



FONSECA, Mary Gonçalves

## **CURRÍCULO, CULTURAS E IDENTIDADES: A ESCOLA DOS KARIPUNA DA ALDEIA MANGA**

### **RESUMO:**

Este trabalho resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, com o objetivo de relacionar culturas e identidades ao currículo escolar em contexto indígena. A constituição dos Karipuna enquanto projeto societário resulta em elaboração cultural que lhes confere uma identidade particular de “índios misturados”. A reflexão tem como fio condutor a elaboração cultural e noção de identidade fragmentada proposta por Stuart Hall (2006) e implicações no currículo da escola: processos de produção de identidades culturais, ambiguidades, conflitos e contradições, entre o oficial e o oculto. A escola, enquanto processo social e cultural é lugar de construção do discurso, de marcadores identitários, portanto, pode reafirmar ou negar suas particularidades, diante da cultura hegemônica, projetar a resistência à pressão integracionista ou sutilmente produzir vulnerabilidades. Nessa perspectiva, a intenção é de articular a reflexão teórica sobre identidade cultural e currículo de uma escola indígena que apresenta um contexto sociocultural particular, caracterizado pela experiência de reconstrução e significação de suas instituições. A hipótese que norteia o trabalho é que se deve atentar para o reconhecimento do “outro” em sua alteridade e experiências insurgentes de resistência ao domínio cultural hegemônico.

**Palavras chave: Identidade; Cultura; Currículo;**

### **ABSTRACT:**

This work results from theoretical-bibliographic research, with the objective of relating cultures and identities to the school curriculum in an indigenous context. The constitution of the Karipuna as a corporate project results in cultural elaboration that gives them a particular identity of "mixed Indians". The reflection has as its thread the cultural elaboration and notion of fragmented identity proposed by Stuart Hall (2006) and implications in the school curriculum: processes of production of cultural identities, ambiguities, conflicts and contradictions, between the official and

the occult. The school as a social and cultural process is a place of construction of discourse, of identity markers, therefore, it can reaffirm or deny its particularities, in the face of hegemonic culture, projecting resistance to integrationist pressure or subtly producing vulnerabilities. From this perspective, the intention is to articulate the theoretical reflection on cultural identity and curriculum of an indigenous school that presents a particular sociocultural context, characterized by the experience of reconstruction and significance of its institutions. The hypothesis that guides the work is that one must pay attention to the recognition of the "other" in its alterity and insurgent experiences of resistance to the hegemonic cultural domain.

**Keywords:** Identity; Culture; Curriculum;

## 1 INTRODUÇÃO

Os Karipuna vivem na terra indígena Uaçá, em aldeias distribuídas às margens do rio Curipi, afluente do rio Uaçá, na região do baixo rio Oiapoque, no norte do Estado do Amapá. Região de múltiplas fronteiras, entre Brasil e Guiana Francesa. Neste contexto podemos dizer que são as fronteiras étnicas e culturais que dão o tom da diversidade e da multiplicidade de redes de relações e trocas. Esta sociedade, embora mantenha suas especificidades, compartilha tradições com outros povos indígenas da região. Esse processo de trocas e elaborações culturais faz com que possam se afirmar identidades regionais de "indígenas do Oiapoque": Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur e Karipuna (Tassinari, 2003). Identidade que pode ser acionada em contextos políticos mais amplos de diálogo ou enfrentamento com instituições oficiais do Estado brasileiro. São povos enredados em tramas de relações e vínculos sociais tanto "internamente", entre si, assim como "externamente", com sujeitos não-indígenas de ambas as fronteiras. Isso compõe um cenário multicultural e de lutas conjuntas pelo reconhecimento da diversidade e pela igualdade de direitos à diferença.

A Escola dos Karipuna se insere nesse contexto multicultural e se mostra, assim como seu currículo, enredada nessas relações de trocas, elaborações culturais e lutas. O currículo de uma escola indígena não está despartido da vida social e corresponde a questões de conhecimento e de identidade cultural. Representa também um território de disputas, de lutas e tensionamentos simbólicos pela afirmação da expressão do conhecimento

de uma pluralidade de culturas. Na contemporaneidade, levando-se em conta a pressão de uma cultura hegemônica e etnocêntrica, há que se atentar para as manifestações de ambiguidade, contradições, conflitos, tensões, mediações e insurgências. Portanto, o que me proponho é olhar para a forma como as diferentes contradições e possíveis situações de vulnerabilidade aparecem nas dimensões curriculares oficiais e ocultas da escola dos Karipuna da aldeia Manga, que podem ser melhor compreendidas pela etnografia.

