



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

11480 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 04/GT 12 -Didática, Currículo e Tecnologias Digitais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MOVIMENTAÇÕES JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAZONAS

Adria Simone Duarte de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MOVIMENTAÇÕES JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAZONAS

Introdução

Nesse estudo objetivamos interrogar: Que indígena a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende formar? É possível falar em nacionalidade comum em se tratando de populações indígenas? Problematizamos esses temas a partir da compreensão de que pensar uma política educacional que se pretende “para todos e em todo o território nacional”, regulando e selecionando os conhecimentos que julgam essenciais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, origina uma tentativa de fixação de identidade – apresentado por meio de um indígena que pertence à nação brasileira – no qual a política curricular aspira dar conta do trajeto educacional de forma indistinta.

Apoiamo-nos nas discussões pós-coloniais de Homi Bhabha (2007), Hall (2008) e nas discussões do campo do currículo (MACEDO, 2006, 2011, 2012, 2014, 2017), (LOPES, 2013), buscando rasurar a ideia de uma nacionalidade apresentada no documento da BNCC e que se espalha para todo país. Ponderamos, a concepção de currículo como campo de produção cultural, a impossibilidade de uma política curricular ‘abarcando’ a diferença existente, uma vez que cada sujeito possui sua singularidade. Portanto, buscaremos discutir uma dada perspectiva de produção curricular evidenciando que esta será sempre uma produção contínua de sentidos incompletos; logo, uma tarefa sem conclusão que é continuamente vivenciada, tendo

como base teórica de discussão, uma perspectiva discursiva de currículo.

Sobre a Metodologia deste estudo

A partir desta base teórica, lançaremos um olhar para as movimentações trazidas pelo Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), que promoveu discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as escolas indígenas do Amazonas juntamente às Secretarias Municipais do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e com participação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Os encontros previstos no Seminário intitulado “Os impactos da BNCC na Educação Escolar Indígena do Amazonas” foram realizados durante os meses de novembro e dezembro de 2021, totalizando 06 (seis) momentos. As discussões foram transmitidas via Youtube no canal do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). Buscamos, perceber a BNCC para além dos padrões centralizadores nos quais se apresenta, mas encarar-la como produção político-discursiva, que nos direciona para uma não centralidade da mesma.

Sobre Currículo como processo enunciativo

Tomamos como base a perspectiva de currículo enquanto enunciação cultural, a partir da apropriação das ideias de Macedo (2006, 2012). Essa abordagem nos possibilita a apreensão do currículo não apenas como algo normativo por onde as culturas e sujeitos são reproduzidos, mas um elemento cultural que (re)produz e traduz sentidos ininterruptamente. Estamos ponderando a partir de uma perspectiva político-discursiva do currículo.

o currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação. (MACEDO, 2006, p. 292)

O currículo como enunciação cultural, como produtor de sentido e significado, interroga a noção de identidade, de sujeito e de seus projetos tendo a cultura como centralidade da discussão. Pensar a cultura como central nessas movimentações aponta para a perspectiva de que “os sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias”

(HALL, 1997, p.16). Tomados em seu conjunto, esses códigos constituem nossas *culturas* e cooperam para garantir que toda ação social é *cultural*, que todas as práticas sociais anunciam um significado e, portanto, são práticas de significação. (HALL, 1997, p.16).

A incorporação da teoria pós-crítica questiona a noção de currículo como uma seleção de conhecimentos que se constrói a partir de uma cultura mais ampliada para ser ensinado a todos, visando à formação de sujeitos em um projeto de transformação social (LOPES, 2013). A perspectiva pós-estrutural desestabiliza tanto a noção de conhecimento, quanto a ideia de liberdade e justiça iluminista. Nesse sentido, a subjetivação e a alteridade constituem-se fora do controle de uma agenda e “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada”. (LOPES, 2013, p. 08)

Essa concepção desperta múltiplas possibilidades para refletir o currículo na escola indígena como diferença, como instituinte de sentidos. Considerando a perspectiva apontada por (MACEDO, 2012, p. 735-736) que defende a ideia de currículo, como enunciação cultural, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio dos atos de criação.

