

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities em Construção e Reconstrução**

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



**aape** | **epaa**

Arizona State University

Volume 28 Número 162

2 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

**Educação Escolar Indígena e Saberes Tradicionais: A  
Percepção dos Professores Pipipã de Kambixuru**

*Ana Carolina Gomes Coimbra*

Universidade da Beira Interior (UBI)



*Maria Luísa Branco*

Universidade da Beira Interior (UBI)

Brasil

**Citação:** Coimbra, A. C. G., & Branco, M. L. (2020). Educação escolar indígena e saberes tradicionais: A percepção dos professores Pipipã de Kambixuru. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(162). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4728> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identities em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

**Resumo:** Este artigo é parte de uma investigação de doutoramento, que versa sobre a educação escolar e os saberes tradicionais dos Pipipã de Kambixuru, situados no município de Floresta, Pernambuco, Brasil. Serão apresentados os relatos dos professores indígenas sobre a importância da educação escolar e a inclusão dos saberes tradicionais, nomeadamente a medicina, o Toré e a Jurema Sagrada no currículo diferenciado da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, na Aldeia Travessão do Ouro. Foi seguida uma abordagem etnográfica, concretizada numa observação participante no território indígena, onde foram feitas entrevistas com os docentes, dando-se ênfase ao processo intercultural da construção do currículo e metodologias utilizadas nas aulas. Os saberes tradicionais são apresentados à comunidade na escola e através da oralidade e, apesar dos processos de aculturação existentes, é perceptível a perseverança da comunidade indígena em manter o seu legado. O discurso intercultural contribui para a permanência e resistência deste povo, pois a diversidade cultural em seus conceitos epistemológicos e em sua

prática é de suma relevância tanto para a construção acadêmica quanto para uma pedagogia da vida.

**Palavras-chave:** Educação; Interculturalidade; Pipipã de Kambixuru; Professores; Saberes

### **Indigenous school education and traditional knowledge: The perception of Pipipã de Kambixuru teachers**

**Abstract:** This article is part of a doctoral research that deals with the school education and traditional knowledge of Pipipã de Kambixuru, located in the municipality of Floresta, Pernambuco, Brazil. The reports of the indigenous teachers will be presented on the importance of school education and the inclusion of traditional knowledge, namely medicine, Toré and Jurema Sagrada in the differentiated curriculum of the Joaquim Roseno Indigenous State School in the Travessão do Ouro Village. An ethnographic approach was followed, materializing in a participant observation in the indigenous territory, where interviews were made with the teachers, emphasizing the intercultural process of the curriculum construction and methodologies used in the classes. Traditional knowledge is presented to the community at school and through orality and, despite existing acculturation processes, the indigenous community perseveres in maintaining its legacy. Intercultural discourse contributes to the permanence and resistance of this people, since the cultural diversity in its epistemological concepts and in its practice is of great relevance both for academic construction and for a pedagogy of life.

**Keywords:** Education; Interculturality; Pipipã of Kambixuru; Teachers; Knowledge

### **Educación escolar indígena y conocimiento tradicional: La percepción de los maestros Pipipã de Kambixuru**

**Resumen:** Este artículo es parte de una investigación doctoral, que trata sobre la educación escolar y los conocimientos tradicionales de Pipipã de Kambixuru, ubicado en el municipio de Floresta, Pernambuco, Brasil. Los informes de los maestros indígenas sobre la importancia de la educación escolar y la inclusión de los conocimientos tradicionales, a saber, la medicina, Toré y Jurema Sagrada, serán presentados en el currículo diferenciado de la Escuela Indígena Joaquim Roseno en Aldeia Travesso do Ouro. Se siguió un enfoque etnográfico, concretado en una observación participante en el territorio indígena, donde se realizaron entrevistas con los docentes, con énfasis en el proceso intercultural de construcción del currículo y metodologías utilizadas en las clases. Los conocimientos tradicionales se presentan a la comunidad en la escuela y de forma oral y, a pesar de los procesos de aculturación existentes, se nota la perseverancia de la comunidad indígena en mantener su legado. El discurso intercultural contribuye a la permanencia y resistencia de este pueblo, pues la diversidad cultural en sus conceptos epistemológicos y en su práctica es de suma importancia tanto para la construcción académica como para una pedagogía de la vida.

**Palabras clave:** Educación; Interculturalidad; Pipipã de Kambixuru; Maestros; Conocimiento

## **Introdução**

A educação escolar chegou para os nativos brasileiros de forma violenta e incisiva, um processo que desconsiderou os conhecimentos tradicionais, os hábitos e costumes dos povos que já habitavam o território. Foram longos anos da história onde os indígenas não podiam exercer os seus saberes. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, especificamente no artigo 231, é reconhecido e assegurado às comunidades indígenas, a ocupação territorial tradicional, suas próprias organizações sociais, suas culturas, enfim, suas tradições, incluindo os seus saberes tradicionais e os seus processos próprios de ensino e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96 e o Referencial Curricular para a Educação Indígena em 1998, juntamente com outros documentos jurídicos, vêm reafirmar este

reconhecimento, sustentando a necessidade de respeitar o processo intercultural que envolve os povos indígenas e a sua educação.

