

DECOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: diálogos possíveis com a escola indígena

DESCOLONIZACIÓN DE CURRÍCULOS: posibles diálogos con la escuela indígena

DECOLONIZATION OF THE CURRICULUMS: possible dialogues with the indigenous school

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho¹
<https://orcid.org/0000-0003-4893-0883>

Ádria Simone Duarte de Souza²
<https://orcid.org/0000-0002-3234-4882>

Célia Aparecida Bettiol³
<https://orcid.org/0000-0002-0313-494X>

Resumo

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico com foco no conceito de currículo decolonial e investiga as relações que essa proposição traz para pensar a produção curricular junto à escola indígena. Os debates na literatura educacional articulam-se a partir das diferentes significações de currículo. Para isso, recorreremos a um método de análise conceitual, originalmente proposto por Coombs e Daniels (1991), que possibilita investigar um conceito em um conjunto de textos. Por meio dessa metodologia busca-se desdobrar o conceito de currículo decolonial, procedendo a partir de uma leitura interpretativa da noção de currículo. Num primeiro momento o texto aborda o conceito de currículo, a partir de um conjunto delimitado de perspectivas teóricas encontradas na literatura educacional da área. No segundo momento, o texto dirige-se às discussões sobre currículo decolonial. Por fim, apresentamos as considerações sobre currículo numa perspectiva da

¹Doutor em Educação. Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UEA. Grupo de Pesquisa, Infância e Educação no Contexto Amazônico. E-mail: rsobrinho@uea.edu.br

²Doutoranda em Educação PROPED/UERJ. Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: asduarte@uea.com.br

³Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEA. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: celiabbettiol@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Ádria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. Decolonização dos currículos: diálogos possíveis com a escola indígena. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-19, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6540>

qual discutimos e refletimos o conceito de escola indígena a partir das experiências de formação de Professores Indígena no estado do Amazonas.

Palavras-chave: Currículo; Escola Indígena; Pensamento Decolonial.

Resumen

Este artículo se caracteriza como un ensayo teórico centrado en el concepto de currículo decolonial e investiga las relaciones que esta proposición trae para pensar en la producción curricular con la escuela indígena. Los debates en la literatura educativa se articulan a partir de los diferentes significados del currículo. Para ello, utilizamos un método de análisis conceptual, originalmente propuesto por Coombs y Daniels (1991), que nos permite investigar un concepto en un conjunto de textos. A través de esta metodología, buscamos desplegar el concepto de currículo decolonial y como enunciación cultural, partiendo de una lectura interpretativa de la noción de currículo. En un primer momento, el texto aborda el concepto de currículo, a partir de un conjunto delimitado de perspectivas teóricas que se encuentran en la literatura educativa del área. En el segundo momento, el texto aborda las discusiones sobre el currículo decolonial. Finalmente, presentamos las consideraciones sobre el currículo en una perspectiva desde la cual discutimos y reflejamos el concepto de escuela indígena a partir de las experiencias de formación de maestros indígenas en el estado de Amazonas.

Palabras Clave: Currículo; Escuela Indígena; Pensamiento decolonial.

Abstract:

This article is characterized as a theoretical essay focused on the concept of decolonial curriculum and investigates the relationships that this proposition brings to think about curriculum production with the indigenous school. The debates in the educational literature are articulated from the different meanings of curriculum. For this, we use a method of conceptual analysis, originally proposed by Coombs and Daniels (1991), which allows us to investigate a concept in a set of texts. Through this methodology, we seek to unfold the concept of decolonial, proceeding from an interpretative reading of the notion of curriculum. At first, the text approaches the concept of curriculum, based on a delimited set of theoretical perspectives found in the educational literature of the area. In the second moment, the text addresses the discussions on decolonial curriculum. Finally, we present the considerations about curriculum in a perspective from which we discuss and reflect the concept of indigenous school from the experiences of training of Indigenous Teachers in the state of Amazonas.

Keywords: Curriculum; Indigenous School; Decolonial thought.