Sobre Identidades e Diferença

A ideia de nação se baseia no discurso que nasce enquanto uma narrativa superior, nessa perspectiva, os sentidos que atravessam esta questão se tornam hegemônicos, pois se valem de categorias fixas, tais como língua e território visando amparar uma ideia de alguma coisa comum a todos, uma ideia de pertencimento.

A ideia de nacionalidade é usada enquanto estratégia de poder homogeneizador do social, idealizando uma comunidade consensual e equânime. O discurso de uma cultura nacional e de que o indígena pertence a essa nação brasileira constrói campos de significações e símbolos atribuídos à vida dos sujeitos, sejam estes gêneros musicais, times de futebol ou um currículo escolar nacional.

Entretanto, ao estabelecer “o comum a todos”, interrompem-se as particularidades “de nenhum”. Nesse sentido, qual o espaço da diferença em um currículo para toda uma nação? Já que as políticas curriculares “não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais.” (MACEDO, 2011, p.14).

Appadurai (2004), postulando a ideia de fluxos culturais, debate as ideias de nação e nacionalismo operando a partir do conceito de "comunidades imaginadas" proposta por Anderson (2008). A comunidade "é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles" (ANDERSON, 2008, p. 32). A ideia de nação e nacionalismo perpassa uma discursividade de pontos em comunhão entre determinado povo, discursividade muitas vezes vinculada às questões de territorialidade, de língua que em muitas situações também são imaginadas.

No caso das identidades nacionais, por exemplo, é comum recorrer a ideia de mitos fundadores, onde essas identidades funcionam por meio de aproximações que não existem a priori, em grande parte, essas identidades constroem-se por meio do conceito de comunidades imaginadas. Na medida em que não existe interesses comunitários comuns em torno do qual se possam reunir pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, a comunidade precisa ser inventada, imaginada. Para Appadurai (2004), "a imaginação tornou-se um campo organizado de práticas sociais, uma maneira de trabalhar (tanto no sentido do labor, quanto de prática culturalmente organizada) e uma forma de negociação entre redes de ação (indivíduos) e campos de possibilidade globalmente definidos" (APPADURAI, 2004, p. 48-49).

Silva (2019) discute em sua tese de doutorado a ideia de território como normalização identitária acompanhada dos dispositivos de sexualidade e língua como uma comunidade imaginada, como um efeito de redes discursivas, onde "as fixações dadas ao que se é Pataxó nada mais são do que tentativas discursivas de normalização do indeterminado, das misturas, dos fluxos culturais deste grupo. (SILVA, 2019, p. 59)

Nessa perspectiva, as identidades não necessitam mais ser vistas como uma expressão de entidades positivas e previamente constituídas, mas como uma relação imaginária entre sujeitos que se fundam na própria prática da identificação em si, que nunca será completa. Assim, os deslocamentos possibilitados em pensar o currículo como aquele que constrói identidades vêm sofrendo movimentações, tendo em vista o alargamento das demandas de diferença, evitando a premissa insustentável de que as políticas são imunes ao questionamento da fixação identitária.

Sobre a possibilidade da BNCC

A proposta de uma Base Nacional Curricular Comum surge atrelada ao Plano Nacional de Educação (PNE) e articula-se às discussões sobre os direitos e objetivos de aprendizagem pronunciadas nacionalmente. Essa discussão junto aos povos indígenas do Amazonas veio por meio dos encontros virtuais promovidos pelo Foreeia em articulação junto às secretarias municipais e às universidades no ano de 2021. Foram seis momentos de discussão no total, contudo, tomo como análise o encontro com a participação de Gersen Baniwa que participou ativamente das discussões para formulação da BNCC devido seu assento como conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No vídeo disponível no Canal do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e disponibilizado na Plataforma Youtube, Gersen Baniwa pontua que sua fala será pautada no artigo publicado 2019, que descreve a experiência vivenciada durante o processo de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a perspectiva e a função exercida “pelos sujeitos da diversidade étnica, indígena e quilombola” (Fórum BANIWA, 2019, p. 38).

