



4520 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT12 - Currículo

PESQUISAS COM/AS MINORIAS NORTISTAS AMAZÔNIDAS: APORTES TEÓRICOS DE UM PÓS-CURRÍCULO DAS DIFERENÇAS
Jose Damiao Trindade Rocha - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PESQUISAS COM/AS MINORIAS NORTISTAS AMAZÔNIDAS: APORTES TEÓRICOS DE UM PÓS-CURRÍCULO DAS DIFERENÇAS

Resumo: O trabalho é parte das pesquisas implicadas de abordagem fenomenológica que vimos desenvolvendo no Nepce/PPGE/UFT com mulheres negras, crianças quilombolas, as travestis karajás, professoras do jalapão, professores gays, vinculadas à rede de pesquisa Rides, aprofundando seus aportes teóricos no estágio pós-doutoral e no Procad-Amazônia sobre a investigação com/as minorias nortistas amazônidas. Uma reflexão sobre o currículo masculino, o currículo colonial, que apesar de avanços nas pesquisas com/as diversidades(s) sexual, de gênero, étnicas, identitárias, raciais, geracionais; as mentalidades conservadoras brasileiras, eurocêntricas e agora, estadunidense, desapropriam as minorias sociais e ameaçam sua (re)existência. (Re)tomar a luta e dar voz a essas minorias sociais que fazem parte dos povos originários e comunidades tradicionais na/da Amazônia, é uma agenda atual, e com eles (as), uma possibilidade de contra discurso hegemônico, dado que nossas investigações ainda têm sido muito eivadas da concepção de “sujeito moderno” centrado, causando pouco impacto para uma política das diferenças e currículos decoloniais.

Palavras-chave: Minorias nortistas amazônidas; Pesquisa implicada; Pós-currículo das diferenças.

Introdução

No começo, os espanhóis e portugueses. Depois vieram os ingleses, holandeses, franceses, modernamente os norte-americanos, e o ancestral cenário permanece: a mesma submissão, a mesma miséria, a mesma espoliação

(Eduardo Galeano – As Veias Abertas da América Latina).

As pesquisas com as quais temos nos envolvido e nos ocupado no último quadriênio tem sido com/as pessoas LGBTQI+. Com elas apreendemos que cada vez menos cabemos nos binarismos macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino, hétero/homo/bi. São pesquisas com implicação e engajamento político, assumindo nossa “posição de sujeito”, tentando descentrar o sujeito moderno, pois nessa perspectiva o próprio currículo escolar esconde “a produção social e histórica das identidades e diferenças, servindo como um mecanismo de exclusão e subalternização de todos aqueles sujeitos que não se assemelham ao sujeito moderno” (TEDESKI & PAVAN, 2018).

Nossa experiência como etnopesquisador tem sido na trilha da abordagem fenomenológica, um movimento de investigação direta e de descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos.

As “minorias sociais”, de grupos marginalizados no contexto social, em função de aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos, são aquelas que são deixadas em determinada vulnerabilidade e tem seus direitos negados pelo Poder público. Já o termo “diversidade” tem sido cada vez mais comum nos documentos, ações e projetos de governos, retratando a pluralidade das pessoas e afeita à tolerância. Nós fazemos opção pela abordagem das “diferenças” para refletirmos as minorias sociais, por estarem mais associadas ao reconhecimento e igualdade de gênero.

Em relação aos termos “diversidade” e “diferenças” podemos concebê-las em três acepções:

[...] a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições (Abramowitz, Rodrigues, Cruz, 2011: 91).

Acreditamos que com as diferenças também nos formamos, por isso a “etnopesquisa crítica” e “etnopesquisa-formação” tem nos orientado como prática da qual fazer/construir conhecimentos não está separada do seu contexto de manifestação e ambas podem auxiliar no processo de construção e emancipação dos saberes e dos próprios sujeitos sociais.

