

Interculturalidade e decolonialidade

Desafios e perspectivas em educação dos povos originários, quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas e caiçaras.

Marcelo Vieira Pustilnik (org.)

INSTITUIÇÃO:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)
Prof.ª Dr.ª. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretário)
Prof. Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)
Prof.ª Dr.ª. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)
Prof.ª Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof.ª Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof.ª Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof.ª Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof.ª Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof.ª Dra. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERJ)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof.ª Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof.ª Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof.ª Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof.ª Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof.ª Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Prof.ª Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof.ª Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof.ª Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof.ª Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof.ª Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Copyright © Marcelo Vieira Pustilnik
Copyright dessa edição © Edições AINPGP

Diagramação: Marcelo Vieira Pustilnik

Foto da capa: Marcelo Vieira Pustilnik – Foto da Cachoeira Santa Bárbara – Quilombo Kalunga - GO

www.ainpgp.net

email: marcelo.pustilnik@ufsm.br

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

l61

Interculturalidade e decolonialidade: desafios e perspectivas em educação dos povos originários, quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas e caiçaras [recurso eletrônico]. / Organização de Marcelo Vieira Pustilnik. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2022.

117 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-14-7

DOI: <https://doi.org/10.57242/AeBook00007>

1. Cultura. 2. Educação de povos. 3. Comunidade quilombola. 4. Comunidade indígena. 5. Comunidade ribeirinha. 6. Territorialidade. I. Pustilnik, Marcelo Vieira.
II. Título.

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, através da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação e áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.

MARCELO VIEIRA PUSTILNIK

(ORG.)

Interculturalidade e decolonialidade

Desafios e perspectivas em educação dos povos originários, quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas e caiçaras.

2022

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE..... | 6 |
| 2. EUROCENTRISMO E O "REGIME DE LAICIDADE" NO BRASIL: POVOS ORIGINÁRIOS GUARANI COMO RESISTÊNCIA..... | 23 |
| 3. AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS E O ESPAÇO ESCOLAR: REVISÃO SISTEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO 2010-2020 | 50 |
| 4. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE NA VISÃO INDÍGENA KAINGANG (RS)... | 74 |
| 5. REPENSAR O CURRÍCULO AMAZÔNICO NA PERSPECTIVA DA FLEXIBILIZAÇÃO E PRIORIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO E QUILOMBOLAS DE ABAETETUBA/PA | 94 |

1. CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE

Marcelo Vieira Pustilnik

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-1139-5154>

Resumo: Um dos problemas enfrentado pelos povos indígenas é a escola como lhes é imposta. Apesar da CF de 88, art. 231 e 232, lhes garantir serem respeitados em suas culturas e diversidades; do art. 210, prever o direito de métodos próprios de aprendizagem; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 96, art. 32, inciso IV, § 3º, lhes garantir uma escola que respeite a língua; nos art. 78 e 79, reconhece a cultura, conhecimentos e saberes próprios, com tratamento específico e diferenciado das outras escolas do sistema de ensino. Mesmo com toda essa legislação presente no ordenamento jurídico e norteador da educação encontramos nas aldeias escolas "brancas", com a cultura ocidental, quadro negro, carteiras enfileiradas, materiais didáticos ocidental e quase nenhum material em língua própria de cada povo. Professores que levam brincadeiras, organização do tempo e do espaço com a mesma estética, dinâmica e lógica da cultura ocidental. Do ponto de vista da descolonização o que temos encontrado é a cultura ocidental hegemônica se impondo de forma naturalizada e de forma invasora. Sua burocracia e racionalidade impõe práticas e saberes como sendo as corretas a serem aplicadas nas escolas, não cedendo espaço para que outras formas e saberes, sobrepondo-se a cultura dos povos originários,

Interculturalidade e decolonialidade

apresentando-se como válidas e melhores, as únicas que garantirão os saberes escolares necessários para enfrentarem o mundo ocidental. Ressaltamos que no processo de formação dos novos professores, mesmo quando este futuro professor vem a ser um indígena, sua formação se dá dentro a lógica hegemônica e colonialista, nada lhe é oferecido no sentido de subverter, questionar, ou mesmo, de lhe permitir construir seu currículo de forma a lhe capacitar a repensar o que é uma escola dentro de uma aldeia. Nesta proposta pretendemos contribuir de forma a descolonizar o discurso hegemônico, na construção de outros discursos contra-hegemônicos que permitam que as escolas indígenas sejam estruturadas e organizadas, com seus currículos, alimentação, práticas e significados coerentes com as culturas próprias dos povos originários. Que seja respeitada sua decisão de quais saberes da cultura ocidental lhes serão importantes, como e quando serão apresentados às suas crianças e jovens.

Palavras Chave: Educação indígena; Educação colonialista; Interculturalidade

Descolonização da Educação

Falar de povos indígenas no Brasil é falar de uma população de quase 1 milhão de pessoas, das quais mais da metade vive em regiões do campo e pouco mais de um terço vive nas cidades. São legítimos moradores de 13% das terras do país, divididos em cerca de 230 povos e falando 180 línguas. Não existe outro país com tal diversidade. Apesar de quase 60% da população indígena se concentrar na Amazônia, os povos com maior número de pessoas encontram-se no Centro-Oeste, Os Guarani-Kayowá e os Terenas, cercados por fazendeiros de soja e gado, o agronegócio, gerando sérios conflitos pelo território, tornando-os mais vulneráveis e os que correm maiores riscos. Estes povos só passaram a ter reconhecidos seus direitos a partir da Constituição Federal

de 1988 (CF), o que é pouco tempo, pois a implementação da Lei é um processo demorado e sua regulamentação um campo de disputas.

Até a Constituição de 1988, resultado da intensa mobilização de indígenas e de seus aliados, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, pois pelo artigo 6º do Código Civil brasileiro (em vigor a partir de 1917), os "selvícolas" eram incluídos entre os "relativamente incapazes", junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas e pródigos. Todavia, o novo Código Civil brasileiro (Lei 10.406, de 2001, sancionado em 10/01/2002 e em vigor desde 2003) extirpou a questão da capacidade civil relativa e, após anos de tramitação, o Congresso Nacional brasileiro ratificou, pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002, a "Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes", também chamada Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em vigor no plano jurídico internacional desde 1991. Essas bases e outros diplomas legais asseguraram aos indígenas o direito a uma educação diferenciada. (LIMA, 2008, p.169)

Ao abordar a educação no contexto indígena necessitamos entender o problema da colonialidade e a visão hegemônica eurocêntrica que

[...] se funda nas proposições teórico-analíticas e programáticas produzidas no âmbito do Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano (ESCOBAR, 2003), que congrega pensadores e pensadoras latino-americanas/as e latino-americanistas, cuja produção se pauta na crítica à (intra)modernidade ocidental eurocentrada, desvinculada de seu lado "obscuro", a colonialidade.

Uma das assunções principais deste paradigma situa as origens das relações e dos conflitos interculturais contemporâneos entre indígenas e não indígenas no fato histórico do colonialismo iniciado com a conquista do território e dos povos nativos do que viria a se chamar América, levado a cabo especialmente entre os séculos XVI a XVIII, como também na colonialidade, ou seja, em seus impactos e desdobramentos que se fazem sentir, desde então e até a atualidade, em diferentes dimensões das relações pós-coloniais interculturais. (NASCIMENTO(b), 2014, p.95)

Os povos originários desta região que veio a se chamar América possuem epistemologias distintas com visão de mundo distintas. Esta diferença é desconsiderada nos diversos campos da civilização moderna, e no campo da educação gera uma enorme distorção, pois

Ao contrário do pensamento ocidental, os povos indígenas entendem que homens, plantas e animais integram o mesmo mundo, distinguindo-se dos primeiros, em muitos casos, apenas "pela diversidade de aparências e pela falta de linguagem (CARNEIRO, 1987, p. 56; DESCOLA, 1988, p. 132), exigindo a superação da concepção dualista e hierarquizada, que orienta a visão ocidental e cristã de mundo. Para Descola (1988, p. 132), os conceitos que vêm da tradição grega sempre levam a ver na natureza uma "realidade externa que o homem ordena, transforma e transfigura". Para os povos indígenas, essas diversas realidades interagem e se intercomunicam constantemente.

São visões de mundo distintas, que se traduzem em epistemologias também distintas. Ou como afirma Sahlins (1990), culturas distintas apresentam, também, distintas historicidades. Há, por isso, diversos desafios a serem problematizados que dizem respeito à dificuldade de diálogo com essas historicidades distintas, que remete, diretamente para a persistência de relações de colonialidade, que seguem condicionando e impedindo o diálogo e a legitimação dessas outras epistemologias. Essas são as principais questões desse trabalho, que se inspira nos teóricos pós-coloniais e nos estudos culturalistas, entendendo que estes permitem outras práticas e interpretações daquelas dominantes e ocidentalizadas, importantes para a discussão do presente. (BRAND; CALDERONI, 2012, p.181)

Estes autores ressaltam que é necessário entender como se deu na América o processo de colonização, seja de forma violenta, ou de aparência pacífica mas com forte violência simbólica, deslegitimizando os conhecimentos dos povos originários, apresentando como únicos e válidos aqueles que a cultura europeia produziu. Mesmo após o fim da colonização permaneceu predominante ao que Brand e Calderoni chamam

de “uma revisão epistêmica, que passa pelo questionamento das relações de poder, que seguem caracterizadamente coloniais”.

O problema é que esta lógica se revela perversa no sistema educacional, pois entra nas aldeias por meio da escola ou por meio da catequese, apresentando-se como única forma válida, quer de conhecimento, de produção de conhecimento, de única forma metodológica, de única forma de estruturar a escola e suas propostas pedagógicas. Segundo Brand e Calderoni (2012, p.184) citando Mato (2009, p. 77-78)

[...] persistem “duas classes” de saber – uma primeira classe, correspondendo à ciência, de “validade universal”, “verdadeiro e aplicável em qualquer tempo e lugar”, e uma segunda classe, caracterizada como étnica, popular, local ou “particular” e “não-universal”.

Resultando que os saberes dos povos originários são apresentados como situados no campo da superstição, sua religião originária transformada em mitos e lendas, seus pajés em curandeiros ou mesmo em charlatães.

Na retórica fundadora da modernidade eurocêntrica, de bárbaros pagãos a primitivos e incivilizados, com humanidade questionável (e que hoje são os mais pobres e marginalizados na nação), os povos originários dos territórios conquistados passaram a compartilhar um destino comum desde então, precisamente o de serem o outro dominado, o indígena, cuja condição de inferioridade em relação ao homem moderno europeu impunha, a qualquer custo, a missão salvadora e civilizadora conformada nas emergentes relações de poder. Nesta direção, por mais diferentes que fossem culturalmente, os nomeados performaticamente como indígenas passaram a representar coletivamente os perdedores, os destituídos de poder e aqueles que, sob a retórica moderna, deveriam a qualquer custo serem salvos, civilizados e direcionados ao progresso. (NASCIMENTO(b), 2014, p.97)

Implícito neste pensamento encontramos a hierarquização racista de que algumas raças são superiores a outras, determinando relações verticalizadas impositivas. Tais concepções encontram-se ainda vivas na cultura ocidental hegemonicamente dominante nos territórios das Américas, determinando um modelo de escola, de conteúdo, de visão de mundo e de modo de produção de conhecimento. Podemos afirmar que a educação escolar que encontramos hoje nas escolas indígenas é agente desta forma de dominação, de forma intencional, pois é pensada, organizada e gerida dentro desta lógica por agentes da cultura ocidental dominante, desde o Ministério da Educação, passando pelos gabinetes das Secretarias, seja estadual ou municipal, chegando na escola pela maioria dos gestores não indígenas e pelos professores não indígenas.

Segundo Lander (2000), foi precisamente pelo universalismo da experiência europeia que as formas de conhecimentos desenvolvidos para a compreensão de sua própria realidade tornaram-se as únicas formas válidas e universais de conhecimento, cujas categorias, conceitos e perspectivas se converteram, através de relações de poder, em categorias universais empregadas para a análise de qualquer realidade (economia, Estado, sociedade, mercado, classe, língua e práticas comunicativas etc.) e em proposições normativas definidoras do 'dever ser' para todos os povos do planeta. (NASCIMENTO(b), 2014, p.98)

A lógica dominante, naturalizada pela força do pensamento hegemônico, se estabelece como algo universal na escola, assim os saberes dos povos originários ficam em segundo plano dentro dos processos pedagógicos, no material didático, na metodologia e, principalmente, na reprodução da própria lógica dominante, levando os sujeitos da aprendizagem a sentirem-se inferiores, quando não, incapazes frente aos

conteúdos disciplinares, pelo simples motivo de estarem embutidos nos processos pedagógicos epistemologias diversas às suas culturas originárias.

Concordamos com Maldonado-Torres (2007) quando referenda reflexões de Oliveira e Candau (2010) de que a escola ancorada na lógica do colonialismo exerceu mais do que o poder autoritário e político, de dominação e exploração de uma cultura sobre outras culturas, relações que parece poderem ser superadas com a chegada do fim jurídico-político do colonialismo. A lógica do colonialismo, para esses autores, constrói o que eles chamam de colonialidade: “a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [saberes]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19). A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza. (NASCIMENTO, 2012, p.156)

Apesar da Constituição Federal de 88, art. 231 e 232, lhes garantir serem respeitados em suas culturas e diversidades; do art. 210, prever o direito de métodos próprios de aprendizagem; da LDB 9394 de 96, art. 32, inciso IV, § 3º, lhes garantir uma escola que respeite a língua e nos art. 78 e 79, reconhece a cultura, conhecimentos e saberes próprios, com tratamento específico e diferenciado das outras escolas do sistema de ensino. Apesar do Brasil ser signatário ^{Convenção} 169 da OIT, lhes garantindo a consulta prévia e informada, ainda encontramos dificuldades de se implementar as leis, de fazê-las serem conhecidas e respeitadas.

Ir para a escola e assistir aulas em outro idioma, não conhecer a própria história, aprender a história de outro povo e ter exemplos estranhos à realidade em que se vive é uma situação que parece irreal. No entanto, é assim que são educadas muitas crianças e jovens indígenas. Os últimos dados do Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação (MEC), mostram que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico.
[...]

Ele¹ comenta que há livros que chegam às aldeias que não condizem com a realidade da população. "Há livros que vêm de fora, há imagens desconhecidas. "Na região amazônica, as crianças não conhecem elefante, girafa. Mesmo não entendendo a lógica desses personagens, a ideia é aprender a ler e escrever a língua portuguesa".

(EBC, 2016, p.1)

A oferta de escolas é outro problema enfrentado pelas comunidades indígenas. Não há escolas suficientes, o que obriga deslocamento por parte das crianças de suas comunidades para outra comunidade. Este aspecto, uma vez que a legislação obriga a presença na escola das crianças, resulta em um ato de violência, que vai contra a própria legislação. Se é obrigatória a presença de uma criança indígena na escola, esta escola tem que estar dentro da comunidade ao qual ela e sua família vivem. Pois as

enormes distâncias tendem a se enfrentadas pelo transporte escolar, ou, em alguns casos, vem provocando o deslocamento de famílias inteiras para próximo das escolas, ocasionando diversas complicações na organização social dos grupos e no sistema cosmológico, fenômeno esse que pode ser classificado com uma espécie de escolarização do modo de vida do grupo, sendo o oposto do que pressupõe uma educação intercultural. (MPF, 2015, p.8)

Este problema acentua-se quando a idade escolar chega ao ensino médio, uma vez que, pelo Censo de 2015, somente 9% das escolas indígenas oferecem ensino médio, o que resulta na exclusão do acesso à maioria dos jovens ou o deslocamento de sua comunidade caso deseje prosseguir os estudos. Sendo um nível da educação básica,

¹ Joaquim Mana Hunikuin, doutor em linguística. Ele nasceu na aldeia Praia do Carapanã, no Acre, e hoje trabalha em Rio Branco, como técnico da Secretaria de Educação do estado.

seria esperado na educação intercultural e nos pressupostos legais, que esta escola o mantivesse dentro de sua comunidade.

O censo educacional de 2015 no que se refere a escola indígena

Em termos de dados, pode-se observar que apenas 54,4% das escolas indígenas no Brasil encontram-se regulamentadas, sendo que 29,9% alegam que estão com a documentação em tramitação e 15,62% não estão regulamentadas. (MPF, 2015, p.2)

A experiência no ensino superior, que por diversos motivos não tem como ser ofertado em cada comunidade, e a educação a distância não se apresenta como solução adequada por lhe faltar ainda garantias reais de acesso, tem demonstrado que aquelas que ocorrem dentro das comunidades, atendendo exclusivamente indígenas, com metodologias apropriadas geram quase nenhuma evasão. Ao contrário, a vivência universitária nas universidades ocidentais, com a sua lógica individualista, competitiva, promove uma forte exclusão.

Quando da participação de indígenas nos cursos ofertados de forma tradicional nas universidades da região Sul do Brasil, a evasão é de 90% e é ocasionada, principalmente pelas diferenças culturais, financeira e de pertencimento. Fatores estes que se justificam quando a oferta se dá no interior de uma Terra Indígena, não existindo praticamente a evasão. (PIOVEZANA, 2012, p.5)

Certamente que as experiências de resistência estão crescendo, diversos grupos estão se organizando e o número de indígenas nas universidades brasileira já é significativo, o que os levará a médio prazo serem formuladores de suas próprias

produções e referenciais científicos. Mas ainda faltam muitas barreiras a serem superadas, como relata Nascimento.

