensino e aprendizagem e da construção do currículo específico para cada etnia, além da participação no currículo comum nacional, ou seja, a autonomia e a alteridade nas escolas das comunidades resulta no trabalho dos professores e das lideranças indígenas, tendo em conta as necessidades destas. Para os Pipipã de Kambixuru, estas leis e referenciais asseguraram a construção física e ideológica - o currículo específico - da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno e possibilitou a formação dos professores da comunidade.

É exatamente nesta elaboração do currículo específico que entram os conhecimentos e saberes tradicionais das diferentes etnias que existem no Brasil. Esses saberes são as representações das identidades étnicas, do auto-reconhecimento como indígenas. Os conhecimentos estão arraigados nas suas tradições. São as memórias da comunidade e dos seus indivíduos que fazem esses saberes se perpetuarem. E estes são ensinados tanto pelo corpo social como no espaço escolar. Como refere o Pajé senhor Expedito “*pra deixar pros jovens, pros mais novos, que eles procura a verdade da nossa cultura certa*”, referindo-se às tradições Pipipã, a cultura do seu povo.

Estas tradições fazem parte das memórias dos indígenas, e através dos seus modelos próprios de educação, neste caso a oralidade e as contações de histórias que constituem a identidade do povo. São reconhecidos como guardiões dos saberes, os mais experientes da comunidade. A voz dada ao povo significa comprovar sua existência. Essas tradições são os seus conhecimentos, oriundos dos seus antepassados, e que hoje estão presentes tanto na fala dos guardiões, como também no currículo específico das suas escolas.

Por isso, para garantir a construção de uma educação escolar verdadeiramente intercultural para as comunidades indígenas, é necessária a legislação e políticas públicas pertinentes, que legitimem o direito à alteridade na educação escolar. Está é tão importante quanto o reconhecimento territorial, que é a base essencial da vida dessas pessoas, o território sagrado. Posteriormente à demarcação e ao reconhecimento oficializados, a construção física da escola, juntamente com a formação de professores específica e diferenciada e, por fim, a elaboração de um currículo próprio, onde estejam inseridos os conteúdos comuns a todos os brasileiros e principalmente a inclusão dos saberes tradicionais de cada povo. Constituem as formas de assegurar a referida alteridade.

Na educação escolar nas comunidades, a atuação do professor indígena, com sua experiência de vida, fá-lo protagonista da sua própria história. Uma história que é individual, mas também é coletiva, pois ele cresceu e formou-se cidadão na sua aldeia. Isto faz com que as crianças o tenham como exemplo, é o sentido de democracia para eles, todos têm os mesmo direitos, e a escola indígena hoje proporciona essa legitimação. Esta é uma educação intercultural, pois reflete as diversidades culturais e seus possíveis intercâmbios sociais; ou seja, um indígena nunca deixará de ser indígena por aprender algo diferente de sua cultura,

pelo contrário, ter conhecimento dos outros faz com que reconheça que existem outros conhecimentos, e apreendendo a ter respeito, característica fundamental de uma educação democrática.

É notável o diálogo entre os saberes, e que eles sejam edificados nos currículos das escolas indígenas, assim o aprendizado se dinamiza possibilitando aos estudantes indígenas um novo pensar, novas oportunidades de repensar suas próprias histórias, tanto as de vida, quanto ao do processo identitário do seu povo. Na óptica intercultural, essas duo-relações são os alicerces que lhes dão sentido. A liberdade e alteridade das etnias é de facto impreterível na criação das suas escolas, assim a proposta educativa específica e diferenciada cumprirá seu papel de assegurar o controlo dos seus processos de ensino e aprendizagem, dando-lhes o direito de decidirem as suas necessidades educacionais.