O que queremos refletir e repercutir neste trabalho, debater com os/as pesquisadores (as), se inscreve no entorno das regras não escritas, não explicitamente declaradas da comunidade científica: a necessidade de “contextualizar” ou “situar” uma posição ou o *corpus*, o sujeito social das nossas pesquisas.

[...] a maneira mais fácil de automaticamente marcar pontos em um debate é alegar que a posição do oponente não está propriamente “situada” em um contexto histórico: “Você fala sobre as mulheres – quais mulheres? Não existe a mulher enquanto tal, sua fala generalizada sobre as mulheres, em sua aparente neutralidade oníabrangente, não privilegia, então, certas figuras específicas da feminilidade e exclui outras? (Zizek, 2015: 10).

Como nortista e amazônida, na convivência com sujeitos do/no cerrado tocantinense, uma região característica de ecótonos, devido a formação de dois ou mais biomas fronteiriços, de áreas de transição ambiental com flutuações anuais de vários ecossistemas, e em meio a uma “canoa semântica” de saberes populares de mestras, caboclas, griôs, pajés, sábios da tradição oral postos às margens, considerados “saberes subalternos”, tenho tomado partido: o partido do *outsider*.

Existem diversas amazônias que se caracterizam pela existência de inúmeros povos distintos em origem, cultura, raça, etnia, língua. Há a Amazônia Andina, a Pan-Amazônia, a Amazônia Legal, a Amazônia Brasileira. Em sua efervescência cultural têm seus povos originários e suas comunidades tradicionais vivido no “dilema da Amazônia”: invisibilizados, direitos negados e vilipendiados pelo discurso e valorização apenas do homem branco, ocidental, heterossexual e dito civilizado.

Às pesquisas em educação estamos reivindicando nomear as minorias sociais e para/com elas pesquisar, aprender, saber, pensar currículo. Como caboclo, nortista, amazônico, estou demarcando o meu pesquisar, fazendo referência e implicando-me com os outros e outras caboclos (as), povos da floresta, as travestis indígenas, as mulheres negras quilombolas, seringueiros, castanheiros, mulheres quebradeiras de coco-de-babaçu, as lésbicas, as travestis das rotatórias palmenses, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, as marisqueiras, ribeirinhos dos igarapés do Pará, do rio Tocantins, do rio Araguaia, do rio Amazonas, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, juquireiro, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, geraizeiros, açazeiros, veredeiros, caatingueiros, retireiros do Araguaia, considerando os recortes geracionais, de etnia, raça, gênero, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, bem como a relação desses com seu povo ou comunidade, para que possamos “descentrar” o sujeito da educação e “estranhar” o currículo normativo.

As minorias sociais como categoria de pesquisa são os sujeitos dos povos e comunidades tradicionais. O termo “povos e comunidades tradicionais” ganhou sentido nas últimas décadas, apesar de amplamente difundido em diferentes setores governamentais nacionais e internacionais, com a mobilização e participação da sociedade civil nos últimos governos.

A Constituição Federal, por meio do artigo 215, determina que o Estado proteja as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. No artigo 216, a Constituição Federal determina que deve ser promovido e protegido pelo Poder Público o patrimônio cultural brasileiro, considerando tanto os bens de natureza material quanto imaterial – o jeito de se expressar, ser e viver – dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL/CNDH, 2018: 17)

O relatório sobre os Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais/CNDH, afirma que o critério de auto identificação serviu de base para o reconhecimento, pelo governo federal, dos povos e comunidades tradicionais. Essa política os reconheceu como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e bens da natureza como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A pesquisa com/as minorias nortistas amazônidas nos implicará em refletir currículos com/das diferenças, por isso seus aportes teóricos são importantes na atual conjuntura sócio-política.

