



QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO POVO FULNI-Ô

Cival Santos da Cruz

João Paulo Ribeiro

Marcelo Fernando Cordeiro Quintas

Maristela de Albuquerque Santos¹

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²

Subprojeto Saberes Tradicionais

Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon

civalsantosdacruz9@gmail.com

indio.jful@gmail.com

fernandomarcelo162@gmail.com

maristela.fulni-o@hotmail.com

mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

Introdução

A humanidade naturaliza as práticas das desigualdades gênero e sexuais. Essas desigualdades são materializadas nas divisões das tarefas domésticas, no exercício profissional, nas brincadeiras e jogos infantis, antes mesmo do nascimento as crianças já têm seus enxovais determinadas por cores distintas. Contudo, apesar de ainda haver uma grande desigualdade de gêneros, essa desigualdade vem se transformando ou sendo problematizada na produção de conhecimento do movimento feminista ou na produção de saberes acadêmicos. Assim, novos conceitos gradativamente vão tomando espaço na sociedade, quebrando estigmas e aos poucos tornando possível uma equidade de gênero.

Nessa perspectiva, Joan Scott. (1996) afirma que o núcleo essencial da sua definição de gênero como categoria de análise é

constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. Mudanças na organização das relações sociais

¹ Supervisora de Área do Povo Fulni-ô

² Coordenador do subprojeto Saberes Tradicionais/Pibid Diversidade – Capes/CAA-UFPE.

correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1996, p. 11).

Vale ressaltar que tais desigualdades também estão presentes nos povos indígenas e que mudanças nessas representações podem contribuir para promoção de uma equidade de gênero. Assim, no povo Fulni-ô, a desigualdade de gênero acontece em diversas situações seja na organização social, nas atividades econômicas, como também no contexto cultural.

Dessa maneira, visando perceber as desigualdades de gênero, os bolsistas do PIBID Diversidade, realizaram esse estudo tendo como objetivo geral: Identificar as formas de equidade e ou desigualdade de Gênero que estão presentes na comunidade do Povo Fulni-ô. E como objetivos específicos: a) Levantar quais são as formas de trabalhos/Atividades econômicas; b) Elencar de que forma homens e mulheres participam das atividades religiosas; c) Identificar divisões de gênero no cotidiano escolar; d) Registrar a visão do povo Fulni-ô em relação à sexualidade.

Como metodologia, a pesquisa foi de natureza qualitativa por buscar os aspectos simbólicos na construção da realidade em relação as equidade e diferenças de gênero e sexualidade. Utilizou-se a técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada (GASKELL, 2002). As entrevistas foram realizadas durante o mês de junho de 2017. Assim, se aplicou a entrevista a 21 pessoas divididas da seguinte maneira: 03 Artesões, 01 liderança, 02 coordenadora pedagógica, 02 professora do Ensino Infantil, 02 professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais, 03 merendeiras, 01 porteiros, 02 zeladores, 03 profissionais da área da saúde, 01 bissexual, 02 pais de alunos.

Desigualdade de Gênero no Povo Fulni-ô

Levando em consideração todas as respostas dos entrevistados, percebeu-se que na organização sociocultural do Povo Fulni-ô é presente uma divisão de gêneros nas atividades econômica, na atividade laboral e na religião. As divisões de gênero em relação à organização sociocultural dar-se principalmente por meio do papel de liderança na comunidade, em que esse cargo é ocupado por homes. Há duas lideranças principais: o cacique e o pajé. Eles são escolhidos por razões religiosas e permanecem no cargo até seu falecimento ou incapacidade de raciocínio. Já as mulheres não ocupam cargos de responsabilidade em relação à comunidade. Porém, algumas mulheres podem ser consultadas em algumas questões importantes para o povo indígena em decorrência do seu conhecimento sobre a cultura/religião do povo. Tal prática lhes confere um respeito, mesmo as tomadas de decisões serem realizadas pelos o pajé e o cacique. Assim, fica evidente a divisão de gênero nesse

âmbito da comunidade, sendo possível perceber a soberania do homem a frente das questões que dizem respeito ao Povo Fulni-ô.

Outro ponto percebido diz respeito à língua materna. Na língua materna Yaathe, foi possível perceber que há formas de tratamentos diferentes quando aos homens e às mulheres, pois o Gênero é performatizado também pela linguagem (BUTLER, 2003). Nesse caminho, tem-se: *nerlefã* = porém, dito pelo homem, *nerlefasa* = porem, dito por mulher. *owe* = eu, dito pelo homem. *oso* = eu, dito por mulher. Essas diferenças estão presentes nas casas, nos ambientes de trabalho, nas cerimônias culturais, no trabalho com a terra e a arte do Povo Fulni-ô.