O Brasil tem registrados mais de 300 povos diferenciados, o que nos faz refletir sobre o diálogo epistemológico entre os saberes tradicionais nas escolas indígenas. Estes saberes são particulares de cada povo, pelo que a autonomia e a alteridade dos indígenas devem ser respeitadas. O diálogo com estes saberes, numa perspectiva de interculturalidade, legitima os conhecimentos ancestrais, favorecendo o entrelace dos saberes tradicionais e dos conhecimentos científicos, mediante a educação escolar.

Consideramos que, em todo este processo, é fundamental dar voz às próprias comunidades indígenas, no caso do presente artigo, perceber a história contada na perspectiva dos próprios professores Pipipã. Trata-se de aceder ao processo da alteridade na concepção do projeto escola, e entender o que eles entendem como sendo os seus saberes e a educação escolar. Para isso, é significativo explicar o contexto onde se encontram esses docentes, e como eles vivenciam a educação escolar inserida na aldeia, dando ênfase às suas práticas pedagógicas distintas e à inclusão dos saberes tradicionais Pipipã num currículo diferenciado.

Valorizar e legitimar os saberes tradicionais destes povos foi o que motivou esta investigação, pois é através da sua transmissão que eles mantêm viva toda uma cultura ancestral. Cientes de dar voz aos indígenas, enquanto protagonistas das suas histórias, neste artigo temos por objetivo mostrar a percepção dos professores Pipipã de Kambixuru acerca dos saberes tradicionais da etnia, nomeadamente a medicina tradicional, o Toré, e a Jurema Sagrada, e como são transmitidos na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, localizada na Aldeia Travessão do Ouro, Floresta, interior do estado de Pernambuco, Brasil.

### **Saberes Indígenas, Interculturalidade e Educação Escolar**

No atual cenário social brasileiro, temas ligados às expressões culturais ainda são tratados de forma delicada, como se fossem um ponto nevrálgico para a sociedade, talvez porque estas expressões culturais estiveram sempre intimamente ligadas aos povos autóctones e aos segredos que eles possuem. Refletir sobre as diversidades culturais, como meio essencial para o reconhecimento, é também saber aceitar as diferenças, sejam elas étnicas, culturais, linguísticas, sociais ou outras. Os sujeitos sociais, apesar da diversidade dos seus contextos históricos e culturais, fizeram sempre algum tipo de aprendizagem, conjugada, muitas vezes, com situações de desigualdade desumanas, preconceitos e racismo, pelo que o processo de reconhecimento sociocultural se torna tão relevante.

As discussões sobre pluralidade cultural (Santos, 2001) e a relevância de se preservar as identidades culturais dos povos indígenas, nos vários espaços sociais, principalmente no educacional têm-se intensificado. Em particular, neste âmbito, destaca-se a importância atribuída à passagem oral de valores, hábitos e tradições indígenas nos ensinamentos das futuras gerações. O âmbito escolar pode contribuir, de forma decisiva, para desmistificar as diversidades e promover o reconhecimento, mediante a promoção da valorização do respeito pelos outros (diferentes) nas práticas pedagógicas. Como referido por Honneth (2003), “todos precisam ter suas particularidades reconhecidas a fim de desenvolver autoestima, o que (junto com a autoconfiança e o auto-respeito) é um ingrediente essencial para uma identidade não distorcida” (p. 75).

A tradição oral constitui o primeiro modo de transmissão de conhecimento dos indígenas, correspondendo à forma pela qual eles educam e ensinam a comunidade. Trata-se da partilha das suas vivências e da historicidade do povo, contada por eles mesmos. Como realçado por Munduruku (2012), “parte do conhecimento desenvolvido pelos indígenas ao longo de sua trajetória histórica tem a ver com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação” (p. 67). Deste modo, o fortalecimento do próprio movimento indígena (Munduruku, 2012) passa

pelo reconhecimento dos sistemas de conhecimento tradicional dos Povos Indígenas e pelo direito a uma Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Bilíngue e Intercultural, que os respeite como protagonistas sociais, adaptando-se às necessidades das suas comunidades, e tendo em conta as mesmas na construção do seu currículo. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário, CIMI (1993):

Como o currículo parte da construção do conhecimento de uma forma global e coletiva, 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. 9).

A temática das escolas indígenas coloca com especial relevância o desafio da interculturalidade. Trata-se de construir conhecimento recíproco e alcançar uma solidariedade interétnica. A interculturalidade, tal como abordada nas escolas indígenas, satisfaz um direito de pertença, fortalecendo os saberes tradicionais e permitindo que os conhecimentos indígenas dialoguem com o processo educativo, problematizando, como apresenta Candau (2010), “diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo” (p. 100). O fato de um determinado povo passar a participar da organização escolar responde às suas necessidades mais específicas. Como referido por Bergamaschi e Medeiros (2010), a interculturalidade, inerente à educação escolar indígena, pode ser perspectivada de diversas formas:

(...) como uma necessidade para o diálogo intercultural, na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. (...) como um risco ao modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas (...). e por fim (...) como um modo de transformar a escola num processo de apropriação, ressignificação e de recriação, evidenciando assim a possibilidade de incorporar aspectos da cultura do outro sem perder os elementos constitutivos da cultura indígena. (p. 61)

Defendemos que a concretização da Educação Escolar Indígena acaba por se traduzir numa valorização do conhecimento que possibilita o reconhecimento étnico e identitário e, simultaneamente, a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 12).

