

A interculturalidade crítica Pipipã em diálogo com a escola *Ayllu*

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de¹

RESUMO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as experiências da educação escolar indígena emancipatória na América Latina como alternativa de enfrentamento aos conhecimentos homogêneos produzidos na Europa, o “norte global” do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. A partir da perspectiva teórica dos estudos Pós-coloniais estudamos como ocorre a *práxis* da educação intercultural crítica e a “insurgência epistêmica, em um contexto de lutas e resistências dos povos do território epistêmico de Abya Yala. Nosso objetivo é dialogar a educação indígena contemporânea do povo Pipipã, localizados em Floresta, no Sertão de Pernambuco com as discussões do pensamento pedagógico da escola Warisata, concebidos por Elizardo Perez (Bolívia). Os resultados são baseados na materialização da desobediência epistêmica na busca por uma educação intercultural como forma de resistência dos povos colonialmente denominados latino-americanos. Nações que questionam as metas narrativas construídas como verdades, em face a autonomia étnico cultural, cada um em seu tempo e lugar.

Território Epistêmico Abya Yala. Educação Escolar Indígena. Povo Pipipã.

The critical interculturality of Pipipã in dialogue with the *Ayllu* school

ABSTRACT

In this article we propose a reflection on the experiences of emancipatory indigenous school education in Latin America as an alternative to confront the homogeneous knowledge produced in Europe, the "global north" of the capitalist/patriarchal/modern/colonial world-world system. From the theoretical perspective of postcolonial studies we study how the praxis of critical intercultural education and the "epistemic insurgency occurs, in a context of struggles and resistance stems from the peoples of the epistemic territory of Abya Yala. Our goal is to dialogue the contemporary indigenous education of the Pipipã people, located in Floresta, in the Sertão of Pernambuco with the discussions of the pedagogical thought of the Warisata school, conceived by

¹ Mestre em Educação Contemporânea pelo PPGEduC do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Email: luiz.cbasa@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8373133170083319>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8184-5202>.

Elizardo Perez (Bolivia). The results are based on the materialization of epistemic disobedience in the search for intercultural education as a form of resistance of colonially named Latin American peoples. Nations that question narrative goals constructed as truths, in the face of cultural ethnic autonomy, each in its time and place.

Epistemic Territory Abya Yala. Indigenous School Education. Pipipã people.

La interculturalidad crítica de Pipipã em diálogo con la escuela Ayllu

21

RESUMEN

En este artículo proponemos una reflexión sobre las experiencias de la educación escolar indígena emancipadora en América Latina como alternativa para enfrentar el conocimiento homogéneo producido en Europa, el “norte global” del sistema-mundo capitalista / patriarcal / moderno / colonial. Desde la perspectiva teórica de los estudios poscoloniales, estudiamos la praxis de la educación crítica intercultural y la “insurgencia epistémica”, en un contexto de luchas y resistencias de los pueblos del territorio epistémico de Abya Yala. Nuestro objetivo es dialogar la educación indígena contemporánea del pueblo Pipipã, ubicado en Floresta, en el interior de Pernambuco, con las discusiones sobre el pensamiento pedagógico de la escuela Warisata, concebida por Elizardo Pérez (Bolivia). Los resultados se basan en la materialización de la desobediencia epistémica en la búsqueda de una educación intercultural como forma de resistencia de los pueblos colonialmente llamados latinoamericanos. Naciones que cuestionan las metas narrativas construidas como verdades, frente a la autonomía étnica y cultural, cada una en su tiempo y lugar.

Territorio Epistémico de Abya Yala. Educación Escolar Indígena. Pueblo Pipipã.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é discorrer sobre a perspectiva teórica dos estudos Pós-coloniais a partir de movimentos de questionamentos às metas narrativas construídas como verdades produzidas na Europa, para que os grupos subalternizados oriundos de Abya Yala (PORTO-GONÇALVES, 2004; 2009) possam ocupar um lugar epistêmico nos espaços e eventos negados. A começar pela utilização do próprio termo “Abya Yala”, ou terra em florescimento, utilizado pelos movimentos dos povos originários como uma autodesignação em contraposição ao conceito, ou ideia, de países latino americanos.

