



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6695 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

CURRÍCULO PIPIPÃ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Luiz Carlos Barbosa de Sá - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

CURRÍCULO PIPIPÃ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

RESUMO

O currículo específico e diferenciado do povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco, surge como alternativa para os professores indígenas romperem com a colonialidade, ao politizar os futuros guerreiros a se reconhecerem Pipipã. As reflexões decoloniais de Quijano (2010), Mignolo (2008), Grosfoguel (2010), Walsh (2006), Dussel (1993), Santos (2010), entre outros, nos ajudam a pensar a Educação Escolar Indígena como uma alternativa de resistência no contexto dos povos do sul/norte global aos conhecimentos homogêneos produzidos pelos colonizadores europeus. Na vivência empírica do campo foi observado como o currículo intercultural é construído coletivamente numa dinâmica cultural com os conteúdos prescritos.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidades, Identidade Pipipã, Currículo Intercultural, Desobediência Epistêmica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da construção e afirmação da identidade do povo indígena Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão do estado de Pernambuco, a partir da educação escolar indígena, tendo como embasamento um pensamento crítico que levou à consolidação

do projeto político pedagógico (PPP). O processo de construção coletiva do documento que rege a escola Pipipã foi iniciado no início dos anos 2000 e normatizado pelo Secretaria Estadual de Educação em 2013.

A Constituição de 1988 permitiu que a Educação Escolar Indígena (EEI) fosse viabilizada incorporando as reivindicações dos povos na política educacional do país. Na prática, a efetivação da EEI se dá através da construção do currículo próprio nas escolas, respeitando a diversidade sociocultural e étnica. Neste sentido, cada povo obteve a possibilidade de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) numa perspectiva intercultural.

Neste contexto, surge um problema para ser respondido: Quais são as especificidades do projeto político pedagógico Pipipã? De que maneira ele contribui com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com sua luta pela demarcação do território tradicional? Para tentar responder, nosso objetivo geral é compreender como o projeto político pedagógico Pipipã é construído coletivamente e como pode contribuir, na prática, com o fortalecimento da identidade cultural do povo e seu processo de luta pela terra.

Nos objetivos específicos propomos mostrar o processo de construção do currículo intercultural Pipipã, identificar as contribuições do currículo na formação do povo Pipipã dentro de uma dinâmica cultural e evidenciar as tensões entre os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã e os saberes universais no contexto da educação escolar indígena.

Na próxima seção do texto vamos mostrar como o projeto político pedagógico (PPP) opera, de fato, na educação escolar Pipipã, considerando os eixos norteadores: Terra, Identidade, História, Organização, Bilinguismo e Interculturalidade. Nos resultados da pesquisa vão confirmar, ou não, a hipótese inicial de que a educação oferecida pelo povo Pipipã contribui para a afirmação da identidade étnica do Povo e no processo de luta pela mãe Terra. A opção teórica, Pensamento Decolonial, deve estar em constante diálogo e consonância com o levantamento empírico, sempre acompanhado de um olhar crítico da análise dos documentos (PPP ou regimento interno) e das falas dos sujeitos.

Os dois anos de estudos sobre o movimento de resistência indígena Pipipã caminharam lado a lado com as teorias de Quijano (2010), Mignolo (2008), Grosfoguel (2010), Walsh (2006) e Dussel (1993). Grupo de intelectuais surgido na década de 1990 nos EUA que questionam à rede modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2010).

O Pensamento Decolonial surge então o despertar de uma consciência ético-crítica dos sujeitos colonizados e subalternizados. De acordo com Dussel (1993), a Modernidade é entendida como um fenômeno europeu “nascido” em 1492 “quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro”, controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo: quando pôde se descobrir como um ego “descobridor”, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade (DUSSEL, 1993, p.08).

Nossa metodologia iniciou pela pesquisa documental para embasar a estudo empírico no campo “de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Para a coleta de dados recorreremos a observação participante e entrevistas. No dia 29 de agosto de 2018 aplicamos questionários com questões autobiográficas para entender a origem e o lugar dos sujeitos. No dia 07 de dezembro de 2018 retornamos à aldeia, com o intuito de aprofundarmos nossas pesquisas através da técnica de entrevista coletiva denominada Grupo Focal. Para ser coerente a perspectiva decolonial, procuramos deixar os professores debaterem a vontade a partir dos temas sugeridos, sem as amarras das perguntas formuladas.

O primeiro grupo foi composto por seis professores indígenas de escolas diferentes do

povo, segundo Gatti (2005, p. 22), grupos maiores limitam a participação, as oportunidades, as trocas de ideias e aprofundamentos no tratamento do tema e dos registros. Durante 50 minutos, sem intervalo, de interação no grupo focal surgiram relatos sobre crenças, atitudes, novos conceitos, reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou o questionário que fora aplicado no primeiro encontro.

O procedimento principal da coleta de dados era a gravação das imagens de todos em vídeo, por se tratar de uso da imagem “a utilização é muito discutível”, (Gatti, 2005, p. 25). Sendo assim, para a garantia do sigilo quanto às participações, apresentamos de início um termo de consentimento, o modelo do documento está disponível no link do comitê de ética do site da UFPE, o qual foi aplicado, preenchido e assinado pelas partes.

O segundo grupo focal com estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio contou com sete debatedores sobre a mesma temática por meio de um olhar discente. Entre eles, dois ex alunos que tiveram experiências em escolas não-indígenas, os quais relataram também as experiências vivenciadas no Fundamental I e II. Dessa forma, buscamos seguir critérios para se trabalhar com mais de um grupo. “A composição deles pode combinar homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos, (GATTI, 2005, p. 19).

A Hermêutica Diatópica (SANTOS, 1997) foi a técnica usada para tratamento dos dados coletados diante da possibilidade de diálogo entre a cultura e ocidental e saberes outros, sem existência de padrões que inviabilizem os conhecimentos distintos. Uma teoria que nos ajuda entender a incompletude de qualquer conhecimento. O objetivo da hermenêutica diatópica é “ampliar o máximo de consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, com um pé numa cultura, o outro noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico” (SANTOS, 1997, p. 16).

2 DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO PIPIPÃ

Cada uma das escolas indígenas do Estado de Pernambuco vivencia o próprio *Projeto De Vida*, construído na comunidade, o que o torna uma espécie de projeto político pedagógico diferenciado em relação às escolas não indígenas. A partir do contato com o PPP Pipipã percebemos que o modelo educacional vivenciado nas escolas do povo é construído com base na memória e na preservação de uma cultura específica, em diálogo com outras culturas.

O currículo Pipipã está organizado, segundo o artigo 13 do Regimento Unificado das escolas do Povo, mediante a legislação contida do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena na Educação Básica presentes na resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), o parecer 14/1999, na LDBEN nº 9.394/1996, possibilitando a elaboração de um PPP específico e intercultural, relacionando com a BNCC e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

O Regimento Unificado aponta que a matriz curricular das escolas Pipipã promove um diálogo entre a parte específica e os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A qual “contempla os componentes curriculares obrigatórios, no âmbito nacional, abrangendo o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico

e natural, da realidade social e política” (Regimento Unificado das escolas Pipipã, 2005, artigo 15).

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

O currículo para a Educação Fundamental nas quatro escolas do povo é apresentado no projeto político pedagógico como “o conjunto de temas e assuntos que as crianças devem aprender, que abrange a cultura, a identidade, a arte e a natureza voltados para a realidade do povo” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 8). Os conteúdos de Língua e Linguagem para a formação inicial são norteados pelo eixo norteador Bilinguismo. Apesar do Povo não ter uma língua materna, as expressões próprias estão presentes inclusive nas aulas em que ocorre a interação entre os mais velhos. Uma das falas das professoras participantes do grupo focal evidenciou a necessidade de buscar o significado destas expressões nos textos convencionais trabalhados no dia a dia:

Eu trabalho um Português voltado para a cultura indígena na sala de aula, através dos textos, das leituras, atividades diversificadas, enfim, em cada coisa que a gente vai trabalhando a gente vai vendo como colocar em prática os nossos vocábulos indígenas próprios, vivenciados na história do nosso Povo (Professora 2, dezembro de 2018).

A História local é trabalhada desde cedo com o objetivo não só de formar, mas de construir a própria identidades dos futuros guerreiros. O Projeto Político Pedagógico orienta que os professores devem priorizar conteúdos que resgatem a origem do Povo Pipipã, a formação dos grupos familiares, onde os heróis são lideranças que já se foram. O PPP evidencia que o conteúdo de história que deve ser trabalhado remete a memória. “As perseguições que sofremos, a passagem de Lampião, a chegada a Travessão do Ouro, as nossas aldeias, as nossas lutas” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 9).

O Eixo Organização enxerga a educação como uma forte aliada para fortalecer politicamente o povo, como base de sustentação nas tradições religiosas e sociais, na perspectiva da luta pela autonomia. Os direitos dos povos indígenas são trabalhados em todas as disciplinas: “O tema demarcação entra da religião a artes, como forma se tornar mais atrativo, inserimo alguns instrumentos que não são específicos do povo, mas estão entrando na cultura, na nossa cultura” (GFP. Cacique Valdemir Lisboa, dezembro de 2018).

O eixo Terra entra nos conteúdos de ciências da natureza como um espaço sagrado e d onde vem o sustento para muitas famílias Pipipãs. O PPP orienta que sejam trabalhadas questões como “agricultura, desmatamento (broca), coivara (queimada), poluição, pulverização, tipos d plantio, colheita, pecuária, vegetação e água” (p.10).

Para conhecer e compreender a Linguagem da Natureza, especificamente a matemática, se faz necessário que o estudante Pipipã aprenda no seu cotidiano os conhecimentos da etnomatemática, a qual faz parte da cultura, estando presente em todos os

espaços do povo, conforme relata uma das professoras de religião, “a gente trabalha mais com materiais concretos, de formas nativas confeccionados em cocar... a saiota. Informações voltadas para a cultura do nosso povo” (Professora 5, dezembro de 2018).

O sagrado está presente nos conteúdos desde cedo tornando a religião uma disciplina referenciada nas escolas Pipipã. O PPP especifica a Festa do Aricuri e com ênfase no ritual da jurema e outras atividades dos terreiros “Limpo dos Caboclos e das trumbetas, Terreiro de Caraíbas, Cura, Toantes, Medicina, costumes, Aricuri” (Projeto Político Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 11). “A religiosidade é vivenciada em várias disciplinas. O pajé sempre diz que ao invés de estar trabalhando outras danças, que não tem nada a ver, traga o toré nas aulas de Educação Física” (Professora 3, dezembro de 2018).

Já a proposta curricular para o trabalho pedagógico dos educadores do Ensino Médio, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução 03/99 e no parecer 14/99, busca promover o fortalecimento da identidade étnica, da autonomia, “respeitando as concepções de pluralidade cultural de cada área do conhecimento. Propõe servir de estímulo e apoio a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, do planejamento a avaliação” (PPP, Ensino Médio, p. 14). Os estudantes do Ensino Médio da escola Pipipã são adolescentes, jovens, adultos (donas de casa e agricultores), funcionários (saúde e educação) e artesãos (detentores de saberes tradicionais), todos vivem nas aldeias.

Diferente do Ensino Fundamental, os componentes curriculares do Ensino Médio oferecidos nas escolas indígenas se articulam em três áreas de conhecimentos. A primeira: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, tem o objetivo de garantir estudos dos saberes/conhecimentos produzidos no povo Pipipã, as expressões linguísticas, corporais e artísticas que potencializem os conhecimentos do estudante indígena, “contribuindo para com os registros dos saberes que até então eram transmitidos através da oralidade, possam também desenvolver ações e atividades que qualifiquem as produções escritas e a comunicação dos estudantes” (Projeto Político Pedagógico - Ensino Médio Pipipã, 2013, p. 14).

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

3 RESULTADOS DA PESQUISA

A partir do cruzamento teórico com o empírico entendemos que o currículo Pipipã representa um reforço epistemológico a afirmação da identidade e a principal bandeira de luta do povo: a demarcação de terras para garantir o território. A matriz curricular contempla a Base Nacional Comum com os componentes curriculares obrigatórios em âmbito nacional, mas a ênfase é dada à parte específica e diversificada, que abrange os componentes ocultados pela violência do passado e que atualmente foram eleitos pela comunidade escolar na busca por uma educação intercultural de fato.

Essa educação específica e diferenciada ganha maturidade no Ensino Médio. No entanto, a preocupação atual dos educadores indígenas Pipipã é com as propostas do governo

federal. Desde a gestão passada, quanto a reforma do Ensino Médio que prevê a imposição de conteúdo em uma Base Nacional Curricular comum a estudantes de diferentes culturas e a profissionalização do mesmo com a valorização de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em detrimento a conteúdos que despertem o senso crítico.

Por outro lado, percebemos formas utilizadas pelos educadores indígenas de burlar as “disciplinas” estabelecidas. A partir do momento que o futebol foi substituído nas aulas de educação física pelo *toré*, a matemática é trabalhada na prática do plantio, na confecção de objetos, nos espaços sagrados, nas datas comemorativas entre outros, espaços foram criados para valorizar as estratégias de resistência na formação integral do futuro guerreiro.

No passado o índio passou por um processo de assimilação em nome da comunhão nacional, mas com falsa ideia de civilização ele acabou mudando, inclusive na criticidade. As duras penas o índio Pipipã passou a entender que para ser guerreiro não basta apenas o arco e a flecha, mas aprender também a usar a caneta para lutar, aprendendo a usar a consciência crítica e o conhecimento político para entender o contexto que está inserido.

4 CONCLUSÃO

Por fim, refletimos as mensagens deixadas por cada fala dos sujeitos no sentido para legitimar o ser Pipipã no enfrentamento as colonialidades do ser, do saber, do poder e da natureza. Os professores do povo deixaram claro que vivenciam conteúdos interculturais focados nos rituais e na cultura, em todos momentos, da abertura do ano letivo à formatura dos concluintes do Ensino Médio. Nessas ocasiões, os formandos substituem as becas por *saiotas* e o Hino Nacional ou de Pernambuco é substituído pelo *toré*, elemento principal da religiosidade do povo.

Cabe a esses professores promoverem o diálogo entre os conhecimentos regulares e os conteúdos diferenciados do povo presentes no currículo intercultural indígena. Mesmo divididos entre as determinações normativas e as orientações das lideranças, percebemos que os docentes têm a consciência que a junção de diferentes saberes é importante.

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

REFERÊNCIAS

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

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

- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.
- MIGNOLO, Walter. *La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8.
- 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.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: Edgard Lander (org.), *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 227-278. 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 48, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Junho de 1997
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Santa Catarina: *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.