



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

14558 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE CURRÍCULO E ESCOLA INDÍGENA

Adria Simone Duarte de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE CURRÍCULO E ESCOLA INDÍGENA

Resumo: O trabalho movimenta questões autobiográficas e perturbações no campo do currículo para discutir questões da escola indígena. Interpelada pela fala dos professores indígenas e pesquisadoras do currículo na perspectiva pós-estrutural questiono: Como as projeções interculturais, trazidas por meio de múltiplos enquadramentos normativos, esbarram nas diferentes traduções vivenciadas pelos professores indígenas do Vale do Javari?

Palavras-chave: escrita autobiográfica, currículo, escolas indígenas

Introdução: Sobre normatividade e “documentos de matrícula”

Dou início ao texto contando uma situação ocorrida junto aos professores indígenas do Vale do Javari que participavam do curso de formação na cidade de Atalaia do Norte, situada no Estado do Amazonas. Um pouco antes da Pandemia de Covid-19, no início de março de 2020, presenciamos¹ uma situação de orientação para organização da documentação para efetivação da matrícula dos alunos das escolas indígenas. Os funcionários da SEMED/AM em Atalaia do Norte, manifestavam preocupação durante a reunião para orientação referente às matrículas, especialmente, em relação à organização da documentação escolar das crianças indígenas. Segundo os relatos ouvidos, havia uma “dificuldade”, quase uma “negação” por parte dos (as) professores (as) indígenas, em organizarem essa documentação por meio da

entrega das fotocópias dos documentos das crianças.

Já os professores(as) indígenas justificavam que essas “dificuldades” advinham da não possibilidade em reunir a documentação e elencaram duas razões para que isso não ocorresse: a primeira estava relacionada aos familiares das crianças, que não enviavam a documentação quando solicitados (certidão de nascimento, etc); já a segunda razão era que, quando enviavam os documentos, não havia como tirar uma fotocópia e/ou escanear, devido à falta de equipamento e/ou pouca capacidade de armazenamento dos dados no celular dos professores indígenas. Por fim, a reunião terminou e nada foi encaminhado para solucionar as dificuldades relatadas pelos professores e as queixas dos funcionários da secretaria municipal e estadual de educação.

Projeções interculturais junto a escola indígena do Javari

Diante da narrativa trazida para este texto, busco problematizar as discussões e interações sobre interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena na realidade amazônica. A partir deste “fundamento” trazido para as escolas indígenas via dispositivos normativos, os espaços escolares assumem a função de “seguir as normas e as orientações”, desta feita, interrogo as tentativas de normatizar as escolas indígenas do Vale do Javari por meio de projeções Interculturais. Entendendo que essas projeções esbarram nas diferentes traduções vivenciadas pelos professores nos múltiplos enquadramentos normativos (BUTLER, 2017), compreendendo-os como produção contingente e que permite aos sujeitos assumirem posições por meio de negociações.

Em muitas situações os professores rejeitam (e com total razão) certas características cerceadoras das cosmovisões indígenas, mas em nenhum momento, pelo menos não presenciado por mim, questionam a necessidade ou a presença da educação escolar em suas comunidades. É o que Lopes da Silva (2002) pontua sobre o processo de educação escolar enquanto “instrumento para a compreensão da situação extra aldeia e para o domínio de conhecimento e tecnologias específicos que elas podem favorecer” (LOPES DA SILVA, 2002, p. 57).

Nesse sentido, a escola indígena é assumida como uma necessidade dentro das aldeias do Vale do Javari, mas as diferentes normatizações impostas por ela, são constantemente questionadas e na maioria das vezes rejeitadas pelos professores indígenas. A partir desse momento, penso que a noção de currículo como “enunciação da diferença” proposta por Macedo (2006, 2016) possa não apontar caminhos, mas interrogar determinadas posturas baseadas em modelos normativos que reduzem todos ao mesmo, que transformam o Outro em outro.

Currículo e Escola Indígena: Aproximações

A noção de currículo tornou-se bastante plural e na atualidade abrange uma amplitude de significações, conforme é possível observar nos textos de vários teóricos contemporâneos do currículo (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 1997). A multiplicidade de definições para o termo resulta das diferentes interpretações teóricas no qual o conceito currículo é disputado e interpretado (PEDRA, 2000, p. 30).

