

POLÍTICAS PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: o ponto de vista dos praticantes pensantes

Leonardo Ferreira Peixoto¹
Ines Barbosa de Oliveira²

Recebido em: 09/09/2016 - Alterações recebidas em: 11/11/2016 - Aceito em: 06/12/2016

Resumo: O que nos revelam as narrativas de professores indígenas sobre as *políticas práticas* curriculares com as quais conviveram em suas trajetórias escolares e de formação? Quais seus desafios e expectativas? Como essas trajetórias podem contribuir para que possamos *praticar pensar* *políticas práticas* curriculares comprometidas com a justiça social e cognitiva? Os estudos das *políticas práticas* curriculares a partir das narrativas de seus *praticantes pensantes* contribui para que possamos compreender os *espaços tempos* em que elas se inscrevem, por isso a opção por essa metodologia. A pesquisa em andamento, que serve de base para este texto, nos revela as redes de influências de múltiplos atores em diálogo com as “políticas curriculares” oficiais no processo de criação de *práticas políticas* curriculares cotidianas nas comunidades indígenas das quais fazem parte os narradores. Percebemos ainda, as conquistas e desafios oriundos das lutas dos *praticantes pensantes* nos processos de reconhecimento e valorização de suas escolas e de seus conhecimentos. Suas narrativas constituem em manancial inestimável e incontornável daquilo que pretendemos estudar em relação a *políticas práticas* curriculares em educação indígena, sem pretendermos com isso, produzir verdades superiores ou definitivas sobre esses processos e seus atores.

Palavras-chave: *Políticas práticas* curriculares. Cotidiano escolar; Conversas e narrativas

CURRICULAR “POLICIES PRACTICES” IN INDIGENOUS EDUCATION: the point of view of the “practicing thinkers”

Abstract: What indigenous teachers tell us in narratives about policies and curricular practices with which coexisted in their school trajectories and teacher education? What are their challenges and expectations? How could these paths contribute to develop the notions: thinking practicing curriculum and curricula “policies practices” as theorisations committed to social and cognitive justice? Studies of curricula “policies practices” from within the narratives of the “practicing thinkers” helps us to understand the spacetimes in which they enroll, therefore is our methodological choice. The ongoing research, which is the basis for this text, reveals the nets of influence among the multiple social actors and their dialogue with the official curriculum policies within everyday life process of creating curricula “policies practices” from the indigenous communities where the story tellers are natives. We highlight also the achievements and challenges arising from the struggles of “practicing thinkers” in identity processes and acknowledge of their schools and their natives knowledges. Their narratives constitute invaluable and indispensable source of what we intend to study in relation to curricula “policies practices” in indigenous education.

Key words: Curricula “policies practices”. School everyday life. Narratives

¹ Professor Assistente do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas (CESTB-UEA) / Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). E-mail: leopeixoto.uea@gmail.com

² Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. E-mail: inesbo2108@gmail.com

INTRODUÇÃO

O que nos revelam as conversas com professores indígenas sobre suas *políticaspráticas* docentes cotidianas e seus significados possíveis? Que leituras fazemos do que nos dizem e que leituras de mundo e de currículo elas expressam? Quais os desafios e expectativas que emergem dessas conversas? Buscando refletir sobre esses questionamentos, os percursos de pesquisa que vimos fazendo na região do Alto Solimões e do Vale do Javari no interior do estado do Amazonas (São Paulo de Olivença, Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte)³, vêm se desenvolvendo em busca de professores indígenas que estejam dispostos a conversar sobre suas *políticaspráticas* educacionais cotidianas.

A nossa experiência como docente em cursos de formação de professores nessa região revelou-nos que muitos estudantes que frequentam esses cursos já são professores em suas comunidades, contratados pelo poder público local. Ou seja, percebemos que essas *políticaspráticas* são habitadas por múltiplos percursos e redes de conhecimentos. As conversas nos vêm revelando que nossos interlocutores são professores que, em sua ação cotidiana, extrapolam em muito os limites da formação que tiveram, inserindo em seus cotidianos, elementos de suas trajetórias múltiplas forjadas nos/dos/com os cotidianos das escolas indígenas.