## 2. Culturas e identidades

Estudos descritivos sobre os *Karipuna* oferecem dados sobre sua constituição recente, na segunda metade do século XVIII (TASSINARI, 2003). Em estudos históricos, aparecem referências de famílias remanescentes da Cabanagem, da descendência de indivíduos procedentes do Pará (BRITO, 2012) e de diversas sociedades indígenas da região, embora reconheçam duas famílias como núcleos fundantes entre seus antepassados, os Fortes e os Santos (TASSINARI, 2003).

A constituição identitária desta sociedade emerge da trama de laços de sociabilidade entre grupos que convergem para valores e princípios compartilhados e reafirmados em processos mais amplos de elaboração simbólica, que definem a construção cultural do ser *Karipuna*: suas cosmologias, formas particulares de ser, noção de pessoa, visões e interpretações de mundos. As formas de pensar estão associadas à visão de mundo, de identificação e reconhecimento presente no imaginário coletivo que os *Karipuna* têm de si, portanto, torna-se parte da realidade social. No campo sensível do imaginário constituinte dos *Karipuna*, expressões identitárias se entrelaçam enredadas em tramas que dão sentido e organizam suas representações no tecido social.

Conforme Maurice Godelier, o imaginário, o simbólico e o real se combinam para compor a existência social dos humanos, forjando a realidade social.

[...] as diversas maneiras como os homens imaginam suas relações entre eles e com aquilo que chamamos de natureza que distinguem as sociedades, assim como as épocas durante as quais algumas delas continuam a existir. Mas o imaginário não pode se transformar em social, fabricar “sociedade”, existindo apenas “idealmente”. Precisa

materializar-se em relações concretas que tomam forma e conteúdo nas instituições e, claro, nos símbolos que as representam e fazem com que correspondam entre si, que se comuniquem. “Materializando-se” em relações sociais (GODELIER, 1996, p. 46).

A sociabilidade dos *Karipuna* pode ser compreendida por meio da leitura das trocas (VIDAL, 2001), intercâmbios e reciprocidades (MAUSS, 2003), que se conjugam como ideal das relações sociais, de onde emergem princípios éticos presentes em regras que orientam suas relações entre grupos sociais com os quais compartilham o mesmo território<sup>1</sup>, com o ambiente onde vivem e com os seres sobrenaturais que habitam o mundo invisível, como os *karuãnas*<sup>2</sup>. Valores e princípios articulam padrões de sociabilidade que dão forma aos vínculos sociais e dão o tom da elaboração cultural. A reciprocidade compreendida como dívida ou dádiva é um dos elementos constitutivos do projeto identitário, que se atualiza por meio da memória coletiva, das práticas e ritos que mantêm vivos critérios de sociabilidade, princípios e valores, representações e visões de mundo, que plasmam o ser *Karipuna* e definem as fronteiras étnicas.

Nos estudos sobre as festas, Antonella Tassinari (2003) define construção cultural como:

[...] a demarcação de fronteiras étnicas e a consequente formação de um sentimento de unidade por parte de um grupo de famílias, a sua organização segundo certos princípios e padrões de sociabilidade e a conjunta elaboração simbólica de valores e visões de mundo. (TASSINARI, 2003, p.16).

Os usos e sentidos presentes no imaginário coletivo e a vida em comunidade, definem uma cultura particular em constante mobilidade e ao mesmo tempo de reafirmação identitária.

O termo *Karipuna* é usado como autodenominação por essa população e indica uma identidade de “índios misturados”, “civilizados” ou “avançados”, que é tanto atribuída como assumida pelas famílias *Karipuna*. A noção de “mistura” expressa pelas famílias refere-se à sua origem heterogênia, bem como as constantes alianças que estabelecem com indivíduos ou famílias estrangeiras. Os critérios de pertencimento ao grupo dependem da concordância a princípios de solidariedade e de cooperação mútua, englobando, com o tempo, pessoas e famílias que inicialmente eram consideradas de fora. (TASSINARI, p.16, 2003).