Em nossas experiências de mais de duas décadas de formação de professores indígenas vimos percebendo que, apesar de termos a língua materna e os processos próprios de aprendizagem como eixos orientadores de nossas práticas, tínhamos (e temos) lacunas no sentido epistemológico que estes aportes conceituais deveriam produzir para a construção de uma escola indígena diferenciada. Têm sido escassos os estudos sobre os processos próprios de aprendizagem da população indígena brasileira no contexto de suas particularidades e territorialidades, principalmente se levarmos em consideração os aspectos específicos destes processos enquanto método/formas de ensinar e aprender transferidos para as obrigações e responsabilidades da escola indígena diferenciada e específica, numa perspectiva intercultural cuja dinâmica se dá a partir dos movimentos cognitivos e subjetivos de percepção e compreensão do mundo e de si mesma. (NASCIMENTO, 2012, p.158)

Podemos acrescentar neste campo de disputas e resistências o pensamento do autor quando expressa que

Passados 500 anos de tentativas do Estado de homogeneizar culturalmente os povos indígenas através da educação escolar, constatamos nos últimos anos, com maior visibilidade, o papel desempenhado por estes povos no tocante a reações tanto nos níveis de resistência como nos de negociação, hibridação e tradução (BHABHA, 2003; CANCLINI, 1998). Dessa forma, a conquista dos movimentos indígenas nas últimas décadas rompe com o modelo curricular-me- todológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto e concentra-se em dois eixos epistemológicos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96): permitir às escolas indígenas o uso da língua materna e respei- tar seus próprios processos de aprendizagem. (NASCIMENTO, 2012, p.156)

Assim, mesmo com uma perspectiva de mudanças e possibilidades, a escola indígena deveria estar liberta do modelo ocidental, quer no aspecto curricular, quer no

aspecto metodológico, mais ainda no aspecto da arquitetura e da forma como se ocupa o espaço escolar, o que ainda não ocorre. Sabemos por Santos (2000) o conceito de espaço e cidadania, uma vez que a forma e os meios como se dá a ocupação do espaço determina as relações de poder dentro deste espaço, o que reflete diretamente no *modus operandi* da escola ocidental moderna, mas em não harmonia com a escola indígena.

A escola dentro da aldeia, com todas as suas limitações e ambivalências, abre possibilidades para um novo caminho, diferente do atual. Este porvir está relacionado à fecundidade que a educação indígena e escolar pode oferecer, pois pode dar ao outro uma oportunidade diferente da vida vivida atualmente, abrindo-a para as possibilidades do que aparentemente é impossível. (CRUZ, 2008, p.183)

Cabe uma reflexão sobre a formação do professor indígena, alguns apontamentos já foram brevemente relatados, de que há rupturas, mas há pontos da formação nos quais a lógica colonizadora persiste. No caso Possível de exemplificação direta, está a experiência em curso na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Foi criado um programa especial de criação de vagas, pelas quais já entraram cerca de 80 estudantes indígenas. São várias licenciaturas e mais o curso de Pedagogia, no entanto nem o currículo universitário foi preparado para receber estes estudantes, nem o modelo pedagógico contempla as necessidades da escola indígena, fazendo que os estudantes realizem estágio docente dentro da lógica hegemônica ocidental, sem sequer problematizar qual seria a necessidade das crianças indígenas, ou mesmo sem perguntar

aos estudantes universitário quais suas necessidades e como pode-se trazer a reflexão sobre as diferenças epistemológicas das culturas e diferentes etnias.

Mais que qualquer outro aspecto, o modelo hegemônico de escola apresentado nos cursos universitários sequer perpassa pela reflexão bem colocada por Cruz.

A educação escolar indígena, mais do que qualquer outra escola, deveria não só se preocupar em promover o desenvolvimento na aprendizagem de determinados conteúdos, mas, privilegiar o desenvolvimento de postura política que garanta o reconhecimento da identidade, necessário para que se sintam pertencentes ao seu grupo étnico. O fortalecimento cultural permitirá a sobrevivência da identidade individual e coletiva dos povos indígenas. O grande valor das escolas indígenas é a possibilidade de ser um lugar de constante reflexão crítica sobre suas práticas e como espaço de exercício político e de construção da autonomia indígena. (CRUZ, 2008, p.182)

Se essa escola não existe na formação do professor, como podemos esperar que venha a se concretizar na prática? Mesmo com toda a legislação existente, presentes tanto no ordenamento jurídico quanto nos norteadores da educação, encontramos nas aldeias escolas "brancas", com o modelo da cultura ocidental hegemônica: quadro negro, carteiras enfileiradas, materiais didáticos ocidental e quase nenhum material em língua própria de cada povo, seus professores promovem brincadeiras, a organização do tempo e do espaço com a mesma estética, dinâmica e lógica da cultura ocidental. Do ponto de vista da descolonização o que temos encontrado é a cultura ocidental hegemônica se impondo de forma naturalizada e de forma invasora. Sua burocracia e racionalidade impõe práticas e saberes como sendo as corretas a serem aplicadas nas escolas, não cedendo espaço para que outras formas e saberes, sobrepondo-se a cultura dos povos

originários, apresentando-se como válidas e melhores, as únicas que garantirão os saberes escolares necessários para enfrentarem o mundo ocidental. Ressaltamos que no processo de formação dos novos professores, mesmo quando este futuro professor vem a ser um indígena, sua formação se dá dentro a lógica hegemônica e colonialista, nada lhe é oferecido no sentido de subverter, questionar, ou mesmo, de lhe permitir construir seu currículo de forma a lhe capacitar a repensar o que é uma escola dentro de uma aldeia.

A legislação referente educação indígena, quebra um paradigma assimilacionista e busca alcançar uma educação intercultural. Ocorre que na prática, das 3138 escolas existentes, apenas 67,4% são bilíngues, o que não significa, necessariamente, que haja um ensino na língua nativa, pois apenas 259 escolas, ou seja, 8% das escolas ensinam dessa forma. (MPF, 2015, p.4)

Para contribuir na descolonização do discurso hegemônico, na construção de outros discursos contra-hegemônicos que permitam que as escolas indígenas sejam estruturadas e organizadas, com seus currículos, alimentação, práticas e significados coerentes com as culturas próprias dos povos originários, é que propomos a reflexão sobre quais saberes lhes são necessários em cada etapa de vida, quando, quais e como os conhecimentos sistematizados pela cultura ocidental devem ser apresentados às suas crianças. Que escolham qual a melhor arquitetura de suas escolas, como disse o cacique Kaingang Natanael Claudino: "Como posso ensinar que a Terra é redonda em uma sala quadrada?". Será que a rotina escolar ocidental, pautada no relógio e na produção da fábrica é a melhor para suas crianças? Os tempos da escola indígena seriam os mesmos que o calendário ocidental? As metodologias de ensino seriam estas mesmas ou

deveriam ser centradas em outros aspectos, menos conteudista, menos expositiva, menos memorizadora, até mesmo, menos copista? É incrível que esta prática copista, empobrecedora de significados e por isso gerando menos aprendizagem, que já não funciona para as crianças ocidentais, seja um dos pilares das práticas escolares indígenas! Em uma metodologia descolonizada e com outros significados a avaliação da aprendizagem deveria fugir da aplicação de provas e verificação do conhecimento de forma pontual. Não deveria ter reprovação e sim um contínuo processo de acompanhamento, estudo, estímulo e reapresentação das teorias frente a aplicação empírica no cotidiano. A reprovação é uma aberração da escola moderna, privilegia a competição e a meritocracia, isso conflita com as culturas dos povos originários, mais voltadas para o coletivo, para a ajuda mútua e o compartilhar.

Temos assim definidas duas questões centrais, uma é a escola ofertada dentro das aldeias e comunidades, outra é a formação de professores indígenas. Se na primeira temos o modelo hegemônico sendo imposto como já exposto neste texto, quase como um aríete dentro de suas culturas, quer pela força organizatória da modernidade, à qual normalmente os povos originários têm pouca defesa ou estratégias de resistência, quer pelos processos humanos, pois junto com a escola entram nas aldeias os não indígenas, com suas lógicas não indígenas, sejam como gestores educacionais ou como professores. Já na segunda temos a formação de professores sem as especificidades étnico-culturais e linguísticas necessárias para uma formação intercultural. Temos um modelo único de como é ser professor e o que é o trabalho docente, sejam nos aspectos

metodológicos de ensino, sejam nos aspectos pedagógicos e filosóficos. Com esta formação inicial para professores fica difícil mudar a lógica dominante, mesmo quando este professor é um indígena, seu olhar sobre os processos escolares será o olhar que lhe foi apresentado na academia.

Temos diversas experiências educacionais no mundo que poderiam ser apresentadas aos estudantes em cursos de licenciatura, experiências onde a metodologia é centrada no aluno, seja a Projetos de Aprendizagem ou a pedagogia por projetos, nas quais o desenvolvimento do projeto pedagógico se dá pela pesquisa de temas geradores e pelas quais seu caminho de aprendizagem vai sendo construído em diálogo com a realidade, com seu campo de interesse, gerando autonomia e possibilitando o trabalho coletivo. Temos a experiência de quase cem anos da Summerhill Scholl, com sua pedagogia não diretiva, a qual pertence a um movimento chamado de "escolas democráticas". Há as Krishnamurti Schools, com sua pedagogia é o aprendizado sobre a totalidade e a plenitude da vida. Temos a experiência portuguesa da Escola da Ponte, que no Brasil podemos observar e estudar via a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desemb. Amorim Lima, no município de São Paulo, SP. Nesta escola além de se trabalhar por projetos, as paredes das salas de aula foram derrubadas, não existindo mais o espaço de "quadro, professor, carteiras escolares", provocando mudanças profundas nos métodos pedagógicos e avaliativos, nas interações entre alunos e alunos e professores. Um aluno auxilia o outro, o desenvolvimento é coletivo, mas a verificação e validação é individual, permitindo que cada criança avance dentro de seu tempo, necessidade e

interesse pessoal. Há experiências como a Escola Via Magia, em Salvador, BA. Onde numa metodologia própria, a escola tem o teatro e o corpo como eixo central da proposta pedagógica. Onde a criança é a dona do espaço escolar, onde praticamente não há sala de aula e se trabalha na aprendizagem pela pesquisa. Nesta escola o fazer é o que puxa o aprender e aprende-se pelas coisas da vida, da realidade, aplicando o conhecimento naquilo que está sendo vivido. Em todas as experiências relatadas temos um fator comum, as crianças saem destas escolas com melhor desempenho escolar, com mais domínio dos conteúdos e com maior capacidade de leitura de mundo. Estas e outras experiências indicam que as escolas indígenas poderiam seguir outros modelos, menos violentos para suas culturas e crianças.

Por fim, como objetivo desta reflexão esperamos que sejam respeitadas as decisões dos povos originários de quais saberes da cultura ocidental lhes serão importantes, como e quando serão apresentados às suas crianças e jovens. Que suas escolas sirvam para a suas culturas e não para aculturação e ocidentalização de seus membros.

Referencias bibliográficas:

BRAND, Antonio J.; CALDERONI, Valéria A. M. de Oliveira. Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições de educação superior: desafios para uns e outros. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 179-188, jul./dez. 2012.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriti. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em Educação, 2008

EBC. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico**. Disponível em < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>> acessado em 10/03/2017

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. in: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior**. Experiencias en América Latina. Caracas : UNESCO. 2008.

MPF. Projeto MPF em Defesa da Escola Indígena. **Relatório técnico** No /2015/6aCCR/Asper. Disponível em < http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/resumo-analitico-do-diagnostico-censo-escolar.pdf> acessado em 10/03/2017

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>, acessado em 10/03/2017.

NASCIMENTO(b), André Marques. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan-jul., 2014

PIOVEZANA, Leonel. **Licenciatura intercultural**: pedagogia da alternância para a formação de professores indígenas. IV Encontro em Educação Agrícola e I Fórum de Debates Sobre a Pedagogia da Alternância. URI, Frederico Westphalen, RS, 2012. Disponível em < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/IVEncontroEducacaoAgricola/Trabalhos/26.pdf>> acessado em 10/03/2017

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

2. EUROCENTRISMO E O “REGIME DE LAICIDADE” NO BRASIL: POVOS ORIGINÁRIOS GUARANI COMO RESISTÊNCIA

Adriane Nopes

<http://lattes.cnpq.br/9954987349660667>

Elizabeth Farias da Silva

<http://lattes.cnpq.br/8900149791941066>

Resumo: Ser resistência na modernidade significa não sucumbir ao universalismo e ao modelo hegemônico de existir, mas coexistir no diverso. Neste artigo visamos analisar as táticas dos povos originários guarani do litoral sul para coexistirem na sociedade moderna brasileira, mantendo suas práticas do sagrado e tradições, tendo em vista que o “regime de laicidade” no Brasil, implementado desde a primeira República, apresenta um viés eurocêntrico e hegemônico na formação do Estado-nação. Os povos originários inseridos no processo colonial e colonizador da modernidade, por mais de quinhentos anos, foram e são violentados e aviltados em suas existências. Ocultar a diversidade étnica dos povos originários e a negação do heterogêneo são estratégias para a violência real e simbólica, roubando a existência dos primeiros ‘donos das terras’. O projeto colonial continua no século XXI ganha novos contornos, e o projeto modernizador da “elite intra-sul” brasileira, pode ser evidenciado pelo processo de evangelização que os

povos originários vem sofrendo nas últimas décadas, pois, atualmente mais de cinquenta por cento dos indígenas do norte, foram convertidos as religiões evangélicas. Neste artigo analisaremos como os povos originários da etnia guarani do litoral sul, dispõe de movimentos de resistência como táticas de manutenção de sua coexistência, diante do processo de “evangelização” dos povos originários no Brasil. A pesquisa foi realizada em análise da legislação e dados que evidenciam o contexto geral dos povos originários no Brasil em relação ao processo de evangelização na última década, bem como trabalho de campo, observação, em alguns grupos guarani no litoral sul do Brasil.

Palavras chaves: povos originários guarani; regime de laicidade; evangelização; eurocentrismo; Brasil

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre o reconhecimento dos povos originários² e a implementação do “regime de laicidade” eurocêntrico no Brasil, tendo em vista o acelerado processo de evangelização dos indígenas brasileiros neste início de século. A produção acadêmica no Brasil, sobre questões dos povos originários, por longos anos, ficou bastante restrita aos etnólogos, entretanto, no século XXI se verifica a “emergência indígena na América Latina”, conforme descreve Bengoa (2016); e neste contexto emergem novos olhares e debates no que tange as problemáticas das questões dos povos originários.

² Assim como Bengoa (2016, p.13) neste trabalho usaremos a categoria “povos originários”, uma definição de José Martínez Cobo, bem como, por ser a forma como o grupo étnico guarani do sul, atualmente se auto identifica.

Diante da insurgência de novas propostas de análise sobre a questão dos povos originários, bem como diante de novos desafios e contextos da existência ou coexistência do(s) diverso(s), nossa contribuição será uma reflexão sociológica, sob as novas perspectivas de análise dos “estudos periféricos”³, no que se refere as condições dos povos originários no Brasil, e o acelerado processo de evangelização no século XXI, tendo em vista que o Estado brasileiro se apresenta como um país laico. Como análise empírica, verificamos os dados do processo de evangelização dos povos originários no Brasil e observamos os movimentos de resistência dos povos guarani do litoral sul e, suas táticas de coexistência, diante da estratégia de “evangelização”, como novo processo “civilizatório” das “elites intra-sul”⁴ brasileira.

Os povos originário que em todo processo colonizador eurocêntrico, tiveram que resistir as muitas estratégias de aniquilamento, atualmente enfrentam acelerada e complexa transformação social, e o apelo dos representantes da Funai (2019) é que

³ O termo “estudos periféricos”, foi utilizado na tese para contemplar as novas perspectivas de análise dos estudos pós-coloniais, decolonial, descolonial, culturalistas, estudos subalternos e epistemologias do sul. Importante frisar que não entendemos “estudos periféricos” como estudos marginais, mas como reflexões emergidas de pensadores não considerados pelas ciências sociais como autores dos centros produtores de saberes. (NOPES, 2013)

⁴ A expressão “elites intra-sul”, foi elaborada para referir à elite política, econômica e intelectual que se formara nos países pós colonização que alinhada ao processo de exploração colonial global, que se auto atribui como agentes responsáveis para promover o Projeto de Modernização local. O termo foi utilizado inicialmente no artigo “Os “outros” por baixo dos “outros”: o caso das “favelas” no Brasil”, publicado em Coimbra (2012); e, posteriormente detalhado no artigo “A formação das “elites intra-sul” no Brasil e o Projeto de Modernização brasileiro” apresentado no II Congresso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial – “Genealogías críticas de la Colonialidad” - Organizado por CLACSO (2014). (NOPES)

necessitamos elaborar novas respostas para a sobrevivência física e cultural dos povos originários, para garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida.

A diversidade étnica dos povos originários brasileiro revela valiosa reserva de saberes e cosmovisões. No Brasil encontra-se uma das maiores “diversidade sociocultural do planeta”, pois, segundo um estudo publicado em 2011 pelo Instituto de História Europeia, “em todo o continente europeu, há cerca de 140 línguas autóctones,” (CEZIMBRA, 2016), enquanto que, no Brasil há cerca de 900 mil indígenas (IBGE, 2010). Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no “Caderno Temático: Populações Indígenas” realizado no Censo de 2010 há aproximadamente 305 etnias que falam perto de 274 línguas, porém cabe lembrar que, segundo, Kaká Werá Jecupé (1998), no livro “A Terra dos mil povos”, existia no Brasil, aproximadamente 20 milhões de habitantes e cerca de 350 a 500 línguas faladas pelos povos originários, com a predominância das línguas tupi-guarani e tupinambá.

Porém, a diversidade de cosmovisões dos povos originários no Brasil, continua ameaçada de extermínio, agora pelo processo de “evangelização”, pois segundo o relatório da Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB) de 2010, verifica-se a presença missionária evangélica em cerca de 53,5% dos povos originários da região norte, sendo que, segundo dados do IBGE de 2010 a região concentra o maior número de indígenas 342.836 mil, aproximadamente 38,2% do total⁵. O processo de

⁵ Distribuição População indígena no Brasil segundo IBGE 2010 - Do total da população indígena no Brasil, Dos 896.917 Norte (38,2%), Nordeste (25,9%), Centro-Oeste (16,0%), Sudeste – 11,1% e Sul (8,8%)

evangelização dos povos originários, representa um processo de extermínio cultural perverso, e que se materializa na construção de templos nas aldeias e, na conversão dos pajés em guardiões destas construções. Substituir a casa de reza, o coração da aldeia, significa destruir materialmente estas culturas; significa aniquilar estes povos e suas existências, pois, suas cosmovisões se realizam no seus sagrado e na natureza.

A presença missionária nas aldeias, mesmo que “aparentemente pacífica”, fere a CF/88, bem como acordos internacionais, como a convenção da OIT 169; dispositivos legais que visam garantir o direito de coexistência na suas expressões culturais, bem como o direito às terras, pertencentes aos povos originários muito antes do processo colonial.

A Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais nos países pós colonização representa, atualmente um dos mais completos instrumentos legais internacionais de defesa dos direitos dos povos originário – indígenas. “A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais”. (OIT, 2011, p. 7)⁶ O referido instrumento legal, igualmente versa sobre a questão do direito cultural e auto identidade,

⁶ O Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004, no Brasil, promulga a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, nos termos que esta deve ser “executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”.