Os tempos paradoxais e controversos

Uma democracia beligerante, em guerra, em luta, em meio a um nacionalismo branco que incentiva a separação étnica, na qual as diferenças representam uma ameaça, e sob a influência dos governos de Donald Trump nos EUA, e Jair Bolsonaro no Brasil, fez ressurgir uma onda conservadora que ganha visibilidade e desmonta políticas governamentais não apenas para as minorias nortistas amazônidas, mas para os demais sujeitos em vulnerabilidade social. O ódio à democracia é histórico, todavia precisamos discutir o novo ódio à democracia.

Na realidade, o discurso duplo sobre a democracia não é novo. Nós nos acostumamos a ouvir que a democracia era o pior dos governos, com exceção de todos os outros. Mas o novo sentimento antidemocrático traz uma versão mais perturbadora da fórmula. O governo democrático, diz, é mau quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas. Em compensação, é bom quando mobiliza os indivíduos apáticos da sociedade democrática para a energia da guerra em defesa dos valores da civilização, aqueles da luta das civilizações. O novo ódio à democracia pode ser resumido então em uma tese simples: só existe uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da civilização democrática (RANCIÈRE, 2014: 10 -11).

Nos parece ser essa a intencionalidade do governo atual ao extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), apesar de ter criado a secretaria de modalidades de educação. Uma atuação restritiva e sem possibilidade ainda de avaliar sua efetividade em relação a garantia de direitos à diversidade.

Um outro fato recente de ataque à democracia do governo passado e desde a campanha presencial de 2018 se refere às polarizações em torno da chamada “ideologia de gênero”. Esse foi e está sendo um exemplo típico de como a pauta conservadora veio sendo implementada no Brasil. Antes da aprovação do Plano Nacional de Educação e a revisão dos planos municipais de educação, polêmicas diversas foram levantadas sobre a inclusão/retirada da “ideologia de gênero” nos planos de educação.

As polarizações levaram à retirada de livros, pelos parlamentares, com a temática de gênero e diversidade sexual em algumas cidades do Tocantins, no Norte brasileiro e em diversos outros municípios.

Os livros foram considerados “livros didáticos de ideologia de gênero” ao mostrarem numa figura as diversas constituições familiares, além do que promoveriam a utilização de preservativos/camisinhas etc. Nas cidades de Araguaína, Palmas e Gurupi houve debates nas casas legislativas para a retirada desse material de circulação e em vistas disso os planos municipais baniram esses temas da escola. E o argumento que mais apareceu na mídia tocantinense é que

as crianças não estariam prontas para receber esses conteúdos e que esse debate deveria se restringir ao espaço da família.

Na pesquisa sobre ideologia de gênero (Maia & Rocha, 2016), destacamos o agrupamento de dez noções subsunçoras para compreensão da expressão “ideologia de gênero”: 1) “Ideologia de gênero” como sendo contrária a concepção natural e “biológica” dos gêneros masculino e feminino; 2) “Ideologia de gênero” como prática gay, ou do movimento gay; 3) “Ideologia de gênero” como possibilidade de destruição da família [tradicional]; 4) “Ideologia de gênero” como promotora da sexualidade precoce; 5) “Ideologia de gênero” como má compreensão do conceito de gênero; 6) “Ideologia de gênero” como usurpadora da educação moral familiar; 7) “Ideologia de gênero” como conhecimento não científico; 8) “Ideologia de gênero” como uma teoria autoritária; 9) “Ideologia de gênero” como produtora de inconveniências; 10) “Ideologia de gênero” como contrária a uma sociedade onde a Bíblia junto com a Constituição Federal e o Código Civil são pilares da sociedade.

Um tempo paradoxal e de controvérsias é o mínimo que se pode observar dos dias atuais: “um tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas” (Silva, 1999: 7). Nessa conjuntura um discurso ufanista tem se destacado, em especial, propalado pelas igrejas: a “teologia da prosperidade” do pentecostalismo e a “ideologia do empreendedorismo”.

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim ... (Silva, 1999: 8).