---

<sup>1</sup> A terra Indígena Uacá é compartilhada com os Galibi Marworno e Palikur, onde as fronteiras são culturais, o que define os territórios sociais.

<sup>2</sup> Seres sobrenaturais, da natureza ou humanos desumanizados.

A trajetória histórica de experiências distintas, seja da Cabanagem, de migrações de quilombos, aldeamentos missionários ou motivações outras de encontros de saberes, crenças, línguas, festas, rituais xamânicos e mutirões de trabalho resultaram em uma elaboração cultural, que pode ser compreendida como bricolagem tal como formulada por Levi Strauss, o que remete a um tempo impreciso de remanescentes de etnias que se reorganizam ao redor de uma identidade indígena.

Os *Karipuna* são falantes de uma língua crioula, o *kheuól*, que é também falada pelos povos *Galibi-Marworno*, mas com variações. Em algumas aldeias, a língua *kheuol* é a primeira língua, já em outras, como a Aldeia Manga, o português tornou-se a primeira língua e o *kheuol* é a segunda língua de instrução na escola. Conforme CAMPETELA (CAMPETELA *et al.*, 2017), *kheuól* é uma língua que surgiu do contato entre falantes de português, francês e *nhengatu*.

Línguas crioulas são aquelas que surgem de contextos de contato onde não há língua comum. Na primeira geração de contato há o surgimento de uma língua franca, chamada de pidgin, uma língua de contato sem falantes nativos. Quando o pidgin se consolida e forma sua primeira geração de falantes nativos, surge uma língua crioula. (CAMPETELA *et al.*, 2017, p. 152).

O fato de falarem uma língua crioula já evidencia o grau de "mistura" de culturas e formas de ver o mundo. Essa realidade está refletida na língua por meio de seu vocabulário e das expressões. O encontro de grupos de distintas procedências e culturas resultou no surgimento de uma língua crioula, que se entrelaça em uma teia de símbolos e significações, que ancoram e reafirmam as diversas formas de expressões e elaborações simbólicas que define uma cultura. Conforme o conceito de cultura de GEERTZ (1989), "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado" (p.15).

As particularidades, sociais e culturais que resultam de migrações, fusões de grupos e trocas matrimoniais, e as formas como reproduzem seus modos de vida, caracterizam a cultura material e imaterial dos *Karipuna*.

Trata-se de uma sociedade com fronteiras pouco precisas, fluidas e indefinidas, dados os constantes intercâmbios, intercassamentos e relocalizações das famílias com as outras aldeias e cidades vizinhas. Porém, é

visível que essas famílias estabeleceram redes de relações que as articulam em grupos mais ou menos inclusivos, no âmbito do rio Curipi, e que constituem grupos de troca e de ajuda mútua, para organizar tantos os trabalhos diários como os preparativos de festas. [...] a versão *Karipuna* do mito regional da Cobra-Grande revela a elaboração simbólica de um passado único e comum ao grupo, em consonância e diálogo com mitos e cosmologias de outros povos da região (TASSINARI, 2003, p. 22).

A leitura dos distintos processos históricos destes sujeitos revela comunidades de vítimas da pressão colonizadora na região Amazônica, lugar de disputas territoriais, disputas de crenças, de exploração extrativista, trabalhos compulsórios, tutela e de projetos integracionistas de escola. Neste sentido, a resistência de povos que elaboraram estratégias para continuarem suas existências, é apontada por Boaventura de Souza Santos como experiências insurgentes, como horizontes de onde é possível tirar lições. Seria daí, dessas experiências, que o currículo de uma escola indígena deveria tirar lições para seus projetos de autonomia.

### **3. A escola dos Karipuna da Aldeia Manga e currículos que orientam sua prática**

Nessa seção discutirei o contexto social e cultural da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, da Aldeia Manga e como o mesmo explicita questões relacionadas à cultura e à identidade, o que conduz nosso olhar a investigar se a concepção nativa de educação e processos identitários estão presentes no currículo da escola.