Consideramos urgente desinvisibilizar essas *políticaspráticas* de currículo e, para isso, buscamos fazer ecoar as vozes desses sujeitos e seus conhecimentos mais fortemente. Por isso, optamos por manter os nomes reais dos professores com os quais conversamos e de quem já falamos em trabalho anterior⁴:

Embora focados nas conversas que tivemos com esses interlocutores, nosso objetivo com o texto é pensá-las contextualmente e entendermos as *políticaspráticas* cotidianas que delas emergem. Entendemos que, desta forma, podemos contribuir para potencializar nosso entendimento sobre a pluralidade presente na criação curricular cotidiana (OLIVEIRA, 2012) e, especificamente, naquela produzida por nossos interlocutores em diferentes *espaçostempos* de Educação Indígena. Entendemos ainda que, com isso, contribuímos para o desenvolvimento de compreensões possíveis das tessituras de *políticaspráticas* educacionais cotidianas envolvendo esses povos, suas culturas e seus conhecimentos.

Assim, buscamos trazer para este debate, reflexões sobre a tessitura de *políticaspráticas* cotidianas de criação curricular em diferentes *espaçostempos* de educação indígena, entendendo que essas ações nos trazem aprendizagens importantes para o campo da reflexão curricular na medida em que permitem desvelar e revelar processos de tessitura curricular cotidiana a partir do ponto de vista de seus *praticantespensantes*, inscrevendo, portanto, nosso debate no processo de reconhecimento dos currículos como criação cotidiana dos docentes e de valorização dos conhecimentos presentes nesta criação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA-METODOLÓGICA

Partimos aqui da convicção de que, no campo do Currículo – entendido como inscrito no campo de reflexões políticas e epistemológicas mais amplas – é mais interessante e produtivo pensar em *políticaspráticas* educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos currículos, do que em políticas em embate ou descoladas de práticas como muitas vezes se supõe. Assim sendo, podemos, como é nossa intenção, nos deslocarmos das explicações a respeito daquilo que “deveria existir” – numa perspectiva idealizante

³ Neste artigo, os interlocutores são todos do município de São Paulo de Olivença.

⁴ Os interlocutores a quem nos referimos aqui são os mesmos que se fizeram presentes na discussão que propusemos no CIPA em 2016 sobre narrativas autobiográficas de formação (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2016) e na qual nos inspiramos para este texto.

de políticas formuladas que seriam aplicadas em práticas – para a busca de compreensão daquilo que efetivamente existe nas nossas escolas, sobretudo quando pretendemos abordar, a partir de conversas com alguns de seus protagonistas, diferentes aspectos da Educação Indígena. Aprendemos com Alves (2010, p. 1), que

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Partimos da mesma convicção, entendendo, ainda que

dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário (OLIVEIRA, 2013, p. 378).

Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade seriam responsabilidade daqueles que, em sua ação cotidiana, não entendem ou não sabem usar produtos e normas formulados por instâncias consideradas superiores e que tomam para si a responsabilidade das propostas. Na discussão deste texto, partimos do princípio da inseparabilidade, adotando como expressão o neologismo *políticaspráticas*, cuja complexidade nos leva a considerar as redes de saberes, poderes e fazeres que nelas se tecem e que as habitam, bem como as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem. Isso porque consideramos que

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das *políticaspráticas* curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos (OLIVEIRA, 2013, p. 379).

Entendendo, com Edgar Morin (1995), que é impossível saber, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor, vamos também considerar que: *O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz* (1995, p. 182).

Ao deixarmos de pensar políticas e práticas separadamente, entendemos que estamos nos habilitando a superar a ideia de que as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano. Com isso, em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, buscamos compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes *prácticasteorias* constitutivas do real, que dão origem às *políticaspráticas* educacionais cotidianas.

Esse entendimento a respeito dessa indissociabilidade se funda em perspectivas epistemológicas de compreensão do mundo e dos processos de criação e transmissão de conhecimentos em que as hierarquias científicas preconizadas e adotadas na modernidade dão lugar à compreensão mais ecológica (SANTOS, 2006) das relações entre diferentes conhecimentos, entendidos como válidos em função de sua aplicabilidade circunstancial. Sem adentrarmos com profundidade esse tema, defendemos neste texto a necessidade de superarmos as hierarquias apriorísticas entre conhecimentos e seus detentores para podermos buscar compreender de modo mais efetivo os processos de construção da Educação Indígena em sua multiplicidade epistêmica, política e social.

Daí a necessidade de tomarmos como ponto de partida as conversas com docentes sobre suas *políticaspráticas* educacionais cotidianas e as compreensões que possuem a respeito delas e de seu potencial emancipatório em relação à educação de seus povos bem como a importância dessa desinvisibilização (SANTOS, 2004) para essas populações. A pretensão deste texto é a de contribuir para a ampliação da compreensão dessas *políticaspráticas*, o potencial que têm para o reconhecimento social dessas comunidades, seus conhecimentos, suas culturas, seus modos próprios de constituição e desenvolvimento.

Assim, neste texto, apresentamos fragmentos das conversas com docentes de três diferentes etnias indígenas, atuando no estado do Amazonas sobre suas *políticaspráticas* curriculares, entendidas como modos de expressão daquilo que são e em que acreditam. A proposta é conhecer e compreender, por meio de suas próprias narrativas, as *políticaspráticas* curriculares desses professores. Na troca de experiências e conhecimentos entre diferentes sujeitos se inscreve uma possibilidade de mobilização de conhecimentos e capacidades de desenvolvimento e compreensão de *políticaspráticas* educativas cotidianas. Pretendemos no diálogo com diferentes perspectivas de compreensão/ação cotidianas nas quais teorias e práticas se articulam na realização do ato educativo, entender os processos que os constituem, nas diferentes situações em que vivem em suas comunidades de origem.

A opção por este tipo de trabalho, com as narrativas docentes está baseada na ideia de que narramos o que somos e para saber quem somos (Manguel, 2010), associada à noção certauniana (1994) da narrativa como expressão dos conhecimentos produzidos pelos praticantes da vida cotidiana. A descrição não tem como objetivo se aproximar de uma realidade formulável e domável. A partir dessas noções, entendemos que não existem descrições, só narrativas, e que essas obedecem a uma série de regras que impedem a aceitação imediata de sua “veracidade”, ao mesmo tempo que contraditoriamente, nos colocam diante do fato de que esta é a única “veracidade” possível. Temos com essas formas de expressão de si, acreditado que as narrativas podem ser entendidas como modo de expressarmos aquilo que compreendemos/percebemos/somos, permitindo captar elementos das *políticaspráticas* dos sujeitos da pesquisa, suas crenças e convicções, e as redes de conhecimentos e valores que os formam.

No entanto, as narrativas não se isolam de nós mesmos, que as produzimos com nossos parceiros de pesquisa, interlocutores nesse processo. Assim, são também definíveis como conversas,

na medida em que a produção dessas narrativas é entendida como processo em que estamos envolvidos todos os sujeitos da pesquisa.

CONVERSAS

Essa pesquisa encontra-se ainda em seus movimentos iniciais. Até o momento, realizamos três conversas individuais com três professores indígenas de etnias diferentes, mas que residem em um mesmo município. Como atuamos em cursos de formação de professores vinculados à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que atendem às mesorregiões do Alto Solimões e do Vale do Javari, ambas no interior do Estado do Amazonas, são as práticas de docentes indígenas que atuam nessas regiões que nos interessam, pois já participamos das redes de formação com estes atores. Atualmente, na região, a Universidade do Estado do Amazonas tem um curso de Pedagogia Intercultural sediado no município de São Paulo de Olivença, para a formação professores indígenas das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba, e um curso no município de Atalaia do Norte, que atende os professores indígenas das etnias Marubo, Mayuruna e Kanamari e Matis.

No município de São Paulo de Olivença, existem duas turmas com 79 indígenas matriculados e no município de Atalaia do Norte uma turma com 35 indígenas. O curso está sendo financiado com recursos da UEA e do Programa Nacional de Formação de Professores do Governo Federal (PARFOR). Esse não é o primeiro curso superior ofertado para formação de professores indígenas na região, mas é através da nossa atuação nesse curso que foi possível chegar aos nossos interlocutores.

Apresentaremos aqui as narrativas de Eronildes, Ondino e Prudêncio, como já foi dito anteriormente, escolhemos manter seus nomes originais por entender que a atuação desses indígenas na criação de *políticaspráticas* educacionais cotidianas não pode ser invisibilizada. Nossas pesquisas e os conhecimentos advindos delas são produzidos com esses atores sociais. Para nós, é importante o reconhecimento desses atores e a ampliação de suas vozes e de suas criações cotidianas, pois acreditamos que a conquista da justiça cognitiva é pressuposto indispensável na conquista pela justiça social. Esclarecemos que durante as conversas foram expostos os objetivos de nossa pesquisa e que nossos interlocutores autorizaram o uso de seus nomes.

As conversas realizadas com Eronildes, Ondino e Prudêncio foram realizadas em momentos diferentes e a escolha desses interlocutores se deu também por diferentes motivos. O interesse por Ondino, indígena da etnia tikuna, se deu quando este cursava conosco a disciplina de Didática. Seu longo tempo de atuação no magistério (33 anos de docência) e o respeito evidente que os demais companheiros de turma tinham com Ondino fez com que ele nos parecesse um importante interlocutor. Eronildes nos foi apresentada durante uma atividade que realizamos com as turmas de Didática. Eronildes é uma cacique kambeba, formada em Pedagogia, que tem lutado na região para o reconhecimento de seu povo. Já Prudêncio, é indígena kokama e tivemos contato com ele durante um evento realizado pelos estudantes do curso. Prudêncio foi convidado a fazer uma fala na Semana de Pedagogia e o seu discurso empoderado, repleto de críticas pontuais aos governantes e aos demais parentes de outras etnias chamou-nos atenção.

Conversa com Ondino

Ondino é professor desde 1983, há 33 anos. Ele começou a dar aulas em sua comunidade quando tinha concluído a antiga 4ª série primária, aos 19 anos. A narrativa de Ondino revela inúmeras *políticaspráticas* que envolvem a educação de indígenas e a formação de indígenas ticunas na região do Alto Solimões.

Eu comecei a estudar quando eu tenho 11 anos, porque naquela época não existia escola na comunidade. A escola que eu comecei era não-indígena. A escola é civilizada. O professor é civilizado. [Ondino esclarece que os

“civilizados” não moravam junto com os indígenas e que essa escola não ficava localizada na sua comunidade, mas uma comunidade próxima, no mesmo rio].⁵ (...) Terminei a quarta série [aos 19 anos] e me chamaram na comunidade para ser professor. Naquela época, os padres já moravam na comunidade e nós morávamos juntos, numa comunidade de oito casas. Comunidade Nossa Senhora de Nazaré. Aí, teve uma formação de professores aqui em São Paulo de Olivença [sede do município]. Passamos duas semanas por ano aqui em São Paulo, para saber como dar aula nas comunidades. Estudamos por quatro anos. Depois teve um curso na comunidade de Campo Alegre, era um tal de OPAN⁶. Fizem um livro, uma cartilha. As primeiras cartilhas na língua ticuna. Passou mais um ano e fizeram outro curso de formação de professores também. Aí, fizeram outro livro, que se chamava... Não sei como era o nome desse livro. Assim fui pegando cada vez mais informação, informação, até chegar ao curso da OGPTB⁷. Estudei na comunidade Filadélfia que pertence a Benjamin Constant. Estudei até o segundo módulo e desisti, porque me “abanguçaram⁸” [Ondino narra que um aluno furtou sua mochila com todo seu material e documentos para dar entrada no bolsa-família, por isso ele desistiu do curso] (ONDINO, ticuna)

O início da fala de Ondino traz inúmeras questões que nos ajudam a conhecer melhor o contexto em que ele inicia a sua trajetória escolar e docente. Primeiramente, um contexto em que não há o encontro com uma escola indígena, com uma escola que valorize sua cultura e os conhecimentos produzidos pelo seu povo. A escola é percebida por Ondino, e muito provavelmente por seus demais *praticantespensantes* como um *espaçotempo* importante nesse processo civilizatório, afinal, segundo ele: “A escola é civilizada. O professor é civilizado.” Não podemos esquecer que estamos falando de uma escola nos anos de 1970, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Logo em seguida, a narrativa de Ondino faz menção à presença da igreja em sua comunidade. “Naquela época, os padres já moravam na comunidade e nós morávamos juntos”. Se no início da sua trajetória escolar, a comunidade de Ondino era habitada apenas por indígenas ticunas, quando ele termina a 4ª série primária (oito anos depois de iniciar os estudos), os padres já estão convivendo nessa comunidade indígena. A presença e influência das igrejas cristãs (católicas e protestantes) em comunidades indígenas na região é narrada em outros momentos das conversas com Ondino. Quando perguntei como era o seu dia-a-dia em sala de aula, Ondino respondeu:

Ondino: A gente começa assim... Primeiro a gente entra 7:30. A gente dá bom dia aos alunos. Depois a gente reza com eles. E canta alguma música.

Eu: Que reza vocês fazem?

Ondino: A gente reza o Pai Nosso, a Ave Maria, porque nós somos da religião católica.

Ou seja, não podemos desconsiderar que as igrejas se fazem presentes influenciando as *práticaspolíticas* cotidianas das escolas indígenas. Muitos destes missionários foram os primeiros

⁵ Os textos entre colchetes são observações feitas pelos autores com informações que aparecem em outros momentos das conversas, mas que acreditamos ser importante esclarecer no contexto dessa narrativa.

⁶ Operação Amazônia Nativa.

⁷ Organização Geral de Professores Ticunas Bilíngues.

⁸ Abanguçar é um verbo utilizado corriqueiramente nessa região do Amazonas e que significa sacanear ou zoar. Ondino quer dizer que foi sacaneado. Que foi vítima de uma brincadeira de mau gosto.

não-indígenas a chegar nessas comunidades, os primeiros a darem uma assistência a esses indígenas seja em questões que envolvam educação ou outras quaisquer, antes mesmo da chegada do Estado.

Os outros agentes importantes mencionados por Ondino são os movimentos indigenistas. Por exemplo, a OPAN (Operação Amazônia Nativa) que é a primeira organização indigenista fundada no Brasil. Percebemos o interesse dessas organizações com as questões educacionais envolvendo essas populações. Atualmente, ainda há uma grande participação de organizações indigenistas na região do Alto Solimões e Vale do Javari. Podemos citar o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e o CTI (Centro de Trabalho de Trabalho Indigenista), que atuam diretamente em propostas de reformulações curriculares, em criação de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, entre outras questões educacionais.

No livro “As Vozes do Mundo”, Boaventura de Sousa Santos (2009) faz ecoar a voz de Pedro Inácio Negmatücü, através de uma entrevista realizada com esse líder ticuna. Pedro Inácio, ao narrar trajetória da criação do Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), mostra a necessidade que os ticunas percebem de ter uma articulação entre as aldeias. Ou seja, o movimento indígena ticuna, historicamente, extravasa as fronteiras dos territórios municipais. Por isso que, mesmo sendo do município de São Paulo de Olivença, da comunidade Nossa Senhora da Nazaré, Ondino frequentou a escola em outras comunidades como o caso de Campo Alegre (São Paulo de Olivença) ou até mesmo o curso de formação de professores da OGPTB em Filadélfia (Benjamin Constant). É importante ressaltar que esse curso teve como principal incentivadora a antropóloga Jussara Gruber. Com a interiorização da Universidade do Estado do Amazonas, este curso passou para esta instituição⁹.

Gostaria ainda de destacar na narrativa de Ondino a existência de cartilhas e livros destinados ao povo ticuna. Percebemos que este tipo de registro é significativamente importante para eles quando estamos falando de *práticas políticas* escolares. Seguindo outras redes de influências que contribuíram e contribuem para o fortalecimento das lutas ticunas, não podemos deixar de mencionar a importante contribuição do pesquisador Prof. Dr. João Pacheco, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Se por um lado, historicamente os indígenas ticunas possuem uma melhor organização que os garantiram a conquista de direitos, o processo com os indígenas kokamas e kambebas é um pouco mais complicado. Veremos isso nas conversas a seguir, com Prudêncio e Eronildes.

Conversas com Prudêncio e Eronildes

Em conversa inicial com Prudêncio (kokama), ao saber se ele gostaria de participar da pesquisa, Prudêncio fez a seguinte solicitação:

Eu quero participar, mas eu quero saber se o senhor que está estudando... é que eu quero continuar os estudos. Quero que me orientem, que me deem um norte, para eu seguir. Eu já fiz a pós, agora eu pretendo continuar os meus estudos. Quais seriam as possibilidades? Esse é o meu retorno que eu quero.

Prudêncio é indígena kokama e ex-coordenador das escolas kokamas do município de São Paulo de Olivença. Conhecemo-nos em um Seminário de Pedagogia realizado com as turmas de São Paulo de Olivença. Prudêncio já tem o curso superior, fez licenciatura destinada a indígenas. Alguns colegas ticunas da turma de Prudêncio estão cursando o mestrado no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro ou em outras instituições, como a Universidade Federal de

⁹A tese de Sirlene Bendazzoli “Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM” defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) narra essa trajetória do curso na perspectiva de alguém que participou do grupo de incentivadores e idealizadores ao lado da antropóloga Jussara Gruber.

Juiz de Fora. A organização dos ticunas permite que as informações circulem entre as diferentes lideranças, independente do município e através de suas redes de influencias.

Na conversa com Eronildes, ela diz que até 2011, na coordenação indígena da Secretaria Municipal de São Paulo de Olivença, só havia representantes ticunas. Eronildes é uma cacique kambeba, formada no curso de Pedagogia Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas, mesmo curso e Prudêncio. Nascida na sede do município de São Paulo de Olivença em uma área que não é reconhecida oficialmente como terra indígena. Conhecemos Eronildes numa atividade realizada durante a disciplina de Didática, cursada por Ondino. Eronildes tem lutado pelo reconhecimento de uma terra indígena do povo kambeba, numa área da cidade em que existe um sítio arqueológico do seu povo. Esse sítio vem sofrendo diversas tentativas de destruição por parte de políticos, empresários e da população em geral. Eronildes tem lutado para garantir a preservação da história, da cultura, da terra e do povo kambeba.

Desde 2011, ela é coordenadora das escolas e dos professores kambebas, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença. Segundo ela, “Quando o prefeito viu que o meu trabalho era reconhecido pela comunidade, que era uma coisa assim bem grandiosa, ele deu oportunidade. Não porque ele quis, mas pela luta nossa”. Em 2011, a Prefeitura de São Paulo de Olivença passou a ter coordenadores indígenas das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. Nesse momento, Eronildes e Prudêncio assumiram a coordenação.

Eronildes narra que se forjou professora por perceber a necessidade do seu povo.

Me motivei a ir por causa dessa carência de professores nas nossas escolas. Tinha os professores brancos que davam aula, mas eles não tinham compromisso. Iam quando queriam e faziam de conta mesmo. (...) Eu trabalhava na agricultura, em roça, mas eu já tinha o ensino médio completo. Quando eu me separei, eu continuei os trabalhos na agricultura, mas eu via a necessidade do nosso povo, nas nossas escolas que não eram escolas reconhecidas. Como liderança, eu observava isso. Os professores iam às escolas quando queriam. Tinham todas essas questões. Em 2009, com esse prefeito que ganhou no município, porque até então a gente não tinha oportunidade de assumir as nossas escolas. Eu procurei a administração e o prefeito e o secretário foram muito legais. Deram oportunidade para eu trabalhar. Comecei a trabalhar numa comunidade aqui próximo: São Raimundo do Universo. (Eronildes)

Prudêncio foi coordenador das escolas kokamas junto à Secretaria Municipal de Educação até o início de 2016. Nasceu em São Paulo de Olivença, em uma comunidade indígena kokama às margens do rio Camatiã. É professor há 15 anos e é professor indígena concursado desde 2010, no município de São Paulo de Olivença. Segundo Prudêncio, não era exigência do concurso formação em curso de licenciatura. Prudêncio começou a lecionar em 2001, quando tinha apenas o primeiro ano do Ensino Médio.

Em 2001, surgiu a Alfabetização Solidária para educar os idosos. Então, a comunidade fez uma reunião pra eleger um monitor para fazer a capacitação no Mato Grosso, na universidade de lá. A comunidade me elegeu. Eu fui pra Cuiabá. Eu estava no primeiro ano do ensino médio. Quando eu voltei do curso da Alfabetização Solidária, eu assumi a turma e fiquei pensando: “eu vou terminar meus estudos”. Eu me matriculei na EJA e terminei o ensino médio na EJA. (PRUDÊNCIO, kokama)

Eronildes narra ainda que, quando chegou a coordenação indígena, não havia nenhuma escola reconhecida como escola kambeba no município e que hoje já existem seis escolas kambebas. No entanto, lembra também que, quando atuava como professora

Todo dia eu ia de canoa, de rabetinha [canoa com motor]. A escola ficava à uma hora da sede. Eu ia e voltava todos os dias. Nesse tempo, eles não davam suporte na catraia [lancha que faz transporte de passageiros], nem tão pouco na gasolina. Então eu comprava fiado com meu próprio recurso pra pagar no fim do mês. Eu gastava quase todo o meu salário. Minha mãe dizia: “_Eu não vejo que vantagem tu vê nisso. Todo dia ir trabalhar e gastar e no fim do mês tirar só aquilo que não dá pra nada”. Aí eu falava pra ela: “_Eu tô vendo a qualidade e aonde eu posso ajudar nas nossas próprias escolas”.

Apesar do orgulho com que conta essa sua trajetória, e do quanto sua resiliência foi importante para as suas conquistas, nós não podemos deixar de destacar o processo desigual na qual vivem os *praticantes pensantes* desses cotidianos escolares. O salário do professor não pode servir para pagar apenas o seu transporte de ida e volta ao colégio e “no fim do mês tirar só aquilo que não dá pra nada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e as conquistas dos povos indígenas na criação de *políticas práticas* cotidianas são grandes. Mas são essas lutas e alternativas travadas e criadas nos cotidianos que de alguma forma garantem as formas de (re)existências dessas culturas e desses saberes. É importante que se reflita sobre as condições às quais estão submetidos esses professores em seus municípios. Quais as condições que são dadas para que as escolas possam ser espaços ricos de aprendizagem e de produção de conhecimentos?

De alguma forma, algumas respostas dos executores e formuladores das políticas oficiais nesse município parecem interessantes. Por exemplo, concursos municipais para professores indígenas (inicialmente sem a exigência de curso de formação de professores, já que a maioria não tinha a oportunidade de fazer o curso), eleição de coordenadores indígenas na secretaria de educação municipal, pressão ao governo do estado para oferta de cursos de “formação inicial” dos professores em exercício, na universidade pública estadual com auxílio financeiro do governo federal.

Algumas dessas medidas nos parecem ser um caminho possível de criação local de soluções para questões que se colocam à educação e indicam caminhos de criação de uma educação pública de qualidade para todos! Ao partirem do “chão da escola” e a ele retornarem por meio de medidas que buscam atender as demandas da realidade local, essas políticas locais apontam para a construção efetiva de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade para todos. São propostas e soluções que se chocam com a atual política curricular em curso no país, criticada por Oliveira (no prelo).

A educação pública de qualidade para todos precisa considerar a diversidade nacional e a exigência que ela nos coloca de considerar as especificidades locais – de ordem cultural, social, política e econômica – não como parte diversificada, mas como princípio curricular. Precisa ser pensada a partir de um projeto de sociedade, não de índices de rendimento. Precisa reconhecer o direito ao respeito dos conhecimentos construídos antes e fora da escola para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos. Isso só é possível se o ponto de partida forem as múltiplas realidades econômicas, sociais, culturais e educacionais dos alunos de todo o país.

Isso significa dizer que os problemas de cada rede e de cada escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na

consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e não a partir de caminhos unificados e propostos com base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais (OLIVEIRA, no prelo).

Na contramão dos processos centralizadores em curso, essas políticas se inscrevem na realidade local, considera a produção curricular local e própria das escolas, a partir do enredamento entre as propostas curriculares e as realidades locais com suas especificidades e possibilidades. Buscam estabelecer diálogos com as normas superando a ideia de definição externa do que devem fazer os professores e alunos nas escolas, compreendendo que essas normas não criam as condições necessárias às suas implementações. E, por isso, a realidade delas e dos currículos reais é, e sempre será, aquela possível nos locais onde se espera que estes ocorram, independentemente do previsto e do desejado pelas chamadas políticas oficiais que não trazem como as aqui citadas a marca do respeito e do diálogo com a realidade local da educação indígena.

Nossos interlocutores e suas narrativas nos fazem ter a certeza de que as lutas e os desafios enfrentados pelos povos indígenas em nosso país precisam ser abordados e tratados por meio do reconhecimento da pluralidade de povos e culturas indígenas presentes no país. Qualquer tentativa de padronização ou de definição do que venha a ser “uma educação escolar indígena brasileira”, por melhores que sejam suas intenções, não dará conta da complexidade que constitui esses povos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.

Morin, Edgar. *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid, 1995.

OLIVEIRA, Inês B. CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: *Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês B.; *Políticas de currículo e avaliação: O Debate Nacional*. Publicação ANPAE, no prelo.

OLIVEIRA, Inês B. CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: *Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Inês B.; PEIXOTO, Leonardo F. MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: NARRATIVAS DOCENTES E ECOLOGIA DE SABERES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de, MONTEIRO, Filomena de Arruda, PASSEGGI, Maria da Conceição. *Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. CD-ROM - Cuiabá. BIOgraph, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *As Vozes do Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fórum social mundial: manual de uso*. Wisconsin, 2004. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>. Acesso em 24/08/2013.