Quando realizada a investigação na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, na Aldeia do Travessão do Ouro, em que pude conversar, mas principalmente escutar os professores Pipipã daquela instituição, percebi que todos tentavam manter o mesmo discurso em relação à escola, a construção curricular, ao processo intercultural. Os relatos apresentam a disposição dos professores em como tanto o que eles aprendiam nas universidades, com o que eles aprenderam na comunidade e com o que a própria comunidade poderia contribuir para a escola. O currículo escolar dos Pipipã agrega tanto os conhecimentos comuns a todos os brasileiros, mas principalmente retrata a cultura específica do povo, quando em suas aulas, as suas histórias e seus saberes são compartilhados com os alunos e alunas de forma a fortalecer a identidade étnica da comunidade.

A interculturalidade para a educação escolar indígena surge como elemento de duas vertentes: ao mesmo tempo que a interculturalidade diferencia, ela aceita e reconhece as diferenças, como também, ela iguala, no sentido do direito, de dar pertencimento, de que todos têm as mesmas possibilidades, por mais diferente que elas sejam, como é o caso da educação para os povos indígenas, o direito de serem eles próprios. O processo intercultural vem justamente suportar essas dicotomias, da igualdade, da dignidade, do direito igual para todos, e da diferença, da aceitação da diversidade, das possibilidades existentes na etnopedagogia das mais de 300 etnias. Como referido pelo senhor Expedito: *“peço a essas professoras que eduquem essas crianças, que seus pais eduquem suas crianças para não usar outra passada de Toré diferente dos Pipipã, e nem também pegar outra religião. Vamo cuidar daquele povo que era e ainda somo Pipipã”*. O entendimento do papel do corpo docente na escola indígena, juntamente com toda a comunidade é permitir que as ações pedagógicas reflitam a cultura do povo e sejam a base solidificadora para a construção da identidade étnica. Transmitir os saberes Pipipã é garantir a continuidade das suas tradições, da sua existência. Por isso, as particularidades de cada etnia devem ser preservadas, reinventadas e somadas às diferenças socioculturais. Essas experiências são ricas e proporcionam outro olhar de mundo aos que estão fora delas.

Tanto no que diz respeito à medicina tradicional, ao Toré e a Jurema Sagrada, os Pipipã tentam, através da oralidade, da ação dos professores e da comunidade e principalmente da prática, manter ativa e revigorada essas tradições, pois são características imprescindíveis do reconhecimento étnico, é o que faz eles serem indígenas, filhos de Serra Negra. O Cacique Valdemir aponta que *“busquem o seu passado, respeitem os seus mais velhos, amem a sua tradição, respeitem a sua religiosidade, pratique seus rituais. Nunca esquecendo de olhar pra trás, não esquecendo dos nossos mais velhos, dos nossos antepassados”*. Valorizar as lutas e conquistas dos antepassados é legitimar a historicidade Pipipã, por isso, as crianças e jovens estudam, pesquisam e vivenciam na prática os conhecimentos ancestrais deixados para o povo.

Participar e vivenciar a comunidade indígena Pipipã de Kambixuru, foi uma experiência muito interessante. Durante a investigação na Aldeia Travessão do Ouro, percebi que os Pipipã faziam questão de mostrar e manter suas tradições, não apenas para a “investigadora” assistir, mas porque faz parte da vida deles. Seus rituais, as histórias do povo, suas artes, suas festas, tudo é feito e refeito, eles se sentem orgulhosos de mostrar o que é ser Pipipã. Perceptivelmente foi notado que essas tradições dialogam com a comunidade e com a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, através da atuação dos seus professores, comprovando assim a ação da interculturalidade no contexto escolar.