A auto identidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça. (OIT, 2011, p. 8)

Ocultar e aniquilar as diversidades de identidades faz parte do projeto da modernidade. Historicamente os povos originários são alvo do processo colonizador “o fenômeno missionário jesuítico-guarani dos séculos XVII e XVIII no Paraguai colonial, foram temas de vigorosos debates missiológicos/ antropológicos e de dilemas políticos indígenas/indigenistas contemporâneos, entretanto em meados do século XX os debates se inserem no novo processo - modernização.

Nas décadas de 1970-80, diante das terríveis ameaças que pairavam sobre os povos indígenas e seus territórios tradicionais (representadas pela ação de madeireiros, garimpeiros e latifundiários, pela construção de usinas hidrelétricas e rodovias, e pela implementação de uma política indigenista assimilacionista pelo Estado), tais eventos tornaram-se um efetivo espaço para abordagens tidas por “subversivas” pelos órgãos da segurança nacional (LANGER e CHAMORRO, 2012)

Os processos opressores de desigualdade e exclusão, do século XX, ou mais precisamente, no processo de formação do Estado nação brasileiro sob o modelo eurocêntrico, historicamente utilizou diversas de estratégias de extermínio dos povos originários. Após meados do século, vemos a “elite intra-sul” brasileira se utilizar de novas estratégias de dominação, expropriação e aniquilamento da diversidade de

cosmovisões no Brasil, como infiltração e “imposição” da evangelização dos povos originários.⁷

Colonialidade/modernidade e os povos originários

A modernidade, enquanto projeto eurocêntrico, nas entranhas do processo colonizador, não contempla a diversidade de existências, pois visa um movimento planetário de homogeneização no sentido da sociedade capitalista, nem que para isso tenha que destruir todas as outras formas de existência.

Atualmente, na engrenagem de desconstrução do projeto da modernidade eurocêntrica, entra o desafio intelectual de dar visibilidade para o outro lado da modernidade - a colonialidade – o lado invisibilizado da história planetária.

Na desconstrução do discurso eurocêntrico, a colonialidade é “fase oculta da modernidade” a história que foi negada, invisibilizada para que o projeto hegemônico e homogeneizador se consolidasse nas américas, e no caso no Brasil. (QUIJANO, 2005)

Nesta perspectiva, a história da colonialidade pode ser apreendida e analisada, como resistência, a parte da insurgência do diverso e da coexistência, significa contar o que foi negado, mas a que faz parte da própria modernidade.

⁷ Sobre o processo catequização e evangelização, aqui percebe-se um deslocamento do processo modernidade e modernização, que descrevemos na sequência, sobre o deslocamento geopolítico do poder e a predominância religiosa.

Neste artigos vamos dialogar com as coexistências da colonialidade/modernidade, evidenciadas as táticas dos povos originários guarani do litoral sul do Brasil como resistência para manter sua coexistência na aventura da história modernidade/colonialidade,

Modernidade e Modernização são categorias constitutivas do discurso eurocêntrico. O processo de modernização se analisa como uma categoria corolária da modernidade, um processo que estruturalmente permanece em suas bases imbricado na emergência da dita modernidade que desenrola-se desde 1492. Para Morse (1988) e Dussel (2005, p. 66), as diferenças entre sociedades e a diferença colonial empiricamente emergem nesta data; quando a modernidade apresenta condições históricas para “sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (NOPES, 2013, p. 11).

O projeto colonizador estabeleceu uma relação de invisibilidade histórica, de opressão e de extermínio dos povos originários em nome da dita modernidade, um modelo de sociedade que visa homogeneizar as diversas existências e transformar todas as culturas do planeta nos *modus vivendi* europeu. A implementação do estado republicano brasileiro, veio atrelado ao pensamento eurocêntrico de formação do Estado Moderno, submetidos aos princípios eurocêntrico do dito Estado laico. Diante do apresentado, nos perguntamos quais as estratégias do Estado brasileiro, no que tange o “regime de laicidade” em relação a existência dos povos originários? Atualmente, após quinhentos anos de resistência, podemos perguntar quais as táticas de resistência para

a coexistência dos povos guaranis no sul do Brasil diante do processo de evangelização, fenômeno este que vem crescendo significativamente em diversos grupos étnicos?⁸

O processo histórico de expansão da sociedade moderna eurocêntrica foi marcado pelas estratégias dominantes da “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber” inseridos no processo de colonização opressor e violento. Os povos originários no processo de expansão da modernidade, veem suas existências ameaçadas pelo modo de vida imposto pelo colonizador, estratégias violentas que vão desde o processo de negação, ocultamento e invisibilidade, que na maioria dos casos, como no projeto extermínio real de genocídio, como de homogeneização cultural, com estratégias aparentemente “pacíficas” como, catequização e evangelização.

Muitas pesquisas já foram realizadas tendo como objeto de análise e observação o contato interétnico no Brasil, desde o processo colonial; o tema já foi vasculhado sob diferentes perspectivas teóricas, entretanto esta pesquisa apresenta um viés de análise sob as novas perspectivas de análise da sociologia, os chamados “estudos periféricos”, relacionada com a categoria regime de laicidade no Brasil, na constituição em relação aos povos originários.

Chatterjee (2008), analisa que, o problema da modernidade, ou melhor da formação dos Estados nacionais nas sociedades pós coloniais está no divórcio entre o

⁸ As categorias “estratégias e tática” serão analisadas a partir de Certeau (1990) – “A invenção do cotidiano”.

discurso e a formação de um Estado com modelo europeu para um sociedade que não cabe dentro deste modelo; que não contempla a diferença colonial.

No processo da modernidade como um projeto de dominação pautado na hierarquização dos vários grupos humanos do planeta e suas mais diversas cosmovisões e expressões, emergem classificações desde bárbaro/selvagem para se referir aos povos sem escrita, bem como nas relações binárias de classificação binomial moderno/tradicional, ou categorias como desenvolvido/subdesenvolvido, categorias que reforçam as estratégias de dominação.

Na história da modernidade eurocêntrica os povos originários foram inseridos em uma estrutura de Estado excludente, entretanto eles sempre existiram e continuam coexistindo e participando do projeto colonialidade/modernidade.

“Regime de laicidade” no Brasil e os povos originários

O contexto histórico específico do país Brasil com um território considerado grande em Gaia sugere a complexidade para trabalhar as categorias secularização e laicidade. Pautando que: secularização sugere a esfera do social e cultural com ressonâncias no político e, laicidade a esfera da política com ênfase na esfera jurídica. Dependendo do contexto os processos e dinâmicas no princípio de realidade podem afastar ou conjugar as duas categorias com maior ou menor intensidade (BAUBÉROT; MILOT:2011).

A categoria “regime de laicidade” sugerida por Arredondo e Villarreal (2013, p.49) é uma ferramenta refinada para a problematização para a questão da laicidade em contextos determinados, entretanto, parece importante trançar com aportes provenientes das críticas decorrentes ao eurocentrismo e uma categoria axial corolária, isto é, a de “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003).

Para Arredondo e Villarreal (2013, p. 49) o “régimen de laicidad” é definido como:

el conjunto de elementos que delimitan y operan la educación laica, de tal forma que las modificaciones en alguno o varios de los elementos del régimen alteran el concepto de laicidad, no de manera teórica sino jurídica, política y administrativamente.

O conceito da categoria correlaciona duas variáveis “regime de laicidade” e “povos originários”. Em três de dezembro de 1870 foi lançado, no Rio de Janeiro então centro do Império brasileiro um manifesto republicano intitulado “A verdade democrática” impresso- já no primeiro número- no jornal “República”, criado por componentes do Clube Republicano. O referido manifesto foi assinado por 58 homens, a maioria formada por profissionais liberais, alguns com atuação direta na esfera da política. Entre as profissões constam a de advogados, médicos, engenheiros, jornalistas e funcionários públicos, professores, alguns negociantes e poucos fazendeiros (dois). Na conclusão do Manifesto os assinantes assinalam: Somos da América e queremos ser americanos [...] Perante a América passamos por ser uma democracia monarquizada, aonde o instinto e a força do povo não podem preponderar ante o arbítrio e a onipotência do soberano. Em tais condições pode o Brasil considerar-se um país isolado, não só no seio da América, mas no seio do mundo. O nosso esforço dirige-se a suprimir este estado de coisas, pondo-nos em contato fraternal com todos os povos, em solidariedade democrática com o continente de que fazemos parte. (In: MELO: 1878, p. 59-85. Sem negrito no original).

Efetivamente alguns que assinaram o Manifesto Republicano no dia 11 de novembro de 1889 se reuniram com o oficial Deodoro da Fonseca que no dia 15 de

novembro lideraria a derrubada do Império. Deve-se destacar a presença, nesta reunião, de Rui Barbosa.

Formalmente a Constituição Republicana de 1891, na sua primeira versão foi radical nos termos de um estado laico em cotejamento com a primeira Constituição do Brasil de 1824.

A Constituição do Império do Brasil (1824), traz em seu preâmbulo os seguintes termos: EM NOME DA SANTISSIMA TRINDADE; e a palavra religião, em seu título primeiro: “Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião”. Nos cinco primeiros artigos da Constituição, subjazem hibridismo, tensão e oscilação entre o sagrado e o laico e entre a secularização e a intrusão da religião nos negócios do Estado⁹.

Na categoria Cidadãos Brasileiros temos a concepção de indivíduo consequentemente indícios de secularização ao mesmo tempo ao assumir a religião católica vinculada com Roma o Estado nega a laicidade. Deve-se lembrar: o primeiro imperador do Brasil foi maçom!

⁹ Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Politica de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia. Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado. Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo. Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil. Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo (BRASIL, 1824).

A Constituição imperial, também, assume a forma de governo, constitucional e representativo. Deve-se sublinhar: ao imperador cabia o poder moderador. Outra tensão para a questão da secularização. Votava-se, mas quem votava? Qual a representatividade do direito político se o imperador podia se imiscuir e diluir estes votos. Para além, a Constituição garantiu direitos civis e, instrução primária, criação de colégios e universidades:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824)

Quem são os cidadãos brasileiros, neste momento da gênese do Império brasileiro? No art. 6, essa pergunta é respondida. Parcela representativa dos habitantes do Brasil são bens semoventes, escravizados:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros. I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (BRASIL, 1824).

Em 1872, segundo Marcio Pochmann (2017), 2/3 dos brasileiros eram “negros, pobres ex-escravos e índios”.

Na questão dos direitos políticos e da representatividade, ocorre nova interdição, qual seja: os analfabetos podiam votar dependendo da quantidade de suas terras e do valor suas rendas:

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local. Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa. Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórmula dos Arts. 92 e 94. II. Os Estrangeiros naturalizados. III. Os que não professarem a Religião do Estado (BRASIL, 1824).

Nos artigos 98 e 99, a constituição indica a tensão entre secularização e laicidade, reiterando que o imperador é sagrado e moderador nas divisões de poderes. Na perspectiva da laicidade, o império assume a religião católica apostólica romana e o poder extraterrestre, em suma, a constituição imperial ficou entre o “céu e a terra” (MARRAMAIO, 1997).

Desde a Constituição de 1824, até a Constituição Federal de 1988, a tensão entre o Estado Brasileiro e os povos originários pairam entre a formação do estado nação e seu povo, e uma estrutura de Estado eurocentrado e homogeneizante.

Assim, no que tange ao processo de reconhecimento dos povos originários, a Constituição Federal brasileira da 1988 estabelece a capacidade civil dos povos indígenas, e avança na ampliação e garantia dos seus direitos, alinhando-se à Convenção

169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Organização das Nações Unidas (ONU). Entretanto, será somente em 2004, pelo decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que no Brasil se promulga a integralidade da Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Conforme descrito no referido decreto, considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 143, de 20 de junho de 2002, o texto da Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; Considerando que a Convenção entrou em vigor internacional, em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003.

O reconhecimento legal e as legislações que visam assegurar a existência/coexistência dos povos originários no Brasil, podem ser analisadas, como “para inglês ver”, pois as garantias e possibilidades de coexistir estão cada vez mais ameaçadas, diante das estratégias de extermínio, como o processo de evangelização. Entretanto, mesmo diante de tantos impulsos opressores, alguns povos originários continuam utilizando algumas táticas de resistência, no intuito de garantir a chama acesa de suas cosmovisões no sagrado.

Os povos originários Guarani e a resistência

O discurso eurocêntrico silenciou as “outras” formas de expressões revolucionárias dos povos negros, crioulos e ameríndios das Américas. Entretanto, os movimentos de resistência e luta pela igualdade de direitos travados nas Américas tem forte influência “do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da diferença colonial”, conforme descreve Mignolo (2005, p. 73).

A história da colonialidade, muitas vezes, precisa ser vasculhada nos vestígios do ocultamento das diversas histórias de resistência, luta, labor, batalhas no sentido de garantir a coexistência das muitas vidas no projeto da modernidade eurocentrada, para que emergam as lutas históricas, das rebeliões indígenas, a Revolução Haitiana, e mesmo formas de resistência Américas não tenham tido êxito, como o caso da Túpac Amaru (1780-81), como analisa Losurdo (2006, p. 161).

Resistir e lutar parece ser a condição sine qua non da existência dos povos originários nas Américas desde 1492, quando foram inseridos no processo modernizador eurocêntrico que visa homogeneizar a existência dos povos no planeta, nem que para isso tenha que extinguir violentamente a existência do “outro” não europeu.

As batalhas para manter os espaços do sagrado (a terra mãe), as táticas para manter seus costumes e tradições, são exemplos de resistências dos povos originários para não fenecerem aos atos violentos do colonizador ao longo destes mais de 500 anos. Atualmente, segundo relatório da (FUNAI, 2019), os povos originários vêm

enfrentando novos problemas, vinculados as questões “como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades.”, problemas sociais típicos das sociedades modernas onde a desigualdade social se faz presente.

Os povos originários inseridos no processo da modernidade, se veem ameaçados tanto pelos problemas da sociedade hegemônica, como pela imposição da cosmovisão hegemônica, como no caso em análise, o processo de evangelização.

A evangelização dos povos originários aparece como uma estratégia “pacífica” entretanto, aqui reside a estratégia do novo colonizador, “elite intra-sul” brasileira, para exterminar com a cosmovisão do sagrado dos povos originários. Representa violentar o que lhes é mais próprio das suas existências – a cosmovisão do sagrado e as suas formas de existir no sagrado e na natureza. Evangelizar os povos originários, significa destruir por completo a coexistência de suas existências na sociedade moderna, a cosmovisão dos guaranis está fundamentada nas relações do sagrado. O sagrado, para os povos guarani, está em todos os elementos e seres da natureza, a expressão mais sublime do sagrado, que garante a existência de todos os seres vivos em gaia.

As táticas de resistência dos povos guarani do sul do Brasil, foram analisadas pelo cotejamento dos conceitos e estratégia e tática de Michel de Certeau (1990), no que se objetivou analisar, tendo como pressuposto o Estado laico brasileiro.

Para Certeau (1990), a estratégia se refere a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade”. Enquanto que tática leva à interioridade, visto que, representação em relação às estratégias. Portanto para o autor, tática significa

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1990, p.99)

Compreender as relações conceituais entre estratégia e tática, como nos propomos, significa dialogar com o tipo de operação que se pode efetuar; pois, se as estratégias são capazes de produzir e impor, as táticas nos permitem manipular e alterar o praticado. Portanto, as táticas dos povos guarani no sul do Brasil, em relação ao processo de evangelização está na subjetividade de suas práticas no cotidiano, bem como nas atividades que visam evidenciar suas cosmovisões para as novas gerações e para a sociedade em geral.

Com relação às 274 línguas faladas, o censo demonstrou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. (IBGE, 2010). Cabe, ressaltar que resistência dos povos originários ao manter o idioma das etnias, começa a dar sinais de legitimidade, e, alguns municípios brasileiros estão apresentando projeto de lei para a língua cooficial. “Três municípios brasileiros já aprovaram leis que reconhecem as línguas indígenas como cooficial, São João da Cachoeira no Amazonas, Tacuru no Mato Grosso do Sul e Bonfim em Roraima” (MORAES, 2019)

Os povos originários Guarani, mesmo atualmente dominando a escrita e a língua portuguesa, mantém como uma das táticas de resistência, a oralidade de transmitir sua cultura, e a prática cotidiana de conversar em guarani.¹⁰

Todas as histórias, quando são contadas, começam com outro tema, outro seguimento para chegar nas histórias em que a gente pesquisa, porque todas são interligadas, mas com só um significado com muitas verdades para o conhecimento guarani. (...) Muitas palavras e conhecimentos não podem ser passadas para o papel ou gravados. Diz seu Timóteo, que quando gravadas ou escritas perdem os encantos. (SOUZA, 2015, p.9)

Os cantos e rezos dos povos originários são em guarani, sempre fazendo referência aos elementos da cultura que lhes é própria, fixando a cosmovisão da presença do sagrado. Por outro lado, as estratégias de dominação e extermínio dos povos originários, tem sido fulcral no sentido de destruir de forma material o que há de mais sagrado na existência dos indígenas – queimar suas matas e as “casas de reza” (coração das aldeias).

Para Certeau (2008, p. 201) o lugar é “uma ordem de distribuição que configura posições instantâneas e estabilidade”. O lugar permite o exercício de ações e estratégias de poder em relação ao “outro”, como forma de demarcar as relações de poder e de saber, o que resulta no estabelecimento dos “próprios”.

¹⁰ As práticas cotidianas como tanto assevera Certeau são táticas, são as “maneiras de fazer” que se modificam, histórias e saberes milenares da oralidade que são contadas, inventadas e reinventadas, não são simples reproduções e apropriações impostas, as táticas sofrem mudanças, reapropriações e alteração, para subverter e sobreviver ao sistema.

Portanto, queimar as terras indígenas e as casas de reza, representam uma estratégia da “elite intra-sul” brasileira para demarcar o poder em relação aos povos originários. Mesmo com diversos os dispositivos legais que salvaguardam a coexistência dos povos indígenas, nos últimos anos, as informações sobre incêndios criminosos em “casas de reza” e em terras de ocupação indígena, aumentaram desde as referidas leis.