Considerações finais

Assim, fazendo uma análise das entrevistas, foi possível observarmos que uma grande parte dos entrevistados, tanto da comunidade, como os funcionários das escolas, afirmam que é difícil combater essas desigualdades de gêneros, principalmente entre a grande maioria dos membros da comunidade, tudo em razão de ser uma prática cultural naturalizada.

Assim, com a pesquisa realizada foi identificar que há desigualdades de gênero no povo fulni-ô e que esse estudo efetuado possibilitou aos bolsistas PIBIDIANOS problematizar tais desigualdades e como a temática de gênero na formação docente inicial, do curso de Licenciatura Intercultural Indígena pode contribuir na promoção de uma equidade de gênero.

Apesar, de que na atualidade esse cenário vem mudando, aonde vimos um grande numero de homens cursando pedagogia e dividindo as tarefas domésticas com as mulheres, e, funções de profissionais da sendo ocupados pelos os dois gêneros, mesmo assim a escola ainda vem classificando nessa antiga linha de pensamento. E nós no papel de mediadores do saber, temos o dever de colocarmos em prática os nossos conhecimentos para um futuro com mais igualdade, começando pela a educação onde atuamos, para que possa refletir em toda em todas as atividades da nossa comunidade.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gêneros: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIRANDA, Marcelo H. G. de. **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011a.
- SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1996.

a) Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações (...); b) Conceitos Normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas (...); c) O aspecto político (não apenas nas micro-relações – parentesco, mas também as de nível macro – mercado de trabalho, economia, educação) (...); e d) O aspecto da identidade subjetiva (SCOTT, 1996, p.11-12).

Assim, o gênero compõe subjetividades, pois constituem a identidade de mulheres e homens, meninas e meninos assim como os espaços sociais, como exercícios profissionais.

Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo geral: Identificar as diferenças de gênero no Povo Atikum. E como objetivos específicos: a) Elencar as diferenças entre professores homens e professoras mulheres nas escolas indígenas atikum; b) Registrar se há brincadeiras específicas separadas por gênero com as crianças atikum.

Diante do exposto acima, a pesquisa é de natureza qualitativa por buscar os aspectos simbólicos constituintes da realidade social dos indígenas do Povo Atikum. Utilizou-se a técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada e observação não participante (GASKELL, 2002). Essas técnicas de coletas de dados foram realizadas no segundo semestre de 2017. Assim, aplicou-se a entrevista a 6 docentes (03 professoras e 03 professores).

Desafios dos professores homens e professoras mulheres no espaço escolar indígena Atikum

O professor ou professora indígena Atikum tem seu papel formar guerreiros conscientes dos seus direitos e deveres dentro e fora da comunidade indígena Atikum. Não existe um preconceito em relação ao gênero, pois todos trabalham em prol de um melhor desenvolvimento das crianças, jovens (futuras gerações indígenas).

Há um quantitativo maior de mulheres docentes do que de homens docentes. As professoras têm um grande desafio, pois muitas delas são pai e mãe ao mesmo tempo. As docentes têm que cuidar da educação dos filhos, das atividades domésticas e em alguns momentos ainda trabalham na agricultura, além, de desenvolvem as suas atividades pedagógicas na escolar indígena. Ou seja, as mulheres do Povo Atikum têm uma dupla ou tripla jornada de trabalho.

Os docentes masculinos além de ministrarem aulas, trabalham na roça, cuidam de animais e, junto com suas esposas, cuidam da educação dos filhos.

Em relação às atividades escolares, há divisões de tarefas entre homens e mulheres nos eventos culturais tais como: comemoração de São João, reuniões, Assembleias etc. Os homens assumem as atividades que exigem força física como

cortar a madeira e palha utilizadas na construção. Já as mulheres cuidam da ornamentação e limpeza do ambiente.

Nos jogos escolares, as atividades são organizados pelos professores homens porque a maioria é professor de educação física. Assim, as professoras atuam, geralmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamenta. Ou seja, o cuidar de criança fica tradicionalmente com as mulheres (LOURO, 1997; MIRANDA, 2011).

Conclusão

Para mulheres e homens Atikum desempenham papéis diferentes seja por sua força física, seja pelo cuidar de crianças. Assim, alguns homens, mesmo sem se perceber têm comportamento que reforçam as divisões de trabalho sexual mencionadas acima. A partir da realização da pesquisa, os pibidianos puderam perceber as tarefas atribuídas aos docentes homens e às docentes mulheres atikum. Os sujeitos da pesquisa em alguns momentos reclamaram dessas divisões mais tradicionais. Assim, como nos indicou Scott (1996), o gênero não constitui apenas as identidades individuais mas também a prática do profissional docentes.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gêneros**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.;
- GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIRANDA, Marcelo H. G. de. **Magistério masculino**: (re)despertar tardio da docência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011a.
- SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1996.