As experiências da Educação Escolar Indígena representam uma alternativa de enfrentamento aos conhecimentos homogêneos produzidos na

Europa, o “norte global” do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. Daí surge a pergunta: Como a educação pode ajudar os grupos indígenas subalternizados a ocupar um lugar epistêmico nos espaços e eventos historicamente negados? O povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão do estado de Pernambuco, surge como exemplo de insurgência.

Os Pipipã não concordavam com a condução da Educação Escolar Indígena conduzida pelo município, a qual se preocupava apenas em transmitir conhecimentos formais e partiu para o enfrentamento. Em 2002 uma “luta local” foi travada juntamente com toda a comunidade, que se posicionou em frente da escola Joaquim Roseno dos Santos. Eles foram dizendo aos professores que iam chegando para trabalhar que a partir daquele momento não iriam mais ensinar aos seus filhos, que a escola seria de índio e para índio, confrontando o município e rompendo os laços com este.

A partir de então, o corpo docente das quatro escolas das aldeias passou a ser composto exclusivamente por indígenas. No ano seguinte a educação escolar indígena foi estadualizada e o currículo intercultural passou a ser construído considerando os saberes tradicionais Pipipã em diálogo com os conhecimentos prescritos pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Para Santos (1997), os lugares comuns da retórica funcionam como “premissas de argumentação, que por não se discutirem, tornam possível a produção e a troca de conhecimentos altamente vulneráveis e problemáticos quando “usados “numa cultura diferente” (SANTOS, 1997, p. 115).

A pesquisa foi baseada nos estudos Pós-coloniais a partir da Educação Escolar Indígena oferecida pelo Povo Pipipã, localizado em Floresta, no Sertão de Pernambuco. Em agosto de 2017 iniciamos a pesquisa etnográfica vivenciando a *práxis* dessa educação através de conversas informais nas aldeias, realizando anotações e gravações em áudio e vídeo com os participantes da pesquisa. As respostas mais subjetivas podem ser obtidas através do método etnográfico, em um segundo momento, ao avançar o percurso de inteireza do campo de pesquisa.

Geertz (1989) entende o fazer etnográfico, não necessariamente como uma questão de método, mas uma forma de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. “Dessa forma, não são as técnicas determinadas que definem o empreendimento, o que define é o esforço intelectual” (GEERTZ, 1989, p.15).

Também usamos o método comparativo dos contextos da educação Pipipã e da escola Ayllu da Bolívia, suas aproximações e idiossincrasias, considerando que os dois casos ocorrem em realidades, tempos e lugares completamente diferentes. O método é refutado pelo antropólogo Franz Boas

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

Temos a justificativa de utilizar a comparação mostrando a relação entre os povos ameríndios: A escola boliviana foi uma experiência pioneira de educação escolar indígena comunitária na América Latina e tais princípios pedagógicos foram incorporados por países vizinhos, o que nos ajuda a entender a origem das lutas atuais por uma educação específica e diferenciada.

Referencial Teórico

Os educadores pertencentes aos grupos *etno-raciais* discriminados podem desenvolver a “insurgência epistêmica” (GROSFOGUEL, 2007) estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos a partir de corpos e espaços subalternizados e inferiorizados. A ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) desses sujeitos faz a diferença em uma prática pedagógica de enfrentamento as epistemologias eurocentradas ocidentais que hierarquiza o conhecimento.

Algo que fez emergir a tensão entre a colonialidade e a descolonialidade formando a diferença colonial (MIGNOLO, 2003), um meio de oportunizar a existência de racionalidades e pensamentos outros. As experiências de uma argentina de descendência europeia ou de um *aymara* de descendência aborígene são sentidas “em relação à presença da ausência: a consciência pura da expansão europeia imperial/colonial e o convite forçado para assimilar ou para sentir a diferença, a diferença colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 304).

É a diferença colonial que gera o pensamento de fronteira (idem, MIGNOLO, 2008), ambos surgem a partir da ferida colonial comum entre os povos originários de *Abya-Yala* (nome dado a América Latina antes da invasão portuguesa), em consequência de um regime racista e de um discurso hegemônico. A ferida colonial é algo em comum para vários povos, independente se o colonizador foi espanhol, português ou inglês, eles invisibilizaram a cultura e negaram a humanidade de cada etnia. Atualmente esses povos não estão mais sob domínio dos colonizadores europeus, mas enfrentam o sentimento de inferioridade e negação.