A educação escolar entre os *Karipuna* tem início na década de 1930, com objetivos integracionistas<sup>3</sup>, por iniciativa do interventor do Pará, nas aldeias dos rios Curipí e *Uaçá*. Em 1945, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, reinicia a educação escolar entre os *Karipuna*, com os mesmos propósitos de assimilação. Após a extinção do SPI, as escolas das aldeias ficaram subordinadas à Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá, com currículo para escola rural, de 1ª a 4ª série. Mas foi o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, que iniciou um projeto de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural (TASSINARI, 2001). Data daí o início da preocupação com as especificidades culturais no âmbito da educação escolar. Em

---

<sup>3</sup>Incorporar, nacionalizar ou abasileirar as populações de fronteira, depois do litígio entre Brasil e França pela posse do território contestado.

1991, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED-AP assume a coordenação das políticas de educação escolar indígena no Estado. Começa assim, a participação de indígenas da região na formulação de políticas de educação escolar indígena, com ênfase para a formação de professores indígenas.

Na literatura, encontramos poucos trabalhos com reflexões sobre educação escolar indígena entre os Karipuna. O primeiro de que se tem referência é o de Eneida Corrêa de Assis, em sua dissertação de mestrado intitulada: Escola Indígena, uma “Frente Ideológica? Nesse trabalho, a autora questiona as intencionalidades da escola. Já Antonella Tassinari analisa os projetos de escola entre os índios do Uaçá e afirma que os indígenas não recebem passivamente as instituições vindas de fora, como parte das políticas públicas, e sugere que, para se entender tais processos, é preciso levar em conta os contornos particulares que os indígenas dão a tais políticas e instituições, pois conferem a elas características próprias de suas culturas.

Entre os Karipuna, os conhecimentos escolares foram apropriados e ampliados nas redes de trocas, como saberes que lhes conferia possibilidades de participação e reconhecimento em espaços mais amplos.

A implantação da primeira escola da aldeia Manga foi iniciativa dos indígenas, e começou a funcionar no ano de 1976, em uma casa cedida pela comunidade. No ano seguinte, a prefeitura de Oiapoque construiu um prédio de madeira que mais tarde recebeu o nome de Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, oficialmente criada em 1994, por meio do decreto número 5402/SEED, quando o Estado assume como mantenedor. A educação escolar já conta com um novo ordenamento jurídico que possibilita uma política de educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, com ênfase na valorização das culturas e identidades, mas com grandes desafios institucionais para serem traduzidos na prática, no chão da escola.

Os Karipuna ficaram divididos em relação à escola diferenciada. As contradições apareciam em suas avaliações durante as assembleias, quando defendiam educação escolar que valorizasse suas culturas, mas apresentavam dúvidas sobre “o ensino somente das coisas de índio”. Até então, o currículo materializado na escola, possibilitou a fluência em língua portuguesa e ampliou seus conhecimentos e relações

extra-aldeia, o que lhes conferia uma identidade de índios “avançados”, mas a língua *kreuol* foi perdendo prestígio.

O impasse deve ser interpretado a partir das intencionalidades da educação integracionista. Ali, um dos propósitos era abrasileirar os indígenas para serem guardiões da fronteira. Já a geração formada a partir da valorização da língua e cultura, especialmente jovens lideranças, quando participam de assembleias indígenas e em contextos mais amplos, que reúnem diversos povos, sentem necessidade de acionarem aspectos das identidades, como a língua *kheuol*. Conforme TASSINARI (2001), “os conhecimentos advindos da escola sempre foram apropriados pelos Karipuna como forma de ampliação das redes de trocas, como saberes que os punham em um circuito mais amplo de participação e reconhecimento, e que não os retiravam dos círculos de trocas recíprocas intra e interaldeias” (p.190). Os jovens lamentam a perda de tradições como um processo sutil de integração e apagamento das diferenças.