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA E A RELAÇÃO COM OS SABERES DO POVO TUXÁ

Aline da Silva Pajeú

Darlene Maria da Silva

Gilene Maria da Silva

Girleide Tôrres Lemos

Sandra da Silva Pajeú

Subprojeto Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem⁵

Escola Maria Gildete Araújo Inajá-PE

girleidetorres@hotmail.com

simonetuxa@hotmail.com

O presente trabalho tem por finalidade relatar a experiência das bolsistas que participam do subprojeto Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) do CAA/UFPE. O qual tem como referência uma visão de mundo num aspecto abrangente e faz com que os trabalhos realizados pelas bolsistas juntamente com a supervisora de área sejam de fato realizados de uma maneira dinâmica e produtiva, pois esse é o intuito do Pibid Diversidade, dar oportunidade as pessoas, aos povos indígenas de mostrar um trabalho diferenciado, o qual só os povos indígenas conhecem.

Tomamos como objetivo, para este trabalho, apresentar os relatos de experiências das pibidianas no desenvolvimento do subprojeto Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem, quanto às contribuições das atividades no Pibid Diversidade para a formação inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Para tanto, tomamos como referência as atividades realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2016 sobre as plantas e Ervas medicinais existentes no Território Tuxá, que resultou na confecção de uma cartilha.

⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) encontra-se sob a Coordenação da Profa. Jaqueline Barbosa da Silva - CAA/UFPE, tendo o Prof. Everaldo Fernandes da Silva - CAA/UFPE na Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais e a Profa. Girleide Tôrres Lemos – CAA/UFPE na Coordenação de Área do subprojeto Saberes Próprios de Ensino e Aprendizagem.

Essa atividade se inscreve nos propósitos desse subprojeto que tem como objetivo possibilitar reflexões sobre as vivências de aprendizagens nas práticas culturais dos povos indígenas e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem presentes no ambiente escolar, e como as atividades desenvolvidas tem trazido aprendizagens para a formação na Licenciatura Intercultural Indígena. Bem como, dialogar com o que identificamos na Resolução Nº 05, de 22 de junho de 2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que indica no Art. 15 que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Uma vez que, partimos do entendimento que as atividades promovidas através do Pibid Diversidade na escola vinculada ao programa têm favorecido a construção de saberes-fazeres específicas as práticas curriculares das professoras indígenas a partir do cotidiano escola indígena. Visto que entendemos que nesse espaço-tempo que é a escola circulam muitos saberes, tanto os saberes que os alunos já trazem de casa, quanto o que é reconhecido como válido pelo currículo da escola e nós professores indígenas temos a responsabilidade de selecionar aqueles que fortaleceram a cultura e a identidade do povo.

E é nesse espaço de validade dos saberes que entendemos a escola como lugar-tempo de aprimoramento desses saberes que são trazidos pelo Povo Tuxá, especialmente na pessoa dos mais velhos. Fundamentamos nossos relatos, tomando a discussão acerca da construção de pedagogias indígenas e nessa destacamos a importância de programas de iniciação a docência para os cursos de formação inicial de professores indígenas. Visto que entendemos ser preciso pensar ações que abram espaços para discutirmos sobre o currículo prescrito e vivido nas escolas do campo, uma vez que:

Não podemos esquecer que o Currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo... Quando definimos o Currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de

enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nestes aspectos, tratar das experiências no Pibid Diversidade remete ao currículo pensado-vivido do Curso de Licenciatura, bem como, levanta o debate sobre o currículo de formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, especificamente no que se refere à contribuição de atividades que promovem a reflexão das professoras indígenas sobre suas práticas curriculares e a importância do diálogo entre processos educacionais trazidos pelo currículo prescrito do curso e as experiências no cotidiano da escola indígena.

Consideramos que o programa do Pibid Diversidade com o subprojeto ensino próprio da aprendizagem realizado na comunidade indígena Tuxá teve como objetivo conhecer e aprimorar os nossos conhecimentos trazendo os saberes dos mais velhos como a história do nosso Povo Tuxá, para dentro da escola. O programa Pibid Diversidade, vem com intuito de melhorar a qualidade das nossas práticas pedagógicas, na verdade o Pibid Diversidade está nos ajudando a nos descolonizar, pois podemos perceber a importância do ensino próprio da aprendizagem buscando aulas dinâmicas e divertidas trazendo para a sala de aula conteúdos que venha a somar e fortalecer o povo Indígena Tuxá.

Referências

BRASIL. **Resolução Nº 05**, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

É importante destacar que esse subprojeto tem por finalidade desenvolver uma reflexão sobre as vivências de aprendizagens nas práticas culturais inter geracionais dos povos indígenas e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem presentes no ambiente escolar, visto que a escola é um lugar de diferentes aprendizagens e circula muitos saberes, tanto os saberes que os alunos já trazem de casa, quanto o que é reconhecido como válido pelo currículo da escola.