A Colonialidade do Ser (SANTOS, 2010) leva os espanhóis ou portugueses miscigenados nascidos na América a constituir a chamada ‘elite crioula’, para fugir do estigma de

inferioridade, ao passo que afirma a americanidade e demarca a diferença dos ameríndios e africanos, entrando assim na disputa de interesses mundiais articulado a interesses locais. A ‘elite crioula’ não defende a Latinidade, mas estabelece lutas por outras identidades.

Para Mignolo (2007), quando se inventa o nome América Latina, esta fica já cativa do vocabulário da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista. Esse “Novo Mundo”, na visão de Mignolo, foi incorporado ao quadro do mundo cristão numa condição de anterioridade aos continentes europeu, africano e asiático, silenciando a contemporaneidade histórica da América, ignorando a existência simultânea desta em relação as outras regiões que permaneceram com contornos de maior destaque na hierarquia cartografada do *mapa mundi*. Além disso foi incorporado no imaginário do Velho Mundo como propriedade da Espanha e Portugal que transformava em colônias que ocultava as culturas originárias.

De acordo com Tubino (2005), línguas e costumes de povos originários foram suprimidos, mas por outro lado, a interculturalidade promove e emancipação. Para isso é necessário diferenciar a interculturalidade funcional da crítica. O modismo e banalização do termo permitiu que o mesmo fosse usado em documentos oficiais prescritos. Por exemplo, o Eurocentrismo utiliza a nomenclatura, do ponto de vista funcional, para se referir a educação pensada para os migrantes colonizados em contraponto a “*educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente*” (TUBINO, 2005, p. 3).

A partir dos anos 1990 os Estudos Pós-coloniais focaram em discussões das relações históricas de poder, daí começaram os debates sobre as diferenças culturais e raciais no nosso continente. Neste contexto, a educação diferenciada, através de uma pedagogia decolonial, surge como o caminho para o re-existir, ver-viver e re-surgir destes grupos, cujos saberes originários são inviabilizados. Na visão de Walsh, a interculturalidade crítica busca:

desafiar e “derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la de-colonialidad. (WALSH, 2009, p. 12).

O racismo epistêmico é considerado um dos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. Segundo Grosfoguel (2007), neste tipo de racismo os conhecimentos não-ocidentais são considerados como inferiores aos conhecimentos ocidentais. A educação intercultural seria uma forma de enfrentá-lo, a partir da materialização da

opção decolonial (QUIJANO, 2005). Um meio de combater o racismo/sexismo epistêmico por meio da desobediência civil.

Essa desobediência se materializa a partir de situações como o questionamento de um currículo prescrito dado. Algo que se torna possível quando há uma interpretação crítica da realidade e a partir daí, nela intervir através de uma desobediência epistêmica, quando se observa que não há verdade única, eurocentrada. O conceito é de Mignolo (2008), que pega por empréstimo as palavras de Quijano (1992), para fazer compreendê-lo:

25

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas storsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundiale (QUIJANO, 1992. p. 447).

A opção decolonial alerta para o perigo de uma história única que leva ao sujeito “neutro” a desenvolver um pensamento binário a partir da metanarrativas dos pensadores, especialmente homens brancos europeus e/ou euro-norte-americanos que desenvolvem teorias ocidentais. “O discurso de objetividade e “neutralidade” da “ego-política do conhecimento” das ciências humanas que quando se pensa em *identity politics* se assume imediatamente como “senso comum” que se trata das minorias discriminadas” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Dessa forma, a interculturalidade na educação é construída como política na identidade coletiva (TUBINO, 2005), não apenas como criação de uma nacionalidade homogênea de localismos étnicos. Ao considerar os elementos sociais, fica evidente a autonomia dos sujeitos dizerem quem são, se índios, ciganos, quilombolas, de terreiros, LGBT’s, etc, de **com** e **sobre** eles.

Tomando por base os conceitos defendidos por Mignolo (2008), uma identidade em política assegura a opção decolonial, criando teorias políticas construídas com bases no fazer dos próprios colonizados. A teoria presente nos livros de Paulo Freire é a que mais se aproxima das lutas emancipatórias dos indígenas nordestinos. Trazendo para a perspectiva Decolonial, Dussel (2000) aponta a Pedagogia de Freire como a que defende que o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito vitimado pela Colonialidade e na sua *práxis* de transformação.

A libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443). Para Freire (1987), o popular em movimento e em luta possui potencial de refundação social no real através da articulação das diversas organizações comprometidas com a resignificação, 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).

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

Cabe a educação intercultural legitimar as especificidades de grupos ou nações subalternizadas numa relação de poder da subalternidade com o colonizador, o “eu superior”. Para Santos (2010), as margens e periferias dessas sociedades hegemônicas são os *loci* (local) de enunciação, o território concreto do campo epistêmico.

Aproximações entre o pensamento pedagógico Ayllu e Pipipã

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

Uma educação específica e diferenciada que busca a conscientização da luta histórica pelos direitos negados, valorização da cultura milenar e conhecimentos de línguas maternas das diferentes etnias. Enfim, uma educação escolar indígena que leve em consideração as especificidades do

território (histórico e cultural) identificados pelos diferentes coletivos que o compõem.

Na América Latina, países como Bolívia, México, Peru e Venezuela promoveram transformações que buscaram contemplar os nativos aos respectivos processos educacionais oficiais, cada um em seu tempo e lugar. As teorias de Elizardo Perez, em diálogo, com o pensamento pedagógico de José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui e Simon Rodriguez em diálogo com a práxis educativa contemporânea. Durante nosso trabalho vamos tentar compreender o contexto das transformações na Educação Popular na América Latina e suas contribuições na formação de indígenas guerreiros conscientes dos seus direitos.

27

No contexto educacional, o movimento boliviano ocorreu na década de 1930, Elizardo Pérez² idealizou e materializou a Escola *Warisata*, com o objetivo de criar a primeira escola indígena do país, uma escola que não podia simplesmente ensinar a ler e escrever, mas que deveria ser uma escola de ação para a **para** e **pela** vida, uma escola comprometida com a libertação dos nativos das etnias *Ayllu aiamara* e *quíchua* em seu processo de resistência. O ensino era feito com métodos que abriam possibilidades para os jovens participantes estudarem teoria e prática, com inserção em práticas como agricultura, avicultura, criação de gado e tecelagem. Conforme percebemos no exemplo da imagem³ abaixo, alunos respondem a tarefa, enquanto são observados, ao fundo, por Perez:

Figura 1

² Professor que se tornou inspetor de educação primária no estado de La Paz. Em 1931, propôs, juntamente com o professor Avelino Siñani, criar a escola *Warisata* voltada para o índio.

³ Fonte: <http://www.la-razon.com/index.php/utopia-real>



Fonte: Carlos Salazar Mostajo, Escola Warisata, Bolívia, 1940.

Uma luta que dialoga com os índios Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão do estado de Pernambuco. Estes nativos tiveram o primeiro contato com os detentores de uma cultura diferente nos anos 1600, numa época em que os portugueses, guiados pelo pensamento dos humanistas dos séculos XV e XVI, chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos, o que justificava a invasão e ocupação dos territórios indígenas. (SANTOS, 2010. p. 7).

O problema educacional dos indígenas *Pipipã*, também tem como foco reaver territórios e culturas usurpadas e 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).

Em sua principal obra, *Warisata: la Escuela Ayllu*, Perez descreve a Gênese da escola-comunidade que passou a representar como uma expressão de resistência frente ao avanço da ideologia liberal que culpava os povos indígenas pelo atraso do país. Pretendemos aqui promover um diálogo entre esses princípios da escola *Ayllu* (Bolívia) com a escola indígena Joquim

Roseno dos Santos do povo Pipipã em Floresta, no Sertão de Pernambuco por uma educação intercultural, específica e referenciada, de índio para índio:

Definição do problema Educacional Indígena

A referência da Escola Warisata pioneira para a formação indígena de nativos de outros países da América Latina é a definição do problema Educacional. Para Perez, o mesmo que “definir o estado econômico e social dos grupos agrários denominados índios estabelecendo as zonas de sua permanência” (PEREZ, 1992, p.168). Algo necessário diante da exploração feudal que durou centenas de anos no passado e gerou o consequente atraso dos povos submetidos aos agrupamentos forçados e ao proletariado no campo.