INTRODUÇÃO

Na literatura estrangeira encontramos muitas definições sobre currículo, dentre elas, o currículo como enfrentamento do espaço de reprodução buscando uma narrativa emancipatória (GIROUX, 1997, p. 186), como uma jornada de peregrinação educacional (PINAR, 2009), e como um campo de atividade que engloba a convergência de múltiplos agentes (SACRISTÁN, 2000, p. 101). No Brasil, o currículo já foi delineado, pelos teóricos,

como território contestado, onde se articulam lutas em torno de sua produção e do consumo de significados no espaço social (SILVA, 1999 e SILVA; MOREIRA, 2001).

O currículo também já foi definido como uma representação, onde se busca nomear o outro e como fetiche devido seu caráter ambíguo (SILVA, 2006, p. 71). O fato é que um currículo traz no seu interior a concepção de mundo, de conhecimento e de ser humano que será forjada, ao longo do percurso formativo, que a partir dele se constituirá. Por isso, Arroyo (2013) afirma que ele é um território em disputa, pois diferentes concepções corroboram para a formação de diferentes modos de pensar e estar neste mundo.

No Brasil, os currículos muitas vezes reproduzem o pensamento colonial, homogêneo, eurocêntrico e monocultural. Por isso, apoiamo-nos na perspectiva de currículo enquanto produção cultural, a partir das discussões propostas por Macedo (2006a, 2006b, 2010). Iniciamos trazendo a assertiva da autora na defesa do currículo como espaço de fronteira entre culturas, aprofundando a dimensão epistemológica da centralidade da cultura (HALL, 2005) e rediscutindo o conceito de conhecimento no currículo. Esse entendimento nos possibilita pensá-lo não apenas como algo normativo por onde os sujeitos, culturas, conteúdos e identidades são (re)produzidos, mas um componente cultural que traduz sentidos sucessivamente.

Iniciamos o texto abordando o conceito de currículo, a partir das perspectivas teóricas encontradas na literatura educacional da área. Posteriormente, dirigimos uma análise conceitual, com base na abordagem originalmente proposta por Coombs e Daniels (1991) para a investigação de textos educacionais. Por meio dessa metodologia buscou-se analisar o conceito de currículo definido pelas perspectivas teóricas mapeadas na literatura educacional. Neste sentido, o texto reflete sobre as discussões do currículo decolonial e por fim, apresentamos as considerações sobre currículo numa perspectiva da qual refletimos o conceito de escola indígena a partir das experiências de formação de Professores Indígenas no estado do Amazonas.

Assim sendo, os dados que compõem o escopo das análises qualitativas foram oriundos dos registros produzidos durante as disciplinas de Estágio Supervisionado e Tópicos Especiais, que consistiram em atividades vinculadas às práticas dos professores em formação, cujo eixo norteador foram as pesquisas nas comunidades, registradas em

cadernos de campo e por meio de fotos e vídeos pelos cursistas, como abordaremos no quarto tópico deste texto.

1. O CONCEITO DE CURRÍCULO: DA POLISSEMIA AO CAMPO EM DISPUTA

A história do currículo escolar apresenta indicações da presença desse conceito na Europa desde o século XVI (HAMILTON, 1992; GOODSON, 2007). Enquanto um conceito e uma prática social os dados e informações são em nada recentes. No entanto, o mesmo não se pode dizer em relação ao surgimento do campo de estudos teóricos sobre o currículo escolar. Quase um século de existência como campo teórico, esses estudos reúnem um conjunto amplo de perspectivas teórico-conceituais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

A noção de currículo tornou-se bastante plural e na atualidade abrange uma amplitude de significações, conforme é possível averiguar nos textos de vários teóricos contemporâneos (LOPES e MACEDO, 2011; MOREIRA, 1997; SILVA, 1999). Essa polissemia presente no termo resulta das diferentes interpretações teóricas no qual o termo currículo é disputado e interpretado. Arroyo (2013, p. 13) nos diz que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

As tradições curriculares já caminharam pela perspectiva acadêmica e perspectiva efficientista, a partir dos anos 1980, no Brasil, a racionalidade tyleriana também produziu desdobramentos na teoria curricular, especialmente àqueles vinculados a ideia das competências. Caminhando pela perspectiva progressista de Dewey e avançando pela perspectiva crítica é a partir da década de 1990 que há um deslocamento das teorias críticas de base marxistas, 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).

