
POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA COM/NA/PELA DIFERENÇA¹

CURRICULAR POLICIES IN THE AMAZON CONTEXT: CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION WITH/WITHIN/BY MEANS OF THE DIFFERENCES

Thiara Vichiato Breda²

RESUMO: Esse artigo se propõe a refletir sobre os sentidos de escola na relação da produção do conhecimento escolar e a educação indígena intercultural a partir de um duplo exercício: primeiramente, refletir acerca da educação escolar indígena em uma perspectiva pós-estruturalista, sob a ótica da Teoria do Discurso em diálogo com estudos pós-coloniais e decoloniais que nos ajudam a pensar pela/com/na diferença; e por outro lado, compartilhar uma experiência na Escola Indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe, bem como algumas questões construídas a partir dessa experiência com/de/na uma escola outra. Isso significa reconhecer que a escola, modelo como tradicionalmente a conhecemos, é uma instituição que molda uma produção de arcabouço político-institucional, intelectual e material sobre o qual é produzido/selecionado o conhecimento escolar em geral, e os saberes geográficos em específico. Com isso o modelo de escola hegemônico estabelece seus princípios, sistema de conceitos, visões de mundo e regulação espaçotemporal como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, inclusive as indígenas. O encontro intercultural, de múltiplas trajetórias, cosmovisões e saberes exige negociação da multiplicidade. Eis aí o nosso desafio!

1 A primeira versão desse ensaio foi preparada para a I Semana Acadêmica do IETU: Pesquisa, ensino e extensão no Trópico Úmido, realizada em Xinguara/PA entre os dias 20 a 23 de novembro de 2019. As ideias apresentadas vêm sendo desenvolvidas na UNIFESSPA/IETU através do projeto de extensão A construção de atlas escolares indígenas: um caminho para uma cartografia participativa e do projeto de pesquisa Cartografias indígenas, sentidos de espacialidades e razões cartográficas na Amazônia, ambos sob minha coordenação.

2 Professora do curso de licenciatura da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no Instituto de Estudos do Trópico Úmido, campus de Xinguara/PA. Colaboradora do Magistério Indígena/PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Rural de Marabá/PA. E-mail: thiarav@gmail.com.

Agradecimentos:

Foi um privilégio ter a oportunidade de conhecer os xavante. Por isso agradeço imensamente ao Tadeu de Oliveira pelo convite e a Aldeia Êtêniritipa, na figura do cacique Jurandir Siridivê Xavante, pelo acolhimento, e por compartilhar seus cantos, suas danças, seus saberes, seus artesanatos e pinturas. Mais que conhecer uma cultura, foi uma possibilidade de percorrer caminhos que me levavam também ao meu encontro. Também agradeço ao meu irmão e sociólogo Thalles Breda, pela leitura do texto e pelos comentários que muito contribuíram.

Artigo recebido em abril de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

Palavras-chave: Currículo. Sentidos de escola. Educação indígena. Saberes geográficos.

ABSTRACT: This paper reflects on the meanings of school related to production of school knowledge and intercultural indigenous education from a double approach. On the one hand, the school education of indigenous people from a post-structuralist perspective based on the Theory of Discourse combined with post-colonial and decolonial studies, which helps in understanding with/within/by means of the differences; and on the other hand, a hands-on experience at the Samuel Sahutuwe Indigenous Basic Education School, as well as some insights from this experience with/ within/from another school. This means that the school model as we traditionally know is defined as a political-institutional, intellectual and material framework on which school knowledge is produced/selected in a general way, and geographical knowledge is produced/selected in a specific way. Thus the hegemonic school model settles its principles, system of concepts, world views, and space-time rules as universal, namely, applicable in all schools, including the indigenous schools. The intercultural meeting of people from multiple backgrounds, cosmovisions and knowledge requires negotiating multiplicity. This is our challenge!

Keywords: Curriculum. Meanings of school. Indigenous education. Geographic knowledge.

INTRODUÇÃO

“Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade.”

Mia Couto - *E se Obama fosse africano?* (2011)

Em trabalhos recentes (BREDA, 2017; BREDA e BREDA, 2020) tenho procurado compreender o currículo escolar em um campo político, problematizando os conteúdos e conhecimentos didáticos da Geografia vinculados a saberes historicamente construídos na escola, através do enfoque curricular pós-estruturalista³, no qual compreende a validação dos conhecimentos como um processo de seleção cultural e ideológico. Nesse contexto, o currículo não é apenas um mero instrumento racional de planejamento e organização de conteúdos e objetivos, mas um objeto político, que passa por uma seleção, validação e hierarquização de conhecimentos socialmente construídos.

Isso significa reconhecer que a escola (moderna), modelo como tradicionalmente a conhecemos, é uma instituição que molda uma produção de arcabouço político-institucional (normas, padrões de comportamento, narrativas, discurso político etc.), intelectual (teorias, metodologias, “visões de mundo”, etc.) e material (infraestrutura e organização) sobre o qual é produzido/selecionado esse conhecimento escolar. Com isso, o sistema educativo do Ministério da Educação (MEC) ao se colocar como hegemônico, estabelece seus princípios, sistema de conceitos, visões de mundo e regulação temporal como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, inclusive as indígenas, foco da reflexão deste ensaio.

A história da educação indígena no Brasil⁴ foi marcada por um projeto colonial “civilizatório”, e é apenas nas últimas três décadas que essa perspectiva tem mudado. Hoje já se defende uma “educação diferenciada” e em uma “escola diferenciada” para uma sociedade indígena, uma vez que esta escola não deve (ou não deveria) ser uma reprodução da escola da sociedade brasileira não-indígena “exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade” (D’ANGELIS, 1997, p. 37).

Nesse sentido, foram criadas as ‘Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena’ (BRASIL, 1994) e o ‘Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas’ (BRASIL, 1998), que apresentam ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento de cada ciclo escolar das escolas indígenas, para a formação do professor indígena e para a produção de materiais didáticos contextualizados.

A ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’ (LDB), além de garantir alguns pontos já apresentados na ‘Constituição Federal’ (BRASIL, 1988), ao ser reformulada, nesse mesmo período, passou a reconhecer pela primeira vez o estabelecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a nova ‘Base Nacional Curricular Comum’ (BNCC), também traz em seus escritos uma preocupação de uma educação escolar indígena:

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (...) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017, p. 17).

Este mesmo documento está em consonância com a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, conforme definido no artigo 26 da Lei Diretrizes e Bases (LDB), que prevê que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada com “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996; grifo nosso).

Isso permite que os sistemas de ensino e instituições possam, através da parte diversificada, inserir em seus currículos temáticas complementares à base nacional comum, integrando as características regionais e locais da sociedade. Entretanto, é

importante frisar que a parte diversificada se refere à inserção de conteúdos e não de outras competências para além daquelas estabelecidas como “essenciais”. Essas devem ser comuns e se encontram definidas no documento: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Apesar dessas garantias legais da “educação diferenciada”, o documento apenas menciona que as novas medidas devem se adequar às diferentes modalidades de ensino, e pouco contribui para se pensar uma adequação das especificidades plurais das comunidades indígenas.

Assim, se por um lado os últimos 30 anos foram marcados por um avanço nos discursos oficiais (no plano federal) sobre uma política de educação escolar indígena intercultural, reconhecendo os direitos indígenas sobre suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e terras que tradicionalmente ocupam, por outro, aparentemente, o fato de haver uma política de educação indígena seria uma prova “pública” do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento da educação indígena, mesmo não se efetivando como uma política nacional real (MONSERRAT, 2001, p. 137).