Referências

- Aba. (1954). *Revista de Antropologia*. vol. 2, nº 2, São Paulo, pp. 150-152.
- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. Ed. São Paulo: Scipione.
- Acordo de Paris. (2015). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acordodeparis/> acesso dia 19 de novembro de 2019.
- Agenda 21. (1992). Disponível em: <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm> acesso 19 de novembro de 2019.
- Albert, B. (1993). *O massacre dos yanomami de Haximu*. Folha de S. Paulo. São Paulo: 03 de Outubro de 1993.
- Alberti, V. (2004). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Almeida, E. A. de (2001). *A política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: UFPE.
- Alonso, M. F. (2004). *Proteção do Conhecimento Tradicional?* In: Santos, B. S. (Org.). (2004). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- Anchieta, J. de. (1988). *Carta de São Vicente (1563) - Cartas Jesuítas*. 3º Ed. São Paulo: Itatiaia/EDUSP.
- Arcanjo, J. (2003). *Toré e identidade Étnica: Os Pipipã de Kambixuru (Índios de Serra Negra)*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE.
- Arcanjo, J. (2007). *Toré, o Som dos Antigos entre os Pipipã de Kambixuru*. In: Athias, R. M. (Org.). (2007). *Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Arruti, J. M. P. A. (1996). *O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pakararu*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional - UFRJ.
- Arruti, J. M. A. (2004). *A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco*. In: Oliveira, J. P. (2004). (Org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2.ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Athias, R. (2007). *A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira: De Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Azevedo, F. (1996). *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB.
- Baniwa, G. S. L. (2010). *Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação - CONAE, 2010. Brasília: CINEP.
- Banton, M. (1979). *A idéia de raça*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, W. D. (2003). *Pedra do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Barreto Filho, H. T. (1999). *Invenção ou Renascimento? Gênese de uma Sociedade Indígena Contemporânea no Nordeste*. In: Oliveira, J. P. de. (1999). *A Viagem da Volta - Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: ContraCapa.

- Barth, F. (1998). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. In: Poutignat, P.; Streiff-Fenart, J. (Orgs.). (1998). *Teorias da etnicidade*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP.
- Barthes, R. (2008). *Análise estrutural da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes.
- Becker, H. (1994) *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2a. ed. São Paulo: Hucitec.
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bergamaschi, M. A. & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição na educação na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.30, No. 60.
- Bertaux, D. (1980). *Histoires de Vie et Vie Sociale. Cahiers Internationaux de Sociologie*. Nouvelle Série, Vol. 69, (Juillet-Décembre), pp. 197-225.
- Bosi, E. (2001). *Memória e Sociedade*. São Paulo: Schwartz, LTDA.
- Brasil. (1972). *Portaria 75/N*, de 6 de julho de 1972.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Ministério Público.
- Brasil. (1994). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar/ Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena*. 2º ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394*. (Lei de diretrizes e bases da educação básica). Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI/Indígena, 2002)*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (1999). *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC; SEF.
- Brasil. (2005). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, DF: MEC/SECAD.
- Brasil. (2007). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. 2. Ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO.
- Brasil. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: Mec. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2012). *Parecer nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Brasil. (2012). *Plano Setorial para as Culturas Indígenas*. Brasília: Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/cnpc/wp-content/uploads/2011/07/plano-setorial-de-culturas-indigenas.pdf> acesso 11 de setembro de 2019.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e inclusão*. Brasília: CNE- MEC/SECADI

Brasil. (2013). *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta.

Brasil. (2013). *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Em tramitação no Senado Federal. Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE.

Brasil. (2014). *Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014*. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 - Seção 1 - pp. 11-12.

Brasil. (2015). Retirado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192 acesso dia 13 de agosto de 2018.

Burke, P. (2000). “*História como memória social*”. In: *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Caillé, A. (2002). *Antropologia do Dom*. Petrópolis: Vozes.

Callefi, P. (2003). *O que é ser índio hoje? - a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI*. In: Sidekum, A. (Org.). (2003). *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Editora Unijuí.

Camargo, A. (1984). *Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas*. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28.

Candau, V. M. (2005). *Sociedade cultural e educação: tensões e desafios*. In: _____. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37.

Candau, V. M. (2010). *Direitos Humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença*. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Cascudo, L.C. (1978). *Meleagro: pesquisa do Catimbó e notas da magia branca no Brasil*. Rio de Janeiro: Agir.

Castro, E.V. (Org.). (1995). *Antropologia do parentesco: estudos ameríndios*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Castro, E. V. (2006). *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. Disponível em: https://www.pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf

Catroga, F. (2009). *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história*. Coimbra: Edições Almedina.