Essa concepção desperta múltiplas possibilidades para refletir o currículo como diferença. Considerando a perspectiva apontada por (LOPES; MACEDO, 2011) que

defendem a ideia de currículo como instituinte de sentidos, como ato de enunciação cultural, onde sentidos são, a todo momento, produzidos em um terreno de luta política.

Nos dizeres de Pinar (2009) o currículo é uma conversa complicada, onde circulam múltiplas possibilidades, onde “[...] o fenômeno da mundialidade torna-se passível de ser experienciado” (PINAR, 2009, p. 162). O currículo seria uma experiência de elaboração cultural e social, mas também de distanciamento e, muitas vezes, pode constituir-se como uma experiência de imposição para os estudantes, especialmente àqueles com culturas e modos próprios de ensinar e aprender, como, por exemplo, os indígenas.

Neste sentido, observa-se que a inserção da cultura nos currículos se constitui em possibilidades para pensar outras formas de produção curriculares, visto que no que tange ao campo teórico, o currículo é “[...] uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”. (MACEDO, 2006a, p.105). É também uma argumentação abstrata que articula visões e vozes de atores de todas as matrizes teóricas e baliza discursos produzidos em distintos territórios de conhecimento.

2. CURRÍCULO E CULTURAS: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO

De forma tradicional, a cultura como objeto de investigação habitualmente esteve vinculada ao campo da antropologia, contudo, em se tratando da educação, a cultura também é um objeto de investigação do campo curricular. Os estudos curriculares que enfocam as questões da cultura procuram explorar as fronteiras, produzir uma perspectiva de pensar o currículo como questão discursiva e a partir disso, permitem a abertura da “[...] possibilidade de outros ‘tempos’ de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmagórico, metafórico)”. (BHABHA, 2007, p.248).

Enquanto artefato baseado na experiência e conhecível, a cultura se coisifica numa concepção tradicionalista que remete a identidades totalizantes e conteúdos dados e representações pré-definidas. A contemporaneidade põe sob suspeita essa perspectiva de construção aberta, onde a partir do aporte pós-estrutural em sua abordagem sobre cultura, entende esse processo como instabilidade, que fissa a lógica temporal linear de

passado e presente, herança e produção. Sendo assim, a proposição de Bhabha (2007, p.63) é pensar “[...] o limite da cultura como um problema de enunciação”.

Uma das formas de conceber a presença da cultura no campo do currículo vincula-se ao que se denominam políticas de identidade que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas inspiradas no pertencimento dos sujeitos a determinado grupo cultural. Os movimentos identitários são atores importantes da denúncia do esgotamento das identidades únicas (MACEDO; LOPES, 2011).

As políticas de identidade marcantes no campo do currículo se centram em diferenças de raça, gênero, sexualidade e imigração e se diferenciam conforme a manifestação em cada região do planeta. Nos Estados Unidos as políticas de identidade deram-se, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. No caso europeu, a preocupação por trabalhar os processos educativos diante do fenômeno da imigração. Na América Latina, a preocupação identitária, nasce a partir de outro horizonte, a abordagem surge a partir das demandas das populações indígenas.

No Brasil, os sentidos de diferença enquanto movimento em busca de uma cultura universal, emanaram das políticas públicas governamentais para a educação com grande adesão, especialmente a partir da década de 1990, por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena/RCNEEI. Embora operem com base na perspectiva das identidades fixadas, da diversidade e não da diferença propriamente, essas políticas buscaram, pelo menos enquanto discurso proclamado, garantir uma sociedade mais plural.

Paradoxalmente, no entanto, uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente. Diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural que estamos propondo. O diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. (...) a fixação da estrutura por um ato de poder ou, em outras palavras, a regulação dos sistemas de significação, produz uma estrutura de binários nos quais cada termo ganha sentido pela diferença em relação ao seu oposto. (LOPES; MACEDO, 2011, p.226).