Um pensamento “*prêt-à-porter*” Silva (1999), em que nós pesquisadores (as) da/na educação têm contribuído na disponibilidade de um conhecimento “pronto e embalado” dos sentidos da vida social e entregue no *fast food* do consumo de ideias, saberes e práticas na escola e na Universidade. Esse momento nos convoca, como pesquisadores implicados que somos, para nos sentirmos eticamente “obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade” (Silva, 1999: 8).

Nesse contexto a (re)valorização do currículo que implementou a educação bancária, conforme a crítica freiriana, baseado no “conhecimento oficial”, precisa ser criticado, revisitado, e reescrito com outros dizeres e saberes.

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (Silva, 1999: 10).

Independentemente da aceção que se discuta currículo e diferenças, não se pode perder de vista, que este par, está envolto de disputas entre projetos: por um lado, o governamental, a exemplo dos planos de educação que tiveram retiradas as questões de gênero, assim como a abordagem feita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [1] aprovada em 2017. Por outro, temos o projeto representativo da comunidade científica, pesquisadores e trabalhadores em educação, organizados em suas entidades e associações que reivindicam à educação brasileira uma outra Base, a exemplo da Anped, ABdC, Anfope, Anpae, CNTE dentre outras, e a partir dela, sinalizamos que o estudo das diferenças perpassa pela opção de qual concepção curricular nos associamos: conservadoras ou progressistas.

O currículo das diferenças pode abordar “currículo como uma coisa” conforme nos diz Tomaz Tadeu Silva (1998). O currículo tornar-se-á naquilo que fazemos com essa coisa, mas além disso, podemos pensá-lo em seu aspecto político de contestação, como qualquer outra prática cultural que nos constrói como sujeitos identitários.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 1998: 194).

O que dizemos e fazemos no/com os currículos perpassam, referenciam ou não narrativas sobre os diferentes sujeitos sociais. Essas narrativas dizem/legitimam, fazem escolhas, fazem seleções de conteúdo, saberes, conhecimentos definindo entre o legítimo e o ilegítimo, “quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são” (Silva, 1998: 195).

Pesquisar com/as minorias sociais atualmente é um ato de re(existência), dado que a composição do governo Bolsonaro anunciada com somente “cargos técnicos” para exercer as funções em ministérios e outros cargos da República, contrapondo-se as nomeações de coalizão das forças partidárias, não se efetivou. Conforme as análises sobre a conformação da estrutura de governo, o que o grupo de conjuntura da Fundação Perseu Abramo (jan, 2019), verificou nas origens e trajetórias da nova equipe de governo são as das bancadas temáticas.

Em uma conceituação básica de estratégias de governos neoliberais recentes é conhecida a lógica da Agenda *Setting*, em que os atos do presidente e sua equipe se estruturam em torno de agendas determinadas por grupos de interesse com maior capacidade de influência. Esse elemento, somado ao fato notório de que Bolsonaro discutiu os seus ministérios com bancadas temáticas do Parlamento brasileiro, como foi o caso da bancada ruralista e da bancada evangélica.

A trajetória de secretários nacionais, ministros e de outros postos chave do governo [...] aponta para uma homogeneização de interesses e posturas, como é o caso dos militares, presentes em quase todos os ministérios da República, dos “Chicago Oldies” que ocuparam a economia, bem como organismos e empresas adjacentes, da “República de Curitiba”, que ocupou o Ministério da Justiça, do fundamentalismo religioso que tomou conta dos Direitos Humanos, do “olavismo”, que tomou conta de parte da educação, e das relações exteriores e dos latifundiários, que dirigem o Ministério da Agricultura

No governo Bolsonaro o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos é o que mais se concentram representantes das igrejas evangélicas fundamentalistas. Além da ministra Damarens Alves, seis das oito secretarias são ocupadas por representantes delas.

Em meio as esses retrocessos em *Educando à direita*, de Michael Apple, de 2001, ao tratar das “agendas conservadoras”, “escolas sem Deus”, as estruturas afetivas do populismo autoritário”, “como o ódio pode parecer tão bom?”, dentre tantas outras reflexões, o autor procura mostrar a influência destas e de tantas outras questões sobre a sociedade, a política e a prática educacional norte-americana.