Partimos do entendimento de que as práticas curriculares desenvolvidas pelos PIBIDIANOS trazem intencionalidade que refletem o comprometimento com os saberes dos povos em diálogo como currículo prescrito e vivido no cotidiano da escola. Uma vez que nesse espaço-tempo:

Quando o professor se propõe desenvolver uma certa intencionalidade educativa, deve compreender a complexa rede de influências que tanto a estrutura de tarefas acadêmicas quanto a estrutura de participação social, vão mediar estimular ou impedir a realização daquela intencionalidade pedagógica (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 81).

Assim, tomando o contexto das escolas indígenas enquanto lugar-tempo de aprimoramento desses saberes que são trazidos pelo Povo Kapinawá, especialmente na pessoa dos mais velhos, uma vez que durante a realização das atividades os atores curriculares são também estes sujeitos.

Nestes aspectos, destacamos a importância de termos no curso de Licenciatura a possibilidade de refletir sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola indígena, de forma a contribuir com a nossa formação durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Visto que as experiências no Pibid Diversidade estimularam nossas reflexões sobre a autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto-representação) e a possibilidade de pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola (BANIWA, 2010). O que possibilitou entendermos a necessidade de pensar ações que abram espaços para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano da escola indígena.

Acreditamos ser de suma importância trazer para realidade dos estudantes os saberes do povo, como conteúdos de aprendizagem na escola, visto que são saberes que estão inteiramente dentro do cotidiano dos mesmos, facilitando assim a aprendizagem destas temáticas, contribuindo também para o fortalecimento da cultura do povo, uma vez que os mesmos são compartilhados coletivamente pelos mais velhos e comunidade. E assim as aprendizagens na escola acontecem como reflexo das aprendizagens também do povo, visto que os espaços são ocupados por todos para aprender os processos próprios de aprendizagem, onde seu aprender está

ligado ao ouvir, observar e experimentar todos esses saberes adquirido ao encontro dos mais velho.

Referências

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais: Um Novo Paradigma na Política Educacional Brasileira**. Conferencia Nacional de Educação, Brasília: CINEP, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



FLUXOS DO IMAGINÁRIO KAMBIWÁ: VIDA, ARTE E FORMAÇÃO

Everaldo Fernandes da Silva⁷

Francisca Bezerra da Silva

Maria Dulce Queiroz

Maria Wanderlandia da Silva

Subprojeto Arte Indígena

Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiroz

Escola Estadual Indígena Clóvis Gomes de Sá

Escola Estadual Indígena Aimberê

everaldofernandes.silva@gmail.com

zedesantaxukuru@gmail.com

dulcequeiroz@gmail.com

mariawanderlandia@gmail.com

Introdução

Atualmente, em Pernambuco, encontram-se doze povos indígenas presentes no agreste e sertão do estado, com a abrangência territorial dos municípios de Pesqueira e Águas Belas à Cabrobó, Inajá e Tupanatinga.

Nestas paisagens socioestruturais, o Pibid Diversidade busca contribuir com a qualificação do ensino e aprendizagem no contexto das escolas redes da Educação básica, a partir da articulação entre os saberes próprios dos Povos e os conhecimentos disponibilizados no Ensino Superior. Isto tem se dado, mediante as relações institucionais entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/Capes/Secadi), a Cooperativa dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e as Lideranças Indígenas dos respectivos povos. O Pibid Diversidade tem desenvolvido sete subprojetos abrangendo diferentes áreas e temáticas pertinentes às demandas afirmativas desses povos originários.

O Povo Kambiwá, especificamente, optou pelo subprojeto das *artes indígenas* como política afirmativa do seu autoconhecimento identitário, das suas tradições, da sua ancestralidade e dos seus mecanismos de resistência, perante um sistema político-econômico-cultural e educacional que, de modo explícito ou subliminar,

⁷ Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais e do Subprojeto Arte Indígena.

orquestram a supressão política ou a cooptação cultural da existência desse coletivo indígena.

Objetivos

O subprojeto Arte Indígena envolve os elementos identitários do Povo, tais como: as festividades, o artesanato, os objetos utilitários, os cânticos, os rituais, o calendário, os espaços sagrados, as expressões, os instrumentos e ornamentos que, historicamente, retratam os legados da tradição, marcados pela oralidade, pela repetição, pelos símbolos e pelos ensinamentos das pessoas anciãs que documentam tanto a cosmovisão nativa como a organização social dessa população.

Objetivamos que a arte seja possibilitadora de: a) expressar autorreferencialidade e fortalecimento da identidade coletiva; b) servir de embasamento político para as empreitadas intermitentes que essa população defronta-se em termos de encurtamento e negação dos seus direitos sociais fundamentais de existência e de sobrevivência; c) contribuir como caminho afirmativo-dialógico com os demais povos indígenas e com as culturas não-indígenas, numa perspectiva de interculturalidade; d) dar mais teor e consistência às práticas educativas, despertando sensibilidade e valorização artístico-culturais afirmativas nas novas gerações pelo viés formativo, seja na escola e na comunidade.