Na interculturalidade subjacente à da Educação Escola Indígena, reconhece-se a diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, privilegiando-se uma situação de comunicação entre experiências socioculturais e linguísticas e as histórias dos antepassados, no pressuposto de que uma cultura não é superior a outra. Estimula-se, deste modo, o entendimento e o respeito entre os seres humanos das diversas identidades étnicas existentes. Podemos encarar esta interculturalidade como uma proposta de consolidação democrática dos diversos saberes, embora a diversidade de conhecimentos teóricos sobre esta ainda precisem ser discutidos e debatidos, tanto na academia quanto nos espaços dos saberes populares.

A Educação Escolar Indígena valoriza o que é próprio de cada povo e o que contribui para o processo da autoestima e afirmação da identidade, partindo dos etnoconhecimentos para acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliar as informações do mundo, reafirmando a própria cultura e identidade, sem se fechar em sua experiência. Deste modo, a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizagem. A comunidade indígena também possui uma sabedoria para ser transmitida por seus membros, recorrendo a mecanismos próprios da educação tradicional dos povos indígenas. Essa forma de educação pode, e deve, contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas,

capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade da comunidade indígena. A este propósito, Nascimento e Urquiza (2010) referem que

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)

O percurso do movimento indígena, para conquistar os direitos constitucionais, começou na década de 70, com o apoio de organizações não governamentais e de uma parte da sociedade civil que apoiava a causa, mas este fato só se concretizou em 1988. A legislação educacional indígena aparece, mais detalhadamente, na *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96*. Em 1998, com a criação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) estas são legalmente autorizadas, com metas e objetivos a concretizar. Este documento traz uma nova visão para o processo educacional dos grupos étnicos do Brasil, evidenciando-se 4 (quatro) pilares formadores: a diferença, a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade.

No ano seguinte, são promulgadas as *Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena* (Parecer 14/1999) e a Lei 10172/99, que traz um capítulo específico sobre a Educação Escolar Indígena. O *Referencial para Formação de Professores Indígenas* surge em 2002, constituindo um documento muito aguardado, pois “escola de índio, professor índio”. Deixa, contudo, 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 ao estado que as rege, 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. Perante isto, coloca-se a questão: Como promover a interculturalidade se não há respeito pelo espaço do professor, e o reconhecimento dos diversos saberes existentes, assim como pela sua organização curricular autônoma dentro de cada comunidade?

Algumas universidades públicas e particulares têm possibilitado um avanço significativo no envolvimento de discentes indígenas na reorganização e construção de uma escola indígena verdadeiramente diferenciada. Oferecem cursos de Licenciatura Específica para os Povos Indígenas, também conhecida por Licenciatura Intercultural, que vêm demonstrando que é possível, mediante incorporação dos saberes indígenas, arquitetar nas comunidades uma nova escola. Uma escola que possibilite a afirmação da identidade étnica e cultural, e que possibilite a incorporação e os destaque dos conhecimentos indígenas e dos saberes tradicionais.

Em busca de novas propostas para concretizar a interculturalidade, mediante a apropriação e o diálogo com os saberes indígenas, apresentamos de seguida algumas reflexões. Para começar, partimos do 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, a fim de que esta troca simbólica seja de fato reconhecida. Outro ponto que nos parece relevante e merecedor de discussão é a relação da folclorização com os saberes tradicionais. Há uma grande desordem na produção dos materiais didáticos que são distribuídos ou vendidos nas escolas, não havendo um claro discernimento dos seus significados e uma clara discriminação em torno de muitos conceitos.

Por último, urge considerar um aspecto relevante dentro da construção de um diálogo intercultural com os saberes tradicionais: até que ponto a autonomia e decisões indígenas serão aceites? até que ponto as comunidades indígenas, como portadoras de conhecimentos milenares poderão controlar este câmbio de apropriações? Na visão da sociedade indígena, alguns conceitos transcendem as relações entre os humanos, admitindo diversos “seres” e forças da natureza, com os quais estabelecem laços de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades. Estes são valores próprios das sociedades originalmente orais, articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram.

Acreditamos que a Educação Escolar Indígena poderá estabelecer uma ponte com outros saberes. Devemos pluralizar a ideia da democracia escolar, dos direitos humanos, de uma filosofia intercultural que contribua para fomentar, mediante uma pedagogia que reconheça a diversidade, uma perspectiva de transformação sociocultural.

### **Caminhos que Trilhamos – A Etnografia como Método**

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (Minayo, 2009), por isso, para alcançar os objetivos propostos na nossa investigação, embasamo-nos no referencial teórico relacionado com as ideias da educação sociocultural, defendidas pelos movimentos sociais e pelos educadores e pesquisadores que comungam com essas ideias, optando por um paradigma qualitativo e por uma estratégia etnográfica. Para Gómez (1999), este tipo de investigação tem o papel de explicar as formas sociais e culturais diversas, o modo como os povos vivem e, por isso, a etnografia é um “retrato do modo de vida de uma unidade social (p. 84).

Pensar a etnografia (Clifford, 2014; Malinowski, 1972) e seu fazer científico é perceber a relevância social e cultural deste tipo de investigação, logo, neste artigo, serão enfatizados os discursos dos professores indígenas da comunidade Pipipã de Kambixuru, sobre a inclusão dos saberes tradicionais (medicina tradicional, o Toré e a Jurema Sagrada) no processo escolar diferenciado e específico da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Utilizaremos os seus relatos para narrar este contexto.