Com essa obra podemos entender que a “educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa pelo processo de mercantilização, transformando-se num bem de troca”, além do que a democracia “em vez de ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*”. Ou ainda, ao destacar que “a aliança neoliberal conservadora, apoiada pelo fundamentalismo cristão evangélico”, torna-se ameaçadora da “lucidez científica, educacional e pedagógica”.

A chamada “onda conservadora” como fenômeno político surge por volta de 2010 na América do Sul, como reação à “guinada da esquerda” a partir dos anos 1990 na América Latina. No Brasil a crise econômica de 2014, os escândalos de corrupção, intensificou a eclosão de movimentos conservadores em oposição às políticas sociais da esquerda.

São diversos os tipos de conservadorismos e os ataques a democracia. Os conservadores vivem arraigados às suas tradições. Apegados aos velhos costumes ou a instituições, conservam e desfrutam o que estimam: “família, amores, amigos, lugares, memórias” (Coutinho, 2014: 21). Nesse sentido cabe-nos refletir a diferença de um indivíduo racista de uma ação racista.

Seguindo o pensamento de Arendt, ninguém pode impedir que um indivíduo pense a partir de pressupostos racistas, ou veja nos “deuses dos outros” a manifestação do que na sua concepção religiosa é a própria encarnação do mal. É um direito que essas convicções sejam respeitadas em sua dimensão pessoal (a ação racista, ao contrário do pensamento, não possui dimensão pessoal, já que implica na subjugação e na interposição de prejuízos a terceiros e à sociedade)

[...]

Não é um direito, por outro lado, impor essa concepção à totalidade dos cidadãos que podem não admitir isso como uma verdade porque esse é um critério que pertence à religião, e não à ética, embora para um religioso essas esferas possam se confundir (Savater, 1997) (GUILHERME & PICOLI, 2018: 7).

Uma outra análise que nos ajuda a entender o ressurgimento de ataques ao Estado democrático de direitos e a própria Constituição Federal pode ser buscada em *Direitos máximos, deveres mínimos* de Bruno Garschagen (2018), ao abordar *direitos e privilégios*. Na sua análise ele afirma haver uma dimensão ideológica que fundamenta o pensamento e a ação de grupos que tem ajudado o projeto de concessão de direitos e privilégios incorporados na Constituição Federal ao citar associações de pesquisa como a Anped, agenciadora de direitos e privilégios dentro das universidades.

O fim de “muitos movimentos sociais” era (e continua a ser) “reescrever as regras institucionais do jogo e do poder políticos – redefinindo assim o próprio jogo – para que, de modo crescente, incluam e se baseiem em novas regras democráticas do poder social/civil”. Seus influenciadores e até mesmo protagonistas contavam com um número cada vez maior de pessoas que iniciaram a ocupação estratégica de espaços na música, no jornalismo, na literatura, no ensino, no serviço estatal, na política informal, na política formal, até na Igreja Católica.

Esse trabalho foi amparado intelectualmente e inserido na universidade por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), que “passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos”. Os eventos realizados por essas associações “pautaram, no fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e pesquisa, mesas e debates, o tema dos movimentos sociais”. Esse trabalho ganhava visibilidade e legitimidade na grande imprensa por meio dos jornalistas de esquerda ou simpatizantes da causa (Garschagen, 2018: 11 - 12).

Ao fazer referência aos movimentos sociais o autor afirma que estes objetivam “reescrever as regras institucionais do jogo e do poder políticos” (Garschagen, 2018: 11), ao dizer que as associações de pesquisa foram responsáveis de inserir o debate nas universidades, numa pretensa culpabilização do que ele chama de “privilégios” para as minorias sociais.