Abrir o currículo à cultura e à diferença apresenta-se como uma recusa a perspectiva de pensar o conhecimento escolar como aglutinador de uma cultura universal e superior, ao contrário, sabemos que a universalidade é mantida por mecanismos políticos e econômicos poderosos, pautada na expansão colonial da Europa em direção às colônias. Como representante de uma “cultura superior”, o colonizador justifica a dominação como uma função civilizadora da humanidade e, por esse motivo, muitas culturas foram dizimadas pela violência desses processos civilizatórios ocidentalizados.

Esse discurso corrobora com a perspectiva apontada por Hall (2005, p. 49), que argumenta que os centros de poder almejam “[...] a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região” fossem “[...] transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais à cultura nacional”. A imagem de transformar o outro em igual e inseri-lo na sociedade dita civilizada, eurocentrada sempre foi o desejo do conquistador.

Nessa perspectiva, não se pode pensar a cultura universal eurocêntrica como a única cultura do mundo para estar presente nos currículos, visto que “[...] o que chamamos de universal é uma cultura que se propunha a cancelar todas as diferenças”. (MACEDO, 2010, p.14). Um currículo demarcado pela diferença é concebido como enunciação cultural. Segundo Lopes; Macedo (2011, p.227) “[...] trata-se de entender um currículo como processo de produção de sentidos, sempre híbridos e, portanto, incapazes de construir identidades fixadas”.

Um currículo caracterizado pela questão cultural produz a diferença a partir da necessidade incessante de significação. Assim, a construção do currículo como enunciação cultural põe em questão a autoridade da cultura como conhecimento referencial e permite que ela surja como diretriz para falar da diferença. Nesta perspectiva, o cultural não pode ser compreendido como elemento de conflito entre culturas diversas, mas como práticas em que se produzem as diferenças.

Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (MACEDO, 2006b, p.105).

Conceber o currículo como prática cultural envolve a negociação de posições ambivalentes de resistência. Essa perspectiva busca pensar o currículo como território em que se travam disputas em torno dos significados, assim, rompe-se com visão do currículo como algo que transporta conteúdos de transmissão e absorção, mas um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, produz-se e reproduz-se cultura e diferença.

3. O MOVIMENTO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

As discussões sobre uma Pedagogia decolonial no Brasil tem se destacado nos últimos 30 anos começando a dialogar com diferentes áreas acadêmicas, de modo especial, a educação (OLIVEIRA, 2021). Para o autor,

O termo decolonial (ou opção decolonial) deriva de uma perspectiva teórica [...] fazendo referências às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como forma política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA, 2021, p. 24)

Assim, na perspectiva da decolonialidade há um movimento de se reconhecer e valorizar os diferentes conhecimentos com o mesmo lugar de prestígio nos currículos escolares e na sociedade em geral, sem a adjectivação que, de certa forma, acaba por reconhecer o conhecimento não ocidental como conhecimento subalternizado ou de “menor” prestígio.

Oliveira (2021) ainda pontua que a pedagogia decolonial se caracteriza pelas seguintes perspectivas: a construção se faz em diálogo com as diversas realidades; esse diálogo se dá no âmbito dos movimentos sociais; a produção de conhecimento deve ser considerada como processos plurais; nega-se a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos; há necessidade de uma postura militante para intervir sobre a realidade sempre em diálogo e trocas interculturais.

O mesmo autor destaca que na América Latina um grupo transdisciplinar e heterogêneo se constitui como participantes desta perspectiva teórica como os

argentinos Enrique Dussel e Walter Mignolo, os porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado Torres, o peruano Anibal Quijano, a norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, o colombiano Arturo Escobar, dentre outros. Este grupo, segundo ele, mantém diálogos com Boaventura de Sousa Santos, português que discute as epistemologias do Sul em seus escritos.

A tese central desta perspectiva teórica é que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada dela. Ou seja, a colonialidade faz parte da modernidade e foi nessa vertente que a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal colocando à margem o conhecimento produzido no Sul, gerando a sua inferioridade.

Quijano (2010) lembra que essa colonialidade impõe estruturas que não respeitam as especificidades socioculturais do povo, não reconhece sua alteridade, produzindo uma cultura de subalternidade num projeto de sociedade eurocêntrica, invisibilizando especificidades e homogeneizando as relações, criando assim uma matriz colonial de poder.

