



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

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

9265 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA
PROFESSORES INDÍGENAS

Adria Simone Duarte de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA PROFESSORES INDÍGENAS

Resumo

No Brasil, a instalação da política como direito a uma educação diferenciada remonta o período pós-ditadura militar e situa-se no campo do direito à educação, assim, para essa apreciação será focado o que se chama de política curricular para a Educação Escolar Indígena a partir da década de 1990. O princípio Geral estabelecido na Constituição Federal de 1988 de que os povos indígenas têm direito à manutenção de suas identidades e que é dever do Estado Brasileiro proteger e respeitar os modos de vida e visão de mundo particulares desses povos encontrou desdobramentos em sucessivos textos legais e normativos. Nesse conjunto de “composição de discursos e imaginários”, foi que as políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena no Brasil ventilam “retóricas de imaginários nacionais voltados à emancipação do indígena por intermédio de uma educação bilíngue/multilíngue, intercultural e currículos específicos e diferenciados”. (SILVA, 2020, p. 355). Sustento que a noção de educação intercultural em que está situada a política indígena no Brasil deu-se por meio das articulações políticas que se constituíram na defesa da centralização curricular e que têm produzido uma espécie de repetição das políticas, tais como a criação de referenciais e programas análogos à escola não indígena.

Palavras-chave: Currículo, políticas curriculares, interculturalidade, formação de professores indígenas.

Introdução

O texto discute a interculturalidade e como essa noção foi produzida e hibridizada nas políticas curriculares para os povos indígenas no Brasil. Para isso, opero com o conceito de “abordagem topológica da política” como uma “significação parcial em formações históricas

e culturais específicas” (MACEDO, 2016, p. 01). Esse conceito busca “entender as articulações de forças políticas que se constituíram para defender a centralização curricular e que têm produzido essa sensação de continuidade” (MACEDO, 2016, p. 06).

Como aponta Macedo (2016), trabalhar com a abordagem topológica de política é sair da geometria euclidiana e tratar o espaço como um dos aspectos da relação entre as coisas. Assim, o espaço é pensado por meio de “conectividades complexas de um número infinito de dimensões, ele é produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação”. (MACEDO, 2016, p. 06)

Em relação ao hibridismo, apoio-me em Appadurai (1998, p. 311), pois “o problema central das interações globais atuais é a tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural”. É nesse contexto que discuto as questões sobre interculturalidade e seus sentidos nos documentos curriculares para formação de Professores Indígenas.

Políticas curriculares para Formação de Professores Indígenas

O processo de produção de políticas de currículo para a formação de professores indígenas se intensificou conjuntamente às mobilizações do campo da escolarização indígena, envolvendo agentes pela garantia de direitos dos povos indígenas nas discussões sobre formação. Como aponta Dias e Lopes (2009, p. 85), “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico”.

Nesse contexto, o conceito de interculturalidade faz parte da pauta de reivindicações tanto dos movimentos sociais, quanto dos agentes governamentais no tocante à implementação de políticas para escolarização dos povos indígenas. Laclau (2006), pontua que determinadas demandas se mobilizaram para construir uma prática articulatória, caracterizada por um discurso contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos tornam-se possíveis da significação.

Assim, foi no bojo das discussões advindas do movimento indígena que se estabeleceram as primeiras investigações no Brasil sobre a questão da escolarização desses povos. Nesse período, a maioria dos pesquisadores possuíam vinculação junto aos movimentos e numa intensa interlocução materializaram em suas pesquisas as demandas por uma escola diferenciada que influenciaram a formulação de vários documentos curriculares para a escola indígena.

A produção de pesquisas na área teve uma origem na interlocução do campo indigenista, os trabalhos de (BRITO, 1995; CAPACLA, 1995), apresentam um discurso de militância, fortemente vinculado à teoria crítica. Desta forma, foi no atravessamento do campo indigenista com o campo acadêmico, que se estabeleceu o discurso de diferenciação educacional com enfoque comunitário “voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade indígena” e centrado na ideia da especificidade “histórica, cultural, linguística” dos sujeitos envolvidos. (TROQUEZ, 2012, p. 50) e esse discurso forneceu os sentidos inseridos nas orientações legais sobre a educação escolar indígena.

Percebe-se disputas por significação que reverberam nos documentos assinados pelos governos como, por exemplo, os debates entorno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que originaram diferentes documentos legais,

tais como o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 refletiram as articulações advindas das organizações indígenas e indigenistas, pela primeira vez, uma indígena¹ assumiu a relatoria de Diretrizes Curriculares no CNE o que corroborou tanto com os interesses do país, quanto da população indígena que almejava uma política educativa, em especial curricular, desta feita, essa política foi posta em movimento como espaço tempo de fronteira e ambivalência.