Diante dessa conjuntura socio política precisamos interrogar-nos a quem e com pesquisamos? As minorias nortistas amazônicas querem falar e dizer, pois, estamos duvidosos sobre a “democracia consensual” e se ela triunfou sobre os sistemas totalitários. “a democracia nunca deixou de estar sob suspeita até aos olhos dos próprios democratas” (Rancière, 2018: 107-108).

E ainda, precisamos exercitar nossa vigilância epistemológica, e mais do que nunca, estar sempre alerta para situações que nos querem fazer acreditar que o sujeito tem um apego apaixonado por sua própria subordinação como nos alerta Butler (2017). Todavia, afirma ela: “o apego à sujeição é gerado pelo poder” (Butler, 2017: 15), todavia diz ela também: “o poder não só *age sobre* o sujeito como também, em sentido transitivo, *põe em ato* o sujeito, conferindo existência” (Butler, 2017: 22).

Pesquisar com/as minorias nortistas amazônicas

“A parteira é a primeira pessoa que viu a sua cara, então é sua mãe também”

(Domínio Público)

A região Norte é a maior entre as cinco regiões, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Suas maiores e principais cidades são Manaus e Belém, as únicas na macrorregião que possuem população superior a um milhão de habitantes. Porto Velho, Macapá, Palmas, Rio Branco, e Boa Vista são outros importantes centros regionais. Está localizada na região geoeconômica da Amazônia, entre o Maciço das Guianas (ao norte), o planalto Central (ao sul), a Cordilheira dos Andes (a oeste) e o oceano Atlântico (a nordeste).

A região abriga os dois maiores estados em território no país, Amazonas e Pará. Além destes, os dez maiores municípios em área territorial (quatro no estado do Pará e seis no estado do Amazonas), também estão situados na região Norte.

Ao nos referirmos aos povos originários estamos considerando o registro histórico de suas existências há mais de 10 mil anos, antes mesmo do chamado “descobrimento”:

Registros históricos indicam as conquistas do Império Romano, bem como seu esfacelamento decorrente das invasões bárbaras, como fatos que ensejaram inevitáveis intercâmbios culturais. A colonização também promoveu situações de choque cultural, no campo dos direitos, entre colonizados e colonizadores. É o caso da América do Norte, da América Latina e do Brasil (só para falar no continente americano). São territórios em que, antes dos “descobrimientos”, já habitavam, há mais de 10 mil anos, uma pluralidade de etnias indígenas (BARATA, 2018: 502).

Qual currículo? Quais práticas curriculares e quais efeitos na formação ao autorizarem certos grupos e desautorizarem outros na definição de conteúdos, temas, autores, assim como na definição de diretrizes, parâmetros, referenciais, resoluções e decretos, privilegiando concepções e negligenciando outras.

Nossa experiência de gestão acadêmica da “rede da diversidade” do governo federal por meio do programa Universidade aberta do Brasil (UAB) de 2012 a 2017, fortaleceu nossa pesquisa com a(s) diversidade(s).

Em que consiste um pós-curriculo das diferenças. Ora, ele é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje. “Um dizer-fazer, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores de esquerda” (Corazza, 2001: 112). Uma trajetória de lutas e reivindicação por efetivação de direitos das/às minorias sociais. “Um fazer-dizer, portanto, que apresenta continuidades em relação aos currículos que o precederam e também descontinuidades” (Corazza, 2001: 112).

Um currículo-pós modifica o que seja ensinar, planejar, escolarizar, pedagogizar, curricularizar. Leva-nos a indagar: *O que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros, de nosso trabalho, vida, meio-ambiente, sociedade, mundo, planeta?* A questionar nossos próprios limites, condutas, o que somos, o que nos fazem ser e queremos que sejamos. A lutar sem trégua, contra todas as posições-de-sujeito fixadas, especialmente, aquelas nas quais nós próprios estamos enredados (Corazza, 2002: 110 - 111).