Por outro lado, o pensamento decolonial traz em seu interior possibilidades e alternativas para a superação da colonialidade e seu poder sobre a educação, por exemplo. Nessa direção, colocamos em pauta a discussão sobre a Educação Escolar Indígena buscando problematizar a construção de currículos específicos e diferenciados para essa população a partir desse “olhar decolonial” na perspectiva da interculturalidade.

4. A DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A ESCOLA INDÍGENA

Conforme Grupioni (2006) a escola, enquanto instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato com os europeus e nesse percurso assumiu diferentes modelos e formas para atender igualmente a diferentes objetivos e funções, pautando-se em diferentes concepções, não somente pedagógicas, mas também políticas no sentido de definir o lugar que os índios deveriam ocupar na sociedade brasileira.

Ferreira (2001) cita quatro fases na educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. A primeira no período do Brasil Colônia esteve ao encargo da igreja e buscava, pela

catequese, a “civilização” dos indígenas. A segunda delimita-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e se estende até a política educativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pela articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)⁴ e outras missões religiosas, com o discurso de alfabetização na língua materna e a integração dos indígenas à sociedade nacional.

Os últimos anos da década de 1960 e os anos de 1970 marcaram o início da terceira fase com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena reivindicando uma educação específica e diferenciada.

A quarta fase é marcada pela iniciativa dos próprios indígenas, a partir da década de 1980, com propostas alternativas para a própria educação. A Constituição Federal de 1988 é o grande expoente desta fase e inaugura uma nova forma de relação entre os indígenas e a sociedade brasileira. A partir dos anos de 1990, a educação escolar indígena passa a fazer parte do rol de responsabilidades do Ministério da Educação (MEC).

Conforme Maher (2006) a instituição escola, enquanto parte integrante desta educação escolar, pautou-se em dois paradigmas ao longo de sua trajetória: o assimilacionista e o emancipatório. No primeiro o objetivo era educar o indígena para que ele deixasse de sê-lo, incorporando os costumes, valores e língua da sociedade envolvente; já o segundo, o emancipatório, tem por objetivo o enriquecimento cultural e linguístico, buscando promover um bilinguismo aditivo, onde a segunda língua é aprendida sem excluir a língua materna como forma de instrução e comunicação, promovendo o respeito às práticas culturais desses povos.

De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e de construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo (GRUPIONI, 2006, p.47)

Nesta direção, Bergamaschi (2012) afirma que a escola indígena se torna um espaço de fronteira, um “[...] entre lugar” onde é forjada na história, na cultura e na organização societária do povo que a reivindica como estratégia para se fortalecer em suas lutas e movimentos.

⁴ Missão evangélica americana especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

Nessa perspectiva, o movimento indígena sempre defendeu a autonomia da escola concomitante à conquista de direitos, e ao longo do tempo, lutou contra desmontes administrativos, legais ou físicos e resistiu, garantindo a manutenção de sua cultura e modos próprios de aprendizagem. Atualmente, algumas escolas têm buscado instituir o “conselho dos anciãos”⁵ como forma de garantir suas culturas e tradições no currículo sem, contudo, disciplinar esses conhecimentos numa perspectiva decolonial.

Segundo Bernardi; Delizoicov e Cecco (2020, p.8) é uma das responsabilidades do professor transformar os elementos culturais, econômicos e científicos, oriundos da relação entre indígenas e não indígenas, em conhecimento sistematizado para a constituição da escola intercultural, de forma a atender ao projeto de vida de seu povo.

Este é um desafio para a formação de professores indígenas que necessita mobilizar os seus conhecimentos ancestrais e articulá-los àqueles outros, ditos universais, propostos no seu percurso formativo. No entanto, esse diálogo de conhecimentos, saberes e culturas precisa ocupar lugar no currículo e, para tal, faz-se necessário sua decolonização.

