

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTO QUILOMBOLA E KAINGANG: DISCURSOS E FAZERES

Data de aceite: 03/04/2023

Luís Otávio Schreiber

Bolsista da Fundação Araucária.
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil
ID Lattes: 1734290246152787

Márcia Andréa dos Santos

Docente no Curso de Licenciatura em
Letras Português Inglês/Departamento de
Letras/Pibic-Af. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná,
Pato Branco, Paraná, Brasil
ID Lattes: 0048288072716856

RESUMO: A pesquisa aqui discutida busca entender as falas e as ações docentes em escolas indígenas e Quilombolas no Paraná como constituintes de identidade e memória. Foram seus objetivos: registrar as práticas culturais - os jogos, danças, músicas, eventos tradicionais, usos linguísticos, alimentares, espiritualidade, usos de plantas e artes. Visou aproximar a universidade e as comunidades por meio do auxílio na criação de cursos de formação docente, materiais didáticos contextualizados às necessidades e linguagens locais. Buscou produzir materiais de memória coletiva, por meio de entrevistas, coletas de causas a

serem publicados em livretos usados em sala de aula e externamente. Os registros foram feitos a partir de gravações e captura de fotos ou vídeos. Os resultados são uma quantidade significativa de imagens, áudios e transcrições que contribuirão como registros históricos. Isto possibilitou conhecer como se constitui a escola pelos dizeres e fazeres semelhante a um processo arqueológico de escavação, no qual há a possibilidade ir mais fundo sempre (FOUCAULT, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Discursos; escola; fazeres.

THE CONSTITUTION OF THE SCHOOL IN THE QUILOMBOLA AND KAINGANG CONTEXT: DISCOURSES AND ACTIONS

ABSTRACT: The research discussed here seeks to understand the speeches and teaching actions in indigenous and Quilombola schools in Paraná as constituents of identity and memory. Its objectives were: to record cultural practices - games, dances, music, traditional events, linguistic and food uses, spirituality, uses of plants and arts. It aimed to bring the university and communities together by helping to create teacher training courses,

teaching materials contextualized to local needs and languages. It sought to produce collective memory materials, through interviews, collections of stories to be published in booklets used in the classroom and externally. The records were made from recordings and capture of photos or videos. The results are a significant amount of images, audios and transcripts that will contribute as historical records. This made it possible to know how the school is constituted by sayings and doings similar to an archaeological excavation process, in which there is always the possibility of going deeper (FOUCAULT, 2008).

KEYWORDS: Discourses; school; actions.

INTRODUÇÃO

Destarte, é essencial implementar no currículo escolar, conteúdos que prestigiem o multiculturalismo. Sob este olhar, o objetivo é trazer noções de poder, cultura e identidade que apresentem mobilidade nas suas formulações. O fio guia ou o objetivo geral é a participação do corpo escolar e comunidades indígenas e quilombolas através da criação e publicação de materiais próprios: livretos de causos, biografias do anciãos e materiais didáticos traduzidos para o Kaingang.

Destacam-se as representações culturais e identitárias, a resistência e a valorização das línguas locais. Volta-se a atenção para a promoção da autoestima e dos registros cujo objetivo é difundir o recorte analítico a contextos mais amplos. Já o incentivo à busca por direitos passa pela conscientização de que eles existem e lhes são garantidos pela Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Lei 10.639/03, Parâmetros em Ação, RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Indígena) e a Resolução nº 8 do CNE.

Se enfatiza a importância da educação multicultural com base nos próprios agentes. A viabilização de cursos de formação continuada possibilita a inovação no currículo escolar, fomenta novas pesquisas acerca das linguagens e identidades regionais e instrumentaliza educadores que relatam a carência de materiais específicos. Por isso, se objetiva registrar as práticas culturais - os jogos, danças, músicas, eventos tradicionais, usos linguísticos, alimentares, espiritualidade, usos de plantas, as artes e a constituição dos discursos e fazeres docentes principalmente.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa ação começou conversando com os professores indígenas e quilombolas para expor as intenções. As escolas pesquisadas são o Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, Colégio Estadual Indígena *Ségso Tanh Sá*, ambos em Palmas-PR e o Colégio Estadual Indígena *Kókoj Ty Han Já* em Mangueirinha-PR. Foram realizadas rodas dialogais para compreender o contexto, a necessidade de formação docente e acolher as falas, os fazeres dos professores e propor um trabalho de formação e produção de material. Dentre os objetivos desta pesquisa estão:

Registrar a organização das escolas por meio de gravações de áudios, vídeos

e anotações em diário de campo, registros histórico-culturais e com isso apreender a constituição discursiva e didática que compõe o contexto.

Analisar o processo discursivo a partir das concepções do discurso docente sobre cultura, identidade e poder nas ações docentes utilizando o método de pesquisa-ação, Thiollent (1997) e transcrição da oralidade, Dino Preti (1999). Optou-se por trocar os nomes reais por codinomes para proteger as identidades.

Produzir livretos de causos a partir de visitas às escolas e, se possível, biografia dos anciãos e minidocumentários roteirizados pela própria comunidade. Poderão ser adaptadas as narrativas para a língua Kaingang com o auxílio de professores locais.

IDENTIDADE, CULTURA E PODER NAS ESCOLAS KAINGANG E QUILOMBOLAS

Fervilham tentativas de conceituar o termo “identidade”. Porém, parece ser mais adequada a troca por “identificação”, porque se enfatiza o processo (HALL, 2014). Pululam polissemias permitindo que os sujeitos se auto definam. Isto é, a pós-modernidade traz termos como ruptura, fragmentação e deslocamento quando se busca demarcar identidades: uma mistura local e global, causada por eventos de migração forçada (como a diáspora africana) e a invasão das terras dos povos originários. Há sentimentos de pertencimento e fortalecimento dentro de grupos específicos, pois “parecem invocar [...] um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência” (HALL, 2014, p.108-109).

Resgatar estes “pontos de apego temporário” requer a assunção de que o reconhecimento é “um ato de poder” e os detentores buscam manter sua posse. Os vestígios de subalternização histórica se encontram fincados na memória coletiva. Isto é visto nas falas das professoras da escola quilombola ao afirmar que alguns alunos sentem dúvida ao terem que se identificar nas bancas (de cotas) raciais devido ao epistemicídio,

Prof.^a Kau. Eles tinham medo de se identificar, né?

Então a gente trabalha toda essa questão com eles...desde tonalidade, né?

Esta costura não se dá apenas na consideração de temas atuais elencados na fala docente, a exemplo do colorismo, grau de racismo baseado nos tons mais ou menos escuros das peles (DEVULSKY, 2021), mas pelo seu apoio em outra fala docente sobre cotas raciais:

Passando, é óbvio, pelo processo de escravização até chegarmos nos direitos que temos... hoje a gente tem o direito à cota... mas a cota já existiu para o branco, né? há menos de 100 anos atrás – ali na década de 30, 40 com a lei do boi.

Apesar da dissimulação nas relações de dominação “representadas de uma maneira que desvie nossa atenção” (THOMPSON, 1995, p.83) e da ideia de “democracia racial”

emuladas por Gilberto Freyre (SANTOS, 2016), Candau relembra a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais da Unesco no México em 1982, em que a identidade cultural é tida como “uma riqueza estimulante que amplia as possibilidades de florescimento da espécie humana”.

Em um relato sobre um encontro *online* entre autoridades e professores da cidade em questão, uma professora diz que alguns representantes dos valores de famílias prestigiadas repetiam, ao se apresentarem, serem portadores de tais e tais brasões. Entretanto, a docente elabora sua resposta

É um município de fazendeiros, então eu ouvia todo o santo dia, porque o meu brasão é da família tal, e o meu brasão... eu fiquei ((pensando)) o meu brasão é o quilombo... o meu brasão é o quilombo.

Outra docente emite um enunciado sobre cultura e identificação: “nascer negro é consequência, ser negro é consciência” e diz ser de autoria de Zumbi. Candau afirma que “consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas [...] têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro” (2011, p.241). Por isso, a noção de cultura deve ocupar um lugar central na interpretação dos dados (CANDAU, 2011; VEIGA-NETO, 2003). Outra ideia suficientemente generalizante e, por isto, relevante é a de que cultura diz respeito às “realizações do espírito”, aos “saberes e fazeres” (SANTOS, 2016, p.167).

A centralidade da cultura aparece na fala do coordenador e vice cacique da primeira escola indígena visitada. Onde lê-se,

E a gente também quer manter VIVA a cultura através da tecnologia... porque fortalece a cultura né... e a gente QUER ser visto...

O cacique da outra comunidade indígena, ao se referir à cultura local metaforiza:

Eu diria que ela tá na U.T.I... Nós precisamos dar aquele choque...sabe? ((se refere ao desfibrilador para reavivar a cultura)) para trazer ela pra fora...

As identidades existem, porque existe a diferença. Isto é, há sempre o seu exterior constitutivo (HALL, 2014). Logo, o reconhecimento político e jurídico permite haver identidades complementares (SANTOS, 2016) e a construção identitária tem a ver com a historicização dos sujeitos, a sutura que permite conectá-los aos seus contextos. O ponto chave é o reconhecimento de que existem grandes narrativas que suprimem histórias enfraquecidas. Assim surge “o perigo da história única” numa intertextualidade entre o discurso de um dos professores e o livro de mesmo nome de Chimamanda Ngozi Adichie (2009):

Até a pouco eu li um livro e trabalho com eles do ensino médio...

O perigo da história única, né.

Porque desde sempre foi nos contado uma história...a história branca.

Percebe-se que a modernidade busca certezas, mas a pós-modernidade estabelece seu fim (SOUZA, 2007). Neste viés, as representações “são corporificações discursivas” e isto nos faz questionar “que forças são essas que agem para torná-las tão ‘verdades’?” (SANTOS, 2016, p.183). Por isto, é que Veiga-Neto (2003) sugere a troca da palavra “cultura” por “culturas” no plural. Diz que se assiste a uma “virada cultural”, pois o que antes era considerado um binômio (a educação e a cultura) está sendo representado como um polinômio de muitas variáveis hoje.

Vê-se que “a realidade é uma construção” (VEIGA-NETO, 2003, p.6). Desta forma, a “virada cultural” pode ser feita de propósito: é a provocação de Luiz Rufino ao unir os termos “rolê” (movimento das rodas de capoeira para escapar de golpes ou simplesmente “rolar”) e epistemologia. Ou seja, fazer um “rolê epistemológico”, um giro nos saberes (RUFINO, 2019, p.87) congruente à aceitação de “epistemologias multiculturais” de Veiga-Neto. Estas ações permitem intervir e combater o “carrego colonial” e as “marafundas” numa visão decolonizante (RUFINO, 2019, p. 115).

Souza relata as armadilhas de se entregar aos processos alienadores da modernidade e seu universalismo. Aborda os fenômenos da CMC (comunicação mediada por computador) dizendo que há pontos positivos e negativos: os primeiros são a capacidade de simular realidades e diminuir custos para se deslocar. Já o linguista sul-africano Prinsloo salienta que “quando contextos específicos são tratados como se fossem universais, [...] percepções de letramento (digital) passam a ser meramente técnicas” (2005, p.1-11). Isto é sólido na fala do coordenador indígena,

Que que nós vamo fazê? Mandar os professores na cidade preencher o R.C.O. que nem nós tamo fazendo? Isso é muito dificultoso quando o tempo tá instável ((a internet cai e oscila)) ... e eles querem todos os dias... a frequência... registro de conteúdo... tudo pela internet... mas tem vez que não tem como ((tom melancólico)).

Esta “ressalva ao processo de tradução cultural da CMC/ tecnologia está relacionada à questão do poder” (SOUZA, 2007, p.13). O autor usa exemplos atuais, pois no primeiro “uma tecnologia pedagógica de CMC foi desenvolvida para uma escola na capital onde é sabido que ela ajudou a sanar um aspecto problemático, e posteriormente ela é transladada para uma escola do interior”. Contudo, “o [...] insucesso da tecnologia é visto como resultante da incapacidade local” (SOUZA, 2007, p. 13). Vale dizer que nas três escolas, se observa a necessidade de criar e adaptar materiais contextualizados às culturas locais. Exemplifica-se:

Na primeira escola indígena –

Pesquisadora. Como que vocês tão trabalhando com as crianças do quinto ano?

Coordenador. É o estado.... Eles mandam alguns materiais... Mas não todo ano.

Na escola quilombola -

Prof.^a Vivi. Eu vejo que o maior problema está no material didático...

Na segunda escola indígena –

Prof.^a Jacy. Eu ME VIRO... eu pego o livro de português e passo TUDO em Kaingang... atividade eu preparo porque NÃO tem...né? tenho que INVENTAR...

A carência de materiais próprios está ligada à manutenção do poder simbólico por grupos dominantes e à vontade política ou sua inexistência (BORDIEU, 1989; CANDAU, 2011). Dito isto, “os Estudos Culturais estão preocupados em aprofundar [...] as relações entre cultura, conhecimento e poder” (CANDAU, 2011, p.242). Então, o poder simbólico produz as identidades pela manipulação dos signos. Logo, o código linguístico é “arbitrário [...] e estreitamente ligado às relações de poder” (SILVA, 2002, p.91).

Uma das formas de manutenção do poder é estigmatizar outros grupos os estereotipando e desprestigiando. Ou seja, os preconceitos servem para distorcer as realidades, tendo em vista que “as propriedades simbólicas [...] podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais” (BORDIEU, 1989, p.112). Para combater estes discursos, a produção de materiais didáticos próprios busca prestigiar os contextos renegados historicamente, visto que “situar-se na sociedade significa situar-se em relação a muitas forças repressoras e coercitivas” (Berger, 1986, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível apreender certas falas e fazeres docentes em contextos Quilombolas e Kaingangs no sudoeste do Paraná. Notou-se a relação compulsória entre identidade, cultura e poder.

A primeira (identidade ou identificação) foi vista como um “devir” necessário às diferenças (e vice-versa) catalisadora de sentidos móveis. O segundo item (cultura) foi percebido como o fio ancestral que une as identidades em grupos e organizações relativamente estáveis sejam materiais, política e historicamente determinadas e a se determinarem. Já o terceiro item elencado (poder) foi percebido como as forças que atravessam as estruturas sociais tal como permite se interpenetrarem todos os itens anteriores de modo interdependente (identidade, cultura e poder), perpassando tanto níveis abstratos do conhecimento quanto esferas materiais, por meio do poder simbólico em sua concretude física (BORDIEU, 1989). Viu-se, nos discursos das lideranças Kaingangs e Quilombolas, traços inequívocos de autorreconhecimento em processo, resgate cultural e resistência (nas medidas possíveis) àqueles que controlam os aparelhos ideológicos estatais (ALTHUSSER, 1974) e a consciência da carência de materiais didáticos próprios. Continuam sendo feitas articulações entre as esferas cabíveis.

Por ora, a confecção de materiais didáticos e minidocumentários tiveram o impeditivo da pandemia de covid-19 ou “sindemia” como prefere (TONIOL, 2021, p.19), da dificuldade de agendamento do transporte, da vulnerabilidade dos grupos pesquisados e da postergação da volta às aulas presenciais nas escolas e universidades. Contudo, as medidas sanitárias de prevenção ao vírus foram cumpridas rigorosamente e a pesquisa se encontra em andamento para concretizar os objetivos, ao menos, temporariamente (FOUCAULT, 2008).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), à Fundação Araucária (Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná), à UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), à pesquisadora Márcia Andréa dos Santos, minha orientadora, aos pós-graduandos do programa de mestrado que cederam transcrições de suas visitas ao *lócus* e aos participantes e lideranças, das comunidades indígenas e quilombolas da região sudoeste do Paraná.

CONFLITO DE INTERESSE

Não há conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Biblioteca de Ciências Sociais, Ed. Presença, Portugal, e Liv. Martins Fontes, Brasil, 1974.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. 1.ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRETI D. (org.) **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2) 224p.

PRINSLOO, M. The New literacies as placed resources. **Perspectives in Education**. v. 23, n.4, p.1-12, 2005.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, M. A. Cultura e representação: o preconceito constituído e as falas docentes. *In*: BARROS, D. L. P. Margens, periferias, fronteiras: estudos linguístico-discursivos das diversidades e intolerâncias. São Paulo: Mackenzie, 2016.

SILVA, T. T. Produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, L. M. T. M. CMC, Hibridismos e tradução cultural: reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.1, n.46. p. 9-17, jan./jun., 2007.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONIOL, R. Os estudos da religião em tempos de covid-19. Entrevista concedida a COSTA, W.S.R; SILVEIRA, E.J.S; SILVEIRA, D.O. **PLURA, Revista de Estudos da Religião**. v.12, n.1, 2021, p.15-29.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23. p.5-15. Maio/ Jun./ Jul./ Ago., 2003.