Vivenciar uma experiência etnográfica é aceitar a existência do outro, sem interferir no seu meio social, cultural, religioso etc. É respeitar as diversidades e dificuldades que surgem no decurso da pesquisa. É saber ficar em silêncio e escutar; e indagar quando necessário, mas nunca interferir. O investigador, que utiliza a etnografia, deve estar atento aos diversos significados e sentidos que o estudo pode apresentar. As potencialidades deste método, aplicado à educação, e neste caso à educação escolar indígena, especificamente da comunidade Pipipã de Kambixuru, são adequadas para compreender as práticas do cotidiano escolar, através de uma observação participante e das entrevistas com os professores indígenas, que lutam para preservar a transmissão dos seus saberes tradicionais.

Por conseguinte, 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 que área seja feita a etnografia, torna-se necessário seguir suas normatizações para que os resultados sejam verídicos e satisfaçam ao grupo social pesquisado. Utilizar a etnografia em investigações que envolvam o processo educativo, faz-nos pensar no sentido mais amplo da educação, não somente nas salas de aula ou nas escolas em si, mas também em todo o contexto sociocultural do qual elas fazem parte. O que se aprende e vive no exterior é tão importante quanto o que se ensina e aprende no interior daquelas.

Investigar sobre os povos indígenas vai muito mais além do ler livros e revisitar 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.

Esta investigação iniciou-se em 2015, tanto nas áreas comuns à comunidade, como na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Foi necessário um trabalho intensivo e presencial no território indígena, por meio da observação participante. O instrumento da investigação utilizado foi a entrevista aberta (registro de filmagem). Onde foram abordados temas sobre os saberes

tradicionais Pipipã de Kambixuru e a diferença e interculturalidade da educação escolar indígena, e como estes eram utilizados pelos professores em suas aulas. A escolha pela entrevista aberta foi para poder obter mais informações sobre o tema discutido, como também valorizar e respeitar o discurso e protagonismo dos docentes Pipipã.

Os relatos dos professores foram filmados na Aldeia Travessão do Ouro, com a autorização prévia do Pajé Senhor Expedito Roseno e do Cacique Valdemir Amaro; os discursos estão tal qual como nos registros; foram entrevistados 07 professores da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno (Floresta, Pernambuco). A formação acadêmica dos docentes permeia diversas áreas do conhecimento, mas a maioria é formada (ou está cursando) a Licenciatura em Pedagogia. Todos participaram de boa vontade, ajudaram no que foi solicitado e ficaram livres em relação ao tempo para expor suas ideias. A apresentação dos resultados é descritiva, relatando o máximo possível da realidade da comunidade e das temáticas por eles abordadas.

### **Os Professores Pipipã de Kambixuru e os Saberes Tradicionais**

A historicidade dos Pipipã de Kambixuru (Arcanjo, 2003) é recente em Pernambuco, seus primeiros relatos são do século XIX, estão situados em Serra Negra, município de Floresta, região do Sertão do estado. Seu território indígena ainda não foi demarcado oficialmente. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2013), a população Pipipã é de aproximadamente 1.312 indígenas. O território divide-se em nove aldeias: Travessão do Ouro, Faveira, Capoeira do Barro, Caraíbas, Serra Negra, Alfredo, Jiquiri, Caldeirão do Periquito e Barra do Juá. Esta investigação ocorreu na Aldeia do Travessão do Ouro, porque é lá que residem as principais lideranças e está localizada a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Esta é uma investigação etnográfica que foi previamente autorizada pelas lideranças da comunidade em questão.

A construção da escola estadual indígena foi uma grande conquista para a comunidade, tendo tanto o projeto físico como o ideológico, sido criado e acordado a partir do entendimento dos Pipipã. Para o professor José Francisco, o mais importante foi a adaptação da escola e dos professores indígenas à nova realidade escolar. A incorporação da educação escolar indígena foi extremamente importante, possibilitando uma afirmação da cultura própria e o seu diálogo com a dos outros, mas tomando como centro as concepções próprias:

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 Pipipã de Kambixuru José Francisco, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Para a professora Fabilene Lopes da Silva, a diferença das escolas indígenas está em trabalhar o que pertence ao povo:

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 (Professora Pipipã de Kambixuru Fabilene Lopes da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

É relevante dizer que a maioria dos professores tem formação acadêmica em Pedagogia, alguns possuem especializações na educação infantil, temática indígena ou gestão educacional; além dos que ainda estão cursando a licenciatura em Pedagogia ou a licenciatura específica. Como é o caso da professora Maria da Saúde, que está no último ano do curso de Pedagogia. Ela diz que a escola é um lugar de oportunidades para as crianças indígenas, algo a que os mais velhos da comunidade não tiveram acesso:

E assim, a gente tem essa escola indígena. É uma escola específica e diferenciada. É importante porque antes os mais velhos não tiveram estudo, não tiveram como estudar, não tiveram a oportunidade que a gente tem hoje de ter uma escola; do pessoal ter seus filhos e não precisar levar eles lá fora. Já têm professores capacitados, que tiveram a oportunidade de repassar pros nossos alunos aquilo que os mais velhos passaram pra gente. 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. A gente conseguiu, a gente tem, como temos as escolas, temos várias oportunidades, tem o pessoal da saúde, tem o postinho, que estão ali ajudando, fazendo com que tenha uma melhoria. Então é isso. Sou filha do Pajé, moro aqui há 16 anos mais ou menos, nessa base. Tenho 21 anos (Professora Pipipã de Kambixuru Maria da Saúde, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Dando continuidade aos relatos dos docentes Pipipã, percebemos, no discurso da professora Jucielma, a dificuldade das mudanças vividas aquando da implementação do projeto da educação escolar indígena na comunidade e a substituição dos professores não-indígenas pelos da etnia, enfatizando a importância da formação de professores indígenas:

A educação escola indígena se deu com muita dificuldade, porque aqui era do município, houve muita luta pra que o estado viesse entrar. Foi com muita luta, batalha, com muita luta mesmo. E hoje estamos com o estado. A luta escolar indígena ela se deu através de algumas necessidades que havia no povo. Porque pra gente criar o cidadão indígena precisamos que seja o professor indígena que esteja que conhece a luta desde o começo. E a gente, precisamos então desse professor indígena pra tá repassando pros alunos como se deu, como a aldeia surgiu, a luta de cada um, o que precisamos, porque o branco ele não vai saber falar da nossa cultura, não vai saber ensinar os nossos vocábulos, não vai saber falar dos toantes que existe. Então, a gente tem essa tradição aqui, tá ensinando nossos costumes as nossas crianças. Ensinando o passo Pipipã, e é isso (Professora Pipipã de Kambixuru Jucielma, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Por isso, a possibilidade de adaptar ao currículo escolar indígena as histórias de vida da comunidade, assim como os saberes tradicionais é, de certeza, um grande passo para a alteridade educacional dos povos. Os professores criam e recriam métodos de ensino e aprendizagem para que as crianças possam adquirir ao máximo conhecimento sobre as tradições culturais das suas



etnias. De acordo com a professora Luciana Avelino, ela utiliza dessa flexibilidade para construir e diversificar seus planos de aula:

Aqui eu trabalho com a disciplina de português, arte e educação física. A minha metodologia em português é de envolver o indígena o máximo que eu posso. Se eu tenho um texto que fala sobre Manuel Benedito, eu posso modificar ele e falar sobre Joao Cabeça de Pena<sup>1</sup>, sobre Pajé Expedito<sup>2</sup>, que aí a adaptação do texto vai ficar de acordo com que estou trabalhando. Em artes, eu procuro, procuro não, eu envolvo o máximo que posso sobre os artesanatos indígenas. Como agora a gente teve um seminário todo voltado para indígena do povo Pipipã. E é claro que também entra a interculturalidade, porque você trabalha também sobre os outros povos, sobre o pessoal branco. E a educação física, o que a gente trabalha muito aqui na sala de aula, na escola, é o Toré (Professora Pipipã de Kambixuru Luciana Avelino da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Transmitir aos outros o conhecimento de sua existência e de suas tradições sempre foi muito importante, principalmente porque isso faz parte da luta pelo reconhecimento sócio-religioso-educacional. As tradições são percebidas como algo fluido, seu conteúdo sendo definido a cada geração, bem como sua atemporalidade sendo situacionalmente construída. Por fim, compartilho da perspectiva segundo a qual a tradição – assim como a história, a memória etc. – seja construída retrospectivamente a partir do presente destes indígenas. Assim, é ao prestar atenção ao passado vivenciado pelo grupo que poderemos discernir e reconhecer processos concomitantes de continuidade e descontinuidade. Mais do que isso, é a partir desse passado experimentado – por relatos, por livros, por relações sociais – que devemos conceber o presente das tradições. As histórias das gerações precedentes transmitem significados, através da mediação dos pais que, com as lembranças, seus hábitos de vida e seu modo de se relacionar com outros entes queridos, nos informam sobre relações passadas e seu valor. Como enfatiza Fleuri (2002):

A afirmação étnica e cultural, porque cada povo passa e luta, está atrelada tanto aos procedimentos de subsistência e preservação de cada indivíduo, quanto às técnicas corporais desenvolvidas para o processo de sua socialização na comunidade. Dessa forma, assegura-se por meio de atividades ritualísticas (educativas) que comunicam a identidade pessoal, social e étnica de cada indivíduo e de cada grupo os valores e ideais de cada nação indígena (p. 108)

A participação da comunidade, principalmente dos mais velhos agrega muito valor ao conhecimento passado às crianças, por contarem as histórias do povo, por ensinarem à sua maneira, pela tradição oral e por ajudarem aos professores na preservação cultural e identitária indígena. Em relação à apropriação dos saberes pela escola, o professor José Francisco diz que:

Na verdade, os saberes tradicionais do povo Pipipã, ele é bem presente na escola indígena, na prática pedagógica da gente, porque a gente sempre tá trabalhando sequências didáticas, projetos pedagógicos, envolvendo esses saberes tradicionais, as plantas medicinais trabalhado no povo. Trazendo pessoas da comunidade também, trazendo pra sala de aula pra tá debatendo, fazendo pesquisa que é importante também né. Captar, trazer esses saberes, a religiosidade, os toantes, os Torés; tudo isso é trabalhado na sala de aula, a história do povo, a cultura do povo, enfim, em geral é trabalhado dentro das práticas pedagógicas (Professor Pipipã de Kambixuru José Francisco, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Para a professora Maria da Saúde, falar dos saberes é reverenciar os antepassados e incentivar as novas gerações a manter as tradições:

---

<sup>1</sup> Líder histórico da comunidade;

<sup>2</sup> Pajé da comunidade Sr. Expedito Roseno;

Olhe, assim, em relação às tradições, assim, os rituais, as ervas, aos nossos antepassados, a gente vai incentivando a criança, o prezinho, a gente faz reuniões, a gente vai repassando pra eles como era a vida deles (dos antepassados), como eles preparavam os chá, como eles preparavam o lambedor (mel de ervas medicinais – observação minha). A gente sempre tá incentivando desde criança, pra que as nossas origens não morram, no caso a gente vai repassando aos poucos, a gente passa o pouco que sabemos (Professora Pipipã de Kambixuru Maria da Saúde, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Outra tradição importante para os Pipipã é o ritual do Toré, que, de acordo com Sampaio (1987), significa “flauta” feita de taquari (tipo de madeira, de árvore específica), realizado para as danças. O Toré é um aglomerado de gente, roda, círculo, reunião para comemorar algo, ou alguma coisa. Pode ser público ou privativo. Para iniciar o Toré (Grünwald, 2008), é preciso uma maracá (instrumento como um chocalho, feito de cabaça com sementes que os indígenas agitam para iniciar o Toré e chamar 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. É a morada dos espíritos, é quando a fumaça da Jurema Sagrada traz a ancestralidade para o terreiro para dançar com a comunidade. Em relação ao Toré e suas simbologias, a professora Maria da Saúde refere-se à importância de transmitir este ritual:

O conhecimento prévio que a gente vai sabendo, repassando pra aquela criança, a gente vai incentivando a prática do Toré e assim, pra quando eles tiverem maior, eles já saber repassar aquilo que os mais velhos já repassaram pra gente. E assim vai, vamos ensinando como é o preparo, como é que faz pra fazer as vestes, os símbolos, os artesanatos, e assim a gente vai repassando um pouco da vida, um pouco da vivência do povo passado. E assim sucessivamente eles vão aprendendo aos poucos e vamos botando em prática pra nossa cultura não morrer, não parar por ali e assim sucessivamente (Professora Pipipã de Kambixuru Maria da Saúde, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

As crenças indígenas são baseadas nos poderes espirituais que também podem ser utilizados como cura ou para causar doenças. No caso dos indígenas do Nordeste, é muito comum o uso de plantas medicinais. A medicina indígena, ou a saúde indígena, muitas vezes se interliga à religiosidade em busca do seu processo de cura. E é neste ponto que a planta da Jurema, além de servir como um medicamento tradicional natural das matas, é também, através da ritualística, a Jurema Sagrada, que está intimamente ligada ao Toré. O professor José Antônio mostra a importância de ensinar para preservar a tradição do Toré:

Sim, eu acho importante trabalhar o Toré porque assim, como eu falo muito, é poucos adolescente que vai pro ritual, aí se a gente não preparar esses agora quando for daqui a 4, 5 anos, quando forem adolescentes, num vai ter quase ninguém. Porque os mais velhos vão parando, chega um tempo em que eles param. Aí assim, se a gente não conseguir, o intuito da gente é conseguir que esses daqui (mostrando as crianças no pátio da escola – observação minha) queiram o que os mais velhos quiseram. Pronto, eu mermo, quando eu cheguei aqui nós dançava muito, hoje mermo é difícil, porque além de eu ter um problema na perna, é difícil. Mas eu vou pro terreiro. Mas é difícil dançar. Aí se eu não ensinar a m aluno meu, um filho meu, daqui a uns anos não existe o Toré (Professor Pipipã de Kambixuru José Antônio, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

A Jurema e o Toré são elementos sagrados, são marcas dos nativos que indicam, afirmam e delimitam a presença espiritual indígena na sociedade brasileira. Nos rituais das religiões brasileiras, onde existem os Torés, estes são sempre um espaço indígena, são tradições e símbolos utilizadas pelas próprias etnias (Grünwald, 2008). O culto da Jurema Sagrada (L'odo, 2017; Salles, 2010) é uma tradição religiosa oriunda dos povos indígenas, que vêm mantendo a sua cultura, entre outras determinações, por meio da transmissão oral. Com a justificativa do currículo específico, os Pipipã podem criar suas aulas a partir desses conhecimentos tradicionais, como ocorreu com a professora Jucielma:

Aqui eu ensino é o primeiro ano, são os de 6 anos, estou cursando pedagogia, estou no 6º período. A respeito do toante a gente trabalha tanto no dançar em sala de aula, como em cartazes. A gente faz um toante no cartaz e ilustra e através deste cartaz, a gente trabalha várias coisas. Podemos trabalhar o nome dele em cima desse toante, podemos trabalhar também as vogais (Professora Pipipã de Kambixuru Jucielma, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Para a professora Luciana, ensinar o Toré, além de fazer parte da identidade do grupo, também é um excelente exercício físico:

Esse não fica fora, porque, de qualquer maneira, se você pega uma criança e vai brincar de bola, é a mesma coisa, dançando o Toré você está fazendo a física melhor ainda. E é o movimento, você ensina o passo do Toré, que às vezes, que muitos não sabem. Então você tem aquela oportunidade, é, as lideranças acompanham também o ritual, o Pajé vem várias vezes pra cá, no momento fica olhando, orientando a gente, como a gente deve fazer. Então tô adorando trabalhar na escola, não imaginava. No início eu imaginei que não daria conta, mas até agora tá a mil maravilha (Professora Pipipã de Kambixuru Luciana Avelino da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Hoje, a maior parte das comunidades indígenas possuem postos de saúde, com visitas de médicos, enfermeiros, há campanhas de vacinação e são disponibilizados remédios aos povos mais distantes (fatos que nem sempre acontecem - grifos meus). Contudo, a busca pelo saber tradicional sempre é priorizada, e normalmente funciona. Nas Aldeias Pipipã percebe-se a medicina indígena e a utilização de diversas plantas (Menezes & Fonteles, 2011) típicas do sertão de Pernambuco, exemplo do boldo-do-chile, cujo chá serve para as funções hepáticas; a erva cidreira é utilizada como calmante, e o capim santo (erva príncipe) que na medicina indígena tem diversas funcionalidades: sudoríficas, analgésicas, calmantes, antidepressivas e expectorantes, além de ser bactericida, estimulante estomacal e da lactação. Nas aldeias indígenas, de uma forma geral, o tratamento e cura de doenças é feita pelos curandeiros ou pajés que, através dos seus saberes, facilmente ajudam a curar os seus. 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<sup>3</sup>.

Para o professor José Antônio as experiências dos mais velhos da comunidade e suas histórias de vida contribuem para o aprendizado e preservação dos saberes tradicionais entre os mais novos:

Comecei a trabalhar tá com 3 anos agora, comecei primeiro no pré 1, com alunos de 4 a 6 anos. Agora tô no 5º ano, trabalhando com alunos de 10 a 12 anos. E a importância das plantas porque, como já cansei de ver Expedito dizendo. Minha vó mermo, ela começou a andar agora no posto de saúde. Primeiro nós não têm carro, segundo nós tomamos o remédio do mato mermo. Não tinha esses doencê todos que tem agora. Agora que nem ela fala (avó): - “de primeiro não existia

<sup>3</sup> Líder místico-religioso, espiritual, curandeiro, benzedor, feiteiro, grande mestre e conhecedor dos saberes nas comunidades indígenas; ver Melatti (1983).

diabete, não existia colesterol, agora é tudo. Qualquer coisinha vai ao médico, e tá com um bocado de doença”. Eu sempre gosto de ouvir seu Expedito falando, porque ele fala bem explicado. Eu mermo, eu tenho 29 anos, fui agora, esses dias ao hospital, por causa da injeção, mas é difícil uma ficha minha aqui, de tá adoecendo. Me curo com remédio do mato. Tem a jurema, tem a imburana de cheiro, tem o angico, tem a quixabeira, tudo plantas medicinais, da gente mermo. Ainda hoje teve gente procurando se a erva cidreira era planta medicinal, eu digo é, mas só não é da gente, ela vem de outros povos, de outro lugar (Professor Pipipã de Kambixuru José Antônio, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Em relação à medicina tradicional, a Professora Jucielma relata:

Temos também as plantas medicinais, que são as plantas que servem pra fazer remédio. Muitas vezes a gente não tem como correr ao médico neste instante, quando tá com uma doença, então a gente recorre várias vezes às plantas. Existem muitas plantas que nos socorre durante aquela necessidade daquela doença (Professora Pipipã de Kambixuru Jucielma, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Já a professora Fabilene insere os conhecimentos das plantas medicinais em sala de aula:

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 Pipipã de Kambixuru Fabilene Lopes da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril, 2016)

Os princípios da preservação da natureza, que os Pipipã tentam cumprir com regularidade, são uma temática ensinada na sala de aula. Devem respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos: é quase que um princípio ético, pois não precisam e não devem destruir as outras espécies; melhorar a qualidade de vida humana: é este o principal objetivo da comunidade, permitir que as pessoas realizem o seu potencial e vivam com dignidade. Conservar a vitalidade e a diversidade do território sagrado, a Terra, pois é nela que vivem.

A tradição oral constitui um patrimônio predominante no seio da comunidade indígena. Através deste percebemos melhor o conjunto de valores sociais, religiosos e educacionais veiculados por esta oralidade, os dados significativos da trajetória histórica, bem como a sua cadeia de transmissão. Através dessa oralidade, um dom “divino” - acreditam eles, homens, mulheres e crianças indígenas Pipipã, transformam o espaço da terra indígena, recuperando práticas culturais consideradas próprias e específicas e interculturais na e para expressão de sua identidade. Conseguindo, assim, aprender a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural e garantir novos instrumentos democráticos que garantam o exercício dos direitos de cidadania.

## Considerações Finais

É importante ressaltar que os saberes tradicionais trabalhados nas escolas indígenas são particulares de cada etnia, de cada povo, pois cada escola indígena assume o papel fundamental na formação do reconhecimento da identidade social das crianças e adolescentes, e assim faz com que elas se aceitem como cidadãs indígenas. A diversidade cultural que permeia os conhecimentos tradicionais, neste caso da comunidade Pipipã de Kambixuru, vai além de um sistema de costumes, é objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável. 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.