Referencial teórico

Para melhor compreender as expressões artístico-culturais dos Kambiwá, buscamos fundamentar nossas chaves de leitura pelo viés do Imaginário, sobretudo nas compreensões de Gilbert Durand (1979) enquanto nos fornece as bases psíquicas e antropológicas do ser, do fazer e do pensar com as suas respectivas representações e significados. Nessa mesma fileira, encontra-se o Michel Maffesoli (1998) que traduz as capacidades inventivas do ser humano associadas ao cotidiano, ao ritmo do tempo e aos contextos presentes e circundantes. Desse filão teórico, recolhemos que na tentativa humana de dar sentido à vida e de recuperar as energias intrapsíquicas, buscamos o equilíbrio entre razão e emoção, bem como mecanismos de auto-fortalecimento individual e coletivo, cujos esforços resultam nas práticas ritualísticas, na percepção estética das coisas e no forjamento das cosmovisões que substanciam o cotidiano e as gerações sucessivas. Nessa perspectiva, reflete-se a estética do cotidiano como “aquilo que me faz experimentar sentimentos, sensações e emoções com os outros” (MAFFESOLI, 1995, p.128).

Nesse entendimento, situamos o campo das artes como auto-expressões dos corpos históricos que dispõem de “dispositivos de potência” (expressão foucaultiana) isto é, de subjetividades que clamam por fazer-se ser e de exprimir-se.

Alinha-se a essa leitura, a perspectiva decolonial que privilegia a presença humana no mundo a partir dos sujeitos invisibilizados, negados pelos processos de subalternização, de silenciamentos, conforme Walter Mignolo (2008), Grosfoguel (2010) e outros/as que nos apresentaram essa façanha de dominação, de genocídio e de epistemicídio presente há cinco séculos no sul global.

Período de realização das atividades

As atividades realizadas foram: produção e socialização de poesias populares, a observação da presença da arte nos rituais sagrados, levantamento das expressões indígenas e não-indígenas e as visitas das crianças aos espaços sagrados das aldeias, além de oficinas de artesanato nas escolas da Educação Básica. Realização entre setembro de 2016 e setembro de 2017.

Metodologia e resultados

As metodologias vivenciadas foram as mais variadas, ou seja, entrevistas com as lideranças indígenas, contação de histórias da formação do povo, elaboração de brinquedos e as brincadeiras, rodas de conversas sobre os rituais, suas linguagens e significações, sobretudo, acerca dos espaços sagrados e dos Praiás que desfilam na comunidade incorporados pelos encantados do Povo.

Em termos educativos, avaliamos que esse subprojeto tem cumprido seu papel formativo na medida em que: tem fortalecido a autoestima individual e grupal das crianças e adolescentes Kambiwá em sua afirmação identitária; tem produzido apropriação da memória coletiva como modo de fazer valer suas lutas pela continuidade do seu povo; tem materializado no currículo escolar a intencionalidade das políticas educacionais de conteúdos e práticas que sejam diferenciados e pertinentes à vida do povo.

Considerações finais

A presença do Pibid Diversidade tem lastreado o campo formativo e identitário do Povo Kambiwá gestando, paritariamente, aprendizagens recíprocas entre universidade-comunidades indígenas, entre gerações Kambiwá e entre pibidianos, supervisoras e coordenador.

Referências

- DURAND, Gilbert. **A Imaginação simbólica**. Lisboa: Arcádia, 1979.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- _____. **Elogio à razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial: desprendimiento y abertura.** Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa, Bogotá, 2008, n.8, p. 243-282.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economía política e os estudos pós-coloniais: transmordenidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.).

Epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.



PIBID DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL DOS POVOS PANKARARU E ENTRE SERRAS

Ana Maria Tavares Duarte⁸

Diana Maria da Silva

Elisa Urbana Ramos⁹

Maria Adriana da Conceição de Oliveira¹⁰

Mariana Barros dos Santos

Subprojeto Educação Inclusiva

Escola Estadual Indígena Dom João Bosco

Escola Estadual Indígena Caxiado

familliaduarte@uol.com.br

dianamsilva2013@gmail.com

elisa_pankararu@yahoo.com.br

adrianapank@gmail.com

marypankbarros28@gmail.com

Introdução

Ao fazermos uma breve incursão na história da humanidade podemos perceber que o lugar reservado a pessoa com deficiência sempre foi o da invisibilidade e silenciamento; a maneira de vê e nomear essas pessoas variaram ao longo do tempo, mas a sua condição de exclusão e segregação, apesar dos avanços, ainda precisa ser superada. E ao se tratar de inclusão nos povos indígenas esta questão requer ainda mais um olhar atento e diferenciado, pois a história também delegou a estes povos um lugar de opressão e secundarização.