Os Karipuna eram vistos como “índios civilizados”, uma identidade que a escola integracionista contribuiu para que fosse afirmada, de modo a se definirem como “avançados” em relação aos outros povos da região. Por outro lado, na cidade de Oiapoque eles eram e ainda são vistos com desconfiança sobre sua indianidade. Assim, os jovens professores defendem que a escola diferenciada possibilita o reconhecimento da diferença e sentimento positivo em relação às suas particularidades, que não mais precisam negar, mas reafirmar. São as redes de relações e ressignificações que resultam em identidades fragmentadas, mas que se afirmam enquanto índios misturados.

No presente, a escola conta um corpo docente de vinte e três indígenas, com formação em magistério indígena, egressos ou cursando a graduação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena<sup>4</sup> - CLII, pela Universidade Federal do Amapá, no Câmpus Binacional do Oiapoque. O coordenador pedagógico vem de uma experiência de formação em pedagogia, portanto, não cursou o CLII. A gestão da escola, no ensino fundamental, é assumida pelos indígenas, incluindo as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, o que aparenta autonomia. A escola oferece ensino fundamental regular, e o seu projeto político pedagógico foi elaborado com a

---

<sup>4</sup> O curso funciona em formato de alternância, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, sendo os tempos formativos conjugados em tempo escola e tempo comunidade.

participação dos sujeitos indígenas, parceiros e colaboradores, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 1991. O projeto faz referência à concepção de educação pautada em princípios de valorização da vida e respeito à diversidade étnica e cultural.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá concebe a educação na sua totalidade buscando uma educação pautada no respeito à diversidade étnica e cultural, valorização da vida, ensino bilíngüe, valorização da cultura indígena nas suas diversas manifestações como arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, reflexão, criatividade, concepções de mundo, saberes, criações, inteligência, sensibilidade, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências, como sugerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. ( PPP, 1991, p.4 ).

Chama atenção o fato de que a concepção do projeto pedagógico da escola se mostra alinhado ao projeto identitário dos *Karipuna*, de valorização da vida, de suas culturas e saberes. No entanto, uma análise do processo em curso revela contradições.

Um dos elementos que contribui para essa contradição é o próprio currículo materializado na escola. Para compreender melhor essa questão, é importante retornarmos aqui o conceito e a discussão sobre o tema currículo.

Conforme Gimeno Sacristán (2013), o currículo é um dos núcleos de significação mais denso e extenso para que seja compreendido no contexto social e cultural. As formas como ele tem sido institucionalizado nas aldeias, deve ser observado, posto que é um componente formador da realidade do sistema educacional, e serve para projetar o futuro de novas gerações. Isto por que: “O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo globalizado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 9). Implica em descortinar intencionalidades no conjunto do sistema educacional e do contexto social e cultural, sua trajetória, avanços, contradições e mediações.

O currículo da escola Karipuna adota uma política de bilinguismo e valorização da cultura e tradições. Na matriz curricular, aparecem disciplinas da base nacional comum e a parte diversificada com duas disciplinas: cultura e língua materna. Mas as contradições aparecem numa relação de conflito entre a cultura e saberes locais e a cultura hegemônica, que aparece não só na língua de prestígio da escola.

Um exemplo de desencontro é a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Embora tenham autonomia para decidirem, os critérios de continuidade dos estudos dos alunos aparecem como determinantes. Conforme relatos do coordenador pedagógico<sup>5</sup> “os conteúdos vêm de cima!”. As instâncias burocráticas do Estado se revelam numa relação de poder que sutilmente controla, por meio de registros, as notas, disciplinas obrigatórias e na forma de prestação de contas dos recursos. Da mesma forma, o calendário vai agregando algumas atividades culturais, como o Turé<sup>6</sup>, mas não segue a dinâmica da vida da aldeia, embora ocorra intensa participação da comunidade escolar em atividades da comunidade, como nos rituais do turé, mutirões - *maiuhi*, e nas assembleias que são instâncias de decisões participativas e democráticas.

Feitas as considerações anteriores, consideramos um ponto de fragilidade no processo educacional em curso, nesta escola – que oferece educação básica – a existência de dois projetos de formato e concepções distintas: ensino fundamental regular e o ensino médio modular. Essa fragmentação tem implicações no currículo, que se fazem perceptíveis na materialização da política cultural, e explicita questões de fragilidades com desdobramentos na identidade de projeto e na autonomia dos Karipuna.