Lideranças indígenas da aldeia Tarumã, em Araquari, norte de Santa Catarina, denunciam um incêndio que afirmam ser criminoso. A Casa de Reza, espaço de formação e aprendizagem da cultura Guarani considerado o “coração da aldeia”, foi destruída. Dias antes, informam os índios, três drones sobrevoaram as casas. Os equipamentos foram vistos em horários diferentes, tanto de dia como de noite, e a cerca de dez metros do chão. (NSC, 2019)

Porém, as práticas e táticas de resistência não podem ser analisadas apenas pelo seu material, elas também devem ser analisadas pela sua forma, por suas trajetórias que possuem formatos imprevisíveis (CERTEAU, 2008). Assim, as construções em formatos de “bioconstrução” são recorrentes nas aldeias guarani, que mesmo com poucos recursos financeiros podem ser reconstruídas tanto no material quanto no significado do sagrado.

A prática e uso do petyngua também representa uma tática de resistência dos Guarani Mbya, pois, seu uso é um elemento fundamental e importante para manter a tradição.

O petyngua, ou cachimbo em português, “é muito usado ao redor do fogo, quando há conversas com os mais velhos, nos rituais e para expressar o pensamento para a família e para a comunidade. (SILVA, 2015, p. 7)

(...) força espiritual que está no uso do petyngua, pois muitas pessoas conseguem a cura de alguns males somente quando são unguidas com a fumaça do petyngua, usado pelo karai e pela kunhakarai (rezadores homens e mulheres, lideranças religiosas). Perceber as razões e essa força espiritual sempre acompanhou a minha vida. Muitos Guarani fazem uso diário do petyngua para inspiração nos estudos, na educação dos filhos, aconselhamento, organização do pensamento para o dia, para as decisões, para as previsões futuras. Também crianças usam o petyngua. (SILVA, 2015, p. 7)

Aliado as estratégias de destruição material das cosmovisões indígenas no Brasil, verifica-se que o processo de evangelização perpassa a cosmovisão do sagrado guarani, a ideia dos seus pressupostos de salvação e cura, podendo impactar na credibilidade dos xamãs, karais, kunhakarai e pajés. As igrejas evangélicas tem atuado estrategicamente tanto na questão material, ou seja suprir os povos originários de questões básica para sobreviver como por exemplo alimentos, objetos da modernidade, bem como atuam na questão da espiritualidade, do dualismo bem/mal, entretanto sob a lógica dos evangélicos.

De acordo com Aparecida – que estuda em Rondônia a tribo wari –, há missionários que “entram no território com tecnologias e medicamentos. Associam a cura de doenças à oração, dizem que o fim do mundo está próximo e, por isso, aqueles que não rezam podem sofrer punições como ser engolidos por animais gigantes”. (NEWSRONDONIA, 2019)

Perece que resistir ao discurso do dualismo bem/mal, da cosmovisão dos evangélicos, se apresenta como o maior desafio.

Os povos guaranis do sul do Brasil, tem apresentado muitas formas e movimentos de resignificação para resistir e coexistir na imposição da vida moderna eurocêntrica. Procuram constantemente se reconfigurar e se reapropriar das estratégias de dominação

para elaborar novas táticas que garantam a continuidade e permanência de suas cosmovisões e formas de existir/coexistir nestas mais de quinhentos anos de opressão. E, esperamos os povos originários, consigam como explica Certeau (1990) se aproveitar dos momentos de fissuras e contradições dos sistemas e grupos dominantes, para fortalecer a luta pelas cosmovisões do sagrado indígena, sem sucumbir ao religioso eurocêntrico.

Neste sentido, podemos, compreender que resistência significa luta, pois não representa mais o imaginário eurocêntrico de um futuro melhor e igual para todos. Ou seja, na perspectiva de Foucault (1979) resistência contra as formas de sujeição, e contra a submissão da subjetividade ou modos de existência (modos de agir, sentir e dizer o mundo).

Considerações Finais

No Brasil, temos vivido tempos turbulentos, uma acirrada disputa entre os que desejam um estado democrático de direitos, os fundamentalistas religiosos e os liberais internacionalistas. A formação do Estado nação brasileiro, que nos parâmetros legais de seus ordenamentos jurídicos se apresenta excludente nos modelos eurocêntricos.

No que se refere a análise proposta, a evangelização é um processo “cruel” de intervenção das “elites intra-sul” brasileira, para com os povos originários, pois a estratégia de usar o “sagrado” como processo de conversão e destruição dos saberes e da cultura, representa um afronto tanto ao regime laico do Estado brasileiro, como da

convecção da OIT 169 que determina a preservação da religiosidade dos povos indígenas.

“Entregar programas de educação e saúde indígena a fundamentalistas é complicado”, adverte Luiz Bolognesi, (...) “Os missionários promovem uma série de práticas ilegais, como montar igrejas em territórios indígenas. ” (NEWSRONDONIA, 2019) pois, além de imporem o modo de vida transformam pajés em zeladores de templos, como por exemplo, o caso de Perpera Suruí do documentário “Ex-pajé”.

Democracia religiosa, que deveria ser o princípio do Estado laico, seria no caso, um dia os pregadores da evangelização irem nas aldeias para e no outro os povos originários poderem ir nos templos evangélicos realizar seus rezos com seus petyngua.

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder, que se apresente tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto as estratégias dominantes (FOUCAULT, 1979, p. 241). Segundo Foucault, não se sujeitar já representa resistir, estabelecendo novos modos de ser sujeito e de estar no mundo sem perder de vista sua cosmovisão originária.

Referências

ARREDONDO, Adelina.; VILLARREAL, Roberto González. La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993. **Inventio**. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, Cuernavaca/Morelos/México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, n. 16, p. 49-56, mar./sept., 2013.

BAUBÉROT, Jean; MILOT, Micheline. **Laïcités sans frontières**. Paris: Seuil, 2011.

BENGOA, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2016.

BRASIL. **Constituição (1824)** *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Constituição (1891)** *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Constituição (1934)** *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
<:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. **Constituição (1988)** *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 07 jun. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CEZIMBRA, Edu. **305 etnias e 274 línguas**: estudo revela riqueza cultural entre índios no Brasil. *Ecologia dos Saberes*: SETEMBRO 26, 2016. Disponível em https://educezimbra.wordpress.com/2016/09/26/305-etnias-e-274-linguas-estudo-revela-riqueza-cultural-entre-indios-no-brasil/?fbclid=IwAR0Pb-PuAKSsNHPPb_yVNPdnR3qdYE36KcaY8Jhdyc6UG81QA5FjhZQ98-g. Acesso em 05 mai 2019.

CHATTERJEE, Partha. *La nación em tiempo heterogêneo*: y otros estudios subalterno. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNAI. Manual de Jurisprudência dos Direitos Indígenas. Brasília, DF: MPF, 2019

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Caderno Temático: “Populações Indígenas”**. Brasil: IBGE, 2010.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua 2016**. Brasil: IBGE, 2017.

JECUPÉ, KakaWerá. **A terra dos mil povos**: História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LANGER, P.P.; CHAMORRO, G. **Missões, militância indigenista e protagonismo indígena**. São Bernardo do Campo: Nunaduti, 2012.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

MARRAMAO, Giacomo. **Céu e Terra**: genealogia da secularização. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

MELO, Américo B. de Almeida e. **Os programas dos partidos e o segundo Império**. São Paulo: Tipografia Jorge Seckler, 1878.

MIGNOLO, Walter, D. **Histórias locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005, p. 71-104.

MORAES, José Augusto Santos. **O Pentecostalismo entre os índios da reserva indígena de Dourados**, da década de 1980 aos dias atuais. Disponível em:

http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412825204_ARQUIVO_comunicacao-anpuhms-2014_jose-augusto-santos-moraes.pdf Acesso em 05 fev 2019.

MORSE, Richard M. **O Espelho de Próspero. Cultura e ideias nas Américas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NEWSRONDONIA. **Evangélicos já atuam em 53,5% dos Grupos Indígenas na Amazônia**. Disponível em

<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/evangelicos+ja+atuam+em+535+dos+grupos+indigenas+na+amazonia/124016> Acesso em: 5 fev. 2019

NOPEs, Adriane. **Os “outros” por baixo dos “outros”**: o caso das “favelas” no Brasil. Coimbra: Oficina do CES nº 393, nov. de 2012.

_____. **Eurocentrismo e o Projeto de Modernização do Brasil**: uma análise sociológica a partir da fala dos Engenheiros Professores da UFSC (1960-1980). (Tese) Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2013.

_____. **“A formação das “elites intra-sul” no Brasil e o Projeto de Modernização brasileiro” apresentado no II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial – “Genealogías críticas de la Colonialidad”** - Organizado por CLACSO, 2014.

NSC. **Índios denunciam uso de drones sobre aldeias e incêndio em casa de reza em Araquari**. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/indios-denunciam-uso-de-drones-sobre-aldeias-e-incendio-em-casa-de-reza-em-araquari>. Acesso em 10 mai 2019.

OIT. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011

POCHMANN, Marcio. **Os pobres novamente sob suspeita**. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br. Acesso em: 25 de junho de 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005, p. 227-277.

SILVA, BELARMINO DA. **Petyngua – Símbolo da vida Guarani**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUZA, Samuel. **Mitologia Guarani**. O significado da natureza para o Guarani: uma relação de vida para cultura local. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

3. AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS E O ESPAÇO ESCOLAR: REVISÃO SISTEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO 2010-2020

Maria do Socorro Pereira Silva

<http://lattes.cnpq.br/3078940079590182>

Benedito Eugenio

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de revisão sistemática da literatura sobre crianças e infâncias quilombolas na escola no período de 2010 a 2020. O *locus* da pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o *corpus* é constituído por 16 teses e dissertações. A pergunta que nos propomos responder é: Como as dissertações e teses produzidas no Brasil no período de 2010 a 2020 abordam as crianças quilombolas e a escola? Os resultados apontam que ainda é muito baixo o número de pesquisas que se interessam em compreender a criança quilombola, o seu espaço e a educação, o que conseqüentemente contribui para sua invisibilidade na produção do conhecimento. Questões relacionadas às etnicidades e infâncias não foram

abordadas em todas as pesquisas, sendo presente apenas nos estudos que se propuseram a focar na discussão dos quilombolas como grupo étnico. Em algumas pesquisas o quilombo foi apenas o lócus de produção dos dados, não sendo problematizado.

Palavras-chave: Crianças quilombolas; Infância; Educação quilombola.

Introdução

As pesquisas sobre crianças têm se ampliado consideravelmente nos últimos anos, evidenciado dentre outros, pela existência de linhas de pesquisas específicas nos programas de pós-graduação, de eventos como o Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, periódicos com o Zero a Seis, grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, grupos de pesquisas cadastrados no diretório do CNPq, ampliação de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação.

Como nos ensinou Bourdieu (1983), a produção científica é construída num jogo de forças que irá constituir o campo científico, um verdadeiro mundo social. Para este autor, o campo científico é definido pelos agentes que o compõem, pois “[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que e num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Assim, é fundamental o mapeamento da produção acadêmica sobre determinadas temáticas, principalmente por nos permitir visualizar de que forma as lutas concorrências

do campo científico têm elegido determinados objetos como legítimos e relegados outros.

Santos, Souza e Eugenio (2017), ao realizarem um levantamento das pesquisas sobre crianças negras e escola nos anais do II Simpósio Luso- Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos, realizado em 2014 e na base do Scielo Brasil, não identificaram nenhum trabalho que tratasse do tema criança quilombola até aquele ano. Consultando os anais da Reunião da ANPED do período 2010-2015 nos GTs de Movimentos Sociais e Educação, Educação da criança de 0 a 06 anos e Educação e relações étnico-raciais, os autores identificaram apenas 09 trabalhos que abordavam as crianças/infâncias quilombolas e concluem que há uma invisibilidade da criança quilombola nas pesquisas sobre crianças/infâncias/educação infantil.

Este capítulo tem como foco de análise a produção sobre a criança quilombola nos espaços escolares. Esta análise foi feita tomando como base as dissertações e teses disponíveis no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia. A pergunta que mobilizou a revisão foi: Como as dissertações e teses produzidas no Brasil no período de 2010 a 2020 e disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações abordam as crianças quilombolas e a escola? O objetivo do texto é identificar a forma como os autores das dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações abordaram a relação da criança residente em comunidades remanescentes de quilombo e o ambiente escolar.

Aspectos metodológicos

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de revisão sistemática da literatura. Galvão e Ricarte (2019) apontam que a revisão bibliográfica é uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, visto que dentre várias vantagens, permite conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, e contribuir para o desenvolvimento de estudos que trazem contribuição para um determinado campo científico. Essas autoras ainda complementam acerca da importância que a revisão sistemática de literatura:

[...] é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 2).

O protocolo elaborado para a revisão considerou os seguintes elementos: questões de pesquisa, termos de busca, base de pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, e procedimentos para seleção dos estudos primários, extração dos dados e sumarização dos resultados.

| Critérios de Inclusão | Critérios de Exclusão |
|---|--|
| <p>I 1- Pesquisas publicadas entre os anos 2010 e 2020;</p> <p>I 2- Publicações que abordem as crianças quilombolas e a escolas formal;</p> <p>I 3- Trabalhos cujos textos completos estejam disponíveis.</p> | <p>E1- Pesquisas que não tem foco na relação criança quilombola e escola formal;</p> <p>E2- Pesquisas repetidas;</p> <p>E6- Pesquisas cujos textos completos não estivessem disponíveis.</p> |

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, 16 trabalhos constituem o corpus da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 01:

Quadro 1: Trabalhos selecionados para o corpus

| Título | Modalidade | Instituição |
|--|-------------------|--|
| “Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos | Tese | Universidade Federal de Santa Catarina |
| A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudos das comunidades remanescentes de quilombo do Vale da Ribeira | Dissertação | Universidade Católica de São Paulo |
| As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os fazeres escolares | Dissertação | Universidade Federal do Mato Grosso |
| Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências | Dissertação | Universidade Federal de Sergipe |
| Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: educação e cultura quilombolas no campinho da independência – Paraty, RJ. | Dissertação | Universidade Federal de São Paulo |
| Educação e preservação cultural o papel da escola em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro | Dissertação | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as | Dissertação | Universidade Estadual da Paraíba |

| | | |
|--|-------------|---|
| identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB | | |
| Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança | Dissertação | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/BA: das brincadeiras ao samba de roda | Dissertação | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco | Dissertação | Universidade federal de Pernambuco |
| Mensagens silenciosas: gestualidade das professoras da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru- Mirim/ MA | Dissertação | Universidade Federal do Maranhão |
| Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição – Joaboticatubas – MG | Tese | Universidade Federal de Minas Gerais |
| No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara- Maranhão | Tese | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas | Tese | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Política de nucleação de escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola | Dissertação | Universidade de Brasília |
| Saberes da terra: o lúdico em bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico) | Tese | Universidade de São Paulo |

FONTE: Elaboração dos autores

Os objetivos e abordagens metodológicas de cada trabalho que constitui o corpus estão detalhados no quadro a seguir:

Quadro 2: Objetivos e metodologias das pesquisas

| Pesquisa | Metodologia utilizada | Objetivo |
|--|------------------------------|--|
| “Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas | Etnografia | Conhecer os modos de vida das crianças quilombolas baseando nas representações sociais considerando os seus pontos de vista. |

| | | |
|---|--|--|
| no entremeio desses contextos | | |
| A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudos das comunidades remanescentes de quilombo do Vale da Ribeira | História de vida | Analisar a implantação de uma educação diferenciada, para os estudantes quilombolas e a contribuição desta modelo educacional para o fortalecimento da identidade étnica e quilombola, bem como para a efetivação do currículo valorizador da tradição do sujeitos da pesquisa. |
| As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os fazeres escolares | Combinação de etnografia e a história oral. | Pensar o fazer escolar para além dos muros escolares e ainda a compreensão das práticas escolares da escola segundo os aspectos documentais e pedagógicos, com o propósito de entender qual o lugar reservado pela escola para os saberes e fazeres da comunidade, principalmente considerando as narrativas míticas compartilhadas pelos anciões e anciãs da localidade |
| Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências | Pesquisa qualitativa descritiva | Compreender as aproximações e os distanciamentos existentes entre o livro didático de ciência da natureza do ensino fundamental, utilizado na escola campo da pesquisa e o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. |
| Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: educação e cultura quilombolas no campinho da independência – Paraty, RJ. | Pesquisa qualitativa | Investigar as representações para a educação escolar existentes no espaço da pesquisa. |
| Educação e preservação cultural: o papel da escola em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro | Pesquisa qualitativa | Verificar se o processo de formação desenvolvido nas escolas de educação básica inseridas nas comunidades quilombolas estudadas neste trabalho favorece a compreensão e a preservação da cultura quilombola. |
| Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB | Pesquisa qualitativa de natureza etnográfica | Analisar se o cinema mediado pelas práticas educativas em direitos humanos contribui para a construção da identidade da criança negra em dois quilombos pesquisados. |
| Etnicidade, educação e reconhecimento de si | Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso | Analisar como se configurava o processo do ser quilombola, na comunidade Nova Esperança e a |

| | | |
|---|--|---|
| entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança | | maneira que as práticas educativas desenvolvidas na escola situada na comunidade contribuíam para o reconhecimento das mesmas enquanto quilombolas. |
| Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/BA: das brincadeiras ao samba de roda | Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. | Investigar como as relações étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso |
| Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco | Pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória. | Estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola |
| Mensagens silenciosas: gestualidade das professoras da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru- Mirim/ MA | Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso exploratório e descritivo. | Investigar as percepções das professoras quilombolas sobre as expressões corporais em suas práticas pedagógicas na educação infantil. |
| Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição – Joaboticatubas – MG | Pesquisa qualitativa e observação participante. | Compreender os modos de ser criança na comunidade quilombola de mato do tição localizada em Jaboticatubas-MG. |
| No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara- Maranhão | Etnografia | Compreender as percepções sobre a escola, atribuídas por crianças quilombolas, partindo da problemática advinda de séculos de escravidão da população negra e da negação por muito tempo da formação escolar para este público. |
| O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas | Pesquisa quali-quantitativa. | Compreender como o direito à diferença na Educação Infantil (EI) se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) e mapear as condições da oferta pública educacional para crianças de zero até seis anos de idade em territórios quilombolas de Minas Gerais, após o Fundeb. |
| Política de nucleação de escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola | Pesquisa qualitativa | Verificar por meio das percepções das famílias, mudanças significativas na organização socioterritorial, política, cultural e econômica na comunidade quilombola |

| | | |
|---|-------------|--|
| | | de concepção das crioulas motivadas pela nucleação escolar |
| Saberes da terra: o lúdico em bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico) | Etnografia. | Investigar no cotidiano os brinquedos e brincadeiras, jogos e outras brincadeiras, jogos e outras manifestações lúdicas que eram praticadas ou faziam parte da memória do grupo. |

FONTE: Elaboração dos autores

O que apontam as pesquisas sobre educação escolar quilombola e crianças?