29

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

O problema educacional dos indígenas Pipipã do município de Floresta, também tem como foco reaver territórios e culturas usurpadas pelos colonizadores. Diante da fragmentação da cultura originária, o povo Pipipã grita através da escola pelas especificidades dos próprios saberes. Os conhecimentos são trabalhados nas Ciências Humanas com o objetivo de compreender os direitos, as lutas de classe, dos movimentos sociais, entre outros conhecimentos na área, com o objetivo de compreender a conjuntura local, regional, nacional e mundial, contribuindo assim para a formação de guerreiros.

Como a escola é a principal aliada nessa luta percebemos formas utilizadas pelos educadores indígenas Pipipã como forma de burlar as “disciplinas” estabelecidas. A partir do momento que o futebol foi substituído nas aulas de educação física pela dança do *toré*, espaços foram criados pelas lideranças para valorizar as estratégias de resistência.

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 uma sequência etnomatemática, considerando a vivência dos povos. Assim os professores organizam e sistematizam os saberes próprios.

Doutrina Biológica da escola Indígena tipo Warisata

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

30

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

Estamos nessa luta do nosso povo não só na escola mas em qualquer canto, demoramos muito para ter essa educação diferenciada, tinha que trabalhar tudo que o MEC mandava, mas nós quer que avance ainda mais tanto sobre os conhecimentos das ervas medicinais e da nossa cultura tradicional. Aí a gente vê que eles estão crescendo com esse conhecimento na memória. (Juremeiro Inácio Francisco, outubro de 2019).

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

Governo Coletivista e Parlamento Arnauta

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

Numa mesma perspectiva de construir uma educação escolar comunitária, o povo Pipipã defende que o projeto político pedagógico deve ser discutido coletivamente pelo próprio povo, com o objetivo de promover o fortalecimento da cultura e identidade indígena, já que depois de 500 anos de luta a Constituição Federal de 1988 possibilitou essa legitimação. Sendo assim, uma educação diferenciada requer um calendário próprio. De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Pipipã, “o período letivo é organizado na forma de calendário escolar elaborado anualmente pela coordenação, com participação colegiada dos professores, pajé, cacique e demais lideranças” (PERNAMBUCO - REGIMENTO UNIFICADO DAS ESCOLAS PIPIPÃ, 2005, p. 07), como forma de adequar os conhecimentos previstos na legislação vigente aos eventos religiosos e culturais da comunidade e as datas comemorativas do próprio povo.

Na concepção da Educação do povo Pipipã os educandos devem respeitar e valorizar a cultura, crença e tradição do território, ocultados durante o processo de colonização portuguesa. Os saberes empíricos são construídos a partir dos conhecimentos dos mais velhos que reconhecem o território como o espaço sagrado. Lugar dos nossos mitos, conhecimentos, tradições (repleto de significados); espaço de moradia dos antepassados, fonte de inspiração para agirmos e interagirmos com a mãe natureza. “É também o lugar de manter viva a resistência, as expressões da cultura, onde depositamos a esperança e os sonhos de construção do nosso projeto de vida”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 12).

Autonomia econômica do núcleo escolar e sua função industrial

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

Já para o povo Pipipã, o currículo Intercultural possibilita a liberdade de trabalhar disciplinas específicas dentro das áreas de conhecimento que atendam melhor às necessidades do povo, trabalhando através de projetos pedagógicos com realização de oficinas e atendendo as diversidades produtivas da agricultura familiar e potencialidades culturais da comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PIPIPÃ, 2013, p. 9).

Os conteúdos de ciências da natureza trabalham o território como um espaço sagrado de habitação natural, lugar de muitos conhecimentos, tradições; espaço de moradia dos antepassados. Dela vem o sustento para muitas famílias Pipipã, por isso, nas aulas são discutidas questões como formas de plantios e colheitas e cuidados com a preservação do solo da mãe natureza. O Projeto Político Pedagógico orienta que seja trabalhado no ítem economia e meio ambiente, questões como “agricultura, desmatamento (broca), coivara (queimada), poluição, pulverização, tipos de plantio, colheita, pecuária, vegetação e água” (p.10).