Tal experiência está referenciada em metodologias adotadas pelo grupo de trabalho criado pela Comissão Étnico-Racial da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, composta por quatro conselheiros da CEB/CNE, 12 representantes indígenas e 12 representantes quilombolas, além de convidados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/ MEC). O grupo de trabalho atuou a partir de dois seminários – o primeiro ocorrido em Brasília, e o segundo, no Rio de Janeiro, ao longo de 2017 –, além de intensas discussões, estudos e trocas de experiências realizadas por meios virtuais. (BANIWA, 2019, p. 38)

Tanto a fala quanto o texto mostram que o panorama da Educação Básica, apresentam os “indicadores de qualidade da Educação escolar” como “muito ruim” e esse cenário permitiu que os últimos governos tomassem a iniciativas de propor medidas normativas e legais na tentativa de melhorar – ou pelo menos arejar – o cenário” (BANIWA, 2019, p. 38). Há o reconhecimento de que em “alguns segmentos específicos, como a Educação Indígena”, lograram conquistas nos últimos 30 anos, tais como,

aumento da cobertura de atendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, criação de programas de formação de professores indígenas, a elaboração e o uso de livros didáticos bilíngues e os avanços normativos relacionados às novas perspectivas pedagógicas de uma Educação escolar específica e diferenciada. (BANIWA, 2019, p. 39)

A adesão da BNCC atrelada ao PNE, visa articular, através de diferentes esferas de governo, compromissos comuns, para obterem resultados mais efetivos e

recursos por meio do planejando ações de maneira integrada e colaborativa. Além de assumir o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza e exclui grupos como os povos indígenas”. (BANIWA, 2019, p. 43)

Ao sair em defesa de uma base nacional comum para o currículo como “promessa de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”. Essa atitude como aponta Macedo (2014) “significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. (MACEDO, 2014, p.1537).

Conclusões

Reconhecemos que embora a BNCC adote a existência das singularidades e se proponha a trabalhar numa lógica de respeito e valorização aos indígenas, ao tentar gerar homogeneidade por meio da ideia de “comum a todos” e ao tecer a existência de “um ser único”, o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito.

Contudo, retomo um argumento já utilizado por mim ao interrogar as políticas com forte fixação identitária e que acredito ser necessário para este estudo. Se para as escolas não indígenas, os documentos normativos, pretendem fixar sentidos para o que se entende por currículo, educação e escola (MACEDO, 2017, p. 540) e por isso mesmo representam a recusa destes grupos, para os povos indígenas a relação estabelecida entre os parâmetros, diretrizes e porque não dizer BNCC que são criticados pelos grupos não indígenas, constituíram como possibilidade de reconhecimento para os povos indígenas. Como a aponta Bastos (2015), em uma relação com os indicadores “referenciais”, “parâmetro” e “diretriz” criticados por outros grupos, constituíram a possibilidade de autorrepresentação das suas sociedades.

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Comum Curricular; Povos Indígenas.

Referências

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões Culturais da Globalização.** Tradução de Telma Costa. Editora Teorema, Lisboa, Portugal, 2004.

BASTOS LOPES, Danielle. **A negociação do que é sem mal**: currículo, cosmologia e diferença entre os MBYÁ (GUARANI). 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BANIWA, Gersen. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. BNCC: educação infantil e ensino fundamental / organização Ivan Cláudio Pereira Siqueira. — São Paulo: Fundação Santillana, 2019. “Processos e demandas no CNE (Conselho Nacional de Educação)”

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*.v.22 n. 2. Jul/dez, p. 15-46, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº39, 2013. p. 7-23.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago., p. 285-297, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.currículo-uerj.pro.br), 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555 out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n.3, set./dez. 2017, p. 539-554.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó**: processos de hibridização e biopolítica. 2019. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.