CEEIN/PE. (2008). Retirado em:

<http://www.prpe.mpf.mp.br/internet/index.php/internet/Areas-de-Atuacao/Comunidades-Indigenas-e-Minorias/Atividade-extrajudicial/2016/Inquerito-Civil-n1-1.26.001.000065-2015-782> acesso dia 13 de agosto de 2018.

Cimi. (1993). *Concepção e prática da educação escolar indígena*. Cadernos do CIMI 2. Brasília.

Cimi. (2014). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2014-Cimi.pdf. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

Cimi. (2015). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

Cimi. (2016). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

Cimi. (2017). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

Cimi. (2018). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

Cohn, C. (2005). *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> acesso em 27 de novembro de 2019.

Coimbra, A. C. G. (2012). *Educação Escolar Indígena: Afirmação Da Alteridade Do Grupo Étnico Fulni-Ô. Águas Belas, Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Lisboa: ULHT.

Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. (1989). Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100907.pdf acesso dia 19 de novembro de 2019.

Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003) <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf> acesso dia 01 de outubro de 2019.

Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes.

Cunha, L.O.P. (1990). *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. 129f. Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Cunha, M.C. (1986). *Antropologia do Brasil - Mito, História e Etnicidade*. São Paulo: Edusp/Brasiliense.

Cunha, M. C. (1987). *Os Direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense.

Cunha, M. C. (1998). *Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica*. Conferência do mês” do Instituto de Estudos avançados da USF, proferida pela autora em 17 de junho 1998.

Cunha, M. C. (2009). *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*. In: Cunha, M. C. (2009). *Cultura com Aspas e Outros Ensaio*. São Paulo: Cosac Naify.

Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). *Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências*. Brasília, DF.

Diegues, A. C. (2000). (org). *Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil*. São Paulo: USP.

Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. (2009b). Ministério da Educação e Cultura. Luziânia-GO, Brasil.

Estatuto do Índio. (1973). Retirado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm acesso dia 11 de agosto de 2018.

Farias, E. (1962). *Dicionário Escolar Latino-Português*. MEC. Disponível em: <https://archive.org/details/DicionarioEscolarLatinoPortuguesDoMecPorErnestoFaria1962/page/n1003> acesso 27 de novembro de 2019.

Farias, I.C. (1994). Um troupiér na política: entrevista com o general Antônio Carlos Muricy. In: Ferreira, M.M. (Coord.). (1994). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Fialho, V. (1998). *As Fronteiras do ser Xukuru*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massagana.

Fleuri, R. M. (2001). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí. Ed. Unijuí-RS.

Fleuri, R. M. (2002). *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos*. In: Candau, V. M. (Org.). (2002). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Franca, S.J.L. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

Freire, J. R. B. (2004). *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE.

Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23°. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.

Freyre, G. (1987) [1933]. *Casa-grande e senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global.

Gallois, D.T. (org.). (2006). *Patrimônio Cultural Imaterial e povos indígenas-Exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé.

Gambini, R. (1988). *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Geertz, C. (1983). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Gómez, G. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Gonzaga, A. M. (2006). *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. In Pimenta; Ghedin; Franco. (2006). *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.

Grünewald, R. A. (1993). *'Regime de índio' e Faccionalismo: Os Atikum da Serra do Umã*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional – PPGAS. Mimeo.

_____. (1997). *A Tradição como Pedra de Toque da Etnicidade*. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1996/anuario96_rodrigogrunewald.pdf

_____. (2005). *Toré: Regime Encantado do Índio do Nordeste*. Recife: Massangana.

_____. (2008). *Toré e Jurema: Emblemas Indígenas no Nordeste do Brasil*. Revista Ciência e Cultura: temas e tendências: 43 - 45. 2008.

Grupioni, L.D. B. (2000). *Educação e Povos Indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília.

Grupioni, L. D. B.; Monte, N. L. (coord.) (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental - SEF/MEC, Brasília.

Grupioni, L. D. B. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.