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

Aspecto Social Indígena da Escola

A escola Warisata também tinha o papel de diminuir os traumas das guerras e conflitos para os sobreviventes e herdeiros reacionários. O objetivo desse trabalho educativo era proporcionar uma convivência harmoniosa na sociedade além dos muros do espaço escolar, já que o índio vive em contato com a natureza. Para Perez, “salvar o homem em termos práticos é a mesma coisa de organizar o homem” (1992, p.171). Neste contexto, cabe à escola a tarefa de organizar o setor onde se deve atuar, seja na economia, na religião, na arte, na política. Dessa forma, estará não apenas ensinando, mas também despertando o senso crítico indígena para as questões sociais da aldeia.

Para os educadores indígenas do povo Pipipã, os estudantes devem receber uma formação crítica do lugar que ocupam na sociedade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico “o currículo é definido como fonte de conhecimentos e fortalecimento para a formação de guerreiros, críticos conhecedores dos seus direitos e deveres” (2013, p.3), como também do

significado das ciências. O PPP inclui um calendário próprio com datas comemorativas da tradição do povo.

Em abril é comemorada a semana dos povos indígenas e o dia de São Expedito, padroeiro da Aldeia Travessão do Ouro, já em julho é comemorado o dia dos pais, época da colheita da mandioca e lembrado nas escolas o falecimento do índio patriarca Joaquim Roseno dos Santos. Já em setembro no dia quatro de setembro é trabalhado na disciplina história do povo o aldeamento de 114 gentios da nação Pipipã na aldeia das missões da Lagoa do Jacaré (Serra Negra). Em 25 de dezembro todas quatro escolas trabalham o dia assassinato do líder Pipipã, João Cabeça de Pena, líder mártir que simboliza a luta e resistência do povo.

33

Mas é um pouco antes, no mês de outubro que os conteúdos diferenciados perpassam significativamente os muros da escola. Os dez dias do Aricuri⁴ são contados como dias letivos no calendário escolar. É um espaço de autoafirmação e aprendizagem e fortalecimento da identidade étnica, onde os estudantes conversam com professores e lideranças que repassam os conhecimentos tradicionais no espaço sagrado. Na imagem abaixo, estudantes ouvem o Pajé Expedito Roseno sobre a cultura do povo durante o Aricuri. **A “aula” ao ar livre ocorria debaixo de um pé de Oliveira.**

Imagem 2



Fonte: Arquivo do autor, Floresta, Pernambuco, 11 de outubro de 2019.

Esse modelo de uma educação escolar indígena em contato com a natureza e a cultura econômica local foi pensada de forma pioneira na América Latina por Perez:

Penso que a escola do índio deve estar localizada no ambiente do índio, ali onde ele luta para não desaparecer, que não deve restringir unicamente ao alfabeto, mas que sua função deve ser eminentemente ativa e estar dotada de um evidente conteúdo social e econômico, que os pais de família devem cooperar para sua construção com seu próprio trabalho, a escola deve irradiar sua ação para a vida da comunidade e atender ao desenvolvimento harmônico e

⁴ Principal retiro sagrado do povo que acontece anualmente de 10 a 20 de outubro. Durante este período eles ficam isolados na Serra Negra (local originário dos antepassados) mas a educação continua fora da sala de aula sobre elementos da história, da religião e da cultura do povo.

simultâneo de todas as aptidões da criança em seu processo educacional (PEREZ, 1992, pag. 239).

No contexto do território epistêmico de *Abya Yala*, percebemos que atualmente o desafio é ainda maior entre os povos do Nordeste do Brasil, que sofreram um duradouro processo de aldeamento desde o século XVII e desde então foram forçados a abandonarem os costumes e obrigados a se “misturarem” nestes espaços (fora das aldeias originários) inclusive com o branco. Para Santos (2010), as margens e periferias dessas sociedades hegemônicas são os *loci* (local) de enunciação, o território concreto do campo epistêmico.

34

No passado o índio passou por um processo de assimilação em nome da comunhão nacional no século XVII. Com a falsa ideia de civilização ele acabou mudando, inclusive na criticidade, o índio entendeu que para ser guerreiro não basta apenas o arco e a flecha, ele aprendeu também a usar a caneta para lutar.