Conforme Corazza (2002) ao analisar a trajetória da educação e dos educadores em seus fazeres é possível pensarmos em três tempos históricos em relação ao saber e do fazer pedagógico e curricular: “1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o do Desafio da Diferença Pura” (Corazza, 2001: 2). Acreditamos que essa consideração é um dos aportes teóricos que contribui também para a reflexão do desafio do trabalho com/as minorias sociais numa perspectiva de pós-curriculo das diferenças.

Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas, que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho Princípio da Identidade Universal (Corazza, 2002: 4).

Nestes tempos pensar na pesquisa em educação com/as minorias nortistas amazônidas é fundante para com elas mudarmos os “atos de currículo” (Macedo, 2013), pois nessa acepção refletimos os *curricula* como atos formativos: “É assim que partimos da premissa que formação não se explica, compreende-se” (Macedo, 2013: 2), ao mesmo tempo que: Se a formação não for experiencial não é formação” (Macedo, 2013: 2).

Refazendo nossa premissa queremos compreender que a pesquisa com/as minorias nortistas amazônidas nos implicará em “seres humanos em formação” e os *atos de currículo*, de um currículo decolonial, de um pós-curriculo das diferenças, será sempre um processo implicado de “um *ponto de vista*, a uma *atitude*, a uma ação reflexiva, a um processo ineliminável de valoração” (Macedo, 2013: 45).

Um pós-curriculo é aquele, como o próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em educação.

Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade (Corazza, 2002: 103).

É imprescindível refletirmos sobre a educação e a pesquisa nestes tempos, dado que em nome da mudança, ao se falar de educação: “sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida” (SKLIAR, 2002: 196). “Porque este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos de diferentes, em que estamos tão desafiados, como educadores, que chegamos a nos sentirmos encurralados” (CORAZZA, 2002: 5).

Ao contrário dos currículos nacionais, um pós-curriculo das diferenças não considera que as diferenças sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar (Corazza, 2002: 105).

[...]

Não vê problema algum em ser um currículo perspectivista, de traços caleidoscópios, híbrido, mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais.

Ao contrário, por essas suas características, faz questão de ser exercido em qualquer comunidade formal ou informal: locais de trabalho e lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, até em escolas. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades (Corazza, 2002: 109).

Em tempos de obscurantismo e conservadorismos nos parecer prudente retomarmos a reflexão, talvez com novas e velhas indagações: “o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora” (CORAZZA, 2002: 5).

Educação da diferença, que subverte as políticas atuais, vira o sistema de limites e exclusões que os outros currículos praticam, e que têm levado os grupos e povos de diferentes ao militarismo e terrorismo, exílio e extermínio, geografias de sangue e guerras, infâmias e misérias humanas (Corazza, 2002: 111).

[...]

Um currículo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando [o cotidiano] nos deixa desassossegados, desconcertados, desalinados, desarranjados com a existência dos diferentes e suas diferenças (Corazza, 2002: 112).

A luta das minorias sociais, sejam elas nortistas, amazônicas, de norte a sul, de leste a oeste deste País, pautam a busca de reconhecimento e efetividade de seus direitos individuais e coletivos e estes direitos não podem ser confundidos com privilégios. Um pós-curriculo das diferenças é currículo cultural, uma prática de significação, visto: “menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho” (Silva, 1999: 17).

Considerações finais

O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas – Nepce, o qual lideramos, faz parte dos 16 grupos da área da educação na UFT, está vinculado aos dois programas de educação: o acadêmico e o profissional e à rede de pesquisa Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Nos últimos sete anos foram orientados e formados no grupo 28 mestres em educação com temáticas e problemas de pesquisas sobre políticas públicas e governamentais de educação, com destaque para as tecnologias ciber culturais e ênfase em gênero e diversidade sexual, além de termos organizados eventos científicos internacionais e publicado nossas pesquisas em livros individuais e coletivos, em periódicos e revistas indexadas.

Os programas nortistas ainda são marcados pelas assimetrias regionais, todavia, a realização das duas reuniões científicas regionais da Anped/Norte em Belém e no Acre, contribuíram para o fortalecimento da pesquisa em educação, a formação de redes de pesquisa e a parceria no programa de cooperação acadêmica na Amazônia.