Somente a partir do final da década de 60, no Brasil e em diversas partes do mundo, principalmente na Europa, surgem movimentos para inserir pessoas com deficiências na educação, no esporte e no lazer, tentando romper com a ideia da segregação.

⁸ Coordenadora de Área do subprojeto de Educação Inclusiva - Pibid Diversidade/Capes - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE.

⁹ Supervisora de Área do subprojeto de Educação Inclusiva - Pibid Diversidade/Capes - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE.

¹⁰ Supervisora de Área do subprojeto de Educação Inclusiva - Pibid Diversidade/Capes - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE.

Dentre as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência podemos destacar a Declaração de Salamanca (1994) que vem a ser um dos principais marco no avanço aos direitos das pessoas com deficiência. A partir desta declaração, novas possibilidades foram surgindo garantir as pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos inerentes à pessoa humana.

Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse sentido o PIBID diversidade o qual é composto por diferentes subprojetos de intervenção, tem como objetivo articular diversas práticas e saberes para contribuir com a articulação Comunidade-e-Universidade, buscando a valorização e reconhecimento dos saberes próprios dos povos indígenas, unindo-os aos aspectos teórico-práticos exigidos no processo de formação inicial e na atuação dos licenciandos na educação básica.

Entre os diversos subprojetos, o de Educação Inclusiva busca priorizar a perspectiva da inclusão nos povos indígenas de Pernambuco, propiciando um processo formativo que considera às diferenças socioculturais entre os povos e a dimensão da perspectiva intercultural, buscando desenvolver ações que respeitem os sujeitos nas suas diferenças e especificidades, visando à expansão de práticas educativas inclusivas.

Este relato de experiência vem mostrar a realização do V Seminário de Educação Inclusiva e I Encontro de Educação Inclusiva Indígena nos povos Pankararu e Entre Serras. O evento realizou-se nos dias 03 e 04 de agosto de 2017 na Aldeia Brejo dos Padres em Tacaratu-PE. O qual teve início com o credenciamento de 64 professores indígenas e pibidianos, em seguida apresentações culturais com: toante, dança dos búzios com estudantes das escolas indígenas dos referidos povos e a recitação do poema as belezas do povo Pankararu por uma estudante do povo. Em seguida foi composta a mesa de abertura com a liderança Pankararu e representante da COPIPE do povo Entre Serras, a palestra de abertura discutiu sobre o protagonismo das pessoas com deficiência.

Em seguida houve a discussão sobre a temática: educação inclusiva e os desafios da sala de aula com alunos com deficiência. Ainda houve a entrega de uma cadeira de rodas a uma estudante indígena uma ação que oportunizou inclusão social a estudante, pois com o auxílio da cadeira a mesma poderá ganhar mais autonomia e independência; em seguida os participantes foram direcionados a participarem de três oficinas sobre as seguintes temáticas: oficina 1- libras com professor ouvinte; oficina 2- libras com o professor surdo e interprete de línguas de sinais; oficina 3 – recursos

pedagógicos adaptados. Após a vivência das oficinas, houve a socialização dos trabalhos produzidos pelos respectivos grupos.

Neste primeiro dia de eventos pudemos observar a alegria e interação dos povos indígenas. Segundo Carvalho (2006, p. 27) “O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia”. Este evento oportunizou um diálogo fecundo entre universidade e comunidade, por se tratar de um evento científico além de aproximar as comunidades Pankararu e Entre Serras dos debates atuais sobre inclusão, oportunizou a troca de saberes e de experiências entre comunidade-acadêmicos

No segundo dia iniciamos com uma técnica de sensibilização – a lição da semente, em seguida houve a palestra com o tema: a mulher com deficiência na contemporaneidade: protagonismo e visibilidade abriu-se espaço para o debate para colocação de perguntas e discussão sobre o tema abordado. Após o intervalo foi composta uma mesa redonda a qual discorreu sobre o tema: o protagonismo do professor surdo na universidade e nos diferentes espaços sociais, a importância do professor de libras ouvinte que ensina libras ao ouvinte como segunda língua e o papel e atuação do interprete de libras, houve novamente espaço para debate.

É perceptível que este evento possibilitou a discussão de diversos temas emergentes e necessários sobre a inclusão social de pessoas com deficiência, além de ter oportunizado a construção de práticas pedagógicas que auxiliam os estudantes pibidianos no fazer docente. A troca de saberes e experiências oportunizado pelo PIBID Diversidade estreita o diálogo entre universidade-e-comunidade, favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de pesquisas, além de possibilitar um processo formativo transformador e integrador que reconhece e valoriza os saberes dos povos, promovendo a qualificação da educação escolar indígena.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Lei nº 13.146/2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

culturais. O trabalho teve como objetivo geral: Apresentar o modo de organização da gestão escolar da escola Pipipã. Tendo os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar instâncias Colegiadas no Povo Pipipã; 2. Verificar a participação da comunidade nas decisões; 3. Observar os impactos das decisões no cotidiano da escola e do Povo Pipipã. A metodologia: Foi realizada a pesquisa qualitativa, a partir da orientação de Minayo (2012), os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas com educadores e gestores e história oral com as lideranças e os mais velhos da comunidade. Período de realização do trabalho foi de agosto de 2016 a agosto de 2017.