CONCLUSÃO

Concluimos que foi desafiador fazer a aproximação entre a educação escolar indígena do povo *Ayllu* e Pipipã, uma vez que a Escola *Warisata* foi pensada em meados do século passado, portanto, embora a proposta tenha sido revolucionária para a época, hoje podemos fazer várias críticas a ela, funcionava como uma espécie de internato, os indígenas precisavam deixar suas casas. Na contemporaneidade a escola está na aldeia e o conhecimento perpassa os muros, os indígenas estão em suas casas, conforme mostramos o exemplo das aulas durante Aricuri. Essas diferenças são justificadas pelos diferentes contextos do *lócus* de enunciação.

A educação escolar do povo Pipipã surge como uma experiência recente, mas com objetivos em comum entre outros povos indígenas latino americanos: o fortalecimento cultural e a luta pela terra. Na sociodiversidade indígena não tem lugar para o discurso de superioridade ou inferioridade, pois cada povo tem sua importância étnica datada dentro das diferenças.

Buscar essa relação de horizontalidade é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber (FREIRE, 1992), onde o entrevistado é titular de um conhecimento importante para o outro. Para Minayo (1993), tal abordagem tem por objetivo responder a questões no campo da subjetividade, crenças e valores. “A compreensão das relações e atividades humanas com os significados é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações (MINAYO, 1993, p. 244).



Com base na análise do projeto político pedagógico das escolas Pipipã percebemos que construção do currículo intercultural ainda está presa a 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.

Dessa forma, a legitimação do currículo Pipipã é desafiadora pois exige dos autores sociais conhecimentos que ultrapassam os limites estabelecidos pelo currículo prescrito, ou seja, as cosmovisões até então ignoradas nos livros escritos por homens brancos europeus ou “europeizados”, (WALSH, 2012, ps. 67-68). É preciso, portanto, que os sujeitos sejam reais do ponto de vista histórico, além de político, para dar condições de construir uma Pedagogia Decolonial (LEMOS, 2013, p. 103).

Uma pedagogia que precisa superar algumas tensões que permeiam a profissionalização do educador indígena, com base nas mesmas políticas públicas de formação de professores brasileiros, para alcançar a autoafirmação de saberes outros pertencentes a sujeitos historicamente inferiorizados e subjugados pela colonialidade do saber. Cabe a educação intercultural legitimar as especificidades de grupos ou nações subalternizadas numa relação de poder da subalternidade com o colonizador, o “eu superior”.

Algo possível se cada professor promover o diálogo entre os conhecimentos regulares e os conteúdos diferenciados do povo, que na concepção do pajé Espedito Rosendo devem ser priorizados na educação escolar. Mesmo divididos entre as determinações normativas da Secretaria Estadual de Educação e as orientações da liderança maior do povo, percebemos que os docentes têm a consciência que a junção de diferentes saberes é importante para a formação integral do futuro guerreiro, diante das demandas educacionais contemporâneas e da diversidade etnocultural.

As vivências no campo possibilitaram o entendimento da questão indígena nunca encontrado nos livros didáticos. Indicativos tão próximos da nossa realidade, que nos ajudou a romper com preconceitos fenótipos e discursos do tipo: “não tem cara de índio é caboclo”, ou “quem já viu índio branco?” Além da frase mais comum “todo índio é preguiçoso”. São algumas entre muitas outras afirmações massificadas no Sertão de Pernambuco que só fortalecem a invisibilização cultural.

Até hoje um índio negro ou galego, sofre preconceitos fenotípicos pela cor da pele ou dos olhos, no entanto, é preciso compreender que eles representam uma cicatriz deixada pela colonização. Uma ferida colonial difícil de ser “sarada”, mas pelo menos se faz necessária uma resposta epistêmica dos grupos subalternizados ao projeto eurocêntrico da modernidade. Por isso

é preciso estudar a questão indígena para mostrar o que levou a materialização de tais “premissas” e se é possível buscar mecanismos teóricos para revertê-las.

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.

36

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

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

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

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

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

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

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>

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

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

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.

MIGNOLO, Walter. **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.

MINAYO, M.C. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

37

PÉREZ, Elizardo. **Warisata: la escuela ayllu.** 2 ed. La Paz. HISBOL/CERES, 1992
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.

PORTO, Gonçalves. **II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala,** Quito, 2004.

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.

STRECK, D. R. (org). **Fontes as Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TUBINO, Fidel. **Lá Praxis de La Interculturalidad En Los Estados Nacionales Latinoamericanos,** Cuadernos Interculturales, 2005, vol. 3.

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

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