Gutjahr, E. (2008). *Entre tradições orais e registros da oralidade indígena*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP.

Hall, S. (2000). *Identidade Cultural na Pós - Modernidade*. São Paulo: UNICAMP.

Herbetta, A. F. (2013). *Peles Braiadas: modos de ser Kalankó*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana.

Hohenthal Júnior, W. D. (1960). *As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco*. Revista do Museu Paulista, (Nova Série), v. 12, p.66-76.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> acesso dia 12 de setembro de 2017 às 20 horas.

<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/monitoramento-de-areas-protegidas> acesso dia 05 de outubro de 2019.

Humans Rights. (1999). The rights of Indigenous peoples. Disponível em: https://www.iwgia.org/images/publications//0138_Human_right.pdf. Acesso dia 17 de novembro de 2019.

I Conferência Nacional de Políticas Indigenistas. (2015). Retirado em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2017/03-mar/01PropostasTotaisEtapaNacional.pdf> acesso dia 12 de agosto de 2018.

II Coneei. (2017). Retirado em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33088> acesso dia 12 de agosto de 2018.

Le Goff, J. (1996). *História e Memória*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP.

Lei Federal 11.645/08. Retirado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm acesso dia 2 de setembro de 2018.

Lei nº 10.172 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

Leveque, C. (1997). *La biodiversité*. Paris: PUF.

Lévi-Strauss, C. (1949). *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes.

Lévi-Strauss, C. (1976). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional.

Lima, A. C. S. (1995). *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes.

Lima, O. G. L. (1946). "Observações sobre o 'vinho da Jurema' utilizado pelos índios Pancararu de Tacaratu" (Pernambuco). Recife: Arquivos do Instituto de Pesquisas Agronômicas, 4.

Locatelli, P. A. (2000). *Consumo sustentável*. *Revista de Direito Ambiental*, São Paulo, v. 5, n. 19, jul.-set., pp. 297-300.

L'ómi L'odo, A. (2017). *Juremologia: uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada*. Dissertação de Mestrado. Recife: Unicap. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/933>

Lüdke, M.; André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maher, T. M. (2006). *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In: Grupioni, L. D. B. (org.). (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD.

Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.

Marconi, M. A. (2007). *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas.

Mattos, C.; Castro, P. (2001). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [Ebook]. Retirado em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf> acesso dia 4 de setembro de 2018.

Mattos, L. A. de (1958). *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora.

Meador, R. (1976). *Índios do Nordeste - Levantamento sobre os Remanescentes Tribais do Nordeste Brasileiro*. Cuiabá: Publicação da Sociedade Internacional de Linguística.

Meihy, J.C. S. B. (2007). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto.

Meliá, B. (1979). *Educação indígena*. In: *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.

Meliá, B. (1997). "Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença". Comunicação apresentada à Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá.

Mena, A. J. A. (2011). *Medicina Indígena na Mesoamérica*. Recife: Massangana.

Menezes, A. L.T.; Fonteles Filho, J. M. (org.). (2011). *Plantas Medicinais Indígenas: Usos - Saberes - Sentidos*. Fortaleza: IPECE.

Minayo, M. C.de S. (org.). (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

