

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENFRENTAMENTO A INVISIBILIDADE EPISTÊMICA DO POVO PIPIPÃ

LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ

Mestre em Educação Contemporânea (UFPE)

RESUMO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre o enfrentamento a negação e a invisibilização, inclusive epistêmica e acadêmica, da cultura indígena do povo Pipipã localizado em Floresta, no Sertão de Pernambuco, a partir de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Uma educação emancipatória (FREIRE, 1987) que só foi possível após a Constituição de 1988. Em seguida aprofundamos a discussão na consolidação dessa educação de índio para índio graças à articulação de indígenas e indigenistas contra a Colonialidade imposta no controle do conhecimento e da subjetividade cultural de nações colonizadas (QUIJANO, 2009). Mas por trás de toda a consciência decolonial (DUSSEL, 1993) estão as lideranças Pipipã e suas lutas pelo fortalecimento da identidade étnica. Pajé, cacique juremeiro e anciãos são conscientes das tensões em materializar o currículo intercultural na educação escolar indígena, mas não menos atentos às possibilidades de praticar a desobediência epistêmica, categoria que representa um meio de burlar as premissas hegemônicas, que inviabilizam a formação de guerreiros detentores da consciência histórica, tão necessária para romper com as colonialidades (WALSH, 2012).

Palavras-chave: Invisibilidade epistêmica; Educação Escolar Indígena; Povo Pipipã.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é discorrer sobre a possibilidade de contribuição da educação escolar indígena no enfrentamento a invisibilidade étnica cultural do Povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco. As próprias lideranças garantem que o povo não recebe muita atenção em pesquisas acadêmicas, principalmente no quesito educação. Ao perguntamos se já havia sido realizado algum estudo acadêmico sobre a educação escolar Escolar Indígena Pipipã na localidade, o cacique e professor Valdemir respondeu: “A gente fica em segundo, ou nenhum plano, nas intenções das universidades. Vêm nos *Xukuru* ou *Fulni-ô*, por exemplo, os moldes dos povos indígenas”, revelou durante entrevista em agosto/2017.

Diante da afirmativa iniciamos uma revisão de literatura buscando os estudos existentes sobre o povo e em seguida sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada. Então partimos para o levantamento sobre o tema para entendermos o que as teorias tradicionais dizem do objeto estudado. Independentemente do resultado, queremos buscar mais visibilidade para a cultura indígena dos Sertão de Itaparica, no estado de Pernambuco, influenciando o surgimento de novas pesquisas, a partir do despertar de outros pesquisadores para a região de onde somos originários e pretendemos investir na pesquisa acadêmica.

Iniciamos o levantamento pelo repositório de teses e dissertações da UFPE a partir de um recorte exclusivo das palavras “Índios Pipipã”, entre 2003 e 2017, localizamos na busca apenas 39 produções que falam de alguma forma do povo. Destas, 38 citam os Pipipã de forma secundária e apenas **uma** pesquisa específica sobre o povo foi localizada. Arcanjo (2003) afirma que o Projeto Escola de Índios¹ lhe permitiu o “contato” com os indígenas sertanejos. Dez anos depois, o antropólogo aprofundaria os estudos sobre os sinais diacríticos escolhendo o *toré*², indicativo essencial para a manutenção da identidade étnica do povo ressurgido. “No passado, os Pipipã se “juntaram” para resistir e assim aparentaram

1 Projeto desenvolvido em parceria com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, e o Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF.

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

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

Entre esses 39 trabalhos mapeados, *Pipipã*, *Kambiwá* e *Pankararu* apresentam cada um uma única produção. O Povo Xukuru foi tema principal de oito trabalhos, os Fulni-ô em três. Salvo as exceções dos trabalhos acadêmicos observados na revisão de pesquisas, as teorias sobre povo Pipipã foram inviabilizadas nos livros didáticos que tratam da temática indígena regional. Segundo Boaventura Souza Santos (2010) quando as teorias da ciência “moderna” são disseminadas enquanto verdades não há a ecologia dos saberes, ou seja, as especificidades das minorias raciais são hierarquizadas e fragmentadas como uma cultura subalterna.

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

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

2. DA NEGAÇÃO A LIBERTAÇÃO DA COSMOLOGIA INDÍGENA

As reflexões epistêmicas partem, de início, ao que representou o colonialismo para os países do sul global colonizados pela Europa e como eles passaram a enfrentar a Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da

Natureza³. A geo-política do conhecimento padronizado pelo do sistema-mundo-moderno (GROSFOGUEL, 2007, p. 10), nega a subjetividade dos saberes não-ocidentais e contribui para o racismo epistêmico contra os indígenas da América Latina (MIGNOLO, 2008, p. 244), cujos conhecimentos são inferiorizados e muitas vezes invisibilizados.

A colonialidade funcional opera para a manutenção da diferença colonial e subalternidade, por meio das “colonialidades” herdadas da colonização e que permanecem presentes no modelo de Estado-nação moderno. Já que estamos tratando principalmente sobre Educação Escolar Indígena, a “Colonialidade do Saber” está mais próxima de nosso campo. Para Walsh (2012), a Europa surge como “centro da produção do conhecimento”, ignorando outros saberes “que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas (p. 67-68).

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

A materialização da opção decolonial (QUIJANO, 2005) seria uma das formas de combater o racismo/sexismo epistêmico por meio da desobediência civil. Algo que se torna possível quando há uma interpretação crítica da realidade e a partir daí, nela intervir através de uma desobediência epistêmica. Ela surge a partir de situações como o questionamento

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

de um currículo dado. A opção decolonial representa estratégias que oportunizam as transformações de um projeto ético-epistêmico da ação cotidiana. (DUSSEL, 2000, p. 539).

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

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

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

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

anterioridade aos continentes europeu, africano e asiático, silenciando a contemporaneidade histórica da América, conforme nos explica Mignolo:

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

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

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

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

A escravização legal é o que procede da guerra justa. Conceito já antigo, a guerra justa é motivo de muita discussão a partir do século XVI, quando deve ser aplicada a povos que, não tendo conhecimento prévio da fé, não

podem ser tratados como infiéis. As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassallos e aliados dos portugueses (especialmente a violência contra pregadores, ligada à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 123).

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

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

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

Nesta perspectiva, as narrativas são postas como verdades que excluem os povos indígenas do projeto de Nação. A cultura originária foi praticamente relegada ao esquecimento nos livros didáticos, em

todas as épocas e governos, o que representa uma forma de negação aos saberes constituídos enquanto a cultura do colonizador é exaltada. Neles, os indígenas são mencionados no início da história do Brasil e em seguida desaparecem, como se não tivesse continuidade atualmente, acarretando um isolamento etnográfico (MONTEIRO, 2001), no tempo e no espaço. Os povos originários geralmente são classificados genericamente de índios, mas sem especificar os povos.

A coleção “História Moderna e Contemporânea” foi utilizada nas escolas públicas brasileiras no governo Fernando Collor, por professores não indígenas do ensino fundamental. Nos livros desta coleção os autores dividiam os indígenas brasileiros em Tupis, constituídos pelos *caetés*, *tupinambás*, *tamoios*, entre outros, os quais eram descritos como mais “adiantados”. Enquanto os tapuias, do tronco linguístico Jê, eram descritos os que viviam no interior e eram compostos pelos aimorés e botocudos e destacavam que não falavam a língua tupi, daí a denominação de “índio de língua travada”⁴.

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

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

Por outro lado, a teoria presente nos livros de Paulo Freire é a que mais se aproxima das lutas emancipatórias dos indígenas nordestinos. Trazendo para a perspectiva Decolonial, Dussel (2000) aponta a

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

Pedagogia de Freire como a que defende que o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito vitimado pela Colonialidade e na sua *práxis* de transformação. A libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443). Para Freire (1987), o popular em movimento e em luta possui potencial de refundação social no real através da articulação das diversas organizações comprometidas com a ressignificação, que remete à divisão de classe social, abarca as relações de gênero, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras.

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

Em 1968, Freire escrevia durante o exílio no Chile, a Pedagogia do Oprimido, obra que contestava a educação bancária através de um currículo, defendendo a prática de uma educação emancipadora e libertadora. As ideias freireanas contribuíram, no início da década seguinte, para a materialização de uma educação escolar mais democrática e acessível para os alunos com capitais culturais afastados da cultura escolar tradicional. Neste lugar epistemológico, a educação emancipatória defendida por Freire seria um instrumento para mudar as estruturas da escola reprodutora. Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, “são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES, 2013, P. 18).

3. A ESCOLA INDÍGENA COMO ALIADA AO RECONHECIMENTO PIPIPÃ

O povo Pipipã participou de todo processo de luta e reconhecimento da estadualização das escolas indígenas regulamentada por meio de Decreto Estadual 24628/2002, juntamente com os demais povos indígenas pernambucanos. Atualmente o principal pleito é a abertura de concursos públicos na categoria professor indígena e a federalização do ensino indígena, o que na concepção Pipipã pode trazer mais segurança à garantia dos direitos conquistados. O principal deles está na Constituição de 1988.

O artigo 231 assegura o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Enquanto o artigo 232 garante a legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses. Já artigo 210, § 2º determina “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A Constituição abre possibilidades de rompimento com o clássico modelo homogêneo de Estado-Nação no Brasil, ao possibilitar a emancipação social dos grupos que compõem a diversidade étnico-cultural do país, através de um mecanismo constitucional que propõe a abertura de um diálogo intercultural, “promovendo uma democracia consensual, garantidora da livre expressão de cosmovisões, e um Estado reconhecedor da pluralidade” (SANTOS, 2003, p. 429).

Os Pipipã, sobreviventes do genocídio da época da colonização no século XVI, construíram a primeira escola indígena, denominada Tibúrcio Lima, na aldeia Faveleira em 1981, ainda sob o comando do município. Em seguida foi inaugurada a Escola Antônio Francisco da Silva, centralizada na aldeia Caraíba, que levou o nome de uma liderança guerreira que muito lutou pelo povo Pipipã. A obra foi concluída em 1985. Antes disso “os estudantes estudavam em casa, as professoras eram leigas, mas eram índias e moravam na aldeia” (PPP da Escola Antônio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Mas não demorou muito tempo, depois de alguns anos a Prefeitura de Floresta passou a exigir que os professores do município tivessem o curso de magistério (depois transformado em Normal Médio) para poder lecionar. Insatisfeitos, os cerca de dois mil indígenas distribuídos em sete aldeias, Travessão do Ouro, Faveleira, Capoeira do Barro, Caraíbas, Serra Negra, Jiquirí, Caldeirão do Periquito e Barra do Juá iniciaram uma nova luta interna através da organização social coletiva. Para que a educação própria pudesse ser consolidada foi necessário muita luta e resistência.

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

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

Uma luta isolada que perpassou a coletiva, levando em consideração que o povo Pipipã já participava da primeira reunião da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) em 1999⁵, quando questionou a ausência de professores indígenas com capacitação específica. Em 2000, no terceiro encontro da Copipe, cobrava juntamente com as demais etnias a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. No ano seguinte, construiu entre os demais 11 povos os primeiros calendários étnicos, pensados a partir de um currículo cultural e diferenciado. Em 2003 “há um consenso entre os membros da Copipe em optar pela estadualização, ao invés da municipalização, pois entre outras coisas, eliminaria muitos padrões (Prefeituras)”. (BARBALHO, 2007. p. 264).

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

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

a autoestima do aluno indígena para torná-lo um guerreiro do Povo. Um enfrentamento à Colonialidade do Ser.

O ano de 2003 representa um marco para o povo Pipipã, além da aprovação da estadualização da Educação Escolar Indígena, no mesmo ano houve o reconhecimento oficial do povo pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Diante do protagonismo, o nono encontro da Copipe aconteceu na Aldeia Travessão do Ouro (sede), onde os anfitriões discutiram com as demais etnias que o processo histórico não poderia acontecer à revelia, sem intervenção dos educadores, que “embora os índios lutem por autonomia, compreendem que a educação hoje executada está subordinada a um sistema, então não se tem total autonomia”, (BARBALHO, 2007. p. 266).

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

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

Os saberes do povo Pipipã são construídos a partir das lutas com os mais velhos, os jovens, crianças e a comunidade. Historicamente esses ensinamentos foram ocultados durante o processo de colonização, estabelecendo demandas desses ensinamentos educativos de possíveis caminhos curriculares do que é vivido no contexto cotidiano. Para o cacique e educador Valdemir Lisboa, “o encontro das narrativas sociais e culturais de cada uma na perspectiva de contribuir na formação de guerreiros críticos e conscientes” (2018).

Neste lugar epistemológico, a escola pode ser considerada uma aliada no projeto de reivindicações e resistências do povo Pipipã a partir de um

currículo que busque atender os “saberes culturais e tradicionais numa perspectiva de fortalecer os valores da identidade étnica, formando profissionais comprometidos com as causas e lutas do povo, mas também prontos para enfrentar o mundo externo” (Projeto Político Pedagógico Pipipã, 2013, p.2). Segundo o cacique do povo esse é o acordo entre as lideranças e os educadores.

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

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a educação escolar indígena deve legitimar saberes outros que não aparecem no currículo descritivo e redutor do diálogo, com os saberes específicos dos povos. Currículo esse ao qual se contrapõe à teoria dialógica de Paulo Freire, a qual propõe transformar o educando camponês em um sujeito participante e autônomo dentro do próprio meio. Atualmente cerca de 1.400 indígenas da comunidade Pipipã participam diretamente da construção do currículo e do projeto político pedagógico vivenciado na educação escolar do povo, contribuindo nos aspectos culturais e crenças, sendo introduzidos no dia a dia da sala de aula.

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

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

Por outro lado, percebemos também formas utilizadas pelos educadores indígenas de burlar as “disciplinas” estabelecidas. A partir do momento que o futebol foi substituído nas aulas de educação física pelo **toré**, espaços foram criados pelas lideranças para valorizar as estratégias de resistência. Em termos de conteúdo, as nomenclaturas de tais disciplinas são estabelecidas de forma prescritiva, mas na prática os conteúdos não precisam ser seguidos como tal. O português pode ser substituído pela língua materna. Já a matemática pode ser trabalhada numa sequência etnomatemática, considerando a vivência dos povos. Assim os professores organizam e sistematizam os saberes próprios.

Mas fica uma reflexão: ao reivindicarmos (lá no início da introdução) a atenção das universidades para o povo Pipipã não estamos propondo a vitimização ou a apropriação epistemológica, já que os indígenas são detentores de conhecimentos que não precisam ser legitimados pela ciência. A ciência acadêmica, principalmente a antropológica, muitas vezes se coloca no direito de construir o outro, praticando o racismo epistêmico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliene. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. Tese de Doutorado do PPGE/CE/UFPE, 2017.

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

ARRUTI, José Maurício. **O Reencantamento do Mundo. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Revista Cienc. Cult. v.59 n.2 São Paulo abr./jun. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>

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

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. In. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: despredimiento e apertura. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp.

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

_____. **NOVAS REFLEXÕES SOBRE A “IDÉIA DA AMÉRICA LATINA”: a direita, a esquerda e a opção descolonial**. CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MONTEIRO, John M. **“Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais”. Ia - Tupis, tapuias e historiadores-, estados de História Indígena e do Indigenista.** Tese de Livre-docência em Etnologia, Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, 2001, p. 53-78.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PERNAMBUCO. SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico do Povo Pipipã,** 2013.

PERNAMBUCO. Decreto nº 27.854. **Regimento Escolar Unificado – Escolas Estaduais Indígenas Pipipã,** 25 de abril de 2005 – DOU 26/04/2005.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **“Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”.** In: Cunha, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidad/razionalidad. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América.** In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa 3. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs). Conhecimento Prudente para uma Vida Descente: Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver.** UMSA, **Revista “Entre palabras”**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p 129-156

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.