A teoria pós-crítica, no entanto, perturba o fundamento desse saber histórico, perturba a própria noção de currículo e de política, quando a partir da década de 1990 há um deslocamento das teorias críticas de base marxistas para as teorias pós-estruturais, especialmente, a partir das discussões articuladas à virada linguista e ao pós-estruturalismo, os estudos curriculares iniciam o processo de ênfase na ideia de “conhecimento e cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Como aponta Lopes (2014) essas interpretações se desdobram em diferentes dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político). Assim, os múltiplos processos de significação do que seja conhecimento escolar, cultura, disciplina, escola, dentre outros tantos significantes, “institui sentidos para a política, ao mesmo tempo que todos esses significantes estão abertos à possibilidade de serem traduzidos, suplementados”. (LOPES, 2014, p. 542)

Entendendo currículo para além da ideia de documento parto das definições pós-estruturais e o entendo ocupando um entre-lugar discursivo fortemente marcado por tentativas de fixações nas negociações entre demandas culturais. Numa perspectiva antirealista, o currículo não é coisa alguma, como pontua (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40) “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio”. As tradições não marcam, em seus diferentes estilos, um sentido único para o termo, pelo contrário, as tradições o arquitetam, designam um sentido sobre o “ser currículo” e na medida em que esse sentido passa a ser aceito e partilhado, apresentam-se como um ato de poder. Neste sentido, buscamos tratar o currículo como enunciação e com sentidos provisórios pelo próprio ato de significar (MACEDO, 2016).

Da mesma maneira, os “fundamentos” das escolas indígenas sustentaram a formulação dos documentos curriculares e dos modelos de educação escolar desenvolvidos junto às populações indígenas (MONTE, 2000) e da formação junto aos professores indígenas (MONTE; MATOS, 2006), a partir da década de 1990. A perspectiva do indígena que consegue articular os saberes culturais e históricos, militante, reflexivo, transformador de sua realidade e que passa a atuar de forma crítica na sua comunidade permearam a discussão e a elaboração de praticamente todos os documentos da educação escolar indígena (SILVA, 2019).

Penso que a situação do recente contato entre os povos indígenas Matis, Matsés, Kanamari e Marubo seja uma situação que deve ser observada, muitos professores tornaram-se conhecedores da língua portuguesa somente a partir de 2016, data do início do Curso de Formação de Professores Indígenas ofertado pela UEA. Os relatos do uso da língua indígena na escola indígena esbarrem nas “orientações legais” repassadas pelas secretarias de educação.

Além disso é preciso esclarecer que muitas vezes (na maioria das vezes) os (as) professores (as) indígenas assumem essa função como únicos funcionários das escolas indígenas e têm que assumir as múltiplas atividades que advém com a docência, assim, os (as) professores (as) indígenas são, além de docentes, também são faxineiros, secretários, merendeiras e gestores de suas respectivas escolas. A fala feita pelos representantes da SEMED/ATN, traz a marca da normatização presente na expressão “*vocês precisam organizar a documentação das escolas de vocês*” e indica a realidade solitária na qual o professor indígena da rede municipal e estadual tem que se atuar.

Considerações Finais

Os documentos curriculares, a partir da década de 1990, incorporaram a noção de interculturalidade e tentam fixar uma ideia de identidades para a escola indígena a partir dessa noção. Contudo, é importante salientar que a produção de identidades no contexto da educação escolar indígena sempre foi atravessada pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade. Assim sendo, a política curricular para a educação escolar indígena nunca ocultou as intenções de produzir identidades para os povos indígenas, sejam elas identidades colonizadas, identidades domesticadas, identidades homogeneizadas e mais atualmente identidades hibridizadas e interculturais.

Entre os (as) professores(as) indígenas do Vale do Javari o que discuto é que pensando na noção de interculturalidade, os professores (as) vivem as ambiguidades e conflitos de suas identidades e das identidades que almejam para as escolas nas suas comunidades. As negociações que se dão em meio as produções curriculares carregam as marcas das hibridizações manifestadas nos documentos curriculares e nas experiências vivenciadas junto aos professores indígenas.

Lopes (2014) afirma que “se um currículo político permanece sendo uma agenda importante, há que se constitui-lo no âmbito do quadro de incertezas e de ausência de fundamentos” (LOPES, 2014, p. 607). A provocação posta pela política pós-crítica e pós-estrutural é colocar sob suspeita as dimensões identitárias e ainda assim ter de prevalecer-se dela como articulada pelas políticas da diferença (MACEDO, 2014). Na teoria pós-estrutural,

“há um questionamento geral às identidades fixas, dentre elas dominantes/dominado, dominação/resistência, centro/periferia.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 238). Diferentemente, procura-se produzir interpretações que interroguem esses pares binários. (ver LOPES, 2014; MACEDO, 2014).

Referências

BUTLER, Judith. **Quadro de Guerra: Quando a vida é passível de Luto?** 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUMES, Ângela (org). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, (coleção Atropologia e Educação)

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 285-272.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença In: LOPES, Alice Casimiro e ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MONTE, Nietta Lindenberg E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15, 2000.

MONTE, Nietta Lindenberg; MATOS, Kleber Gesteira. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF. Ed.MEC/Secad. Coleção Educação Para Todos, Vol. 08. 2006.

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

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C. e DE ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2014.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

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.

¹ Eu e a coordenadora do curso fomos convidadas pelos (as) professores (as) indígenas para acompanhar essa reunião de orientação sobre a matrícula e organização da documentação das crianças indígenas. A reunião foi realizada na sede da UNIVAJA em Atalaia do Norte.