- Monteiro, J. (1999), “*Armas e armadilhas: História e resistência dos índios*”, in: Aduino Novaes (org.), (1999). *A outra margem do Ocidente*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Mota, C. N.; Albuquerque, U. P. (ORGs). (1996). *As Muitas Faces da Jurema de espécie botânica à divindade afro- indígena*. Recife: Ed. Bagaço.
- Mota, C. N.; Barros, J. F. P. (2006). *O Complexo da Jurema: Representações e Drama Social Negro-indígena*. In: MOTA, C. N. de et ALBUQUERQUE, U. P. de. (org.) (2006). *As muitas faces da jurema: de espécie botânica à divindade afroameríndia*. Recife: Nupeea.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas.
- Munduruku, D. (2017). *Mundurukando 2 - sobre vivências, piolhos e afetos*. São Paulo: UK’A Editorial.
- Nascimento, A C. (2004). *Educação indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB.
- Nascimento, A. C.; Urquiza, A. H. (2010). Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun.
- Oerer. (2010). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD.
- Oit. (2005). *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília.
- Oliveira, C. E. (1942). “*O Ossuário da Gruta do Padre em Itaparica e Algumas Notícias sobre Remanescentes Indígenas no Nordeste Brasileiro*”. *Boletim do Museu Nacional*: 14-17. Rio de Janeiro.
- Oliveira, J. P. (1988). *O nosso governo: os Ticunas e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero/Brasília: MCT/CNPq.
- Oliveira, J. P. (Org.). (1999). *A Viagem da Volta - Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: ContraCapa.
- Oliveira, J.P. (1999a). *A população ameríndia: terra, meio ambiente e perspectivas de transformação*. In: Oliveira, J.P. (1999). *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Oliveira, J. P. (org.). (2011). *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Oliveira, K. (2013). *Diga ao Povo que avance! Movimento Indígena no Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana.
- Oliveira, R. C. de. (2006). *Caminhos da Identidade*. São Paulo: UNESP.
- Paladino, M.; Almeida, N. P. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ.
- Paraná, D. (1996). *O Filho do Brasil: de Luiz Inácio a Lula*. São Paulo: Ed. Xamã.
- Pernambuco. (2002). *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.
- Pernambuco. (2015). *Plano Estadual de Educação 2015-2025*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Pinto, E. (1935). *Os Índigenas do Nordeste*. São Paulo: Brasiliense, 44.

Resolução CEB, nº 3/1999 (1999). *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Brasil: Conselho Nacional de Educação.
Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15(1): 99-122 (2004). APEJE - Processo 4884 - 1741, julho, 1, Recife, (36 documentos) do arquivo Histórico Ultramarino - Conselho Ultramarino.

Rezende, Pe. J. S. Ciências e Saberes Tradicionais. *Tellus*, ano13, n.25, p.201-213, jul\dez. 2013. Campo Grande, MS.

Ribeiro, B. (2009). *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global.

Ribeiro, D. (1992). *A lei da educação*. Brasília: Senado Federal.

Ribeiro, M. L. S. (1978). *História da educação brasileira*. São Paulo: Ed. Moraes.

Ribeiro, R. M. (1992). *O mundo encantado Pakararu*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.

Sampaio, T. (1987). *O Tupi na geografia nacional*. São Paulo: Editora Nacional.

Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.

Santos Júnior, C. F. (2015). *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 em História. Recife: UFPE.

Santos, L. G. (2006). (org.). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional.

Saviani, D. (2013). *História Das Ideias Pedagógicas*. 4º ed. Campinas: AuTorés Associados.

Silva, A. L. (1997). *A Educação Escolar Indígena como problema de Investigação*. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5249-aracysilva-a-educacao/file> acesso em 28 de novembro de 2019.

Silva, E. H. (1996). Confundidos com a massa da população: o esbulho das terras indígenas no Nordeste do século XIX. *Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco*, v.42, n. 46, p.1729, dez.

Silva, E.H. (2008). *Xukuru: memória e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988*. Tese de doutorado em História. São Paulo: Unicamp.

Soares, L.E. (1994). *O rigor da indisciplina: Ensaios de antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Tassinari, A. (2008). A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, 10(1), 217-244. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In: Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Unesco. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO - Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco.

Urquiza, A. H. A. A. (2011). Educação Indígena e a perspectiva da diversidade. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 336-348 / set-dez. disponível em : https://www.researchgate.net/publication/277045939_EDUCACAO_INDIGENA_E_A_PERSPECTIVA_DA_DIVERSIDADE. Acesso dia 01 de novembro de 2019.

Velho, G. (1978). *Observando o Familiar*. In: Nunes, E.O. (org.) (1978). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Wachowicz, R.C. (1988). *História do Paraná*. Curitiba: Gráfica Vicentina Ltda.