Neste tópico do capítulo apresentamos uma síntese de cada uma das pesquisas que constituem o corpus.

A tese **“Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos**, buscou entender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de educação infantil da rede pública municipal, contando com o auxílio da etnografia, a pesquisa teve como objetivo investigar qual lugar ocupado pelas crianças quilombolas em dois contextos sociais: a escola e a educação infantil. Para isso foram verificadas a troca entre as crianças do próprio grupo e o relacionamento delas com as crianças pertencente a outros grupos, a troca entre as crianças e os adultos do cotidiano delas foi considerada na pesquisa.

Foi possível perceber que há especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas pelas crianças sendo elas institucionalizadas ou não, pois, existem diferenças nas realidades culturais das crianças pesquisadas. Observou as dificuldades em lidar com as diferenças culturais nos espaços institucionalizados, constatando que as

crianças quilombolas no espaço educativo estão propensas a sofrer constrangimentos, no entanto, apresentam cumplicidade entre si para juntas construir estratégias criativas, demonstrando o pertencimento étnico e autoestima.

O trabalho elaborado por Silva (2011), **“A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudos das comunidades remanescentes de quilombo do Vale da Ribeira”**, discute a educação diferenciada em uma escola quilombola no vale do Ribeira localizada no município de São Paulo, analisando a implementação deste projeto, bem como qual a contribuição para o fortalecimento da identidade étnica e quilombola e a execução de um currículo valorizador das tradições quilombolas. A educação diferenciada, quando aplicada efetivamente, contribui para o fortalecimento da identidade dos povos tradicionais, promove o respeito e a autonomia desses sujeitos. O autor aponta que o quilombo pesquisado estava iniciando movimentos para a criação de uma proposta pedagógica consoantes aos objetivos da educação diferenciada, considerando as especificidades da comunidade.

As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os fazeres escolares levanta a discussão acerca da relação entre as narrativas e as memórias partilhadas na comunidade quilombola com os saberes e fazeres de uma escola municipal. Empregando a observação participante e pesquisador pode verificar a importância da função social ocupada pelos anciãos e anciãs da comunidade quilombola. O estudo indica que as lendas míticas são vistas como fontes relevantes literárias a serem reconhecidas e incorporadas pela à escola, servindo também como uma importante

ferramenta para romper com as narrativas eurocêntrica que possuem hegemonia nos fazeres e práticas escolares das comunidades quilombolas. O estudo chega à conclusão de que há necessidade de práticas pedagógicas com contação de histórias, visto que produz efeitos significativos nas crianças.

Nessa pesquisa, o saber presente nas lendas e histórias míticas tem relação direta com a ecologia dos saberes, evidenciando que a diversidade deve ser incorporada ao currículo praticado no chão da escola, trazendo a consciência para os estudantes da existência de múltiplos saberes, havendo em cada um especificidades colaboradoras da construção de uma sociedade mais igualitária.

Bispo (2018) no trabalho intitulado **Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências** examinou as aproximações e o distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização do livro didático de ciências da natureza do 6º ano do ensino fundamental utilizada em uma escola localizada em um território quilombola. Empregando a metodologia qualitativa, analisou-se o manual do professor, as imagens de pessoas negras presentes e a proposta de contextualização. Considerando os limites e as possibilidades buscou aproximar esta problematização ao contexto escolar quilombola, com o uso da análise de conteúdo foi feita então a sintetização dos dados encontrados.

Constatando que as imagens das pessoas negras identificadas e apresentadas como representantes da diversidade étnico-racial brasileira estão em sua grande maioria

associadas a trabalhos de menos prestígio social, evidenciando a discriminação e o preconceito direcionados a estes grupos, associado sempre a pessoas de classe inferiores e, portanto, realizam somente atividade braçais. Surpreendentemente a maneira de apresentar as crianças negras no livro didático utilizado na pesquisa foi um ponto positivo, considerando a quantidade de imagens abordando diversas etnias de forma igualitária e em vários contextos do cotidiano, contudo, que há pouca ou nenhuma problematização das relações étnicos raciais, gerando a crença do Brasil como uma país onde brancos, negros e indígenas vivem em total harmonia e possuem direitos igualitários. Para Bispo (2018), um elemento que evidencia a presença do traços do colonialismo nos livros didáticos analisados é a ciência sendo apresentada apenas do ponto de vista dos homens brancos.

Na dissertação intitulada **Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: educação e cultura quilombolas no campinho da independência – Paraty, RJ**, de Barros (2018) são investigadas as representações sobre a educação escolar presentes em uma comunidade quilombola. O estudo ainda abrangeu a maneira que os conflitos e as conquistas iniciadas com a luta pelo território tocam a educação oferecida às crianças, pautou-se em compreender a história cultural quilombola da comunidade, e da cultura fundamentada na transmissão do conhecimento tradicional, ao considerar os diversos olhares e expectativa focalizando na educação presente na comunidade, não é possível dissociar a educação e a cultura quilombola da luta pela terra no campo pesquisado.

A educação escolar quilombola ofertada na comunidade pesquisada está de acordo aos propósitos da educação diferenciada, uma vez que a escola dialoga com a comunidade ultrapassando os muros institucionais, demonstrando ainda que não como dissociar a educação escolar com a conquista do território, trazendo ainda a importância dos mais velhos na transmissão do saber para as crianças. O fato de a comunidade participar do processo formativo do Projeto Político- Pedagógico dá indícios da concretização dos debates para construção de meios para efetivar os direitos sobre o território e a educação quilombola.

Na dissertação **Educação e preservação cultural o papel da escola em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro**, Figueiredo (2014) buscou verificar se o processo de formação desenvolvido nas escolas de educação básica inseridas nas comunidades quilombolas estudados favoreciam a compreensão e a preservação da cultura quilombola. O estudo chama atenção para a importância que o ambiente escolar possui para a preservação dos elementos culturais presentes no grupo social quilombola, com foco na educação básica principalmente aquelas que estão localizadas no seio da comunidade e recebem essas crianças.

Os resultados apontaram a liderança feminina visto como potencialidades dos quilombos estudados, as mulheres são as responsáveis mediar as questões políticas e religiosas na comunidade. A hipótese levantada inicialmente de que os alunos quilombolas não eram atendidos pelas escolas estudadas foi confirmada parcialmente, pois as escolas não atendiam segunda fase do fundamenta e muito menos o ensino

médio. Uma das escolas, apesar de não possuir o projeto político-pedagógico voltado para o público quilombola, contribui com a comunidade com ações isoladas, demonstrando vontade em construir do PPP valorizando o antepassado e o cotidiano dos moradores da comunidade quilombola. Já em outra escola pesquisada não constatou ações contempladoras da preservação dos elementos constituintes da cultura do quilombo, nesta mesma escola verificou-se a construção do PPP, em desarmonia com a comunidade sem inclui-la na elaboração do documento.

Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB situou a pesquisa no campo da educação escolar quilombola com relação à identidade, ao cinema e aos direitos humanos. Aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola como marco teórico para a reflexão da importância do currículo diferenciado para as crianças quilombolas. Os resultados da pesquisa trazem a possibilidade do diálogo entre a escola e a comunidade, mostrando que a necessidade latente e a importância de o currículo estar alinhado à pluralidade social, respeitando a diversidade e os grupo étnicos.

Matos (2017), na dissertação **Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da Comunidade Nova Esperança**, procura compreender o processo de produção do reconhecimento de si elaborado por um grupo de crianças quilombola, observando se de fato as práticas educativas desenvolvidas na escola quilombola localizada no interior da comunidade contribuía para o reconhecimento das

crianças enquanto quilombolas. Os resultados apontaram preocupação por parte dos adultos sobre a preservação dos aspectos culturais, a falta de práticas pedagógicas advindas da escola que contribuam com o reconhecimento do ser quilombola pelos jovens e crianças. O pesquisador aponta que mesmo a escola pesquisada estando inserida na comunidade quilombola não é considerada a especificidade dos saberes quilombolas nas práticas pedagógicas.

Da Silva (2017), em sua pesquisa **Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/BA: das brincadeiras ao samba de roda**, buscou responder o seguinte questionamento: como as relações étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso? O estudo teve como sujeitos crianças de uma comunidade quilombola na Bahia. Os procedimentos metodológicos utilizado para coleta de dados, foram falas, desenhos produzidos pelas crianças participantes, fotografias. Os resultados apontaram que as relações étnicas se apresentam na escola campo de pesquisa, através das interações entre as crianças quilombolas e não quilombolas e com a equipe escolar, e dos elementos que compõem suas identidades, identificados através das suas falas, histórias e brincadeiras.

Nesse mesmo sentido, no trabalho desenvolvido por (Queiroz, 2017) intitulado **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho**, em Pernambuco empenhou-se em demonstrar como as memórias colaboram para a construção identitária por meio da prática educativa no contexto escolar. Com a

fundamentação teórica apoiada nos estudos pós-coloniais e com percurso analítico orientado nos termos do estudo de caso alargado, foi possível concluir que o processo educativo nas comunidades quilombolas pesquisados se mantém alheio as especificidades históricas e socioculturais de origem africanas, afrodescendentes e conseqüentemente dos quilombolas. O estudo ainda ressalta como isso pode ser maléfico, considerando a importância da memória para a preservação e sustentação da episteme da população negra, mantendo viva a história de luta e de vida dos quilombolas

As intenções relacionadas ao poder, em exaltar algumas memórias ao mesmo tempo o silenciamento de outras, é responsável por suprimir a memória provocadoras de orgulho e resistência da população negra, aliada para afirmação dos indivíduos enquanto quilombolas. Na escola pesquisada as identidades estavam forjadas pelas relações de poder, na medida que o currículo estava em desacordo as propostas das Diretrizes curriculares de Educação Quilombola, para autora essa condição compromete o reconhecimento e a formação da identidade quilombolas dos membros da comunidade pesquisada. Diante dos resultados concluiu-se que mesmo localizada em uma comunidade quilombola, a escola pesquisada não se caracteriza como quilombola, devido aos distanciamentos provocados pela falta de incentivo municipais com objetivo de efetuar a educação quilombola.

Permanecendo no âmbito da educação infantil quilombola, Soares (2017) em sua pesquisa **Mensagens silenciosas: gestualidade das professoras da educação infantil**

em uma escola quilombola em Itapecuru-Mirim/MA investigou as percepções que as professoras que lecionavam numa escola situada em uma comunidade remanescentes de quilombo tinham sobre a influência e interferência das expressões corporais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, é através dos movimentos corporais que há comunicação e o corpo torna-se o centro da linguagem. Para alcançar tal objetivo, recorreu ao estudo de caso, com o uso de entrevistas e observação das aulas. Ao final do estudo concluiu que a linguagem corporal é presente nas atividades culturais da comunidade, sendo valorizado pelo grupo.

A pesquisa concluiu ainda que os professores, para ensinar em comunidade quilombola, precisam necessariamente ser quilombola ou conhecer os aspectos sociais, culturais, e históricos da comunidade que irá trabalhar, e para ensinar na educação infantil exige que o profissional seja criativa, cuidadosa, conheça as fases do desenvolvimento da criança e compreenda as orientações preconizada pelos referenciais curriculares nacionais para educação infantil e ainda considere as práticas pedagógicas direcionadas à linguagem corporal das crianças.

No intuito de entender como as crianças quilombolas se socializam nos locais onde residem, o trabalho de Santana (2015), **Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição – Joaboticatubas – MG**, por meio da observação participante, analisou os modos de ser das crianças em uma comunidade quilombola inseridas em um contexto onde o conhecimento tradicional e a cultura local é aprendida e ressignificada. É exposto

ao longo do trabalho a forma que as crianças da comunidade pesquisada reafirmam seu pertencimento no grupo.

Os resultados mostraram como as festividades contribuem para o aprendizado da cultura na comunidade quilombola lócus da pesquisa. A autora cita a educação presente na vida das crianças sujeitos da pesquisa através do preconceito e discriminação, mas que elas não são submissas e elaboram estratégias para reagir a estas práticas: "Essas estratégias precisam ser potencializadas nas escolas através de ações que permitam aos estudantes ter acesso aos conhecimentos produzidos nos quilombos bem como a sua história, suas tradições e suas formas de conceber e viver a vida" (SANTANA, 2015, p. 216).

Carvalho (2016), em sua pesquisa **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara-Maranhão**, investigou a percepção das crianças quilombolas atribuem a escola, considerando fato dos anos de escravatura não permitiu a população negra ter acesso a muitos direitos, incluso a formação escolar de qualidade para estas crianças. Os dados foram colhidos com aporte etnográfico e a observação participante na comunidade e na escola, contemplando as singularidades infantis em narrativas. Os sujeitos tinham faixa etária entre 7 a 12 anos e para que fosse captado a percepção dos participantes, a autora utilizou-se de questionários abertos, rodas de conversa com narrativas infantis e por fim solicitou uma produção textual em que as crianças deveriam descrever a escola quilombola. O trabalho concluiu que as crianças, possuem saberes caraterísticos ao

grupo pertencente, pois, narram sobre si e as vivências que estão imbricadas a cultura trabalhada na escola, privilegiando as relações entre os pares e as brincadeiras como sendo parte da cultura escolar quilombola, importante ressaltar a relevância do estudo quando buscou colocar a criança enquanto sujeito participativo da pesquisa, as considerando como sendo sujeitos sociais.

O estudo de Melo (2016), **O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas**, objetivou compreender o direito à diferença na e) educação infantil e como estas estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e as condições do atendimento educacional público para as crianças quilombolas em Minas Gerais após a implementação do FUNDEB. Os resultados do seu estudo, de cunho qualitativo, evidenciaram o predomínio da oferta de pré-escola em escolas do ensino fundamental dispondo de acesso restrito para crianças de 0 a 3 anos nos territórios quilombolas.

A dissertação de Rodrigues (2017), **Política de nucleação de escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola**, teve como objetivo verificar a partir das percepções das famílias, mudanças significativas na organização socioterritorial, política, cultural e econômica da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas motivadas pela nucleação escolar. Rodrigues (2017) aponta que a política de nucleação é um problema e ameaçador da garantia de direitos dos quilombolas, demonstrando ter sido pensada por governos que desconhecem a

realidade dos povos residentes de comunidades remanescente de quilombo, uma vez que a desterritorialização das práticas educativas intensifica o silenciamento das diferenças, afastando a comunidade do cotidiano escolar. A autora pontua ainda que o modelo escolar frequentado pelas crianças da pesquisa é condizente ao colonialismo, reforçadas pela política de nucleação.

Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico), de autoria de Walburga (2010), buscou refletir a respeito das formas lúdicas no contexto de uma comunidade quilombola, tendo como sujeitos da pesquisa jovens, adultos e crianças, observando se o processo educativo tanto nas relações no seio da comunidade e não somente na instituição escola. Percebeu-se que é de extrema necessidade considerar a diversidade como elemento fundamental no trato educativo independente do contexto, sendo de grande importância se desfazer dos modelos que tende a homogeneizar as relações padronizando o conhecimento, ressaltando ainda a eminência em assumir abordagens e práticas calcadas na interculturalidade.

Considerações finais

O capítulo apresentou os resultados de uma revisão sistemática da literatura. O levantamento das pesquisas realizadas evidencia que ainda é muito baixo o número de pesquisas que se interessam em compreender a criança quilombola, o seu espaço e a educação, o que conseqüentemente contribui para sua invisibilidade na produção do conhecimento. As pesquisas mapeadas valeram-se em sua totalidade da abordagem

qualitativa para a produção dos dados. Os dispositivos mais recorrentes foram a observação e entrevista. Mesmo tendo como foco as crianças, nem sempre foi problematizada a especificidade da pesquisa com crianças, discussão já consolidada no campo educacional.

Na análise dos estudos destaca-se a importância de a criança ser ouvida, principalmente quando as pesquisas buscam entender temáticas relacionadas diretamente a elas, pois a sociologia da infância defende que as crianças são sujeitas com agência e, ao seu modo, posicionam sobre os mais diversos temas. Questões relacionadas às etnicidades e infâncias não foram abordadas em todas as pesquisas, sendo presente apenas nos estudos que se propuseram a focar na discussão dos quilombolas como grupo étnico. Em algumas pesquisas o quilombo foi apenas o lócus de produção dos dados, não sendo problematizado.

Outros pontos que necessitam estudos mais aprofundados seriam como as escolas que recebem ou que estejam localizadas nas comunidades remanescentes de quilombo preparam o corpo docente, a fim de que seja trabalhado em sala de aula o que é preconizado pelas Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. É preciso realizar levantamentos do modo como as crianças quilombolas inseridas no ambiente escolar se percebem pertencentes a este lugar e se veem como produtoras de saberes. Para isso, é fundamental a elaboração de instrumentos que acessem os saberes das infâncias quilombolas.

Referências

- ALVES, D. S. F. J. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos:** as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB. 183f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
- BARROS, F. A. **Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros:** Educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, RJ. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.
- BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.
- BISPO, P. G. A. **Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais:** aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed.UNESP, 2004.
- CAMPOS, J. J. D. **As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos-Poconé/ MT e os fazeres escolares.** 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
- CARDOSO JUNIOR, W.; CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, v. 43, n. 4, p. 721-740, 2018.
- CARVALHO, D. H. No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara- Maranhão. 2016. 250f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.
- DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, 2019.