A utilização e reconhecimento dos saberes são valores de que os Pipipã têm muito orgulho, é a historicidade do povo contada e recontada entre os seus, é a esperança de que, no futuro próximo, os mais novos possam dar continuidade a estes conhecimentos. Investir na formação de professores indígenas e na autonomia desses, junto à comunidade escolar, como na própria sociedade dos filhos da Serra Negra, faz com que possamos perspectivar a resistência étnica e identitária pela qual lutam diariamente. Diante dessa realidade, devemos compreender que, apesar de resistirem a toda a forma de preconceito, os Pipipã buscam, através dos seus esforços, reconstruir a sua identidade, por meios das suas tradições culturais. Nessa perspectiva, quando buscam no espaço social seu reconhecimento e a sua historicidade, essas experiências, uma vez, expostas e confrontadas, podem servir de ponto de partida para uma nova construção igualitária na sociedade à qual pertencem.

## Referências

- Arcanjo, J. A. (2003). *Toré e identidade étnica: Os Pipipã de Kambixuru (Índios de Serra Negra)*. (Dissertação de Mestrado em Antropologia). UFPE.
- 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, 30, (60).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério Público.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases)*. MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena)*. MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1999). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em *Aberto*. Brasília, 14, (63), 175-187, jul./dez.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. MEC.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, (37).
- Candau, V. M. (2010). Direitos humanos, diversidade cultural e educação: A tensão entre igualdade e diferença. In: L. de F. G. Ferreira et. al. (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. Editora Universitária da UFPB.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário. (1993). *Concepção e prática da educação escolar indígena*. Cadernos do CIMI 2. Brasília.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário. (2013). *Por uma educação descolonial e libertadora*. Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília.
- Clifford, J. (2014). *A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX*. UFRJ.
- Fleuri, R. M. (Org.). (2002). *Intercultura: Estudos emergentes*. Ijuí.
- Gómez, G. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Grünwald, R. A. (2008). *Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil*. *Ciência e Cultura*, 60(4), 43-45. Retirado em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000400018&lng=en&tln=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018&lng=en&tln=pt). Acesso dia 22 de outubro de 2020.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Lei Federal 10.172/99. Retirado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) acesso dia 30 de abril de 2019.

- L'odò, A. L. (2017). *Juremologia: Uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada*. (Dissertação Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Religião.
- Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. Abril Cultural.
- Melatti, J. C. (1983). *Índios do Brasil*. Hucitec.
- Menezes, A. L. T., & Fonteles Filho, J. M. (Orgs.). (2011). *Plantas medicinais indígenas: Usos – Saberes – Sentidos*. IPECE.
- Minayo, M. C. de S. (Orgs.). (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. Paulinas.
- Nascimento, A. C.; & Urquiza, A. H. (2010). Currículo, diferenças e identidades: Tendências da escola Indígena guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, 10, (1), 113-132, jan./jun.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salles, S. G. de. (2010). *À sombra da Jurema Encantada: Mestres juremeiros na umbanda de Albandra*. UFPE.
- Sampaio, T. (1987). *O Tupi na geografia nacional*. Editora Nacional.
- Santos, B. S. (2001). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Cortez.

## Sobre os Autores

### Ana Carolina Gomes Coimbra

Universidade da Beira Interior (UBI)

[ana.coimbra@ubi.pt](mailto:ana.coimbra@ubi.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-4456-4743>

<http://lattes.cnpq.br/1535642930990266>

Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE – Pernambuco/Brasil)

Especialista em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinete do Recife (FAFIRE – Pernambuco/Brasil) -

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades (ULTH – Lisboa/Portugal)

Doutorado em Educação pela Universidade da Beira Interior (UBI – Covilhã/Portugal).

Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação, principalmente sobre as temáticas: Educação Escolar Indígena; Lei federal 11.645/08; Formação de Professores.

### Maria Luísa Branco

Universidade da Beira Interior (UBI), LabCom – Comunicação e Artes (LabCom-UBI)

[lbranco@ubi.pt](mailto:lbranco@ubi.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa

Mestre em Ciências da Educação – Formação Pessoal e Social, pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa

Doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior, Portugal

Investiga e publica nas áreas da Educação e Cidadania; Educação, Justiça Social e Equidade; Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional. É diretora do doutoramento em Educação da Universidade da Beira Interior.

## Sobre o Editores

### **Juliane Sachser Angnes**

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)  
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)  
[julianeangnes@gmail.com](mailto:julianeangnes@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

### **Kaizô Iwakami Beltrão**

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas  
[Kaizo.beltrao@fgv.br](mailto:Kaizo.beltrao@fgv.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities em Construção e Reconstrução**

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 162

2 de novembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.



## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**  
Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**  
Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**  
Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**  
Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma  
de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca,  
España

**Jaume Martínez Bonafé**  
Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**  
Instituto de Investigaciones sobre  
la Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier  
Tellez**, Universidad Pedagógica  
Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad  
Nacional de San Martín,  
Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**  
Universidad Nacional de  
Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto  
de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**  
Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,  
Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**  
Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California

State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of

Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of

Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of

California, Berkeley

**Jack Schneider** University of

Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel