

O currículo nas veredas da fenomenologia: experiência de formação com os estudantes

Enawene Nawe, Juína, MT

Curriculum in the paths of phenomenology: training experience with Enawene Nawe students, Juína, MT

Cleyde Nunes Pereira de Carvalho¹

Léia Teixeira Lacerda²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.430>

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a concepção fenomenológica de currículo como uma proposta para a reflexão das temáticas da diversidade, a partir da formação oferecida aos estudantes Enawene Nawe, matriculados no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto considerando as contribuições de autores do campo do currículo, da diversidade e da fenomenologia. Os resultados dessa reflexão evidenciam que a incorporação dessas temáticas, em um currículo fundamentado na perspectiva fenomenológica, é fundamental, tendo em vista a aproximação dessa abordagem com as relações humanas e, desse modo, também com as questões relacionadas à modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena. Para a implementação dessa modalidade, é necessária uma concepção de currículo que considere o processo formativo dos grupos étnicos de maneira articulada aos conteúdos das disciplinas e às visões de mundo, ao modo de ser e de viver dessa etnia.

Palavras-chave: educação escolar indígena; diversidade; currículo; fenomenologia.

Abstract: This article aims to present the phenomenological conception of curriculum as a proposal for the reflection of the diversity themes based on the training offered to Enawene Nawe students enrolled in the Alternative Ceja of Juína, Mato Grosso. For this, a

¹ Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Juína, Mato Grosso, Brasil.

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre as autoras:

Cleyde N. P. de Carvalho: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) atuando na Educação Básica; e Professora do Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Curso Unidade Juína, Brasil. **E-mail:** cleyde.juina@hotmail.com

Léia T. Lacerda: Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nas Unidades Universitárias de Campo Grande e Paranaíba nas linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Diversidade; Currículo, Formação Docente e Diversidade e História, Sociedade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - CNPq. **E-mail:** leia@uems.br

bibliographical research was carried out on the proposed theme considering the contributions of authors of the curriculum, diversity and phenomenology fields. The results of this reflection show that the incorporation of these themes in a curriculum based on a phenomenological perspective is fundamental, in order to approximate this approach with human relations and, as such, also with the issues related to the modality of School Education Indigenous teaching. For the implementation of this modality it is necessary a curriculum conception that considers the formative process of the ethnic groups in an articulated way to the contents of the disciplines, the worldviews and the being and living ways of that ethnic group.

Key words: indigenous school education. diversity. curriculum. phenomenology.

1 INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI serão lembrados como o período em que as minorias de diferentes sociedades e culturas buscaram representatividade junto às esferas públicas. Esta é uma geração que vivencia esse momento, como partícipes ou como mera expectadora. Diante das tentativas de diálogo e das denúncias de discriminação racial, étnica, religiosa, de gênero, entre outras, as tensões se acentuam entre os grupos que buscam igualdade de oportunidades, além do reconhecimento cultural e político entre alguns grupos que ainda concebem a constituição e funcionamento de uma sociedade hegemônica.

Nessas circunstâncias, a escola também é um lugar de embates, tendo em vista que, em nossa sociedade, as questões relacionadas à diversidade se constituem fortemente na esfera educacional. Dessa perspectiva, Candau (2011) afirma que a cultura escolar dominante em instituições educativas “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (CANDAU, 2011, p. 241).

Dessa forma, nem sempre é fácil para educadores e educadoras abordarem pedagogicamente as temáticas da diversidade (GOMES, 2007); e nem sempre há o preparo pedagógico necessário para trabalhar com a cultura e os saberes culturais dos diferentes grupos humanos em sala de aula, bem como geralmente não há a incorporação desses conteúdos da diversidade nos currículos escolares. Entretanto é possível romper com essa exclusão e, como alternativa, sugerimos a proposta de um currículo pautado nos pressupostos epistemológicos da fenomenologia, tendo em vista que nessa perspectiva:

O currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais.

O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2007, p. 40-41).

Ainda nessa ordem de ideias, Silva (2007) acrescenta que, enquanto no currículo tradicional os estudantes são encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracteriza as disciplinas acadêmicas, “no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido, a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica” (SILVA, 2007, p. 41).

Nesse sentido, apresentamos a experiência escolar de jovens indígenas da etnia Enawene Nawe, observando como a incorporação dos temas da diversidade no currículo pode também ser aplicada na perspectiva fenomenológica. Trata-se de 27 estudantes, matriculados no ano de 2010, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja Alternativo) de Juína, Mato Grosso, cujo objetivo era o de aprender os códigos escritos dos não indígenas, tendo em vista a intensificação do contato interétnico e a pressão sobre o seu território.

A respeito do espaço territorial, é importante destacar que similarmen- te a outras etnias indígenas, os Enawene Nawe buscam autonomia para se posicionarem com igualdade de direitos sobre o processo de demarcação de suas terras, tendo em vista que já tiveram a área indígena interdita em 1978, e somente em 1984 ocorreram os primeiros acordos em relação aos limites territoriais.

Muitos conflitos e disputas judiciais se seguiram em razão da demarcação dessas terras, contudo, em 13 de setembro de 1991, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de demarcação da Área Indígena Enawene Nawe (WEISS, 1998). A Fundação Nacional do Índio (Funai), no entanto, concluiu a demarcação desse território em 1994, mantendo as atividades de fiscalização junto com a participação intensiva dos Enawene Nawe (WEISS, 1998).

Entretanto uma importante área, denominada Rio Preto (*Adowina*), ficou fora da demarcação oficial. É justamente nesse contexto que os Enawene Nawe se inserem atualmente, lutando pela retomada das terras do Rio Preto, importante local onde esses indígenas sempre construíram suas barragens de pesca, considerando que do rio advêm os recursos para sobrevivência física e cultural dessa etnia. Conforme relata Santos (2001), a pesca, para eles, tem um simbolismo essencial à ordem, em razão de suas vidas espirituais girarem em torno dos rituais de pesca.

Os Enawene Nawe almejam ser autônomos intelectualmente e lutar pelos seus direitos, uma vez que, em sua perspectiva, um dos caminhos para a conquista dessa autonomia será feito por meio do processo educativo formal. Diante desse posicionamento, os jovens alfabetizados assumiriam

a incumbência de ensinar as crianças da aldeia, pois os chefes dos clãs dos Enawene Nawe concebem que as crianças seriam alfabetizadas com maior propriedade pelos professores indígenas, porque estes possuem o domínio da língua e a ciência dos seus conhecimentos tradicionais. Essa população almeja uma educação que propicie às crianças alfabetizadas a preservação da sua identidade étnico-cultural, bem como sua permanência na aldeia.

Desse modo, apresentamos, neste artigo, o processo de aprendizagem desses estudantes na escolarização formal, tendo em vista o objetivo de apresentar a concepção fenomenológica de currículo como uma proposta eficiente para a abordagem das temáticas da diversidade, a partir da experiência escolar dos estudantes Enawene Nawe. Para tanto, além da compreensão construída no diálogo com estudiosos do tema que elucidam o método fenomenológico, como Silva (2007) e Kahhale (2002), apresentamos o conceito de fenomenologia concebido por Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty (2011).

Por outro lado, muito embora a apresentação da cosmologia da etnia Enawene Nawe não seja o objetivo deste trabalho, em alguns momentos foi necessário evidenciar alguns de seus rituais religiosos, a fim de compreender os dados apresentados neste texto. Para isso, recorreremos às contribuições teóricas do campo antropológico de Zorthêa (2009), Santos (2006) e Silva (1998).

Apresentamos, ainda, as concepções de currículo de acordo com as contribuições de J. Gimeno Sacristán (2000), Nilma Lino Gomes (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2007), sendo que esse último autor, em sua obra citada neste artigo, apresenta várias teorias do currículo, das tradicionais às críticas, das pós-críticas às posteriores a estas. Assim, elegemos a teoria crítica que, nos anos 1960, voltou-se contra a hegemonia da concepção técnica de currículo, iniciando um movimento que culminou em uma proposta centrada no estudante, com ênfase na experiência e no mundo vivido.

Dessa forma, não foi por acaso que escolhemos a fenomenologia. Podíamos eleger a concepção tradicional de currículo, ou discorrer sobre os conceitos de autores de inspiração marxista, como Michael Apple, por exemplo. Mas não o fizemos, por concebermos que a incorporação das temáticas da diversidade no currículo encontra espaço restrito nessas perspectivas.

2 O CURRÍCULO

Apesar de alguns autores considerarem o currículo como um conjunto de conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, Gomes (2007, p. 09) o define como:

[...] Uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

A autora orienta que os sistemas de ensino, ao questionar sobre a estrutura curricular, devem levar em conta que a primeira tarefa será a de investigar “que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 9-10). Essa pesquisadora salienta ainda que o “currículo possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2007, p. 23).

Assim, investigando sobre a diversidade no currículo, Gomes (2007, p. 30) afirma:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz.

Portanto conviver com a diferença, segundo a estudiosa, é construir relações fundamentadas no respeito, na igualdade social e nas oportunidades, bem como no exercício de uma prática de posturas democráticas (GOMES, 2007, p. 30).

Já para Sacristán (2000), não há um conceito definido para currículo, mas “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ainda segundo esse teórico, o currículo, em seu conteúdo e nas formas como se apresenta aos professores e aos estudantes, “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo reflete o antagonismo da sociedade e dos valores dominantes que dirigem os sistemas educativos.

Silva (2007), renomado autor do campo curricular, por outro lado, apresenta em sua obra diversas teorias relacionadas ao tema e apoiadas em

categorias teóricas abstratas, como o capitalismo, por exemplo. Entretanto optamos por destacar aquela que se apoia na fenomenologia, pois se focaliza na experiência vivida e nos significados subjetivamente construídos, pouco fazendo sentido “[...] as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas” (SILVA, 2007, p. 40). Isso porque discorrer sobre a proposta curricular direcionada para os estudantes Enawene Nawe implica não se centrar nas lógicas burocráticas da administração pública.

Cabe destacar que a fenomenologia, no campo do currículo, ganhou forças na Europa e nos Estados Unidos a partir dos anos 1960, período em que a hegemonia da concepção técnica do currículo, estabelecidos por Bobbitt e Tyler, começou a declinar (SILVA, 2007). No ano de 1973, em Nova York, aconteceu na Universidade de Rochester a I Conferência sobre Currículo, dando início a um movimento organizado e liderado por William Pinar que ficou conhecido como “movimento de reconceptualização”, cuja ideia exprimia uma insatisfação crescente de pessoas nesse campo com os parâmetros tecnocráticos (SILVA, 2007). Os envolvidos nesse movimento, conforme descreve Silva (2007, p. 37):

[...] Começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo européia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Desse modo, o currículo na perspectiva tradicional começou a ser questionado e criticado, pois “do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ por meio dos quais as pessoas constroem e percebem suas experiências” (SILVA, 2007, p. 37-38). Assim, essas categorias deveriam ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar à “essência” da educação e do currículo (SILVA, 2007).

Por outro lado, do ponto de vista marxista, “a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (SILVA, 2007, p. 38). Além disso, havia um antagonismo entre os dois campos nos quais, nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais de currículo: de um lado, estavam os marxistas, criticando a escola e os currículos existentes. E de outro, “[...] colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica” (SILVA, 2007, p. 38).

Em ambas as perspectivas, contudo, tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes. Entretanto, no caso da fenomenologia, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, era compreendido e vivido o cotidiano, significava compreendê-las por meio de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva (SILVA, 2007). Em contraste com a crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significava submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompiam com as categorias de senso comum pelas quais, ordinariamente, via-se e compreendia-se aquele mundo (SILVA, 2007).

Assim, embora o movimento de reconceptualização pretendesse incluir tanto as vertentes fenomenológicas, quanto as marxistas, os estudiosos envolvidos nesta última preferiram distanciar-se desse movimento, pois se viam excessivamente centradas em questões subjetivas e muito pouco políticas (SILVA, 2007). Ao final, o rótulo da reconceptualização “ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos tradicionais de currículo” (SILVA, 2007, p. 39).

Dessa forma, é possível afirmar que a concepção fenomenológica opõe-se àquela tradicional de currículo, tendo em vista esta última não dar mais conta das demandas da sociedade, sobretudo a abordagem das temáticas da diversidade, considerando que a ênfase está nas disciplinas, e não no ser humano.

Mas, afinal, o que é propriamente a fenomenologia? No próximo item, apresentamos os conceitos para esse termo concebido pelos principais pensadores, considerando-a como uma possibilidade para se trabalhar de maneira articulada aos diferentes aspectos da diversidade no currículo escolar.

3 A FENOMENOLOGIA

A concepção contemporânea de fenomenologia tem origem em Edmund Husserl, sendo posteriormente desenvolvida por Heidegger e Merleau-Ponty (2011). Conforme afirma Kahhale (2002, p. 182), Edmund Husserl (1859-1938) “dedicou-se a formular uma ciência na qual as coisas podiam ser apreendidas em sua essência” e sua maior preocupação era encontrar um método universal que pudesse reger o pensamento de modo que se atingisse o conhecimento universal e verdadeiro. Desse modo, prossegue a autora:

O primeiro passo para obtenção de uma verdade é des-cobrir o fenômeno, com o objetivo de atingir a sua essência, “matéria” da qual se constituem todas as coisas. Neste processo das coisas mesmas, deve haver um total despojamento de pré-conceitos e pré-juízos que haviam, porventura, sido construídos a respeito do fato antes de este ser percebido. (KAHHALE, 2002, p. 185-186).

A “coisa mesma” é compreendida como uma imersão na experiência particular do que se desvenda a cada instante e a cada fato, sem julgamento.

A “coisa mesma” é entendida não como a realidade existindo em si, mas como um fenômeno; fenômeno este que se dá a nós por intermédio dos sentidos dotados de uma essência. Diz-se que a essência de um fenômeno é intuída. Isto porque intuir significa identificar o fato e ver o sentido ideal que cada pessoa atribui a ele ao percebê-lo. Todo fenômeno tem uma essência, o que se traduzirá pela possibilidade de designá-lo, nomeá-lo, e ele sempre estará vinculado a um sentido para quem o percebe. (KAHHALE, 2002, p. 185).

Para Husserl, portanto, a fenomenologia é “uma busca empática que estabelece ligações entre sujeito e objeto através dos atos intencionais, da possibilidade de comunicação, ou seja, pela fala ou pela escuta, e da expressividade de forma geral” (KAHHALE, 2002, p. 188). Para o autor, esses “atos intencionais” constituem a consciência e são eles: a percepção, a memória, a especulação, a paixão, a imaginação, entre outros.

Nesse ponto, Husserl disserta sobre *noesis* e *noemas*³, explicando que os atos intencionais que se dirigem para e visam algo são os *noesis*. Os *noemas*, por seu turno, são os próprios objetos em sua essência ou com significados aos quais os *noesis* se direcionam. A intencionalidade, então, é a relação entre sujeito – *noesis* – e objeto – *noemas* – em um movimento em que um se dirige ao encontro do outro (KAHHALE, 2002).

Por sua vez, Merleau-Ponty (1908-1961), seguidor de Husserl, faz uma releitura da fenomenologia.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o

³ Para se compreender a perspectiva fenomenológica, é necessário entender como funciona a consciência husserliana e como é a relação entre a consciência e o seu objeto. A consciência é constituída pelo que Husserl denomina de “atos intencionais”. A consciência é também necessariamente dada *a priori*, de forma a garantir a possibilidade de conhecer, caracterizando-se como Consciência Transcendental. Neste ponto, Husserl refere-se aos conceitos de *noesis* e *noemas*, cuja diferenciação é importante para que não se reduzam esses conceitos ao psicologismo, o qual tende a confundir-los. Os *noesis* são os atos intencionais, ou seja, que se dirigem para e visam algo. Os *noemas* são os objetos em sua essência ou com significados aos quais os *noesis* se direcionam. A consciência não visa seus objetos da mesma forma, nem estes lhe são apresentados da mesma maneira. (KAHHALE, 2002, p. 187).

contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1)⁴.

Silva (2007, p. 39), por seu turno, afirma:

O ato fenomenológico fundamental consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão. A investigação fenomenológica começa por colocar os significados ordinários do cotidiano “entre parênteses”. Aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas a “aparência” das coisas. Temos que colocar essa aparência em dúvida, em questão, para que possamos chegar à sua “essência”. A investigação fenomenológica coloca em questão, assim, as categorias do senso comum, mas elas não são substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas. Ela está focalizada, em vez disso, na experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos.

Desse modo e pela a sua importância, a fenomenologia influenciou autores contemporâneos como Paulo Freire, por exemplo, que, em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987), evidencia essa influência quando afirma:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 69).

Nessa perspectiva, Freire (1987) destaca a interatividade do ser humano, ou seja, concebe que ele é capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e reflexões, para além da simples reprodução mecânica, como sugere a fenomenologia.

Bicudo (2006), contribuindo com essa discussão, relaciona “o início da *educação centrada no aluno* à Psicologia Humanista e às ideias de pensadores europeus, principalmente os existencialistas e fenomenólogos” (BICUDO, 2006, p. 60). Em sua proposta, a primeira preocupação é a realização do ser do estudante, propondo auxiliar o indivíduo a se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades (BICUDO, 2006, p. 60). Sobre a educação centrada no aluno, Bicudo (2006, p. 57) afirma ainda que o que “[...] a distingue de um outro tipo de educação é sua proposta de *centrar-se na pessoa* que está em processo de educação, e não na área de conhecimento estudada”.

Nessa perspectiva de educação também conhecida como humanista, como, às vezes, prefere a autora denominá-la, o ponto importante da abordagem do conteúdo encontra-se naquilo que ela revela sobre o ser humano e

⁴ Merleau-Ponty (2011) retoma o pensamento de Husserl, mas não literalmente, como afirmam alguns estudiosos. No entanto, não iremos nos aprofundar nessa questão, considerando não ser a finalidade do presente artigo.

sua realidade, “pois procura, por meio de suas expressões, propiciar ao aluno maior compreensão da natureza humana e do mundo dos objetos” (BICUDO, 2006, p. 58).

Nesse tipo de educação, predomina o relacionamento empático, a experiência unificadora, a responsabilidade e o diálogo. Desse modo, a atitude que a identifica “é a manifestação de uma posição filosófica a respeito do ser do educando, bem como a respeito da realidade, do conhecimento e do valor” (BICUDO, 2006, p. 59). Essa posição é singular por ser vivida na sua realidade concreta, e não por meio de afirmações conceituais. A autora adverte, entretanto, que isso não significa que o agir do estudante é a-crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosas.

Gomes (2007) também apresenta uma proposta de currículo centrada nos sujeitos da educação, como propõe a fenomenologia. De acordo com a estudiosa “[...] um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação” (GOMES, 2007, p. 33).

Assim, a fenomenologia se constitui como uma concepção inclusiva dos sujeitos da educação, cuja ênfase se volta para o ser humano, e não meramente para as disciplinas.

4 A FORMAÇÃO DOS ENAWENE NAWE NO CEJA ALTERNATIVO

O Ceja Alternativo, escola responsável pela escolarização formal⁵ dos estudantes Enawene Nawe, atende exclusivamente a modalidade EJA, oferecendo todos os níveis da Educação Básica. Esse Centro Educativo localiza-se em Juína, município da região noroeste do Estado de Mato Grosso, território que é habitado pelas etnias Cinta Larga, Rikbaktsa e Enawene Nawe e compreende uma extensão territorial de 26.528,7 km², dos quais 60% pertencem à reserva indígena (FERREIRA, 2001).

O Ceja foi a escola escolhida pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) de Mato Grosso e pelos Enawene Nawe para atender as reivindicações da comunidade indígena por um processo educativo. Segundo o documento *Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe*, expedido em 2011, pela Seduc e o Ceja Alternativo,

⁵ O termo formal refere-se ao fato de os Enawene Nawe já terem participado de um processo de aprendizagem da escrita alfabética, por meio de um atendimento esporádico e não formal, que acontecia de acordo com o interesse de cada indígena, conduzido por uma organização não governamental – a Operação Amazônia Nativa – iniciado no ano de 1995, tendo Kátia Silene Zorthêa como professora alfabetizadora.

[...] a Coordenação pela Equipe Ceja de Juína foi uma decisão pautada na indicação do próprio povo Enawene Nawe, justificada pela facilidade de acesso e afinidade com essa etnia, haja vista a estrutura e adequação da modalidade EJA para a finalidade proposta. (MATO GROSSO, 2011, p. 10).

Para a equipe do Centro Educativo, a experiência de alfabetizar em Língua Portuguesa os 27 estudantes Enawene Nawe foi um desafio, considerando-se a atribuição de organizar um currículo inclusivo que respeitasse os aspectos socioculturais, as crenças religiosas da comunidade, bem como superasse as questões geográficas para acesso à aldeia e a inexistência de professores que falavam a língua da etnia, que, segundo Zorthêa (2009), é da família Aruak. Além desses desafios, os gestores dessa escola também compreenderam o momento histórico imprescindível para esse registro⁶.

No que se refere ao aspecto pedagógico, é importante registrar que um currículo tradicional não contemplaria as necessidades educativas dos estudantes Enawene Nawe, tendo em vista os modos de vida dessa sociedade, permeados por atividades desenvolvidas durante o ano, todas baseadas em seus rituais anuais. Por isso, o Ceja Alternativo organizou um calendário de aulas específico para esses estudantes, respeitando os seus modos tradicionais de vida.

De acordo com esse calendário, no mês de janeiro, os Enawene Nawe ficam mais tempo na aldeia e dedicam-se ao “jogo de bola de cabeça” (*hayra*). Segundo Santos (2006), esse jogo é praticado por homens de todas as idades, e os que não jogam assistem, torcem e opinam. Já o período de fevereiro a maio, de cada ano, corresponde ao ritual *yâkwa* associado aos *iakayreti*⁷, marcado pelo grande consumo de peixes e alimentos à base de mandioca e milho. Nesses meses, os Enawene Nawe não frequentam a escola.

Nos meses de junho a setembro, a comunidade vivencia o ritual *lerohi*, também associado aos *iakayreti*. Esse período é caracterizado por danças, cantos e pesca com timbó (*aykyuna*), além do plantio de mandioca e de milho.

⁶ A experiência de escolarização dos Enawene Nawe foi desenvolvida pelo Ceja Alternativo e está registrada em diversos documentos escolares arquivados nessa instituição, resultando também em uma pesquisa de Mestrado em Educação defendida na Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por Carvalho, em 2014.

⁷ Na cosmologia Enawene Nawe, os *iakayreti*, seres do patamar subterrâneo, são feios, perversos, sovinas e insaciáveis; enfim, seres disformes responsáveis pelas mazelas humanas, doenças e morte (SANTOS, 2006; SILVA, 1998; ZORTHÊA, 2009). O patamar subterrâneo é dominado “por uma incessante penumbra, a presença de um ‘sol frio’ e uma chuva fina permanente: um mundo sóbrio” (SANTOS, 2006, p. 59). Com eles, os Enawene Nawe mantêm uma relação de alteridade (ZORTHÊA, 2009) e, por esse motivo, dependem exclusivamente dos *iakayreti* para a produção de alimentos e, conseqüentemente, para a reprodução da vida social (SILVA, 1998).

Além desse ritual, há também o *yãkwa* e *lerohi*, que é um ritual de pescaria coletiva que ameniza a ira dos *iakayreti*. Nesses meses, é possível organizar um calendário com aulas, embora os estudantes se ocupem muito com os trabalhos da lavoura.

A chegada das chuvas, nos meses de outubro e novembro, marca o início do ritual *salumã* em que, de dois em dois anos, mais precisamente no mês de dezembro, as mulheres realizam o ritual *kateokõ*. Esses dois rituais vinculam-se aos espíritos celestes, os *enore-nawe*. Esse período é marcado por danças, cantos e pelos acampamentos de coleta de mel. Ao contrário do *lerohi*, “todas as atividades de *Salumã* e *kateokõ* são descontraídas, adiadas ou estendidas; ninguém corre perigo de ficar doente ou morrer se a elas não corresponder integralmente” (SANTOS, 2006, p. 166). Nos meses de novembro e dezembro, também é possível ministrar aulas para os estudantes Enawene Nawe.

Dessa forma, para respeitar os compromissos religiosos dessa sociedade indígena, foi necessária a organização de um currículo centrado nos sujeitos da educação, e não em disciplinas, como concebe a perspectiva da fenomenologia. Além disso, os planejamentos de aulas foram articulados com a proposta de uma escola indígena diferenciada, voltada para os processos próprios de aprendizagem.

Assim, um dos planejamentos organizados pela professora dos estudantes Enawene Nawe tinha como objetivo o desenvolvimento da leitura crítica e da escrita, por meio de atividades que promovessem reflexões sobre os aspectos internos e externos da aldeia, bem como o ensino bilíngue (MATO GROSSO, [s.d.], p. 01). Desse modo, uma das atividades propostas foi a apresentação, por meio de desenhos, contos e histórias, dos símbolos dos rituais. No caso dos desenhos e cartazes, esses discentes deveriam escrever os significados de suas produções artísticas na língua indígena e portuguesa, cujo objetivo consistia em “[...] desenvolver a escrita nos dois idiomas [e] também trabalhar produção de texto, verbo, tempo, lugar” (MATO GROSSO, [s.d.], p. 02).

Para a concretização dessa tarefa, a professora apresentou como proposta de trabalho abordagens que se referiam à principal fonte de alimentação da sociedade Enawene Nawe: o peixe. Como estratégia de ensino, propôs a formação de grupos para promover diálogos sobre a importância desse alimento para a comunidade e as diversas modalidades de pesca. Os grupos deveriam ser estimulados a falar e a escrever na língua portuguesa para exercitar a conversação e a própria escrita nessa nova língua. Outra prática pedagógica sugerida foi a formação de palavras e o seu significado.

Nesse sentido, a escolha da palavra geradora foi fundamental para propiciar um ambiente de aprendizagem, pois os rios e, sobretudo, o peixe têm um

simbolismo muito grande para essa etnia, pois exercem papel fundamental na realização do ritual *yãkwa*. A escolha desse tema para compor o planejamento, possibilitou a realização de um trabalho junto a esses estudantes indígenas de acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica⁸, ou seja, uma educação diferenciada, voltada para os processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, pois permitiu o desenvolvimento de atividades contextualizadas e que consideraram os conhecimentos tradicionais dessa etnia.

Outro aspecto bem peculiar a ser observado na escolarização dos Enawene Nawe, no que diz respeito a um currículo diferenciado e centrado no estudante, são as questões relacionadas ao tempo *Kronos* e *Kairós*. Segundo Martins et al. (2012), o tempo de *Kronos*, em grego “κρόνος”, é a duração controlada, e o tempo de *Kairós*, em grego “καιρός”, corresponde ao momento certo ou oportuno.

Essa abordagem é bastante importante para compreender o modo de vida desse e de outros povos indígenas, tendo em vista que essas comunidades não mantêm uma relação com o tempo análoga à da sociedade ocidental. Para a sociedade não indígena, o *Kronos* é muito importante, pois representa “[...] uma categoria de tempo lógica contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para vários processos sociais” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Já para os indígenas, o *Kairós* prevalece, visto que “[...] é a representação do tempo subjetivo, que pode ser a eternização do momento pela presentificação em sua elaboração. Significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada” (MARTINS et al., 2012, p. 220). O tempo *Kairós* é “[...] aquela sensação de que, durante uma atividade prazerosa, o tempo corre rápido; e um espaço de tempo muito menor sob uma tarefa desgastante parece não ter fim se ao mesmo tempo se eterniza na recordação do vivido” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Desse modo, para o não indígena é fácil compreender as burocracias que permeiam o seu cotidiano, pois o tempo é quantificado, afinal, “tempo também é dinheiro”. No entanto, os indígenas ainda privilegiam o aspecto qualitativo do tempo e, com isso, é possível observar a dificuldade de compreensão das lógicas burocráticas da administração escolar.

⁸ Conforme Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, durante a formação dos estudantes Enawene Nawe, a realização de atividades pedagógicas contextualizadas com o seu cotidiano é fundamental para manter a assiduidade em sala de aula, visto que, para eles, não faz sentido permanecer em um ambiente ao qual não estejam “entendendo nada”. Além disso, para esses estudantes, reprovar por faltas é uma pena bem menor do que ficar uma “eternidade de tempo” fazendo algo que não compreendem ou não lhes interessa. Entretanto cabe destacar que, mesmo em uma aula contextualizada e prazerosa, quando considerarem que já ficaram o tempo suficiente em sala, para eles não haveria constrangimento nenhum em sair, sem se preocupar se ainda faltariam “um tempo *Kronos*” para terminar a aula.

Assim, a direção, a equipe pedagógica e os professores precisam ter conhecimento da concepção de lógica do tempo vivida por esses indígenas, não os penalizando, por exemplo, com reprovações desnecessárias, porque estes, paulatinamente, irão se adequar à lógica de tempo das instituições escolares. Porém, enquanto isso não acontece, a escola deve ser condescendente e, nesse sentido, é importante que ocorra uma compreensão crítica e responsável, ou seja, apesar da concessão de autonomia conferida a esses estudantes, deve pontuar que eles precisam estabelecer vínculo com o processo educativo oferecido pela escola.

Nesse contexto, um currículo estruturado em uma perspectiva fenomenológica pode contribuir sobremaneira com a demanda educacional dos discentes indígenas Enawene Nawe, uma vez que, nessa abordagem, esses estudantes se constituem o centro do processo educativo. Além disso, a ênfase ocorre na experiência e no mundo vivido, sendo respeitados os tempos e os espaços de cada comunidade, nesse caso, representada por esse grupo indígena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra *curriculum* significa originalmente “pista de corrida” e deriva do verbo *currere*, em latim, correr. Silva (2007) destaca que Willian Pinar recorre à etimologia dessa palavra para dar-lhe um sentido renovado, pois “correr” é antes de tudo um verbo, uma ação e não uma coisa. Portanto, ao enfatizar o verbo, desloca-se “a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de ‘percorrer a pista’”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido, uma atividade que não se limita à nossa vida escolar educacional, mas a nossa vida inteira” (SILVA, 2007, p. 43).

Portanto, ao longo do percurso formativo, faz-se necessário que o currículo escolar seja organizado de modo a fornecer subsídios para que os

estudantes, dos diferentes grupos humanos, recebam uma educação que lhes propicie condições para estabelecerem articulações entre o conhecimento escolar e sua realidade vivida. Esse aspecto é fundamental para a comunidade Enawene Nawe, tendo em vista que, para esses discentes, não faz sentido algum apenas acumularem conhecimentos, visto que desejam aprender aquilo de que podem fazer uso na vida cotidiana.

Esses estudantes indígenas demonstraram comprometimento durante o processo de formação na escola, pois têm ciência do quanto a comunidade espera que os ensinamentos sejam revertidos em benefícios que os auxiliem na manutenção de suas vidas e das futuras gerações. Por isso eles devem aprender o que é necessário para garantir a subsistência presente e futura da comunidade.

Dessa maneira, atividades escolares desvinculadas da prática cotidiana tendem a afastá-los do ambiente escolar, sendo, portanto, necessário que sejam evitadas pelos professores. Ao contrário, é preciso abordar temas relevantes, que contribuam com a sociedade Enawene Nawe na garantia de sua sobrevivência física e cultural.

Dessa perspectiva, um currículo uniformizado, “engessado”, voltado apenas aos conteúdos das disciplinas, faria com que muitos estudantes desistissem do processo de formação em razão da ausência de contextualização, pois não abordam as temáticas da diversidade presente hoje em nossas escolas. No entanto “a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal” (GOMES, 2007, p. 41), bem como se interroga quanto à recuperação dos vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem, argumentando sobre os critérios de avaliação, sobre a ética, entre outros aspectos. Essas indagações podem ser oportunizadas na inter-relação entre escola, sociedade e cultura e entre escola e movimentos sociais.

Buscamos, desse modo, a fenomenologia como fundamentação teórica para a elaboração de currículos que possibilitem a efetivação de uma educação mais humana, mais justa e igualitária, uma vez que, nessa concepção de currículo, a ênfase não incide sobre conteúdos programáticos, mas sim sobre o *ser* humano. Isso não significa que na fenomenologia há respostas para as inquietações relacionadas à diversidade, à educação e ao currículo, mas, nessa perspectiva, é a concepção que mais se aproxima da vivência humana, uma vez que não despreza o fato de que as histórias de vida e de formação também têm seus próprios currículos.

Bicudo (2006) salienta, no entanto, que a educação centrada na pessoa, como ela prefere chamar ao final do seu texto, compõe uma totalidade complexa da realidade da educação e, portanto, pode não ser contemplada

no projeto pedagógico da escola, reduzindo-se, assim, a ações individuais entre os profissionais da educação. Entretanto, a autora, referindo-se ainda à filosofia da educação centrada na pessoa, afirma:

Entendo que aqueles que tiverem a sorte de conviver com um professor que se posicione desse modo terão a oportunidade de viver experiências significativas da perspectiva de atualizarem-se em uma atmosfera de aceitação, de respeito, de liberdade vivida psicologicamente. (BICUDO, 2006, p. 103).

Dessa maneira esperamos que essas reflexões oportunizem aos professores das escolas de nosso país colocar, “entre parênteses”, as suas verdades e certezas sobre a dinâmica da diversidade, respeitando as diferenças e os diferentes estudantes na construção de um currículo socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação centrada no aluno. In: MARTINS, Joel. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006. p. 57-104.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Cleyde Nunes Pereira de. *O ensino de Ciências e a Educação em Saúde na escolarização dos Enawene Nawe no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso, Brasil*. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Mato Grosso e seus Municípios*. Cuiabá, MT: Buriti, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KAHHALE, Edna Maria Peters. *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José Clerton de Oliveira et al. De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 219-228, 2012.

MATO GROSSO, Estado [de]. *Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína*. Juína, MT, [s.d.].

_____. *Proposta Ceja Alternativo para atendimento ao povo Enawene Nawe*. Cuiabá, MT: Superintendência de Diversidades Educacionais. Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, 2011. 36p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Texto original publicado em 1945).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, Gilton Mendes dos. *Da cultura à natureza: um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe*. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. *Seara de homens e deuses: uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene Nawe*. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SILVA, Márcio Ferreira da. Tempo e espaço entre os Enawene Nawe. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011998000200002>. Acesso em: 29 out. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEISS, Maria Clara Vieira. *Contato interétnico, perfil saúde-doença e modelos de intervenção mínima: o caso Enawene Nawe em Mato Grosso*. 1998. Tese (Doutorado em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1998.

ZORTHÊA, Katia Silene. *Daraiti Ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.

Recebido em 31 de outubro de 2016

Aprovado para publicação em 10 de fevereiro de 2017