- FIGUEIREDO, S. S. M. **Educação e preservação cultural:** O papel da escola em comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- FILHO, M.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010.
- GALVÃO, M. C. B; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.
- GOMES, I. S.; D.O.; CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.
- MATOS, W.S. **Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da Comunidade Nova Esperança.** 138f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.
- MELO, C. D. L. R. **O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos.** 2016. 221f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- PAULA, D. E. **“VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o quilombo e a educação infantil:** capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 355f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- QUEIROZ, G. M. Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.
- SILVA, A. E. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola:** Estudos das comunidades remanescentes de quilombo do Vale do

Ribeira. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011

SILVA, D. Q. F. **Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/BA**: das brincadeiras ao samba de roda. 124f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, J.B. **A educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves- BA**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

SOARES, C. S. P.D. **Mensagens silenciosas**: gestualidade das professoras da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru- Mirim- MA. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

4. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE NA VISÃO INDÍGENA KAINGANG (RS)

Josiane Knispel

ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-0549-1956>

Malva Andrea Mancuso

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-8252-534X>

Darlene Rygma Vicente

<http://lattes.cnpq.br/4264161944360033>

RESUMO: Este estudo teve por objetivo conhecer os elementos que constituem o conceito de território e a territorialidade indígena, ou seja, como se constitui o espaço para a comunidade Kaingang. Refletimos, então, acerca da legislação brasileira, que visa assegurar os direitos indígenas sobre as terras por eles ocupadas, e inserimos elementos de uso do espaço, que concretizam a importância do mesmo para a tribo Kaingang. Elementos da cultura tradicional e novos, religiosos, laborais e sociais se apresentam na vivência diária da tribo no espaço ocupado. O estudo teve como referência o testemunho de indígena Kaingang, da aldeia do Guarita (RS), participante do curso de formação em educação indígena. Para eles, o território transcende a configuração da posse do espaço e do poder que essa posse representa, estando, para os Kaingang, vinculado à história,

às relações sociais e de subsistência, inclusive cultural e espiritual. A história dos Kaingang, bem como a sua cultura, a identidade e a resistências à desocupação, tem como base a concepção de territorialidade indígena, que transcende o concreto.

Palavras-chave: Território. Indígena. Kaingang. Territorialidade. Direitos indígenas.

Introdução

Por séculos os indígenas vêm sofrendo muitas dificuldades sobre as questões da normatização de seus direitos e a demarcação do seu território, sendo que esse problema existe desde que o Brasil foi invadido pelos portugueses (ALMEIDA SILVA, 2011). A necessidade das comunidades indígenas, diante suas tradições e costumes, curiosamente, só é notada quando índios e não-índios entram em conflito em relação a questões fundiárias. Quando esses conflitos vêm à tona é que percebemos como nosso conhecimento sobre as concepções indígenas são débeis e limitadas, e é só nesses momentos que temos a compreensão que nossos estudos são incompletos para darmos soluções a esses problemas emergentes.

Considerando as limitações de compreensão sobre as questões indígenas o presente artigo foi elaborado a fim de alavancar algumas questões acerca de território e territorialidade indígena, mais especificamente sobre a tribo Kaingang, que conforme Portal Kaingang (2013) tem uma população de 34.116 indígenas, distribuídos em aldeias nos estados de São Paulo (0,3%), Paraná (34,4%), Santa Catarina (14,8%) e, com maior população, Rio Grande do Sul (50,5%).

Sabe-se que, segundo o Artigo nº231 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) os indígenas possuem direitos sobre sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além de terem os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, sendo dever da União assegurar a demarcação das terras indígenas, protegê-las e fazer respeitar os bens que esses povos detêm.

Para que os direitos sobre as suas terras sejam assegurados é necessário que se tenha o conhecimento sobre como esses povos indígenas entendem a sua territorialidade e o que constitui o seu território. Pode-se dizer que nenhuma sociedade existe sem marcar com uma lógica territorial o espaço que ocupa. O território indígena é repleto de significação o que o torna muito importante para esses povos, sendo algo abstrato (SILVA, 2010).

O artigo teve por finalidade compreender as concepções entre os direitos assegurados na Constituição sobre as terras indígenas e os elementos indicados por índios Kaingang, que constituem a sua própria noção de espaço, território e territorialidade.

Objetivos

Apresentar elementos de territorialidade indígena Kaingang, comparando a visão da legislação brasileira de território e territorialidade com os elementos do território e a visão de territorialidade apresentados no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Fundamentação teórica

O art. nº231, da Constituição de 1988 nos diz que (BRASIL, 1988):

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Se torna notório que a constituição, ao dedicar um capítulo inteiro aos direitos indígenas apenas reafirma os direitos constitucionais as posses das terras que são originariamente direito dos índios a séculos, desde a origem do Brasil.

Na visão indígena as terras não se limitam apenas para sua sobrevivência, pois para isso não se necessitaria de grandes porções de território, já que em um pequeno espaço poderiam viver e prover seu sustento. A § 1º, do Art. nº231 nos diz que: "São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seu uso, costumes e tradições" (BRASIL,1988). Assim sendo, os índios não necessitam ocupar a terra apenas para ter uma habitação permanente, mas para poder manter sua reprodução física, cultural e social.

Ainda, segundo a Constituição de 1988, as Terras Indígenas logram de total proteção, por se tratar de áreas destinadas exclusivamente ao usufruto dos índios, o que impede qualquer tipo de utilização que não seja realizada pelas tribos ali assentadas. Nem mesmo o Estado (incluindo União, estados e municípios) tem o direito a usufruir

de qualquer recurso existente nessas áreas demarcadas, a menos que o Congresso Nacional autorize após ter ouvido as comunidades, assegurado a participação nos resultados e firmado em forma de lei.

Levantam-se questões acerca do que significam território e territorialidade, para os povos indígenas. Tendo em vista que as leis são propostas por pessoas que visam um bem comum, mas que nem sempre tem total conhecimento da realidade das questões debatidas. Segundo Dominique Gallois (2004, p. 39) a "Terra Indígena" diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto "território" remete à construção e à vivência, que é culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.

A demarcação de terras indígenas pretende assegurar o direito constitucional e, para isso, são consideradas questões antropológicas, históricas e culturais. Muitas vezes essas demarcações acabam por fragmentar e limitar espaços antes ocupados em sua totalidade pelos grupos indígenas o que causa pressão sobre as áreas restantes (GALLOIS, 2004). Nesse sentido, pode-se dizer que o contato intercultural coloca um grupo indígena diante de lógicas espaciais diferentes da sua, que passam a ser expressas também em termos territoriais.

Como descrito no Decreto nº. 1.775/1996, da Demarcação de terras indígenas, Art. 1º. Portaria FUNAI nº 14/1996 (BRASIL, 1996):

as TI serão demarcadas pelo órgão federal de assistência ao índio (FUNAI), o qual deverão assegurar e prever áreas para habitação permanente; atividades

produtivas e relações sócio-econômico-culturais; meio ambiente; e reprodução física e cultural.

De acordo com a FUNAI, a demarcação propicia as condições fundamentais para a sobrevivência física e cultural indígena, e preserva a diversidade cultural brasileira. Além disso, a defesa dos territórios indígenas garante a preservação do gigantesco patrimônio biológico brasileiro e do conhecimento construído pelas populações indígenas a respeito dele (FUNAI, 2020).

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº. 10.088/2019), (BRASIL, 2019) determina que os governos deverão respeitar a importância das culturas e os valores espirituais dos povos, assim como a sua relação com as terras ou territórios, devendo: i) reconhecer os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam; ii) reconhecer que eles têm direito aos recursos naturais existentes nas suas terras os quais deverão ser especialmente protegidos; e iii) os povos não deverão ser trasladados das terras que ocupam, salvo possível razão de força maior, mas devem ter assegurado seu retorno logo que permitido.

Quando o território é transformado em terra, as relações de apropriação (que prescindem da dimensão material) passam a ter a concepção de posse ou propriedade o que não condiz com a cosmovisão indígena. Não é da natureza indígena estabelecer limites territoriais precisos para o exercício da sua sociabilidade, tal necessidade advém

exclusivamente da situação colonial a que essas sociedades são submetidas (OLIVEIRA FILHO,1996 p.9).

Pode-se dizer que nenhuma sociedade existe sem marcar com uma lógica territorial o espaço que ocupa, ou seja, o espaço e o território só podem ser apropriados por aqueles que nele projetam suas necessidades, organização, cultura e relação de poder. Sob esse ponto de vista, toda a sociedade que delimita um espaço de vivência, de produção e se organiza para dominá-lo, transforma-o em seu território e, ao demarcá-lo, territorializa suas próprias relações de poder (Costa,1988 p.18).

Apesar das Terras Indígenas (TI) serem constituídas por parcelas territoriais muito mais amplas do que na atualidade, observa-se que a demarcação do território segue determinados parâmetros que visam possibilitar a constituição da sociedade indígena. As TI possuem um local de preservação das formas tradicionais de manejo do espaço e de seus recursos, dispõem de um nicho ecológico, ao qual a população se adapta, e constitui um modo de vida, desenvolvendo assim as delicadas relações da convivência interétnica (COSTA, 1988 p. 18).

De acordo com Gallois (2004 p.41) as interpretações da territorialidade devem ser avaliadas a partir das relações enredadas entre o que são terras ocupadas em caráter permanente, terras utilizadas para as atividades produtivas e as terras imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar e as terras necessárias à reprodução física e cultural. Assim o território de um grupo pode ser pensado como um substrato de sua cultura e devem ser analisadas as formas de organização territorial

levando todas essas dimensões, sob risco de reduzir a abrangência das relações territoriais apenas à produção e às atividades de subsistência (GALLOIS, 2004 p. 41).

Metodologia

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e a determinação dos conceitos básicos a serem explorados. Por meio da análise do contexto, se definiram o problema de pesquisa e o objetivo geral da pesquisa. De acordo com Tasca et al. (2010), essa etapa dá início ao processo de pesquisa científica e motiva os pesquisadores a procurarem informações sobre determinada temática em bases bibliográficas, onde a pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado (GIL, 2002, p. 44).

A pesquisa adotou a metodologia exploratória. Segundo Seltiz et al. (1967, apud Gil 2002), na maioria dos casos, envolve levantamento bibliográfico. Neste estudo os conceitos de territorialidade e território foram abordados sob a perspectiva de indígena da aldeia do Guarita (RS), participante do curso de formação em educação indígena da tribo Kaingang. A partir de documentos publicados depoimentos e registros fotográficos foi realizada uma análise sobre como a tribo kaingang vê o espaço que ocupa e percebe a sua territorialidade e como o sentimento de territorialidade está inserido nas atividades desenvolvidas nas e entre as aldeias Kaingang.

Resultados e discussão

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2010), em 2010 o Brasil possuía 896,9 mil indígenas, desses, aproximadamente 517 mil estavam distribuídos em 688 terras

indígenas reconhecidas. Havia, no entanto, grupos indígenas não-contabilizados, como é o caso dos grupos que estavam pleiteando o reconhecimento de sua condição indígena.

No caso das tribos indígenas Kaingang, a maior parte da sua população está localizada nos territórios do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, e uma pequena parcela se encontra no estado de São Paulo.

Desde que os Kaingang tiveram seu primeiro contato com os homens não índios (fóg - na língua Kaingang) suas vidas e seus territórios sofreram grandes transformações devido a imposição de novas lógicas territorialistas, destruição dos recursos naturais e expropriação de suas terras. Ao longo dos tempos os Kaingang empreenderam verdadeiras guerras (com os não índios (fóg¹¹), com o estado e com as instituições) com o intuito de manter e defender seus territórios sociais, atualizaram suas estratégias de luta e de resistência, e reformularam a sua concepção de unidade territorial (MOTA, 2008).

As tribos Kaingang estão distribuídas da seguinte forma: No Rio grande do Sul encontram-se 17.231 indígenas (50,5%) distribuídos em 13 aldeias. O segundo estado com maior população indígena Kaingang é o Paraná, com 11.735 habitantes (34,4%), distribuídos em 11 aldeias. Em terceiro, o estado de Santa Catarina, com um índice de 14,8%, contabilizando 5.040 indígenas, dos quais 76% residem na aldeia de Xapecó, nos

¹¹ Cabe ressaltar que "fóg" significa homem mau. (nota do editor)

municípios de Ipuacu e Marema. Já em São Paulo existem apenas 110 indígenas, os quais residem em duas aldeias nas cidades de Braúna e Arco-Íris (PORTAL KAINGANG, 2013).

No estado do Rio Grande do Sul, que possui em torno de 140 terras indígenas (FUNAI, 2020), foram identificados 32.989 mil indígenas dos grupos étnicos Charrua, Guarani, Guarani Mbya, Guarani Ñandeva e Kaingang (PORTAL KAINGANG, 2013). Destas terras indígenas, a metade se encontra nas mais diversas fases do procedimento demarcatório e praticamente a maioria delas encontra-se na área de domínio da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. (RIO GRANDE DO SUL/ SPOG, 2020).

Na etnia Kaingang, a sociedade se divide em diversos grupos locais e cada grupo ocupa um determinado espaço (ou território), o qual é explorado seguindo regras políticas, sociais e culturais, próprias. Esses espaços estão interligados por caminhos que são percorridos constantemente pelos diferentes membros da tribo, para as mais diversas finalidades, como visitar parentes, participar de festas, de rituais etc.

Nos municípios gaúchos de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco encontrasse a mais populosa aldeia Kaingang do estado, denominada de Aldeia Guarita, localizada a noroeste do estado, conta com 5.320 indígenas. É sobre essa aldeia que a Kaingang Darlene Rygma Vicente se refere enquanto território indígena, indicando elementos de territorialidade por meio da descrição da sua relação (social, cultural, de subsistência, lazer, entre outras) com os constituintes do espaço físico.

Para os Kaingang, a terra é tanto fonte de recurso natural quanto o meio de desenvolvimento sociocultural representando, portanto, parte estruturante da vida material e simbólica (TUANI FILHO, 2016). Esse conceito surge nas palavras de Darlene, quando se refere ao espaço cultural de sua tribo como:

um lugar reservado onde podemos nos inscrever para fazer atividade culturais assistir ou fazer alguma coisa para o seu lazer pessoal como aulas de esporte, dança, pinturas e outros.

A visão da terra (aldeia) Kaingang e a sua espacialização são atualmente representadas por meio de tecnologias digitais pela Kaingang Darlene, que a reconhece como "Minha terra indígena missão" (Figura 1).

Figura 1 - Aldeia Kaingang vista do alto (imagem do google Earth obtida e denominada por Darlene como "*Minha terra indígena, missão*").



Fonte: Imagem do google Earth, 2020.

A temporalidade também influenciou o modo de viver dos Kaingang, já que no passado, antes da interferência dos não índios (fóg) eles dispunham de um vasto território, composto fisicamente por serras, campos e florestas, os quais forneciam a tribo sua caça, pesca, coleta e cultivo. Pode se dizer que no passado os ciclos da natureza e da vida social eram diretrizes para a vivência da comunidade (TUANI FILHO, 2016). Hoje, com o contato e influência dos não índios (fóg) a vivência nas comunidades foi alterada. Apesar de na sua essência ainda manterem o modo de vida Kaingang, muito do tradicional mudou, o que fez com que a tribo criasse estratégias para a sobrevivência da sua produção cultural. Tommasino (1995) diz que a concepção, produção e organização territorial Kaingang podem ser separadas em duas categorias temporais o *vâsy* ou *wâxí* (o tempo dos antigos) e o *uri* (os novos tempos). A Figura 2 ilustra a incorporação dos elementos dos *uri* na narrativa Kaingang, o que pode ser observado por meio do registro fotográfico

Figura 2 - Espaço (território) de convívio Kaingang registrado e descrito por indígena da aldeia Kaingang Guarita: a) *Vēnhgringrén fã* ou *vēnh pũn fã* (salão comunitário). b) *Vēnhkántõn fã* (posto de saúde da missão). c) *Inhkreja* (igreja da missão). d) *Iskóra vēnhkajrãn fã* (Escola Davi R. Fernandes)



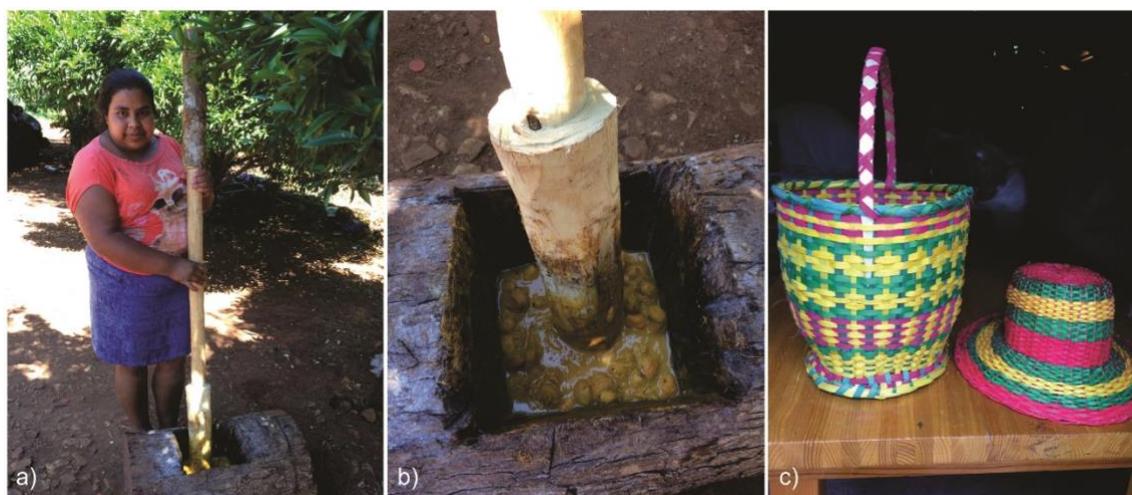
Fonte: Registro fotográfico e descrição: Darlene Rygma Vicente, 2020.

E da descrição do espaço realizada por Darlene:

O espaço onde eu convívio há lugar bonitos, uns que irei citar são escola, igreja, futebol de campo, quadra de esporte, rios, lagos, posto de saúde e salão comunitário. Na natureza retiramos as taquaras para confeccionar vários tipos de balaios tantos os grandes e pequenos e variável porque o artesanato é a fonte de renda.

O uri (novos tempos) se observam no registro fotográfico Kaingang, onde se incorporam elementos de não indígenas (fóg) agregados ao cotidiano da tribo. Itens como construções civis (Figura 2), vestuários (Figura 3a) e a confecção dos cestos para fins de comercialização (Figura 3c) convivem com a práticas nativas de preparo de alimentos (Figura 3b), como características marcantes da influência da colonização na nova forma de organização socioeconômica.

Figura 3: No *uri* (novos tempos) se incorporam elementos de *fóg* (não indígenas) ao cotidiano Kaingang. a) Indígena em trajés *fóg* (não indígenas) produzindo suco de coco, alimento típico socado. b) *Tēnh* (pilão). b) *Vãfy* (artesanato) produzido para fins de sustento de família indígena



Fonte: Registro fotográfico e descrição: Darlene Rygma Vicente, 2020.

Entretanto, demonstrações culturais como o consumo de alimentos típicos e sua forma de preparo (Figura 3) e as brincadeiras infantis e o manejo da terra (Figura 4), ainda estão preservados à maneira dos tempos antigos (*vâsy* ou *wâxí*), com destaque à preservação da língua nativa, como elemento de extrema importância para a consolidação de território a partir do elemento sociocultural.