Discussão dos resultados e considerações finais

Ao analisar o PPP identificamos as ações de gestão democrática no conjunto das ações realizadas e nas observações que foram feitas durante o período da observação e acompanhamento. A gestão democrática pressupõe autonomia escolar e descentralização do poder, onde todos participam das decisões do cotidiano escolar, encontramos respaldo em Gadotti (1994, p.5) na seguinte reflexão: Autonomia é o oposto de uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. A comunidade do Povo Pipipã ressalta a necessidade que o governo reconheça as nossas especificidades e necessidades enquanto Povo indígena e diferenciado que somos respeitando a nossa forma de organização e nossa forma de viver. Ser educador vai além do salário é ter amor pelo o que faz, “o professor é o espelho para seu estudante”. Encontramos apoio em (Paro, 1995), que nos diz que a primeira perspectiva assume um caráter crítico-progressista, no qual a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação. Assim, a gestão escolar Indígena somos todos nós. A busca desse sucesso depende de todos nós trabalhando em equipe para que possamos alcançar os nossos objetivos. Na pesquisa documental identificamos que os princípios que norteiam as escolas Pipipã estão fundamentadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 nos artigos 11, 12 e 32, onde a finalidade da escola é desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, oferecendo desde a educação infantil como também ensino fundamental I e II e ensino médio com base no RCNEI-Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Curricular Comum do nosso estado bem como nos outros dispositivos legais para atender as demandas

existentes no nosso Povo. As escolas pautam suas ações pedagógicas de modo que favoreça a participação de todos na busca comunitária do bem comum, comprometendo a criar condições para o surgimento de uma maneira de viver, conviver e vivenciar valores norteadores pelos princípios étnicos, políticos e culturais do nosso Povo. Também nos referenciamos em Dwobor (2007) para quem ser cidadão é estar preocupado com os nossos direitos e deveres. É estar ainda ocupado com o outro; é ser solidário, respeitoso, tolerante com aqueles com quem convivemos, com aqueles a quem educamos e com aqueles com quem trabalhamos. As escolas do Povo devem: preparar os estudantes para atuar na sociedade indígena e não indígena, de acordo com seus valores e a cultura do seu Povo, formar profissionais que estejam comprometidos com as causas e lutas do seu Povo, conhecedores dos seus direitos e deveres, leitores, pesquisadores, críticos, participantes dentro e fora do seu Povo. Preparar estudantes confiantes, fortalecidos que não tenham medo, nem vergonha de se identificar como índios Pipipãs. As estratégias metodológicas das escolas Pipipã são construídas e baseadas em especial na oralidade e atividades sociais da aldeia e o ensino aprendido com pesquisa e história oral junto as lideranças e os mais velhos. A oralidade tem uma presença muito forte na educação Pipipã assim como papel social dos mais velhos enquanto conselheiros e educadores do Povo. As atividades sociais da aldeia estão presentes de maneira muito forte na escola e as crianças participam das reuniões da comunidade, dos mutirões, das assembleias. A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração educativa (NÓVOA, 1995). As escolas possuem instâncias colegiadas: Grêmio estudantil, Conselho Escolar ou Conselho de Classe. Os estudantes se organizam em grupos, onde delegam alguns representantes da turma para estarem dialogando com a gestão sobre diversos aspectos das escolas. Nas escolas Pipipã temos o PPP, o Regimento e também Projetos de Intervenção como já mencionado foram elaborados pela gestão escolar, professores, lideranças, profissionais da saúde, comunidade e pelo centro de Cultura Luiz Freire. A participação se deu de forma coletiva onde todos puderam opinar em diferentes contextos. Percebemos ainda que o envolvimento de todos torna a gestão e as suas práticas mais democráticas, sendo um gestor um articulador político – pedagógico que materializa com o seu trabalho a organização social e cultural do Povo dentro da escola, fazendo com que a escola Pipipã seja um instrumento de construção de estratégias para o fortalecimento da identidade, da cultura e da resistência indígena.

Referências

DWOBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática e a escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

MINAS GERAIS. **Qualidade total no ensino público**, 1. Belo Horizonte- MG, 1997.

identificar os elementos que caracterizam a forma como o Povo organiza a participação na escola, em suas instâncias de decisão para que contemple a democracia interna que favoreçam a luta, a história a identidade e a resistência do Povo Pankará. Para tanto, a principal referência bibliográfica foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) construído pelo Povo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa Minayo (2012), a coleta de dados ocorreu através da análise documental realizada no PPP das escolas e do Povo, entrevistas com gestores e lideranças e a história oral coletada através dos depoimentos dos mais velhos.