Deste modo, as discussões que tecemos neste texto pautam-se nas experiências que temos vivenciado nos cursos de formação de professores indígenas (Pedagogia Intercultural Indígena) e, por desdobramento, nas análises que essa interlocução dialógica nos oportuniza sobre a educação escolar indígena e se pautam na assertiva de que a escola indígena precisa ter a “feição” do povo que a reivindica, trazendo na sua organização e desenvolvimento, os princípios e fundamentos da escola comunitária, diferenciada, específica, bilingue e/ou multilingue e intercultural.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena é ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), teve 02 (duas) turmas no Alto Solimões (finalizadas em 2019) e 01 (uma) turma no Vale do Javari (em andamento), financiado pelo PARFOR/UEA e tem possibilitado refletir sobre os currículos, tanto do curso de formação, quanto o das escolas indígenas. O curso do Alto Solimões atendeu os povos Tikuna, Kokama e

⁵ Na maior parte das sociedades indígenas a transmissão dos elementos culturais como a mitologia, os rituais e os costumes é feita oralmente e são os idosos que desempenham essa função fundamental para a sobrevivência dos povos.

Kambeba; no Vale do Javari os acadêmicos são dos povos Marubo, Matsés, Kanamari e Matis.

Esse currículo foi bastante discutido até que se chegasse à consolidação da proposta, visto que a metodologia de trabalho foi organizada desde as consultas prévias aos povos indígenas, mecanismo garantido na Convenção 169⁶. Como já mencionado, essa última proposta amadureceu a partir das questões vivenciadas no desenvolvimento do curso e de uma sistemática mais elaborada nas discussões.

A proposta e a matriz curricular foram debatidas antes e durante o andamento do curso, assim os professores indígenas foram expondo seus anseios sobre os componentes curriculares, sobre os diferentes conhecimentos e espaços de aprendizagem, além de se desafiar enquanto criadores do currículo em que estavam se formando. Como propõe Fleuri (2006, p. 497) “[...] trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital na conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”.

O currículo materializado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta-se como resultado de momentos de discussão e construção de saberes e práticas que envolveram a Universidade, as comunidades indígenas, além das demais instituições numa perspectiva que enfatizasse o trabalho de alfabetização nas línguas indígenas e na produção de material didático para as escolas indígenas.

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, por ser curso específico, fundamenta-se na Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015, que regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nos respectivos sistemas de ensino. As disciplinas foram distribuídas em três eixos para organização dos componentes curriculares, a saber: Eixo I que trata dos Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior; Eixo II que trata do Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas; Eixo III que trata da Didática, Metodologias de Ensino e Aprendizagens e Práticas na Escola Indígena.

⁶ Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais. A **Convenção Nº 169** baseia-se no respeito às culturas e aos modos de vida dos povos indígenas e reconhece os direitos deles à terra e aos recursos naturais, e a definir suas próprias prioridades para o desenvolvimento.

O currículo do curso articula-se por meio dos componentes curriculares Tópicos Especiais que estão atrelados aos períodos de estágio e às atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade. Esses tópicos são desenvolvidos em período de alternância nas aldeias indígenas. Assim, as experiências advindas das pesquisas realizadas são voltadas para pesquisa sobre o território, a língua, a organização societária desses povos, cujos resultados trazidos pelos cursistas alimentam as discussões dos conteúdos abordados no Tempo Universidade.

Quadro 1: Tópicos Especiais do curso de Pedagogia Intercultural Indígena

No	Componentes Curriculares
01	Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
02	Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
03	Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari
04	Tópicos Especiais IV: Produções de vida nas comunidades indígenas do Vale do Javari
05	Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari
06	Tópicos Especiais VI: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de alfabetização I – TCC
07	Tópicos Especiais VII: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de letramento e alfabetização II – TCC
08	Tópicos Especial VIII: Seminário de Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (UEA, 2019)

Enquanto povos que vivenciam outras lógicas de produção de conhecimento, os povos indígenas do Vale do Javari e Alto Solimões chegaram a todos os níveis de escolarização projetando outros valores e percepções de mundo. Essas diferenças originam-se da apreensão de que suas trajetórias de formação não são, unicamente, calcadas em desejos individuais, mas envolvem discussões e articulações coletivas, característica fundamental para esses grupos étnicos indígenas, uma vez que “[...] consideram a identidade cultural ou social como referência básica para definirem aquilo que são e que, por sua vez, serve como horizonte para definirem políticas e projetos para seus povos e comunidades” (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 429).

Consideramos importante ressaltar que cada povo possui sua especificidade que alcança modos próprios de organização, língua e culturas diferentes. Assim, mesmo tendo coisas em comum, no curso lidamos com modos de viver, de educar e conhecimentos particulares de cada povo. Desta feita, analisamos que a escola indígena, como afirma Tassinari (2001), é um espaço de fronteira, de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, possibilitando a criação desse “entre lugar” em que as culturas se encontram, se respeitam e se relacionam, mesmo nas tensões resultantes desse processo, onde o descentramento, possibilita a interação de todos envolvidos.

Remetemo-nos, como exemplificação, a uma situação didática em que um acadêmico produziu material com os tipos de árvores que se encontram na sua aldeia. A produção se deu na disciplina de Estágio Supervisionado III onde os cursistas foram convidados a registrarem suas aulas nas aldeias e trazerem o material para a discussão nas aulas. Os registros coletados como dados empíricos tinham o objetivo de analisar em que medida a escola indígena é específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de todo o Estágio Supervisionado foi pautado em pesquisas nas escolas indígenas das comunidades. Assim, nos desenhos das plantas ele inseriu também a imagem do espírito presente em cada uma delas. Esse conhecimento da sua cultura está adentrando o currículo da escola, fazendo-se presente e ocupando um lugar que é seu por direito.

De forma geral os livros didáticos de Ciências Naturais distribuídos nas escolas não indígenas (e indígenas também) apresentam a classificação das plantas ancorada no conhecimento ocidental, especificando as partes da planta, os tipos de planta (florestas, arbustos, cerrado).⁷ O professor amplia esse conhecimento trazendo para sua atividade docente o conhecimento que seu povo tem acerca das árvores que existem no território e apresenta esse conhecimento a partir da cosmovisão do seu povo, ou seja, de como eles habitam e estão neste mundo em sintonia com a mãe terra e sua criação.

Assim, quando pensamos no currículo das escolas indígenas precisamos partir do pensamento decolonial, desprendendo-se das visões colonialistas de matriz curricular eurocêntrica. O conhecimento indígena não pode ser visto como folclore ou senso comum. Há muito os indígenas conhecem a natureza e a domesticaram para sua

⁷ A título de exemplo ver a obra Novo Pitangui, Coleção de Ciências para alunos do 1º ao 5º ano.

sobrevivência, identificando e classificando as plantas em comestíveis ou não, dominam a técnica do curare (veneno na ponta das lanças) e o conhecimento do solo para o cultivo de suas roças, compreendem o ciclo da terra para a época do plantio, conhecem o ciclo das águas dos rios de seus territórios, além de conhecerem as plantas medicinais e suas propriedades curativas, dentre tantos outros conhecimentos tradicionais.

Numa perspectiva da escola intercultural, esses conhecimentos se completam e constroem possibilidades de enriquecimento cultural e aprofundamento de sua própria cultura, assim como da cultura do outro. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos ocidentais e esses outros subalternizados (WALSH, 2005).

Essas discussões nos levam a pensar que, para além da articulação de conhecimentos indígenas e não indígenas esses currículos precisam pautar-se nas realidades daqueles que os constituem. Assim, refletimos que os questionamentos, as perguntas acerca dos próprios conhecimentos e daqueles outros apresentados pela sociedade envolvente, oportunizam a construção coletiva de um currículo diferenciado e intercultural que rompe com a ideia de cultura homogênea e as relações estabelecidas neste campo abrem espaço para o diálogo e a reciprocidade.

Neste sentido, apoiamo-nos nas reflexões de Bazzo (2019) em que não se trata de tentar uma superação do movimento colonial pelo movimento decolonial, mas possibilitar múltiplas insurgências e transgressões nas produções curriculares “[...] ações simultâneas e complexamente poético-pedagógicas, científicas e filosóficas promotoras de relações dialógicas e multiéticas, que instaurem poéticas da vida e provoquem outras vias de convivência humana – vias paralelas” (BAZZO, 2019, p. 119).

Segundo a mesma autora, essa é outra maneira de pensar o pedagógico, onde uma “[...] didática sensível, poética, científica e (est)ética” (BAZZO, 2019, p. 119) mobilize o sentimento de ser professor/professora indígena a pertencer a uma escola indígena. Esse é um processo que demanda abertura de espaços para construção coletiva, respeito às diferenças, valorização do diálogo e reciprocidade nas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do que seja currículo, tal como pontuado no início deste texto, é múltipla e polissêmica. De um lado afirma-se que o currículo articula conhecimentos e materializa relações sociais (SILVA, 2001), de outro, o currículo também se reflete como lugar de entrecruzamentos, onde múltiplas decisões precisam ser tomadas. O currículo, assim, é um lugar onde ocorre uma conversa complicada (PINAR, 1997) e um campo em disputa (ARROYO, 2013), onde atuam diferentes sujeitos e forças. Pensar as questões curriculares vinculadas à ideia de cultura possibilitou refletir sobre a diferença e não a reduzir em conhecimento escolar que muitas vezes carrega a marca da cultura universal.

A redução da perspectiva cultural sob a crença numa cultura universal resvala no debate em torno de critérios para selecionar, na cultura universal, o que deveria ser ensinado na escola. O currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006b) borra as fronteiras desse saber dado como universal e possibilita pensar outras formas de organização curricular. Nesta direção, sustentamos que a perspectiva decolonial possibilita pensar a escola indígena, como propõe Tassinari (2001), como espaço de trânsito, de articulação e troca de outros tipos de conhecimentos.

Nesse sentido, somos cientes de que todo trabalho precisa e deve ser avaliado, criticado, para que possa amadurecer e se aperfeiçoar para que novas iniciativas possam ser realizadas com outros povos, e em outras regiões do Amazonas ou de outros estados. Contudo, compreendemos que um curso não se esgota em si mesmo e gera novas demandas para todos os envolvidos, seja a universidade, as aldeias e as próprias secretarias municipais de educação.

A escola indígena no seu fundamento da interculturalidade precisa se concretizar por uma pedagogia decolonial que reconheça os diferentes conhecimentos, construindo outras pedagogias além da hegemônica. A escola indígena, forjada neste espaço-tempo, é uma possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas e a uma relação não hierarquizada de conteúdos curriculares.

Por isso, produzir um currículo de formação articulado aos saberes elaborados pelos professores indígenas, demanda desprendimento das visões colonialistas que partem de uma perspectiva universal como fonte de conhecimento. O pensamento decolonial nos convida a abrir mão de nossas certezas e nos desprender dos dogmas colonialistas de matriz curricular eurocentrada, além de permitir infinitas possibilidades

de pensar e produzir conhecimentos em conexão com as escolas indígenas. Esse foi e continua sendo nosso maior desafio, ao fazer/construir, de forma coletiva um currículo para a formação de professores indígenas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da Didática na formação de professores(as). **Revista Pedagógica**, v. 21, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2021%2C%202019> Acesso em: 30 jun. 2021.

BERNARDI, Luci. S.; DELIZOICOV, N. C.; CECCO, B. L. O professor da escola indígena contemporânea: reflexões sobre processos formativos e pesquisas no estado de Santa Catarina. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio, 2017.

COOMBS, J. R.; DANIELS, L. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. New York: Suny Press, 1991. p. 49-64.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.b>. Acesso em: 16 jun.2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortes, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul/dez, 2006^a, p. 98-113.

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

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. > Curriculum and the production of indigenous subjects. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 4, p. 427-435, 1 out. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel S. de et al. **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

PESSÔA, Karina; FAVALLI, Leonel. **Novo Pitangüá: ciências**. São Paulo: Moderna, 2017.

PINAR, William F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo Sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.149-168, jul/dez 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**. Manaus, 2019.

WALSH, Catherine. Introducción- (Re) pensamiento crítico y(de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Enviado em: 02-07-2021

Aceito em: 12-10-2021

Publicado em: 28-10-2021