Figura 4: Demonstrações de atividades sócio-culturais Kaingang de acordo com registro fotográfico (e descrição) realizada por indígena Kaingang da aldeia Guarita. a) Crianças Kaingang nadando e brincando nas águas do Rio *ságrón* (Rio Guarita). b) Prática de *rãgró grãn ke* (preparo da terra para plantio da roça de feijão). c) Criança indígena brinca com conchas de caracol (*nún da kanhiñ*), da mesma forma que seus antepassados faziam.



Fonte: Registro fotográfico e descrição: Darlene Rygma Vicente, 2020.

Os espaços coletivos para caça, pesca e coleta podem ser utilizados por qualquer indivíduo da tribo, pois são territórios de uso coletivo. Na descrição de Darlene fica claro como os espaços de uso coletivo são de extrema importância para a constituição das aldeias presentes na região de Guarita, além disso, esses espaços são registrados por Darlene (Figura 5), que os descreve da seguinte forma:

Também tem a mata aonde o verde da natureza nós trás o ar puro, a mata nos fornece as ervas medicinais, para fazermos remédios caseiros que existem, a caça e pesca e frutas frutíferas, as nossas comidas típicas como fuva, kumi, cocos,

pitangas e outros. [...] nos Indígenas somos coletores, caçadores do nosso próprio alimento

Figura 5: Registro de espaços naturais do território indígena, realizado por indígena Kaingang da aldeia Guarita. a) *Ainda a nossa terra indígena preserva 70% da mata virgem (Darlene)*. b) Goj fã (Rio Franquilin)



Fonte: Registro fotográfico e descrição: Darlene Rygma Vicente, 2020.

Considerações finais

O artigo nº231 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) apesar de reconhecer a organização social do índio seus costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, não é suficiente, por si só, para que recuperem o que lhes foi tirado desde o descobrimento do Brasil. Além do mais, deve-se levar em conta que as formas de vivência dos indígenas foram se modificando ao longo do tempo. Mesmo assim, o Artigo nº231 (BRASIL, 1988) é de extrema importância para permitir que os direitos indígenas sobre o território possam ser discutidos judicialmente e assegurados, dentro das concepções atuais de formação de território indígena. Somente colocando em pratica os direitos previstos na constituição é que se garantirá um desenvolvimento pleno e digno aos povos nativos.

Como observado neste estudo, o significado de território e territorialidade é diverso entre os povos indígenas. Mas, de modo geral, a territorialidade não é somente uma visão concreta, pelo contrário, é abstrato envolvendo o simbólico, o social e a cultura. A cosmovisão indígena não compreende a questão de posse individual territorial, mas, apesar disso, foi observada uma certa aculturação, que permite a adaptação e sobrevivência da tribo Kaingang. Também, se observa a integração do modo de visão de mundo Kaingang com os não indígenas, o que lhes possibilita a aproximação pacífica e a convivência. Portanto, elementos culturais tradicionais (cestos, apreciação e proteção da natureza, fonte de alimentos e remédios, o manejo da terra) se integram a elementos não tradicionais (construções em alvenaria, o comércio, a religião, formas de ensino etc.), e compõem a construção do que é o espaço ocupado, na visão da tribo. A sociedade Kaingang demarca a sua concepção de territorialidade dividindo o seu povo e ocupando o território, mantendo contanto permanente entre os diferentes subgrupos das distintas aldeias.

As concepções indígenas se aliam ao conhecimento jurídico e ao modo de ver e de viver de povos não originário, com os quais convivem, para buscar seus direitos. Esse conhecimento e a garantia desses direitos possibilitou levar as demandas a instância administrativas, derivando no acesso à infraestrutura, como posto de saúde, escola, salão comunitário. Portanto, o ensino da legislação nacional e regional entre as comunidades indígenas, deve ser incentivado para que a própria visão do território possa ser espacialmente concretizada.

Referências

ALMEIDA SILVA, A. de. Representações Indígenas: Territorialidades e Identidade – Uma Aproximação Teórica. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.l.], v. 23, nov. 2011. ISSN 2177-2738. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/24839>>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 set. 2022.

BRASIL, 1996. **Portaria FUNAI nº 14, de 09 de janeiro de 1996** - Estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas a que se refere o parágrafo 6º do artigo 2º, do Decreto nº 1.775, de 08 de janeiro de 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/ordenamento-territorial/portaria-mj-14-de-09-01-1996.pdf>. Acesso em 02 set. 2022.

BRASIL, 2019. **Decreto Nº 10.088/2019**. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, em 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6>. Acesso em 02 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Censo 2010**. Ago./2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>> Acesso em 02 set. 2022.

COSTA, W.M. da. **O Estado e a Política Territoriais no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto/ Editora da Universidade de São Paulo, Coleção Repensando a Geografia. 1988.

- TUANI FILHO, F., WIIK F.B. Territorialidades, espacialidades e temporalidades Kaingang. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4 jul./set, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/133/0>>. Acesso em 02 set. 2022.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, FUNAI. **Demarcação de Terras**. Por que demarcar terras indígenas? Brasília, 2020. Disponível em: <www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas> Acesso em 02 set. 2022.
- GALLOIS, D.T. Terras ocupadas Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, F. (Org.) **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. Brasília: Instituto Socioambiental, p. 37-41. 2004. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/N0L00033.pdf>>. Acesso em 02 set. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- MOTA, L.T. As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.
- OLIVEIRA FILHO, J.P. Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas. **Revista Travessia**, São Paulo: CEM, v.9, n.24, p. 5-9, jan./abr. 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.48213/travessia.i24.542>>. Acesso em: 02 set. 2022.
- PORTAL KAINGANG. **População Kaingang por Estado**, São Paulo, 2013. Disponível em: <www.portalkaingang.org/populacao_por_estado.htm> Acesso em: 02 set. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO (SPOG). **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul – 5ª Edição**. Porto Alegre, 2020. Terras Indígenas. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas>>. Acesso em: 02 set. 2022.
- SILVA, M. da P. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In **Cadernos de pesquisa**. São Luís, UFMA, v.17, nº 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

Disponível em:

<<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244>>.

Acesso em 02 set. 2022.

TASCA, J. et al. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, p. 631-655, 2010.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761>>. Acesso em 02 set.

2022.

TOMMASINO, K. A história dos Kaingáng da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento. 1995. (**Tese de Doutorado**) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em:

<[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-27102016-](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-27102016-121947/publico/1995_KimiyeTommasino.pdf)

[121947/publico/1995_KimiyeTommasino.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-27102016-121947/publico/1995_KimiyeTommasino.pdf)>. Acesso em 02 set. 2022.

5. REPENSAR O CURRÍCULO AMAZÔNICO NA PERSPECTIVA DA FLEXIBILIZAÇÃO E PRIORIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO E QUILOMBOLAS DE ABAETETUBA/PA

Maria Bárbara da Costa Cardoso

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4184-1052>

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4044-7600>

Jefferson Felgueiras de Carvalho

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0145-3816>

RESUMO: Após grave de estado da pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2021, momento, quando escolas pararam ou reduziram aulas presenciais, é necessário retomar o processo de escolarização com recomposição do ensino-aprendizagem. Por isso, este trabalho parte do seguinte questionamento: De que maneira flexionar e priorizar o currículo para assegurar a recomposição da aprendizagem dos/as estudantes nas diferentes escolas do território amazônico, inclusive as do campo, e quilombolas? O objetivo é analisar como o currículo está sendo praticado cotidianamente nas escolas públicas do município de Abaetetuba/PA, por conta do dilema diante da necessidade de flexibilização e priorização curricular, bem como de mediar aprofundamentos e revisões

nas perspectivas pedagógicas, políticas e epistemológicas que envolvem o currículo para essas escolas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de rodas de conversas, visitas e diálogos com as comunidades escolares, com aplicação de instrumentos de diagnose, a fim de viabilizar o entendimento da realidade vivenciada pelas escolas dos diferentes espaços do território da rede de educação municipal e da prática pedagógica alicerçada na promoção da inclusão, como forma de apreender e definir estratégias de subsídios para as orientações da Secretaria Municipal à rede de escolas.

Palavras-chave: Currículo; Flexibilização; Priorização.

Introdução

Este texto busca refletir sobre a reconfiguração do currículo amazônico das escolas do campo, quilombolas da rede pública municipal de Abaetetuba/PA, cuja condução se origina das ações integradas das coordenações da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba – SEMEC/Abaetetuba e dos/as envolvidos/as no processo, bem como da compreensão e efetivação da flexibilização curricular enquanto priorização na recomposição do processo de aprendizagem e ressignificação da prática.

Considerando que todas as ações da escola interferem de maneira significativa no trabalho pedagógico, uma vez que são definidas e discutidas pelo conjunto dos professores/formadores que dela fazem parte, é desenvolvido o entendimento de que tal trabalho se constitui em um dos aspectos marcantes na vida dos/as estudantes, nas dimensões sociais, culturais e curriculares, se concebido no horizonte de garantia de êxito na vida escolar desses sujeitos.

Diante disso, entendemos que, para dar conta desse processo ligado às ações formadoras do/a estudante, é preciso primeiramente pensar na abordagem curricular que implica diretamente o espaço escolar, pois compreendemos que o currículo deve ser pensado como possibilidade de formação identitária do/a estudante, em razão de sua história, sua cultura e sua classe social serem discutidas nesse processo e de se assumir nesse contexto uma política cultural de inclusão.

Nesse sentido, entendemos que tradicionalmente o currículo constitui a relação de disciplinas associadas aos conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos. Todavia, concebemos que o currículo significa o agrupamento de toda a vida escolar, quer seja da criança, do jovem ou do adulto. Justamente por isso o currículo se constitui como a própria identidade e as questões relevantes e desafiadoras do/a estudante em sua trajetória escolar e na vida em sociedade. Ou seja, é nessa relação de cunho formativo e reflexivo que ocorre a oportunidade de aprendizagem, de modo que é necessário pensar sobre práticas pedagógicas que oportunizem aos sujeitos da escola, por meio de suas atribuições, corroborar para que os/as estudantes sejam compreensivamente respeitados em suas especificidades, experiências e diferenças.

A SEMEC/Abaetetuba atende na rede municipal ao quantitativo de 170 (cento e setenta) escolas, sendo 129 (cento e vinte e nove) no território das ilhas, estradas e ramais e 41 (quarenta e uma) escolas na sede (centro urbano). O território de Abaetetuba/PA está envolto nas diversidades das águas, matas, florestas, ilhas, furos, igarapés, estradas e ramais. É um território amazônico que passa por processos de

desenvolvimento econômico, político, cultural, que, apesar de suas potencialidades de recursos – aparentemente ilimitados e incalculáveis economicamente –, não alcança posição elevada no ranking social e educacional. Constitui-se como uma região tratada de forma desigual, cuja maioria da população vivencia extrema pobreza e direitos negados frente às políticas públicas, que não apresentam proposições de superação para o quadro de desigualdade social e econômico.

Em relação ao nível de escolaridade, o quadro educacional de Abaetetuba, em 2019, apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais de 4,7 e nos anos finais, essa nota foi de 3.6. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos/as alunos/as dos anos iniciais colocava Abaetetuba na posição 37 dos 144 municípios do Estado do Pará (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

Nas escolas do campo (129), esse índice se deve a muitos fatores, como: a dificuldade de acesso aos territórios das águas e ramais, falta de conectividade em rede, rotatividade do quadro funcional; ausência de uma política de formação continuada enquanto política de Estado e de um planejamento específico para o currículo e ações voltadas ao campo de caráter emergencial, assim como um número elevado de escolas com turmas multiano¹².

¹² Turma unidocente constituída por estudantes em níveis de escolaridades diferenciadas (por ano).

Neste contexto, considerando as especificidades de um mundo globalizado, em que a educação expressa situação de exclusão, são necessárias políticas públicas educacionais para garantir direitos básicos referentes à educação com qualidade. Nesse sentido, observa-se que é na relação de poder, de territorialidade, de espaço e de tempo, que ações articuladas e integradas em rede recebem a atribuição de acompanhar o trabalho curricular nas escolas, entendendo que no currículo se discute o espaço escolar.

Após vivenciarmos grave de estado de pandemia devido a COVID-19 nos anos 2020 e 2021, momento em que as escolas pararam ou reduziram as aulas presenciais, faz-se necessário retomar o processo de escolarização com recomposição do processo de aprendizagem. Assim, emergem os seguintes questionamentos: De que maneira flexionar e priorizar o currículo para assegurar a recomposição da aprendizagem dos/as estudantes, das diferentes escolas do território amazônico, inclusive as do campo, e quilombolas? De que forma o Documento Curricular Municipal tem sido compreendido e executado pela comunidade escolar das diferentes escolas do território amazônico? Como se compreende o currículo a partir dessa nova tessitura? De que trata o currículo das escolas em suas propostas pedagógicas? Como a SEMEC/Abaetetuba pode mediar os diálogos entre os diferentes sujeitos no debate de flexibilização e priorização curricular, considerando as diferentes realidades dos territórios que compõem a rede pública municipal? Que perspectivas de currículo podem ser planejadas e efetivadas em rede? São questionamentos que povoam o repensar do currículo diariamente no trabalho da gestão técnica pedagógica da Secretaria de Educação.

Para a produção deste texto, que partiu da investigação firmada no território das águas, estradas e ramais, em diálogo com os sujeitos desses territórios, efetivamos uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de rodas de conversas, visitas e diálogos com as comunidades escolares, com aplicação de instrumentos de diagnose, de modo a viabilizar o entendimento da realidade vivenciada pelas escolas dos diferentes espaços do território da rede de educação municipal, bem como da prática pedagógica alicerçada na promoção da inclusão, como forma de apreender e definir estratégias de subsídios para as orientações da Secretaria Municipal à rede de escolas.

A focalização sobre as escolas do campo e, dentre estas, as quilombolas, deve-se ao fato de serem escolas que devem possuir propostas pedagógicas voltadas para as especificidades de um grupo humano com direitos e singularidades, que precisa ser respeitado em sua história, memória e contribuição para a constituição da nação brasileira.

Nesse sentido, enquanto membros das coordenações integrantes da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, este trabalho parte da intenção de contribuir com a reflexão sobre o currículo frente à implantação do Documento Curricular Municipal na rede pública municipal de Abaetetuba, refletindo também sobre a dimensão de representatividade que esse currículo possui em face dos diferentes territórios de Abaetetuba. Com a presente produção, que abriga o pensar e o fazer sobre o currículo, almejamos contribuir com as possibilidades de práticas pedagógicas emanadas da construção de um currículo que referende a identidade de

seu coletivo, bem como na definição de políticas públicas na perspectiva de uma formação humana emancipadora.

Concepções, reflexões e discussões sobre currículo

Entendemos que o currículo na dimensão escolar é histórico, pois já passou por várias mudanças ao longo do tempo, e cada alteração é pertinente ao contexto social, político, econômico vivenciado na sociedade. Traz no seu aporte, uma intencionalidade social e educacional. Aspecto que nos leva a verificar o sentido da palavra currículo, que vem do latim *scurrere* e significa correr, referindo-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas mostram que o currículo é definido a partir de um curso a ser seguido e, mais especificamente, apresentam a forma como o currículo deve ser entendido diante do conteúdo para estudo, ou seja, algo pronto, acabado, que vem de cima para baixo e que não pode ser desrespeitado e/ou contestado (GOODSON, 1995).

Os argumentos acima confirmam o que diz Costa (1999, p. 160), quando afirma que

[...] o currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusão e exclusão, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão de vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo, isso do ponto de vista geral, mas do ponto de vista pedagógica.

O ponto de vista pedagógico se constitui a partir da ideia de representação simbólica, pois a questão do currículo está centrada no enfoque daquilo que a escola

faz e para quem faz ou deixa de fazer. Nesse sentido, o que nos interessa aqui é fazer uma breve contextualização do currículo.

Primeiramente, vamos entender, segundo Pacheco (2005), que o termo curriculum foi utilizado para descrever a trajetória, uma palavra que migrou da Inglaterra para os Estados Unidos por volta de 1940, passando a ser empregada no sentido de Curriculum Vitae. O currículo torna-se o movimento de ideias, de modelos institucionais e de práticas de um país para outro. Além disso, verifica-se que é a partir de 1945 que o conceito começa a ser delineado, como produto da era industrial, quando se diversificam os saberes e as demandas de saberes emergentes.

As discussões travadas no campo do currículo se apresentam no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930 (BERTICELLI, 2003). Neste contexto, presenciava-se uma pedagogia com um ideário constituído por elementos tecnicistas, momento em que a operacionalidade e a supervisão eram características da prática pedagógica escolar; este processo era então denominado como tendência tecnicista nos auge dos anos 1960. Concomitantemente, apareceram possibilidades críticas por meio de pessoas que ideavam mudanças, os progressivistas. O processo de conceituação do termo em questão é norteado por indagações que discutem o tipo de ser humano a ser formado, o tipo de conhecimento a ser ensinado em determinada sociedade e tendo em vista a formação do homem/mulher ideal. Assim, pode-se dizer que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes

seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2002, p. 15).

Diante desse contexto, tecnicistas e progressivistas eram permeados por uma visão fragmentada e supostamente neutra do processo pedagógico, uma vez que seus escritos demonstram uma aceitabilidade da moldura básica de sociedade capitalista, com a pretensão apenas de ajudar a aperfeiçoá-la, e não de transformá-la radicalmente. Entendemos que não há neles a preocupação em desvelar os fatores ideológicos e as intenções subjacentes aos procedimentos e métodos adotados na escola, favorecendo o silenciamento, a disciplina, respeito às regras, ausência de representatividade e outros.

Com pensamentos e ações contrárias, presenciam-se autores críticos que se dispõem a discutir a relação entre currículo e ideologia e tentam entender a ideia a favor de quem os professores e professoras realmente estão quando selecionam determinados conteúdos, técnicas e formas de avaliação e quando atuam na escola e nas salas de aulas, de modo autoritário e burocrático. É diante dessa linha reflexiva que Giroux e Penna (1997, p. 57) frisam que o currículo oculto se faz presente por meio das “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula”.

Compreende-se então que, por se dar nas relações sociais, o processo educativo se materializa efetivamente na relação com aqueles a quem se destina o trabalho dos/as professores/as. Esse processo não está inerte diante do movimento da sociedade e do

espaço escolar, mas pode corroborar para a ideia de que a “educação social pode ser, no melhor dos casos, tanto emancipatória como reflexiva (GIROUX: PENNA,1997, p. 57)”.