A partir desse pressuposto nossa problematização no texto é de delimitação “contextualizada” ou “situada” dos nossos sujeitos sociais de pesquisas. O texto é um marcador de nossa trajetória ao declararmos nossa implicação e de nossas pesquisas com as minorias nortistas amazônicas.

Ao nomear cada uma das minorias sociais amazônicas, estamos nos implicando com comunidades e povos tradicionais identitários. Acreditamos que essa nossa “inflexão implicacional” produzirá *describibilidades*, *inteligibilidades* e *analísibilidades* até então invisibilizadas por uma pesquisa de sujeitos sociais generalizados, que conforme a acepção bourdieuana das “constantes ocultas” dos atores sociais suficientemente distanciados, para dar respostas à objetivação.

Entendemos que os aportes teóricos da fenomenologia, da pesquisa implicada e da filosofia das diferenças na pesquisa com/as minorias nortistas amazônicas nos propicie um (re)pensar dos currículos decoloniais: o fundamental da educação é a formação, seja pelo ensino, pela pesquisa ou pela extensão.

Referências:

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. CRUZ, Cristina Juvenal. **A diferença e a diversidade na educação**. In: Revista Contemporânea. n. 2, p. 85-97 Jul.-Dez. 2011. <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/38/20>. Acesso em 4/02/2019.

ANDRADE, Marcelo. (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. RJ: 7Letras, 2015.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. SP: Cortez, 2003.

BARATA, Joaquina. **Etnias amazônicas: confrontos culturais e intercorrências no campo jurídico**. In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 501-514, set./dez. 2018. <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0501.pdf>. Acesso em 23/02/2019.

BRASIL. Decreto nº 6.040 - Presidência da República de 7 de fevereiro de 2007 - **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diversidade e inclusão. CNE, MEC, SECADI, Brasília: 2013.

BRASIL/CNDH. **Relatório sobre Povos livres, territórios em luta: relatório sobre os direitos dos povos e comunidades tradicionais**/ Conselho Nacional dos Direitos Humanos - Brasília: Conselho Nacional dos Direitos Humanos; 2018.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Educação da diferença**. ANAIS Anped. 25reuniao.anped.org.br/textoclaccsosandracorazza.doc. Caxambu 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Acesso em 13/10/2018.

COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários**. SP: Três Estrelas, 2014.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO/PT. **De olho no governo**. Boletim de Monitoramento das Políticas Públicas. ANO 1 - Nº ZERO - JANEIRO 2019. <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2019/02/deolhonogoverno-fpa-vol-00.pdf>. Acesso em 02/03/2019.

GARSCHAGEN, Bruno. **Direitos máximos, deveres mínimos**: o festival de privilégios que assola o Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2018.

GUILHERME, Alexandre Anselmo. PICOLI, Bruno Antônio. **Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna**: uma reflexão a partir de Arendt. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230042, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 mar. 2019. Epub 26-Jul-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>.

MAIA, Marcos. ROCHA, J. Damião. T. **A fenomenologia na pesquisa em educação**: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica. In: Revista Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 11, p. 718-736, 2016. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5543>. Acesso em 15/12/2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: SP: Boitempo, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. 2 ed., São Paulo: SP: Editora 34, 2018.

ROCHA, J. Damião T. MAIA, Marcos. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos *in situ* de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero**. RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar (UFAM), v. 1, 2017. periodicos.ufam.edu.br/rech/article/download/4740/3846/. Acesso 29/12/2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002.

TEDESCHI, Sirley Lizott. PAVAN, Ruth. **A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo**: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder. In: ANAIS, 38ª Reunião Nacional da ANPEd - 01 a 05 de outubro de 2017 - UFMA - São Luís/MA.

ZIZEK, Slavoj. **O amor impiedoso (ou: sobre a crença)**. 2 ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

[1] Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.