Temos experiências recentes de implantação e consolidação de escolas indígenas que cumprem as exigências constitucionais. Porém, algumas discussões sobre o currículo e os conhecimentos indígenas (BERGAMASCHI e MENEZES, 2016; NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010), as temporalidades e espacialidades nas escolas indígenas (ZANINI, SILVA e CRISTOFOLI, 2018), a formação dos professores indígenas (REZENDE, 2004), o bilinguismo (D’ANGELIS e VEIGA, 2000), a aprendizagem da escrita (D’ANGELIS, 2001; SOUZA e BRUNO, 2017), os processos próprios de ensino e aprendizagem (COHN, 2004, 2016) e a inclusão étnica e as cotas no ensino superior (CARVALHO, 2018), têm se colocado como os novos desafios para a construção de uma escola indígena realmente diferenciada.

Mas afinal, *que perspectiva de educação escolar indígena estamos defendendo? Quais foram/são as articulações que determinaram os conhecimentos, conteúdos e habilidades educacionais validados como científicos e necessários para a educação indígena?* Dentro dessa ótica, a atenção do presente texto está centrada na compreensão dos sentidos de Escola e a relação da seleção, produção e organização do conhecimento escolar como um todo, e em específico dos saberes geográficos, dentro de um campo de disputa político em um contexto intercultural. As inquietações aqui compartilhadas têm como referência uma modesta experiência na Escola Indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe, localizada na aldeia *Eterenhiritipá* do povo *A’uwe*⁵ (povo autêntico). Algumas delas surgiram ali mesmo na aldeia, já outras se colocaram “depois” como etapas de reflexão desde então.

É importante frisar que este texto não tem a intenção de discutir e analisar as escolas indígenas e seus programas escolares brasileiros, mas de trazer uma reflexão sobre como elas poderiam ser. Ou melhor, de articular algumas reflexões a respeito das possibilidades de uma educação diferenciada que não seja subordinada às condições de dominação e opressão educacional e/ou religiosa. Uma forma de valorizar uma escola diferenciada é buscar pela compreensão de como ocorrem os processos de validação dos conhecimentos nos documentos curriculares e as disputas de saberes e legitimação. Para isso, o texto está organizado do seguinte modo: a primeira seção, *O currículo escolar enquanto campo de disputa hegemônica do conhecimento*, é voltada para uma reflexão teórica da política do discurso enquanto prática significativa, tendo como referência as categorias de *hegemonia*, de *política pluralista* e

política da diferença dos trabalhos de Laclau e Mouffe (1987). Tais conceitos nos auxiliaram na compreensão das disputas de conhecimento e na defesa do reconhecimento de outros espaços formativos indígenas para além da escola nos modelos que a conhecemos.

Na seção seguinte, *(Re)pensando o conhecimento escolar e a educação indígena a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais*, apresento alguns apontamentos teóricos sobre uma colonialidade do saber, ser e poder e a imposição de uma perspectiva hegemônica, não só epistemológica mas de lógicas econômicas, cognitivas, de existência da relação com a natureza e que foram forjadas pelos colonizadores (MALDONADO TORRES, 2018). Já na terceira seção, *A escola indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe e os espaços formativos na aldeia Eterenhiritipá* me obrigou a rever radicalmente minha concepção de conhecimento, de como a Geografia vem influenciando meu trabalho como professora-pesquisadora e como pessoa no mundo. Para isso, foco a discussão nas constituições de espaços formativos e nas disputas do conhecimento que ali se estabelecem, e de como os xavante daquela aldeia se apropriam e ressignificam a instituição escolar. Ainda nesta seção, são tecidos alguns questionamentos sobre os saberes geográficos e habilidades mobilizadas pela sociedade xavante. Finalizo o texto com algumas considerações provisórias que se propõem a repensar as relações que envolvem não apenas o currículo prescritivo da escola, mas o currículo construído no cotidiano da aldeia, defendendo com isso a incorporação de outras formas de saberes e conhecimentos invisibilizados em um modelo de escola e em uma base comum curricular.

1 O CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO CAMPO DE DISPUTA HEGEMÔNICA DO CONHECIMENTO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO

Compreender o campo dos estudos curriculares com a ótica da teoria do discurso⁶ nos ajuda a evidenciar que o currículo não pode ser entendido como uma seleção neutra de conteúdos, mas como um documento que atua nas escolas por meio do seu processo de produção de sentidos de conhecimento (e de escola) que se quer sempre hegemônica. Desse modo, a categoria de *hegemonia* desenvolvida por Laclau e Mouffe (1987) coloca-se como principal viés de análise deste trabalho, pelo fato de se atentar para os processos de significação e de articulações que nos auxilia a compreender os documentos curriculares em que os conteúdos escolares são permanentemente (re)negociados e (re) articulados através dos grupos hegemônicos e subalternos que buscam legitimar e validar suas concepções teórico-metodológicas do conhecimento científico e escolar.

Considerar o currículo como discurso, por essa teoria, é olhar para além dos conteúdos prescritos, colocando luz nos contextos, sujeitos e sentidos que são continuamente construídos nas/pelas/com as práticas sociais. É reconhecer a “síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios” (SOUTHWHEEL, 2014, p. 144), constituindo o resultado de uma articulação hegemônica, composta por principalmente setores dominantes e também por outros.

As práticas hegemônicas se inserem em um contexto onde há um campo de significados sociais compartilhados, sejam eles produzidos de forma autoritária ou “democrática”. A disputa pela posição hegemônica ocorre por meio de processos conflituosos onde uma visão particular tenta se estabelecer como universal. Neste conflito ocorrem articulações, deslocamentos,

substituições, avanços, retrocessos, reconfigurando as relações de poder dentro do quadro social. Desta forma torna-se impossível fixar uma identidade permanentemente, pois ela está sempre em disputa, podendo ser subvertida por uma nova articulação hegemônica.

Ao afirmar que o discurso hegemônico tem a capacidade de representar uma demanda ou conteúdo particular como global, Laclau (2011) expõe e busca compreender o processo e a luta entre os grupos dominantes e os grupos marginalizados, na tentativa de afirmarem suas identidades em torno de um processo de significação. A hegemonia, em Laclau, está ligada aos conceitos de *práticas articulatórias*, que organizam o discurso em torno de *pontos nodais*, e de formações discursivas, de um conjunto articulado, mas sempre heterogêneo e provisório de discursos: “O universal, como vimos, não tem conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes” (LACLAU, 2011, p. 65). Desta forma, a disputa pelo universal é sempre fruto de uma competição política e o seus significados serão sempre temporários.

Nesta óptica o sistema educativo é composto pela particularidade de grupos, que ao se tornarem dominantes, estabelecem e apresentam seus princípios, sistema de conceitos e visões de mundo como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, como um padrão que todos devem atingir ou se colocar em relação a ele. Southwell, ao se aprofundar na categoria de hegemonia no campo educacional afirma que:

uma prática hegemônica é uma demanda social particular que transforma seu conteúdo específico numa fixação parcial de significado, em torno do qual outras demandas sociais são articuladas. (...) O conhecimento ensinado nas instituições educacionais é o conhecimento que é considerado socialmente legítimo. Essa síntese é expressa num currículo; por essa razão a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário (SOUTHWELL, 2014, p. 144).