Portanto, o currículo, desde sua gênese, sempre esteve a serviço da dominação e conservação, pois, conforme Goodson (1995), a escola trabalha apenas com uma parcela restrita de experiência coletiva humana. É por isso que atualmente a nova configuração da BNCC tem sua formatação firmada nas competências, habilidades e objetos de conhecimento selecionados, sobretudo, em termos de experiências, valores, atitudes, saberes e conhecimentos, que constituem o processo perspectivado na dimensão plural, integral do ser humano, abarcado pelo aspecto socioemocional. Com isso, apresenta uma linguagem de currículo de maneira universal, o que vem contra a dimensão de se considerar o contexto, vida, história dos sujeitos envolvidos no processo educacional, aquilo que é denominado versão legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada no processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. Em outras palavras, de fato a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural incrustada pela BNCC. Para tanto, o espaço escolar é permeado por diversas concepções, culturas, vidas, sentimentos, política, entre outros.

Diálogos sobre a construção crítica de currículo amazônico

Temos observado que a educação, nos últimos tempos, tem sido muito mais visibilizada mediante tantas atrocidades praticadas pela própria humanidade. Uma nova

configuração social, econômica e política exige ações e novas concepções diante de um contexto, sobre o qual é necessário refletir a fim de se compreender o que leva a humanidade a dispensar ou perder princípios éticos e desvalorizar a vida. Diante desse contexto, a escola se apresenta como um dos primeiros locais da atividade do/a professor/a. A esse respeito, é importante salientar que a escola não é o único meio em que acontece o processo mais sistemático da educação, nem é o/a professor/a o/a único/a responsável por este processo.

Assim, a escola torna-se um projeto cultural mediado pelas relações de poder existentes no interior da comunidade, que existe para consagrar a realidade ou que se constitui como meio em que as instituições de ensino estão inseridas, como conteúdo de aprendizagem privilegiado de atenção de autoridades, políticos, professores/as e especialistas. A centralidade da escola perpassa pelo panorama educacional que pode ser testado pelos diversos níveis de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica na área (MOREIRA; MACEDO, 1997).

O repensar de um currículo no território amazônico requer assumir a acepção freireana em que a dimensão política, teórica e a prática do "que-fazer"¹³ na educação se faz presente no espaço escolar, bem como fora dele, numa perspectiva crítico-transformadora. Nesse ponto de vista, o currículo se contextualiza a partir da realidade,

¹³ O que-fazer, em Freire, é a ação preenchida da dimensão da reflexão, ou a reflexão preenchida da ação, é uma inserção refletida no mundo, a ação-reflexão-ação.

da vivência dos sujeitos; por isso, é concebido como um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não-escolar, no bojo da educação emancipatória.

Repensar o currículo na pedagogia amazônica é assumi-la numa contínua construção pedagógica crítica, em contraponto à prática educativa desumanizadora, contra o silenciamento das diversas vozes amazônicas, do abafar dos tambores e manifestações culturais, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Dessa forma, o repensar do currículo amazônico passa a ser uma práxis das necessidades e dos conflitos vivenciados pelas comunidades e sujeitos amazônidas para se tornar significativo, problematizado, crítico, contextualizado, transformador, ou seja, libertador e de inclusão social. Portanto, como considera Freire (2004, p. 57), para que a educação seja realizada na prática emancipadora, precisa-se considerar a realidade cultural e histórica dos sujeitos envolvidos neste processo.

Nesse sentido, para Freire, toda prática pedagógica está incrustada no contexto manifesto, nos diversos territórios e realidades, em seus sujeitos e processos, nas inter-relações entre culturas e saberes, e posicionamentos ético-políticos e práticas socioculturais das comunidades. Portanto, essas dimensões articuladas são fundamentais para o anúncio de um currículo amazônico.

Cabe destacar que currículo deve ser a identidade do estudante, de sua história, de sua cultura, que necessariamente deve fazer parte do contexto do espaço escolar.

Então, enfatizaremos o pensamento de outros autores sobre o currículo na linha da concepção emancipadora.

A primeira reflexão surge com Moreira (2000, p. 8), que coloca uma concepção sobre currículo a partir das perspectivas social e cultural e diz que: o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social; afirma ainda que o currículo não é elemento transcendente e atemporal, já que ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Diante disso, a escola é uma instituição organizada, sistematizada e torna-se relevante diante do contexto que vivenciamos, pois proporciona a formação, valores e normas padronizadas da sociedade, repassando ou construindo conhecimentos que irão direcionar a vida do estudante.

A segunda reflexão se pauta nos estudos de Sacristán (2001), quando ele afirma que a educação se tornou um círculo vicioso por colocar ideias e não conseguir efetivá-las na prática. Chegando ao século XXI com inúmeras crises, esta deveria promover realmente a aceitação da diferença ou iria continuar servindo a esse modelo, reafirmando o período do iluminismo, que prometeu inovações e não as cumpriu, continuando a serviço da classe dominante e da exclusão. A educação precisa tomar partido, precisa projetar-se a serviço de algo que venha a favorecer a humanidade, que já está desfavorecida.

A terceira reflexão surge a partir das reflexões de Giroux e Penna (1997), ao afirmar que precisamos ser intelectuais culturais, ter um compromisso com a educação. Devemos transformar a cultura em um construto central de nossas salas de aulas e de nossos currículos.

A quarta reflexão emerge a partir dos estudos de Apple (1990), que nos proporciona várias possibilidades reflexivas acerca dos temas sobre currículo, tendo em vista que uma de suas preocupações centrais é a teorização crítica em educação e currículo, em que o autor aborda a importância de se desenvolverem estratégias que incorporem ao currículo as perspectivas de interrupção e desestabilização do senso comum, para que se possa mostrar o que está por trás das coisas sem mascará-las. Esta seria a proposta de um currículo construído de acordo com uma perspectiva crítica.

Nesse construto, o mundo simbólico-cultural aparece também em seu caráter petrificado, pronto, escondendo sua condição de construção e relação social. São os próprios produtos culturais que tendem a aparecer, como diz Marx (1983, p. 72): “[...] como um hieróglifo social”, ou seja, o próprio conhecimento e o próprio currículo corporificam relações sociais por meio das quais são produzidos e criados, trazendo marcas dessas relações sociais e desses interesses próprios.

Assim, o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relacionadas a técnicas, métodos, procedimentos, passando a ser assumido e considerado um artefato social e cultural. Dessa forma, o currículo e o conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações

sociais muito particulares e históricas, e não considerados como produtos desinteressados. Devem também ser vistos como artefatos históricos e sociais, em que as relações de poder entre nações, entre diferentes grupos raciais, atravessam múltiplos eixos.

Tudo isso aponta para uma educação e para um currículo voltado a mudanças na sua estrutura e organização, em que todos os atores da ação pedagógica discutam e tenham uma nova visão, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes. “Considerando que o conhecimento seja voltado para a necessidade dos/as estudantes, para a sua vivência, enquanto um ser social, ou seja, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras (SILVA, 2002, p. 72)”.

Além disso, também sinaliza para a possibilidade de discussão nas instituições de ensino sobre as relações de poder entre as classes sociais, assim como as questões do rendimento escolar, evasão, repetência, a serem vistas também pela questão cultural, negada e silenciada pelo currículo hegemônico, que desencadeia uma significativa quantidade de crianças e jovens excluídos por não ter um capital cultural, maneira de falar, de articular do jeito que a escola exige. Portanto, o currículo é um campo que produz a nossa subjetividade, somos produto do currículo, já que este nos escolarizou, somos corpos escolarizados, a fabricação do nosso corpo, das nossas posturas e dos nossos valores, como bem afirma Silva (2002). Assim, faz-se necessário suscitar uma reflexão que leve em consideração as particularidades de cada comunidade, de cada ser que faz e constrói história.

Flexibilização e priorização do currículo das escolas do campo, quilombolas da rede pública municipal de Abaetetuba/PA

A retórica sobre currículo e educação é bastante vasta. Grandiosos são os planos de governo, decretos, leis, documentos e obras que suscitam a educação de forma generalizada, mas ainda há muito a ser feito em termos de contemplar a especificidade de educação e de currículo no ensino, considerando as realidades dos diferentes territórios.

O que os/as professores/as trabalham em sala de aula não condiz com a realidade e anseios dos/as estudantes. Dessa forma, é necessário repensar um currículo que leve em consideração a vivência dos/as estudantes, sobre o qual Freire (1996, p. 27) afirma: “ensinar a pensar certo, onde ensinar não é transferir conhecimentos, domínio de conteúdo, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Assim, fomos levados a pensar na possibilidade dialógica de se refletir e discutir sobre um currículo que viesse a partir do ato de ouvir as vozes dos sujeitos no chão das escolas, especialmente as do campo, quilombolas, por apresentarem maior invisibilidade, dificuldades de acesso, de estruturas e índice de desempenho escolar baixo.

Primeiramente, o Projeto de Formação Continuada, planejado pela SEMEC/Abaetetuba traz como objetivo apoiar as equipes de profissionais das instituições de ensino do campo quanto ao planejamento da flexibilização curricular na rede, considerando a priorização curricular e a organização curricular 2020/2021/2022 e

implementar processos formativos que articulem a possibilidade da construção de um currículo integrado para as escolas do campo e quilombolas, de modo a ser elaborado junto aos sujeitos do campo. As escolas do campo são concebidas enquanto instituições que possuem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência e persistências, frente ao currículo urbanocêntrico que permeia as relações no processo ensino-aprendizagem.

Nessas escolas, consideramos que o cotidiano das práticas escolares tem invisibilizado a cultura, os modos de produção da existência dos sujeitos do campo, bem como suas identidades, histórias, memórias e a forma como se relacionam com o território. Nesse sentido, é premente a materialização de um processo formativo que possibilite a elaboração de um currículo integrado para as escolas do campo e quilombolas.

Priorizar objetivos de aprendizagem e ajustá-los aos saberes dos/as estudantes é um desafio inadiável dos coletivos de escolas de todo o país, considerando as consequências do período de ensino remoto, em que não foi possível acompanhar, efetivamente, a aprendizagem dos/as estudantes. Por isso, torna-se necessário identificar o que os/as estudantes já sabem, considerar as especificidades dos objetos de conhecimento, as habilidades essenciais e planejar atividades adequadas para assegurar a aprendizagem de todos/as ao longo do processo.

Foi a partir dessa emergência que se realizou, inicialmente, uma análise diagnóstica para traçar um plano de trabalho, com orientações pedagógicas para o ano

letivo de 2021/2022, por meio da elaboração de questionário com questões que permitiram um diálogo acessível com as equipes gestoras a respeito das suas necessidades e realidades da rede municipal de ensino de Abaetetuba.

A essas identificações se somaram as análises da avaliação diagnóstica realizada pelas instituições de ensino no início do ano letivo de 2022, acrescidas das observações cotidianas realizadas no primeiro semestre do ano de 2022, por meio de visitas técnicas das Coordenações de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo. Estas foram complementadas pelas socializações apresentadas por gestores e coordenadores nos círculos de reuniões mensais que a Secretaria realiza com as escolas. A sistematização desses diferentes momentos de coleta ofereceu o norte por meio da ação integrada da Diretoria de Ensino, primando por um currículo flexível, humanizado e integral, de programar o projeto de formação continuada com as escolas do campo, a fim de com elas construir um currículo que atenda aos anseios formativos e humanos dos cidadãos que lá constroem a sua história de vida e da sociedade abaetetubense.

Considerando o exposto, a escola, como enfatiza Azevedo (1990, p. 54), apresenta-se como um espaço simbólico, arbitrário, cultural, em que tudo decide, no qual o currículo se manifesta de forma impositiva através dos conteúdos programáticos, livros didáticos, excluindo uma das vozes menos ouvida – a do/a estudante.

A escola traz em suas entranhas o currículo oculto, algo que é intencional e programado dentro de uma sociedade capitalista, que concebe o currículo como um

emaranhado de conteúdos fragmentados, conhecimentos delimitados ou isolados. Por outro lado, verifica-se que o currículo escolar não se delimita apenas a organizar, selecionar conteúdos, calendários ou tantas outras normas relativas à vida escolar, às quais o/a estudante deve se submeter e seguir rigorosamente na escola e na sala de aula. É pertinente afirmar que "o currículo é algo abrangente, dinâmico, inerente aos sujeitos que constroem este espaço. Ele deve ser compreendido em uma dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do/a estudante" (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 51).

Desse modo, o currículo é uma escola em ação, isto é, a vida e os problemas dos/as estudantes, professores/as e de todos que possam ter determinada influência neste espaço. Além disso, o currículo nasce fora da escola para poder entrar nela. Considerando esse aspecto, é inadmissível que o/a professor/a deixe de considerar a experiência, os atos da vida dos/as estudantes. Porém, vale ressaltar que o/a professor/a não pode arcar sozinho com tamanha tarefa, cabendo enfatizar o trabalho integrado em rede diante da organização curricular.

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola é de cunho político e, segundo Freire (1993), a educação é uma atividade política por natureza, de modo que os principais problemas com que a educação se confronta não são os problemas pedagógicos propriamente ditos, mas sim os problemas políticos, ou seja, nós,

educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos dia e noite, por uma escola em

que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (FREIRE, 1993, p. 92).

Assim, repensar um currículo amazônico possibilita perspectivas de construir estratégias para trabalhar o currículo na escola a partir da construção e elaboração de novos materiais contra-hegemônicos que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados. Isso abarca as próprias experiências presentes dos/as estudantes, seus conhecimentos de mundo que possam servir de base para as discussões e a produção de um novo conhecimento, compreendendo como os materiais e conteúdos que já existem na escola poderão constituir-se em matéria prima a partir da qual os significados, as visões e as representações dominantes possam ser contestados, desafiados e resistidos. Por outro lado,

[...] uma estratégia para um currículo crítico deveria também se centrar nas questões e nos problemas, de nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação, drogas, machismo, e violência, ódio, racismo, homofobia e sexismo, ganância e destruição ambiental ,exclusão e repressão. Um currículo crítico não pode passar ao largo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo (SILVA, 2002, p. 71).

É com base nesse pressuposto que a proposta de formação continuada para as escolas do campo pretende adentrar as instituições de ensino, colocar a diversidade como projeto cultural educativo e promover encontros para discutir e construir o currículo, trabalhar o que a sociedade espera, em outras palavras, discutir as categorias que vivem à margem, dentro da extensão escolar, entendendo também o currículo como campo de luta em que se dá a relação de poder, as pessoas representadas ou não dentro do currículo escolar.

É ainda sob essa perspectiva que esta proposta – cujas primeiras incursões estão neste texto – referenda que a escola tenha dimensão do trabalho pedagógico voltado à realidade específica do/a estudante e que repensar o currículo deva ser um processo contínuo e incansável, envolvendo todos/as que fazem a escola e que, portanto, são sujeitos construtores dessa história.

Considerações finais

Diante do percurso trilhado, observamos a necessidade de, juntamente com a comunidade escolar, realizar discussões sobre o currículo nas instituições de ensino, proporcionando um novo olhar para a aprendizagem, levando em consideração as especificidades dos/as estudantes, professores/as e todos/as que realizam a prática pedagógica e administrativa, enquanto oportunidade para a proposta de implementar um novo currículo, a partir primeiramente da discussão entre todos os envolvidos na educação, principalmente, ouvindo estudantes, professores(as), pais, e toda comunidade que integra o espaço escolar.

Para recomposição do processo ensino-aprendizagem em período pandêmico, é cabível elaborar uma política cultural em que estejam incluídos os jovens, adultos/estudantes trabalhadores, os quais chegam cansados à escola ou aqueles que estão fora escola há muito tempo e que retornaram com o objetivo de ampliar seus conhecimentos, buscando uma vida mais digna, em que seus direitos enquanto cidadãos sejam de fato respeitados.

Dessa forma, julgamos ser necessário repensar o currículo, porém, considerando, principalmente, o cotidiano do/a estudante nos seus mais diversos territórios (águas, estradas, ramais, sede) de Abaetetuba, adequando os conteúdos à sua vivência, sendo significativos para a aprendizagem e atuação na sociedade.

Para essa efetivação, defendemos a escola com estrutura adequada, a fim de assegurar o direito à educação para que os sujeitos que nela convivem construam a sua história e a história da educação de Abaetetuba, a fim de que não se sintam como corpos estranhos dentro de sua própria escola, que gera inúmeras formas de exclusões.

Referendamos assim a responsabilidade da SEMEC de proporcionar momentos de reflexões e ações voltadas aos interesses dos/as estudantes, intervindo e articulando toda a comunidade para uma nova prática pedagógica, cujo resultado seja a construção de uma escola prazerosa e inclusiva, em que todos/as tenham direito a ter voz e vez. Este é o grande desafio frente à implementação do Documento Curricular Municipal de Abaetetuba, junto às comunidades educativas de Abaetetuba e ao mesmo é o fator animador que a equipe de formação, composta pelos membros das coordenações de ensino da SEMEC, que está desenvolvendo esse trabalho com as escolas, se alimenta com a expectativa de continuamente proporcionar espaços em que as vozes sejam ouvidas, principalmente a voz do/a estudante.

Nesse sentido, a articulação para participação de todos/as os/as envolvidos no processo de construção de um novo currículo, contra-hegemônico, partindo do conhecimento de cada um, permeado por igualdade, oportunidade e solidariedade,

tornou-se um dos pontos chave do diálogo sobre o ensino nas escolas, pois ao terem firmeza de que poderiam evidenciar o que está por trás das coisas, sem falseamento, referendaram a proposta de construção de um currículo crítico, que desfetichiza o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional e os elementos subjacentes aos conteúdos, convertendo-se na própria mobilização das escolas, voltada para desestruturar o que está imposto na matriz curricular.

Referências

ABAETETUBA (Pará). Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos: 2021**. Abaetetuba: SEMEC, 2021.

APPLE, M. W. **Ideology and Curriculum**. New York: Routledge, 1990.

AZEVEDO, J. G. A. O orientador educacional e o currículo. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Orientação educacional: o trabalho na escola**. São Paulo: Loyola, 1990. p. 53-69.

BERTICELLI, I. A. **Currículo: tendências e filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A. (Org.). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-78.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 [Estimativa 2021]. **IBGE**, [on-line], [2021]. Disponível em: <tinyurl.com/49avj233>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Transferência educacional e currículo**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997.

MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, Ano 8, n. 10, p.6-15, 2000.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

 EDIÇÕES
AINPGP

ISBN: 978-65-87527-14-7

QR



9 786587 527147