Demandas sobre interculturalidade nos documentos para Formação de Professores Indígenas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena² trazem as discussões emanadas das reivindicações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009 com a participação de povos indígenas e setores do indigenismo civil e oficial. A I CONEEI realizada em 2009, já trouxe como demanda a definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, pontuando a proposta em seu documento. (BRASIL, 2014. p.99)

Portanto, tratava-se de atender de forma diferenciada “não só os heterogêneos interesses por escolarização das duzentas sociedades indígenas brasileiras, mas assumir a construção dessa política curricular como cenário de negociação entre diferentes tradições que constituem o campo.” (MONTE, 2006, p.208). Por isso o Parecer CNE/CEB N 13/2012 ressalta que, a **presença de conselheiros indígenas** no CNE, desde 2002, **tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro**, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2012, grifo meu).

O Parecer foi construído em distintos contextos de produção e afirma textualmente a centralidade do currículo na organização da escola indígena vinculado a um discurso de construção de uma identidade indígena intercultural. Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são enunciações culturais (LOPES e MACEDO, 2011b), essas enunciações são efeitos de um espaço de circulação de poder. Os sistemas de significações trazem a marca colonial da regulação [...]. Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem (LOPES; MACEDO, p. 214)

Os documentos objetivam “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.” (BRASIL, 2015.). Esses documentos de formação amparam-se nas perspectivas realistas “que operam com a identidade como fixa ou essencial [...] pressupondo que há algo real e específico desses sujeitos expressos pela nomeação” em “uma estrita representação entre o nome e a coisa”, permitindo “falar pelo outro” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 223).

Nesse sentido, penso como as autoras, numa abordagem discursiva esses termos (professor indígena intercultural) nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. Posto que a “as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio; [...] recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 223).

Assim como os significados, as identidades também são construídas, produzidas pelos

sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio em processos muito imbricados ou como pontua Macedo (2016, p. 06) “os discursos políticos que temos denominado [...] são apenas fixações de fluxos de sentido, com sua posterior espacialização em campos diversos.

Em contraponto, é importante destacar que as políticas curriculares firmadas nos documentos se materializaram como possibilidades de libertação dos padrões de tutela. As discussões sobre currículo intercultural, corporificaram-se como espaço de representação dos indígenas perante a sociedade não indígena. Se nas escolas não indígenas, os documentos normativos, pretendem fixar sentidos para o que se entende por educação (MACEDO, 2012, p. 719) e representam a recusa destes grupos, para os indígenas constituíram como possibilidade de reconhecimento. Como aponta Bastos (2015), a relação com os indicadores “referenciais”, “parâmetro” e “diretriz” criticados por outros grupos, constituíram a possibilidade de autorrepresentação das suas sociedades.”. Neste sentido, “relações que não as mesmas das discussões em torno dos currículos dito não indígenas apresentam-se como ganho de uma política que sempre foi planejada” (BASTOS, 2015, p. 125).

Conclusão

Por fim, retomo a discussão proposta por Troquez (2014), de que as conquistas no âmbito da legislação possibilitaram “evidenciar o desenvolvimento da educação diferenciada em diversas áreas indígenas do país, enfatizando o protagonismo indígena na condução dos processos escolares”. Retomo a análise de Macedo (2016) pontuando que os projetos para os povos indígenas surgem em resposta às demandas negociadas entre agentes e espaços diferenciados e que, portanto, estão organizados por meio de “conectividades complexas de um número infinito de dimensões, [...] produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação. (MACEDO, 2016, p. 06) Nesse contexto é que os projetos de política curricular indigenista se estabeleceram mediante lutas e articulações de demandas dos diferentes sujeitos envolvidos gerando discursos com sentidos hibridizados.

Notas de Rodapé

[1] A Relatoria foi conduzida por Rita Gomes do Nascimento do povo Potyguara do Estado do Ceará.

2 As discussões sobre formação de professores vinham se consolidando no Ministério da Educação (MEC), primeiramente por meio da elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). O RCNEI também advertia e trazia dados apontando o número reduzido de professores indígenas com a formação em magistério (Ensino Médio) e o número elevado de professores não-índios atuando nas escolas indígenas.

Referências

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura Global**. Nacionalismo, globalização e modernidade. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994). Dissertação de Mestrado em Educação, UFMS, 1995.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo, MEC/MARI-USP, 1995.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. p. 79-99.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITTY, Joanildo & AMARAL, Aécio. **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, pp.21-37, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. (a)

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas do currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson. (org.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. (b)

MACEDO, Elizabeth. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 24, No. 26, 2016.

MONTE, Nietta Lindenberg. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.(b)

SILVA, Paulo de Tassio Borges da. Políticas curriculares para educação escolar indígena no

Brasil: das promessas emancipatórias aos espectros da integração. In: HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SANTOS, Edilene da Silva Santos. **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu Editora, 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4 julho a dezembro de 2014. p. 49-68.