Neste sentido, outra dimensão fundamental da teoria do discurso deve ser elencada: o *exterior constitutivo*. Se todo sistema dito universal se estabelece por meio de um conflito entre os particularismos para se definir como tal, é preciso reconhecer que os particularismos subalternos atuam na produção da identidade do universal, por fora da estrutura. Em outras palavras, as disputas em torno do universal são marcadas pela negociação de significados com os demais particularismos, seja na forma de negação ou assimilação. Logo, para Laclau (2011), a diferença/distinção é parte fundamental na constituição das relações de poder e na produção de identidades. Isso porque a ideia de *negação* - e logo de positividade - não parte de uma noção dialética da eliminação, mas sim de uma negação em que o próprio conteúdo positivo é parte deste. Isto é, toda identidade é inerente ao seu *exterior constitutivo*, e, portanto, não podemos evitar a referência ao ‘outro’ para a construção da identidade de um ‘nós’. Como destaca Laclau, abandonar a ideia da negação como *reversão radical*, dentro da perspectiva de uma *política da diferença*, implica “dar continuidade à diferença mantendo-se sempre uma referência ao *outro*; a rejeição do outro não é a eliminação radical, mas uma renegociação constante das formas de sua presença” (LACLAU, 2011, p. 60).

Como aponta Mouffe (2003), é preciso reconhecer a natureza real das fronteiras e das formas de exclusão ao invés de tentar disfarçá-las através do manto do universal ou de uma objetividade plena. É preciso ir contra a naturalização das fronteiras e a essencialização das

identidades, legitimando as multiplicidades de vozes e a complexidade das estruturas de poder, reconhecendo o pluralismo e o conflito, questionando a ideia de consenso racional.

Isto tem consequências importantes para o modo como concebemos as disputas no campo do currículo. Mouffe nos dá sinalizações de um possível caminho dentro da perspectiva da política pluralista⁷. Nessa abordagem com princípios ideológicos agonísticos, a condição da possibilidade de constituir a unidade é a própria diferença, devendo reconhecer e compreender esses limites e formas de exclusão ao invés de disfarçá-los. O ‘eles’ se torna o *exterior constitutivo* de um ‘nós’ ao propor uma identidade da diferença e da ‘negação’, tanto para criar uma coerência interna como para diferenciá-las na contraposição do *Outro*, do que ‘não somos’.

Isso significa que as políticas curriculares e o sistema educacional refletem o jogo de força entre diferentes sujeitos sociais em relações de poder assimétricas, cujos discursos têm o poder de legitimar visões específicas de mundo. Assim, conforme aponta Diniz (2019, p. 48) “um currículo, ao estabelecer representações, age na significação e na consolidação das verdades sobre um determinado povo, lugar, território ou nação, podendo também agir na significação de uma identidade nacional”. A consequência é a manutenção de uma colonização dos saberes, seja por meio da “importação” de modelos de currículos com uma perspectiva eurocêntrica de ciência, seja pelo envio de livros didáticos que ainda mantêm uma narrativa romantizada da relação colonizador/português-colonizado/indígenas. É por isso que, na próxima seção, discutiremos brevemente alguns aportes dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

2 (RE)PENSANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS

Se estamos defendendo a incorporação de outras formas de saberes e conhecimentos inviabilizados em um modelo de escola, de certa forma estamos questionando uma epistemologia dominante na produção do conhecimento universal. Em outras palavras, estamos denunciando uma *colonialidade do saber* (MALDONADO TORRES, 2018) que aponta para a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento e de uma *monocultura do tempo linear* (SOUZA SANTOS, 2002), que compreende que a história tem apenas um sentido único (ADICHIE, 2019), formada por estágios e etapas sucessivas de uma única forma de desenvolvimento, que vai dos mais “selvagens”/“atrasados”/“subdesenvolvidos” até os mais “civilizados”/“avançados”/“desenvolvidos”. É neste contexto que o pensamento decolonial e as teorias pós-coloniais contribuem para uma análise das políticas curriculares e da educação escolar indígena.

Para Lander (2005), a cosmovisão colonialista da modernidade ocidental eurocêntrica, ao pensar e organizar a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade apenas do ponto de vista da sua própria existência, coloca suas especificidades histórico-culturais como padrão de referência superior e universal. Nas palavras do autor

Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da

humanidade (FABIAN, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma natural do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial) (...). Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros (apud LANDER, 2005, p. 13).

Esse dilema envolve a relação que diz respeito a uma concepção de ciência moderna marcada por um “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (...) Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdades científicas e não-científicas” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72). Sousa Santos (2002) enfatiza que o processo da validade universal da verdade seguiu (e ainda segue) um modelo de racionalidade pautado nas categorias de espaço, tempo, matéria e número, constituídas a partir da revolução científica do século XVII. A matemática, por exemplo, mais que instrumento de análise, forneceu à ciência moderna a lógica de investigação. O racionalismo cartesiano tornou-se reconhecido através da decomposição de seus elementos, e com isso conhecer significa quantificar e classificar. O rigor científico é, portanto, fundado em um rigor matemático quantificável, e “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 28). Esses critérios científicos, que priorizam uma determinada normatização e padronização, logo se tornaram hegemônicos ao negarem o caráter regional e particular de outras formas de conhecimento por não se pautarem em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas.

O domínio global desta ciência moderna teve como consequência a destruição e/ou o silenciamento de muitas outras formas de saber, dentre as quais os dos povos colonizados. Conforme nos provoca Sousa Santos “como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 30).

De acordo Ramos (2014), o sentido de conhecimento escolar, diretamente relacionado com a seleção de conteúdos disciplinares, tende a ser associado a esse tipo de fixação hegemônica do termo ciência. Os dilemas que envolvem a relação do que se concebe como conhecimento científico e não científico dizem respeito à própria concepção de ciência, que ao se universalizar ignora a diversidade epistemológica do mundo. Uma das consequências desse domínio das ciências modernas no currículo é o uso do adjetivo científico para qualificar e validar o conhecimento no espaço escolar. Lopes e Macedo mostram que nesse jogo de disputa pela fixação de sentidos está a própria definição de ciência: “o saber científico não é todo saber, mas é um saber formado por discursos, produzidos em certos jogos de linguagem, que uma vez submetidos a certas regras podem ser legitimados como ciência” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 154). As autoras também alertam que a discussão não deve centrar nas disputas pela seleção de conteúdo, mas na disputa da/na produção de significados do que é ciência (LOPES e MACEDO, 2011).

Em outras palavras, a demarcação entre o que é ciência e não-ciência provém de um discurso definidor que desqualifica alguns saberes em detrimento de outros, a partir da construção de um “discurso científico com base no qual saberes não estruturados são desautorizados segundo as regras previamente estabelecidas como definidoras do que é ciência” (LOPES, 1999, p. 27). Muitos desses discursos fundamentam a subordinação do saber prático ao saber científico e o adjetivo científico passa a ser “selo” do rigor ou da validação. As oposições *teoria-*

prática e ciência-senso comum no pensar pedagógico criou um modelo em que “construção” do conhecimento é hierarquizado, partindo-se sempre do teórico, relacionado ao científico, para a prática, que está relacionada ao senso comum, sempre subordinando esta àquele.

Esses enunciados são elaborados em diversos espaços como universidades, órgãos de pesquisa, escola, instituições e associações, que de certa forma selecionam não só os campos do conhecimento como os respectivos conteúdos escolares. Tal movimento, conforme exposto anteriormente, é um processo de seleção que ao determinar o que é conhecimento/verdade/científico desqualifica o que não segue esse rigor ou suas correntes teórico-metodológicas-cosmológicas e afasta outros conhecimentos e saberes da participação nos documentos oficiais.

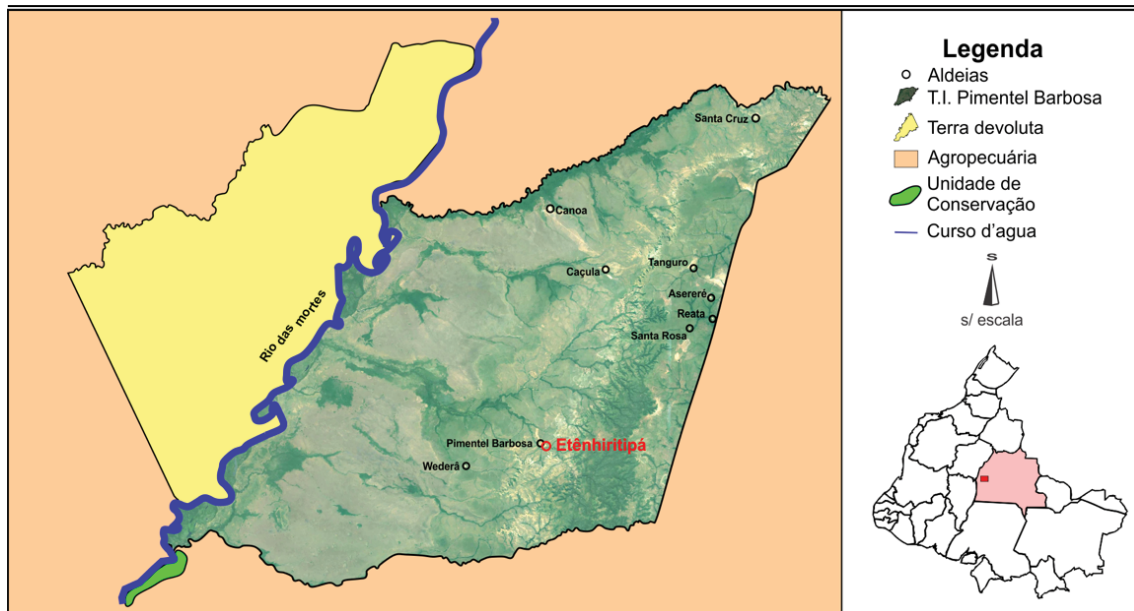
Nesse sentido, concordamos com as palavras de Freire sobre a natureza política da educação:

(...) escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Quando digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político (...). Não é possível pensar a escola, pensar a educação fora do problema do poder que é político (FREIRE, 1982, p. 123).

A modernidade, ao inaugurar uma nova epistemologia, reforçou uma ideia de que apenas o racional produz conhecimento. A busca pelo conhecimento “neutro” universal, supostamente objetivo, marcou a “escola moderna” e os sujeitos envolvidos nesse projeto educativo. Defender uma escola indígena diferenciada é reverter a perspectiva da modernidade que impera na sala de aula. Para isso, é necessário refletirmos criticamente sobre a colonialidade das políticas curriculares, do modelo de escola e de seus efeitos imediatos, que vão desde a oferta de materiais didáticos, dos critérios de avaliação e mensuração do conhecimento dos alunos, da organização espacial da escola, da segregação do tempo, da disciplinarização do conhecimento, da concepção de processos de aprendizagem, do domínio obrigatória da leitura e escrita, de uma concepção de sujeito, da aspiração da educação voltada para mercado de trabalho capitalista, e de tantos outros aspectos atrelados à ciência/filosofia/cosmovisão moderna. Assim, proponho na próxima seção abordar algumas das questões previamente anunciadas nesses dois primeiros itens, e que foram observadas/sentidas durante minha permanência na aldeia Eterenhiritipá (BREDA, 2020), na tentativa de contribuir para a consolidação de uma escola indígena intercultural diferenciada, plural e, quem sabe, em um movimento de descolonização.

3 A ESCOLA INDIGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SAMUEL SAHUTUWE E OS ESPAÇOS FORMATIVOS NA ALDEIA

Minha primeira experiência em uma escola indígena aconteceu em uma aldeia xavante chamada Eterenhiritipá⁸, localizada nas proximidades da Serra do Roncador no Mato Grosso (Figura 1). A Escola Indígena de Educação Básica chamada Samuel Sahutuwe atende a 138 alunos entre crianças, adolescentes e adultos, e conta com 12 professores indígenas contratados (BRASIL, 2018) e 5 salas de aulas.



Fonte: Google Earth e Welch et al. 2013. Elaboração própria.

Figura 1. Localização da Aldeia Etênhiritipá – Terra Indígena Pimentel Barbosa (MT)

Nos últimos anos a escola tem assumido um papel de destaque na organização de outros espaçotempos na aldeia. A interferência da escola sobre a relação do tempo é um dos efeitos mais evidentes. O tempo do relógio fragmentado em hora-aula e o calendário com 200 dias letivos são componentes de produção do “espaçotempo” escolar entre as crianças e adultos da aldeia. De certa forma, ela coloca um ritmo ao “tempo xavante”, que extrapola o chão da escola e invade as casas, roças, pescas e rituais (Figuras 2-5).



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2. Aula de Língua portuguesa



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3. Aula de Geografia



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4. Preparação para a comemoração com danças e cantos xavante⁹



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5. Comemoração do dia das crianças no 12 de outubro

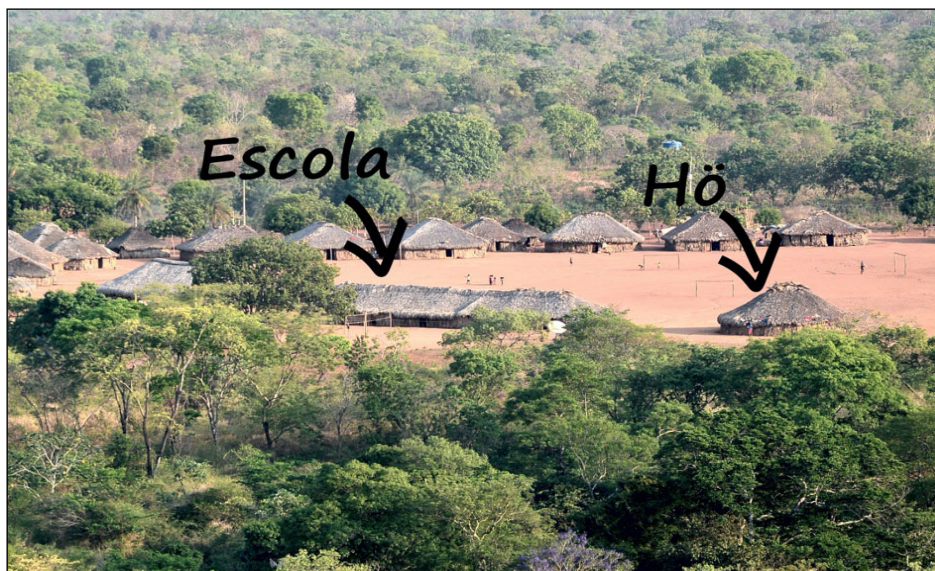
Mesmo com tal interferência, há um grande esforço pela manutenção da escola na aldeia. Tal movimento, assim como a Estratégia xavante¹⁰, revela o interesse crescente da aproximação cultural. Segundo o Cacique Jurandir Siridivê o interesse pela escola está atrelado ao fato de os alunos terem oportunidades de aprender os conhecimentos e a “forma de pensar” dos *waradzu*¹¹ como um mecanismo de defesa. É preciso uma compreensão dos ‘significados compartilhados’ e das ‘regras do jogo’, uma vez que eles são obrigados a disputarem o mesmo campo.

Segundo o coordenador pedagógico da escola, existe uma ausência de materiais bilíngues com contextos que abarquem a cultura indígena e/ou xavante. Dentre os materiais escolares da disciplina de Geografia enviados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso se encontram mapas, globo terrestre, bússolas e livros didáticos da *Coleção Girassol – saberes e fazeres do campo*. Essa coleção é seriada e multidisciplinar, composta por 9 volumes que contextualizam as atividades e as ilustrações com o cotidiano de “comunidades rurais” e não abordam, por exemplo, os aspectos etnolinguísticos e culturais indígenas, conforme se observa na descrição da coleção:

As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas, com formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares (...) Dessa forma, é reconhecido o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização desse espaço social como fundamental para a construção de identidades sociais (...) A proposta didática reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados, bem como certa diversidade das práticas dessas comunidades (BRASIL, 2012, p. 31).

Um outro apontamento do coordenador é a falta de um calendário escolar adaptado às religiosidades indígenas, às atividades de caça e coleta, e aos rituais, principalmente os ligados ao *Hõ* (Figura 6). O *Hõ*¹², chamado em português de a “casa dos solteiros”, é o local onde os meninos de uma geração (entre aproximadamente 7 e 12 anos) passam a viver juntos em uma grande casa durante aproximadamente 5 anos, onde são orientados por grupos de homens mais velhos. É nesse período que eles recebem de forma oral os

saberes da tradição¹³ como rituais e cantos, ensinamentos de arte, filosofia, a construção de armas e a manufatura de ornamentos e todo o acervo de conhecimento preservados pela memória, e fruto de experiências e reflexões vividas pelos ancestrais.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6. Localização da escola e do hö.

Nesse período de semirreclusão, os meninos saíam da casa apenas para banho e para atividades estipuladas pelos mais velhos como coleta de frutos, caça e rituais. Nos últimos anos, com a presença da escola, os meninos passaram a sair com mais frequência para as atividades escolares. Entretanto, o conflito se dá quando ocorrem as cerimônias, como a de iniciação dos adolescentes, por exemplo, que são compostas de uma sequência de vários rituais, sendo que alguns deles se estende por dias e até mesmo semanas.

Isso é um confronto de espaçostempos e que requer uma postura política, pois esses espaços formativos (Escola e Hö) estão interagindo, e sem dúvida afetando uns aos outros, em ritmos e intensidades diferentes. A questão não é defender ou não a permanência da escola na aldeia, mas sim defender um relaxamento significativo das regras, currículo e do calendário eletivo na aldeia.

Essa relação não se pode configurar em um binarismo entre principal e secundário, entre saber “científico” e “saber da tradição”, pois assim estaríamos negando a possibilidade de outros espaços formativos além da escola. Em outras palavras, esses espaços formativos não podem ser a esfera da possibilidade de conhecimentos antagônicos. A interconexão desses espaços é um pré-requisito para uma pluralidade de conhecimentos. Trata-se de ampliarmos a concepção de conhecimento e conseqüentemente de conteúdo escolar, bem como do próprio sentido de escola, compreendendo que a aprendizagem vai além do que é ensinado na sala de aula.

3.1 Saberes geográficos como prática e experiência com/no/pelo espaço

No que se refere especificamente aos “saberes geográficos” do povo xavante, estes são pautados por habilidades e saberes empíricos que pouco sofreram influência da geografia em sua forma e pretensões da ciência moderna. São constituídos por uma

geografia espontânea (CLAVAL, 2010) daquilo que os cercam, como a compreensão do clima, das formações vegetais e a identificação e localização de plantas medicinais, do conhecimento da fauna local relacionada ao “manejo” adequado da caça e pesca, da identificação dos elementos topográficos notáveis, a organização de pontos de referência celestiais e a sistematização de uma toponímia que transmite de forma simples um grande número de informações espaciais. Conforme aponta Claval,

As práticas, as habilidades, os conhecimentos e os discursos geográficos também dizem respeito ao tecido social no qual evoluem as populações e as redes que o estruturam; eles tratam das representações do além que dão sentido às suas vidas. Esses saberes estão ligados intimamente ao modo de agir, aos processos e às estratégias que cada um desenvolve, ou às políticas imaginadas ao nível do grupo (2010, p. 12).

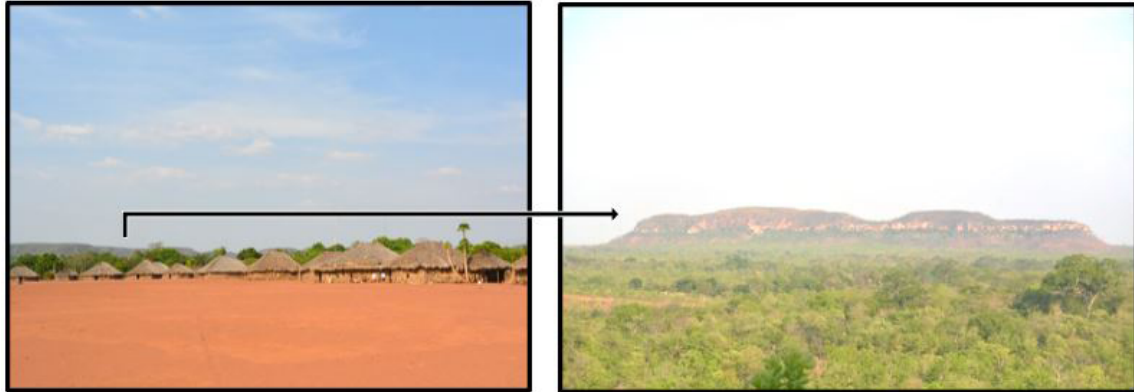
No mesmo sentido, Tuan (2013) tem esclarecido que existe uma diferença entre habilidade espacial e conhecimento espacial (o que não significa que eles não estejam entrelaçados). Para o autor o conhecimento geográfico é “uma compreensão consciente e teórica das relações espaciais” (id., p. 104). Já a habilidade espacial “consiste na realização de atividades corriqueiras, e o conhecimento espacial, embora acentue tal habilidade, não é necessária a ela” (id., p. 90). Por estar ligada à ideia de subsistência, a habilidade é influenciada pelos ambientes físicos em que cada sociedade está inserida. Uma pessoa pode não saber dar a sua localização ou desenhar um mapa preciso (que seria na nossa cultura o conhecimento espacial sistematizado atrelado a técnicas cartográficas), mas pode ter a habilidade de se encontrar, de ter uma intuição de direção na própria ação com o ambiente. Assim, a ausência de um conhecimento geográfico consciente e/ou conceituado (cientificamente) não significa diretamente a inexistência de habilidades espacial e de competências geográficas (espontâneas).

A localização da aldeia Eterenhiritipá, em uma área de grandes superfícies aplainadas no Planalto Central e coberto por cerrado oferece uma riqueza de estímulos visuais. Isso permite estabelecer facilmente pontos de referência distantes que facilitam a localização espacial (Figuras 7 e 8). A serra a leste da aldeia é utilizada como elemento topográfico de referência de localização quando os homens saem para as atividades de caça, pesca e coletas de frutos. Ela também é utilizada para a marcação das estações do ano, a partir do deslocamento aparente da constelação Siruro em referência à serra. Essa mesma constelação também é utilizada para a orientação noturna da direção leste.

No exemplo citado anteriormente, a utilização de referências a partir de elementos topográficos, que são transmitidos verbalmente, estimula/exige a habilidade de observação e memorização para o reconhecimento do itinerário, sem a necessidade do registro gráfico dessas informações em mapas, como talvez faríamos em nossa sociedade moderna. Conforme destaca Colligno,

Quando se desloca para regiões desconhecidas, o viajante grava na sua memória a imagem da disposição das paisagens, a fim de poder facilmente encontrar o caminho de volta. Ele localiza então os alinhamentos que lhe serão úteis depois. Esta operação está baseada tanto no treinamento quanto na aplicação de alguns métodos simples. Assim os jovens rapazes aprendem a olhar

regularmente para trás quando se deslocam, de forma a poder reencontrar, no caminho de regresso, paisagens conhecidas (...) os conhecimentos essenciais à sobrevivências do caçador e da sua família são transmitidos de geração através da educação que o pai dá ao seu filho – ou seus filhos – durante seis ou sete anos. Esta educação é baseada não em discursos, mas antes na observação atenta do mestre (o pai) pelo aluno (o filho), que tenta reproduzir todos os seus gestos (COLLIGON, 1996, p. 76-78, *apud* CLAVAL, 2010, p. 17).



Fonte: arquivo pessoal

Figuras 7 e 8. A serra como elemento topográfico de orientação espacial e temporal.

Com isso, notamos que a aprendizagem das relações espaciais topológicas indígenas não segue, por exemplo, (*e deveria seguir?*) os pressupostos teóricos metodológicos da alfabetização cartográfica¹⁴, marcada por uma concepção cognitiva evolutiva linear piagetiana, da passagem dos espaços topológicos para o projetivo e euclidiano (PAGANELLI, 2010). Essa sabedoria geográfica extrapola os limites da geografia científica e muitas vezes não se detém naquilo que a geografia moderna legitima. A consequência disso é que ou esses saberes permanecem implícitos, ou não são validados pela geografia científica, como por exemplo a ênfase à observação de um olhar educado a se atentar aos detalhes “significativos” daquela comunidade (CLAVAL, 2010).

O que quero enfatizar com isso é que, por mais que a BNCC aponte a necessidade de conteúdos que contemplem a parte diversificada no currículo, este documento ainda está marcado por uma concepção hierárquica com ideologias da modernidade de desenvolvimento, e isso tem um conjunto de implicações, como o consenso universal e genérico do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Tomemos como exemplo a ideia de um “bom leitor” e um “bom produtor de texto”. É habitual um discurso em defesa de um currículo local contextualizado, como por exemplo “alfabetizar as crianças do sul com a história do negrinho do pastoreio e Salamanca do Jarau, e as crianças do norte com a lenda da Iara”. (LEÃO, 2014)

Mas o que nesse processo é considerar a cultura e as especificidades dos alunos? É somente pensar uma contextualização das diferenças regionais dos conteúdos e exemplos? E mais do que isso, “o que significa alfabetizar e ler? Como determinamos o conhecimento básico essencial?” ¹⁵ *As sociedades indígenas precisam mobilizar as mesmas destrezas da sociedade branca?. Nesse sentido, me arrisco a questionar: todos têm que aprender a ler, escrever e a contar conforme os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental*

eurocêntrica? Quais são aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender para garantir uma vida melhor? Para qual estilo de vida? Tudo isso se coloca em debate quando pensamos nas políticas curriculares e suas tradições.

Cohn (2004, 2016), ao compartilhar suas experiências com escolas indígenas, observa que os órgãos que permitem o aprendizado na cosmologia Xikrin são os olhos e os ouvidos: aprende-se refletindo e compreendendo o que se vê e o que se ouve. Por conta disso, não esperam das crianças que aprendam tudo de uma vez e logo de primeira: “Ao contrário, enquanto veem e ouvem e aprendem, desenvolvem seus órgãos de aprendizado, e vão aos poucos se tornando mais capazes de aprender e armazenar o que aprenderam” (2004, p. 100). Dessa maneira não se cobra das crianças resultados imediatos, “mas entende-se isso como um processo que deve ser respeitado e que leva tempo” (id.).

Voltemos ao exemplo do povo xavante, também com uma cultura marcada pela tradição oral¹⁶. Desde a colonização, dominar os códigos da gramática do não-indígena se tornou imprescindível para a sua sobrevivência. *Mas quais são os padrões de domínio dessa gramática necessários na escolarização?* Se olharmos para as habilidades e competências da BNCC, essa métrica que avalia o escritor/leitor está baseada na racionalidade, na objetividade e nas lógicas ocidentais, em que o alfabetismo é comparado ao progresso social-econômico ligado a uma aspiração de progresso e de sujeito (STREET, 1995).

Nesse mesmo sentido, sigo com mais algumas questões, agora específicas aos saberes geográficos: *Quais foram/são as articulações que determinaram os conhecimentos e habilidades espaciais validados como científicos? Quais são as condições que determinam os saberes geográficos essenciais para uma sociedade indígena? Se as sociedades indígenas partem de uma cosmovisão diferente da ocidental, a forma como elas leem o mundo e a própria geografia não seria diferente?*

Tomemos os conceitos geográficos como ilustração. A BNCC é enfática ao defender a necessidade de os alunos dominarem e operacionalizarem os conceitos geográficos de território, lugar, região, natureza e paisagem. Tais conceitos são tidos como fundamentais na Geografia científica. Mas aí fica mais uma questão: *se a concepção de espaço se diferencia nas variadas cosmologias, será que a compreensão do que é geografia também não é diferenciada? Será que as práticas e habilidades de dominação/domesticação do meio ambiente/natureza fazem sentido em uma sociedade indígena?* Em algumas cosmologias indígenas a natureza é compreendida no seu sentido global, em que tudo é natureza, incluindo cada um de nós (KRENAK, 2019). Isso significa que, diferentemente da nossa cosmologia cristã naturalista que imagina uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais – principalmente pela presença do espírito, por exemplo (CASTRO, 2007) – a separação sociedade/natureza não ocorre em muitas sociedades indígenas. Não definir conceitualmente e por escrito a categoria de natureza, ou de sociedade, não significa que aquele aluno indígena não compreenda o que é natureza. Conforme alerta Freire,

...há uma intimidade orgânica entre o homem e mulher, nessas culturas, e o mundo. A relação é umbilical. Isso é a cultura já, essa relação é eminentemente cultural e a linguagem nessa cultura é também orgânica. Ela tem que ser necessariamente uma linguagem natural, quer dizer uma linguagem material, concreta, não tem abstrações. Dificilmente você terá nessas culturas, nessas histórias, discursos em torno de conceitos (...). **Nessas culturas não há nenhum jogo conceitual. O que há é o mundo mesmo. Através dessas histórias, através delas se dá a pedagogia, através**

dela se dá a formação (...). Essas culturas são eminentemente pedagógicas, num sentido assim mais profundo que essa palavra tem. E as estórias nessas culturas têm um papel pedagógico imenso, enorme (FREIRE, 1982, p. 129-130 - grifo próprio).

Isso significa dizer que a preocupação não deve se dar apenas sobre definições de conceitos previamente estabelecidos, ou de uma contextualização geográfica, ensinando uma geografia do lugar em que a aldeia está inserida, mas sobre questionarmos que geografia estamos defendendo em uma escola indígena diferenciada. Essa geografia não pode menosprezar as habilidades espaciais espontâneas, tampouco desvalorizar a curiosidade e a subjetividade em detrimento de um ensino de conteúdos e conceitos geográficos inteiramente prontos e institucionalizados, que se isola em uma pretensão de habilidades educacionais curriculares. Esses saberes geográficos vernaculares vêm da vida e, portanto, extrapolam os muros da escola e do conhecimento validado como científico. Durante as atividades do dia a dia, os indígenas podem revelar habilidades, sentidos e representações espaciais que estão além da apreensão conceitual. Eles podem orientar-se e deslocar-se facilmente, sem que o conceito ou nomenclaturas dos pontos cardeais apareçam, sem que as direções sejam grafas/mapeadas.

Assim, pelo lado da escola, há o conhecimento universal. Pelo lado do *hõ*, há um conhecimento da tradição de uma *educação em comunhão* (FREIRE, 1982) e mediada pelo mundo. A conexão entre eles é fundamental para a manutenção da identidade xavante. É o aspecto do político que oferece a condição necessária para esses conhecimentos e espaços educacionais coexistirem. Isso não significa que eles tenham que ser equivalentes. Ao contrário, significa argumentar que, por serem diferentes, eles se integram um ao outro, e o significado disso é político. O que está em questão é a articulação das formas de conhecimento dentro desses espaços educacionais, tanto de conflitos como de negociação numa esfera política.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há uma forte tendência, tanto na literatura acadêmica quanto em outras formas de discurso, de valorizar a escola e um currículo único, negligenciando outras instituições ou espaços formativos com produções sociais diferentes, mas complementárias. Ao imaginarem que o currículo é (apenas) uma seleção de conteúdo/conhecimentos científicos, não reconhecem a coexistência simultânea de outros conhecimentos distintos (que não implica excludentes). Enquanto nosso conhecimento escolar abrange o que é científico, exclui o que é “senso comum”. Nisso reside a diferença mais flagrante entre o “conhecimento científico” e o “conhecimento da tradição”.

Assim, foi fundamental trazer algumas reflexões que nos direcionam a examinar de que modo a escola (moderna) foi/está sendo incorporada como necessidade e como um fator de interferência na identidade indígena no geral, e em particular na xavante. Apesar de termos atualmente nesta temática uma discussão bastante dinâmica, a produção de materiais indígenas ainda é pequena, fragmentada e desigual. Na escola xavante da aldeia Eterenhiritipá, os materiais didáticos utilizados são, quase em sua totalidade, elaborados em português, contextualizados e ilustrados com o cotidiano de “comunidades rurais”. *Quais são os impactos desse conjunto de políticas educacionais e outras ações nessa comunidade? Em que medida é possível sugerir/contribuir com materiais mais próximos a essa sociedade para que os xavante se reconheçam nessas produções? Não seria importante centralizar o Hõ também como um espaço-tempo formativo?*

Não se trata de assumir uma postura de oposição aos currículos ou a um modelo de escola, mas o de nos interrogamos: *Como um modelo de escola, ligado apenas a um modelo de ciência, pode vir a desconsiderar outros modelos/sentidos de escola?* Na experiência apresentada, observei que muitas características e muitos modos de funcionamento dos sistemas municipais de ensino haviam penetrado na escola, impondo uma forma de controle dos espaçotempos escolares para além das suas paisagens ou de suas instalações, mas também na presença de uma epistemologia ocidental com:

- uma tentativa de disciplinarização, seguindo uma lógica de estrutura curricular;
- a organização espaçotemporal das aulas com o tempo fragmentado e as carteiras enfileiradas, revelando a herança de um modelo planejado para sustentar um lugar ordenado e controlado;
- processos avaliativos que exigem uma quantificação do conhecimento (com notas oficialmente registradas) e que em sua grande maioria avaliam apenas os conhecimentos tidos como escolares e se esquecem daquilo que a criança aprende no/com o mundo;
- uma educação que vem de uma intelectualização exagerada que acaba ocultando a geografia espontânea e as habilidades instintivas.
- uma perspectiva de aprendizagem “imediatista” e conteudista, que não respeita o tempo de aprendizagem do aluno de parar para observar, de parar para pensar, sentir, ouvir, ver, perceber.

Os impactos decorrentes desse controle espaçotemporal não são meramente administrativos, mas de uma interferência direta na rotina da aldeia. É preciso pensar o currículo e suas políticas curriculares, não apenas como uma seleção pronta e acabada, em que tentamos espremer até caber em todas as escolas, mas como um processo onde as negociações das multiplicidades dos saberes são constantes.

É importante enfatizar que compartilhei aqui algumas inquietações em formato de questões, não com o objetivo de respondê-las em um artigo, e tampouco na pretensão de serem respondidas por uma única pessoa, mas para refletirmos sobre os desafios de pensar as políticas curriculares não para uma escola indígena, mas com/na/pelas escolas indígenas, reconhecendo que é na/pela/com a diferença que podemos avançar. Isso significa reconhecer as características particulares de espaços de produção de conhecimento além da escola, não pela diferença negativa que conduz à degradação do *Outro*, senão pela heterogeneidade positiva. Neste sentido, operar pela discursividade na ótica da *teoria do discurso* é reconhecer o *Outro* não para sua negação ou aniquilação, mas para encontrarmos-nos ao lado, com a alteridade na constituição da nossa identidade/diferença. O encontro intercultural, de múltiplas trajetórias, cosmovisões e saberes, exige negociação da multiplicidade.

Por fim, sem ser final, gostaria de enfatizar que essa experiência me levou a rever radicalmente minha concepção de conhecimento, de escola e de Geografia, e vem influenciando meu trabalho como professora-pesquisadora e como pessoa no mundo. E esse texto, de certa forma, revela para mim o meu lugar desconfortável, atravessado pelo meu “poder” de produzir conhecimento, não só escolares, mas de como ser no mundo. Ele reforça a necessidade de um exercício de vigiar os traços de minha cultura eurocêntrica.

É preciso humildade para reconhecermos o que não sabemos e que se aprende com o *Outro*, assim como nos encorajou Mía Couto na epígrafe que abriu esse texto. Ter a decolonialidade como um projeto de intervenção sobre a realidade, e uma postura agosnística da diferença como constituinte, talvez seja um caminho para que possamos conviver com a diversidade, (re)conhecendo outras formas de habitar a Terra, de ler e ser educados pelo/com/no mundo. Talvez precisemos pensar em uma escola menos

“des” e mais “envolvida”. Precisamos nos envolver com a comunidade, com as virtudes indígenas, com o modo de ser indígena. Eis aí o nosso desafio!

NOTAS

3 Esse texto inscreve-se no conjunto de investigações/ações do Laboratório de Educação em Geografia Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) que tem como delineamento teórico-metodológico a teoria do discurso, em uma compreensão pós-estruturalista do currículo de Geografia no campo político. Para mais detalhes desse grupo consultar Straforini e Lemos (2018).

4 Para uma apresentação mais ampla e detalhada da história da educação escolar indígena brasileira, consultar Brasil (1991, 1999), Bergamaschi (2005), D'Angelis (2012), e Kayapó e Brito (2014).

5 É como se autodenomina o povo conhecido pelos não indígenas como Xavante. Isso porque muitos nomes que utilizamos hoje para designar os povos indígenas no Brasil foram atribuídos por outros povos (frequentemente inimigos), e não são autodenominares.

6 No Brasil, alguns trabalhos que articulam explicitamente essa preocupação são Lopes (1999), Lopes e Macedo (2011, 2012), Costa (2010, 2016), Vilela (2013), Soutwell (2014) e Straforini (2016).

7 É importante destacar que a autora distingue político e política: “Por “*político*” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “*Política*”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência” (MOUFFE, 2003, p. 15).

8 Essa aldeia é um desmembramento da aldeia Pimentel Barbosa localizada na porção oeste do Rio das Mortes. Essa área foi recentemente identificada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) como Terra Indígena (TI) Pimentel Barbosa. Os xavante dessa aldeia têm uma complexa trajetória, pois originalmente viviam em Wedenzé. Wedezé foi lar da população xavante durante o século XIX, quando começaram a migração de Goiás, fugindo das frentes de expansão colonial. Com o passar do tempo grande parte da população dispersou em vários grupos, que hoje se encontram em diversas áreas de cerrado no Mato Grosso. Em 1970, a FUNAI iniciou o processo de limitação de terras indígenas, realocando as aldeias que ainda estavam em Wedenzé para a margem oposta do rio, atualmente conhecida como Pimentel Barbosa. Este território é apenas uma fração da terra ocupada por eles no século XX.

9 É importante destacar que no calendário brasileiro essa data é considerada feriado devido ao dia da Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil. Por não terem tradições cristãs, nesse dia a escola teve seu funcionamento normal.

10 A estratégia xavante é uma ação que se iniciou em 1973, com o cacique Ahopowê, com o envio de 8 meninos para serem criados por famílias de *waradzu*. O objetivo era conhecer a cultura *waradzu* e aprender o português, para assim conseguirem preservar a autonomia do povo xavante. Atualmente, a maioria desses meninos retornaram às aldeias, e alguns se tornaram caciques.

11 *Waradzu* é o termo em Jê-xavante utilizado para se referir ao branco, não-índio.

12 Para mais detalhes sobre a organização social da sociedade xavante, consultar Maybury-Lewis (1985).

13 Considero o termo “conhecimento/saber tradicional”, aqui neste contexto, como extremamente pejorativo e ambíguo, por estar ligado a uma cadeia de significados (“mais simples”, “primitivo” ou até “inferior”) tendendo a significar apenas uma oposição ao científico. Daí a utilização do termo “saber da tradição”, que além de ser utilizado por algumas etnias indígenas, implica a transmissão de habilidades por gerações, enraizada na longevidade.

14 Esta questão é melhor aprofundada no artigo “Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa” (BREDA e STRAFORINI, 2020).

15 Questões levantadas por Alice Lopes durante entrevista “Base Nacional Comum”, Sala Debate - Canal Futura em dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>. Acessado em 13/02/2019.

16 Na literatura é comum encontrarmos a expressão “sociedade ágrafa” para se referir a uma sociedade onde não está presente o sistema de escrita linear e fonético característico da sociedade ocidental. Entretanto, se pensarmos na etimologia da palavra ágrafa (sem grafia), estamos eliminando outros tipos de sistemas/sinais gráficos. Os Kayapó, por exemplo, possuem um sistema de grafias geométricos utilizados nas pinturas corporais. Ou seja, a grafia está presente em desenhos, mas não em letras alfabéticas. Em outras palavras, a escrita alfabética é uma grafia, mas não a única grafia. Podemos ter uma sociedade oral não-letrada, mas com outros tipos de grafias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil: v. III, Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.401-415.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 741-764, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 55, p. 102-103, jan./mar., 1. trim. 1991.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 60, p. 3.719-3.739, dez., 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03/99**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, Brasília: MEC, 2018.

BREDA, Thiara Vichiato. **“Porque eu tenho que ensinar lateralidade?”**: experiências formativas com professoras dos anos iniciais. Tese (Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autónoma de Madrid, Campinas, 2017.

BREDA, Thiara Vichiato. Entre escritos, imagens, memórias e experiências espaciais. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org). **Geografias literárias**: escritos, diálogos e narrativas. Salvador: EDUFBA, 2020.

BREDA, Thiara Vichiato; BREDA, Thalles Vichiato. Da política pluralista para a cartografia plural: contribuições da Teoria do Discurso. In: STRAFORINI, Rafael et al. **Sentidos de Geografia nas práticas escolares, políticas curriculares e na formação de professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, no prelo.

BREDA, Thiara Vichiato; STRAFORINI, Rafael. **Alfabetizar letrando**: possibilidades para uma cartografia porosa, Ateliê geográfico, 2020 (no prelo).

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: COSTA BERNARDINO, et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 79-106, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 115-144. 2007.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro Da. **Políticas culturais e povos indígenas**. Editora Unesp. 2016, p. 313 -338.

COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres (UNEMAT), v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

COSTA, Hugo Heleno Camilo et al. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso nas OCNEM. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 33., 2010, Caxambu. [Anais...]. Caxambu, 2010.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo e ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 150-172, 2016.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?**: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997, p. 14-19.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda Salanova Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena: formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, p. 35-46, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2012.

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda. "Bilingüismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas". In MOTA, Lúcio Tadeu et al. Uri e Wãxi. **Estudos Interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Ed. UEL, 2000, p. 307-326.
- DINIZ, Vanessa Lessio. **Currículo e sentidos de geografia em Timor-Leste: disputas na significação da identidade nacional timorense**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2019.
- FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. Cuiabá: Diálogo do Prof. Paulo Freire com missionários que atuam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso. Entrevista concedida ao Conselho Indigenista Missionário – Regional MT, 1982.
- KAYAPÓ, Edson, BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme: Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, out. 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Companhia das Letrinhas: 2019.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1987.
- LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- LEÃO, Roberto. **Entrevista "Base Nacional Comum"**, Sala Debate - Canal Futura concedida em dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>. Acessado em 13/02/2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: O lugar da ciência. In: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 152-166.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA BERNARDINO, et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018, p.27-53.
- MAYBURY-LEWIS, David. **A sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984
- MONSERRAT, Ruth. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda Salanova Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena: formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001, p. 127-159.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 3, p. 11, 26, out. 2003.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 12-32, jan.-jun. 2010.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 43-70.

- RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- REZENDE, Maria Aparecida. Os saberes na vida de um professor-educador. **Cadernos de Educação Escolar Indígena: 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 27-36. 2004.
- SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2014, p. 47-58.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São João: Cortez, 2002. v. 1.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.
- SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-2013, 2017.
- STRAFORINI, Rafael. Currículo e escala geográfica: aproximações entre formação socioespacial, ciclos de política e Teoria do Discurso. In: SIMPÓSIO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO: CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y FUTURO. 7., 2016, SANTIAGO. [Anais...]. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 30-47.
- STRAFORINI, Rafael; LEMOS, Linovaldo Miranda. Como querer laclaunar?: a teoria do discurso como fundamento do APEGEO-Unicamp? o que há de bom...?. **Revista Sul-Americana De Ciência Política**. v. 4, p. 93-102, 2018.
- STREET, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.
- VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ZANINI, Náuria Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, 2018.