Discussão dos resultados e considerações finais

A experiência realizada aponta para a importância do professor, compreendido como mediador do conhecimento, que ensina também aprende; O estudante é um sujeito histórico e social, com identidade própria, que além de aprender o que lhe é ensinado, contribui para a construção de um aprendizado significativo. Ambos atuam para uma escola transformadora, Freire (2004). A comunidade escolar é permeada de diversas lideranças. Para o nosso povo, o gestor é um agente da educação. Nesse sentido deverá ter uma boa relação com toda equipe escolar e comunidade na qual a escola esta inserida. Dever ser um líder crítico, participativo, atuante, formador de opinião, assumindo várias funções, tanto de natureza administrativa e política quanto pedagógica e de compromisso com a educação. Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócio-econômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola; portanto, com tais características devem ser também as escolas entendidas. Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária (LEAL; PANKARÁ, 2016, p. 3). A Educação Escolar Pankará é de suma importância para o fortalecimento do Projeto Societário do Povo. Os princípios que norteiam as práticas da gestão escolar Pankará são: coletividade, especificidade, interculturalidade e diferenciação. É um espaço de socialização de saberes e conhecimentos, que forma e informa todos os envolvidos neste processo a partir de sua função social e do desenvolvimento da prática docente. Ela reflete todo o contexto social, histórico e cultural do Povo. A gestão escolar compreende toda a dinâmica territorial Pankará, respeitando os processos de tomadas de decisões das

comunidades, a partir do diálogo e escuta. É através do que vivem no dia-a-dia que procuram se relacionar com os outros, valorizando a pesquisa para conhecermos como os nossos antepassados viviam como vivemos e como os outros vivem. Comparando e buscando o que os diferencia e o os identifica, enquanto povo específico e culturalmente diferente. Assim, aprendem e ensinam com a troca de conhecimentos adquiridos na comunidade e na participação escolar. Entendemos que a aprendizagem se realiza em todo momento de nossas vidas, desde o convívio familiar aos outros aspectos da vida social (PANKARÁ, 2007). Nesse sentido, a organização das escolas tem como base a organização social do Povo, considerando as relações familiares e os aspectos geográficos do território. Os Núcleos de educação seguem a lógica das relações sociais, familiares e culturais das aldeias. Assim, as escolas encontram-se organizadas em seis núcleos, de acordo com a distribuição territorial Pankará, as relações familiares e as questões sociais e históricas, para um melhor acompanhamento pedagógico das ações. Na gestão escolar, os professores/as e coordenadores/as não atuam sozinhos ou por conta própria. A educação escolar está submetida à organização do Povo, ou seja, o conselho de anciãos, cacique, pajé, lideranças de aldeias e a própria comunidade. Desta forma, atuação da gestão nas escolas Pankará está submetida no trabalho coletivo, no diálogo com as famílias, comunidade e as lideranças do Povo. A gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que para funcionar com qualidade é preciso que haja a participação da comunidade (SANTOS e SALES, 2012). A partir dessa concepção, procuram fortalecer as práticas cotidianas, através de ações desenvolvidas para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Ao definir a organização das escolas e, os papéis que os sujeitos da educação, assumem as seguintes orientações: valorização e participação dos mais velhos, lideranças, comunidade na discussão e nos planejamentos pedagógicos e no funcionamento da organização escolar; prioridade à pesquisa entre professores/as e alunos/as junto aos mais velhos, como base fundamental para o currículo; qualificação e ênfase nas habilidades de cada pessoa; acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade de aprimorar a prática pedagógica escolar; realização de encontros mensais, bimestrais, professores/as, conselho indígena, semestral (planejamento com a participação de todos da comunidade), movimento anual do Povo Pankará, realizando feira de cultura. As instâncias colegiadas o Povo compreende: a Organização Interna de Educação

Escolar Pankará, o Conselho Tribal, os Grupos de Jovens, dentre outros que atuam na educação escolar, instâncias participativas no processo do Povo Pankará.

Referências

BARROS, A.M de. Os Povos Indígenas Brasileiros e sua luta por uma Educação específica, diferenciada e intercultural. **Teoria e Formas de abordagens em Direitos Humanos**. Curitiba: PUC/PR, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEAL, C; PANKARÁ, L. **Organização Social, Parentesco e Gestão Escolar: contextos indígenas e quilombolas**.

PANKARÁ. Projeto Político Pedagógico das Escolas Pankará. Serra do Arapuá, 2007.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**. SP: Vozes, 2013.

SANTOS, M; SALES, M. **Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola**. 2012, p. 174.