O ensino médio, de formato modular, é um projeto elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEEA, ofertado também em outras aldeias e etnias, e conta com um corpo docente itinerante, de professores indígenas e não indígenas. O professor de cada disciplina trabalha o módulo de sua disciplina e segue para outra aldeia. A coordenação e gestão do curso são de responsabilidade do núcleo de educação escolar indígena da SEEA. O curso teve início como resposta às reivindicações do movimento indígena, que considerou necessária a sua oferta, enquanto os indígenas concluíam a sua própria formação. Nesse sentido, teve função social importante. Mas, no entanto, embora a escola hoje já conte com professores indígenas com formação em licenciatura para atuarem na educação básica, os mesmos

---

<sup>5</sup>Ele é professor indígena, graduado em pedagogia.

<sup>6</sup>O Turé é um ritual, considerado como ocasiões de dançar, beber e cantar junto com os seres sobrenaturais chamados *karuãnas*, e de oferecer-lhes uma bebida chamada *caxiri*, como retribuição às curas de doenças por intermédio dos pajés.

ainda não tiveram oportunidade de assumir o ensino médio da escola. As questões que se apresentam são: por que não estão assumindo a educação básica? Qual cultura é privilegiada neste processo? Seria uma ruptura no projeto de autonomia da escola?

A escola continua a funcionar de forma descontínua, com professores não índios que por mais que se esforcem, não compreendem as especificidades Karipuna. A questão dos indígenas não assumirem a educação básica é conflitante com o currículo e suas concepções expressas no projeto pedagógico da escola, e nos projetos de autonomia dos sujeitos indígenas. Inevitáveis comparações podem gerar insegurança por parte dos indígenas em seu exercício docente e ainda desqualificar e fragilizar a identidade do professor indígena que teve uma formação diferenciada em questão de culturas e saberes. O professor indígena, como pesquisador e aprendiz de origens, naturalmente aciona seus critérios de organização social, em suas práticas e políticas culturais na escola, é conhecedor das lógicas e saberes importantes para a vida na aldeia e são também agentes importantes para divulgar conhecimentos produzidos na academia, reelaborando o discurso identitário.

Este desencontro gera descontinuidade nos processos de ensino e aprendizagem e na concepção de cidadão(a) *Karipuna*. A formação do ser *Karipuna* está enredada à cosmovisão e aos critérios de sociabilidade que continuam orientando a vida em comunidade. Portanto, essa incoerência gera conflitos identitários e representa uma disputa num campo simbólico de uma cultura hegemônica.

A escola indígena constitui fonte de intercâmbio de prática e teoria, de encontros e desencontros entre diferentes saberes, lugar de fronteiras e trânsito entre culturas (TASSINARI, 2001). A escola assume lugar onde os indígenas depositam suas esperanças de produzir conhecimentos úteis para fazer análise crítica sobre a maneira pela qual opera o poder na educação e nas relações que geram desigualdades. Nesse sentido, a conscientização proposta por Paulo Freire, aponta para o valor de suas tradições como um horizonte para a justiça curricular.

#### 4.NOTA CONCLUSIVA

O fenômeno da globalização gera um fluxo intenso de povos e identidades com fronteiras fluídas, que produz hibridez, como resposta às transnacionalidades, migrações e relações com a sociedade não indígena. São desafios que exigem que os sujeitos acionem identidades como reconhecimento político de suas diferenças. No conjunto, oferecem os contextos para refletir sobre culturas, identidades e diferenças como questões da diversidade. Qual a identidade da escola? Qual a identidade do currículo? Em que medida a realização do currículo vem da realização do discurso? São questões que reverberam no campo social e, portanto questões de currículo.

A escola, enquanto processo social e cultural é lugar de construção do discurso e de marcadores identitários, portanto, pode reafirmar ou negar suas particularidades, diante da cultura hegemônica, projetar a resistência à pressão integracionista ou sutilmente produzir vulnerabilidades. Tais relações sociais também representam referências para o currículo, em processos de identificação e reconhecimento de igualdades e diferenças, assentadas em princípios de humanização e solidariedade bem como horizonte para a justiça curricular que podem ser melhor compreendidas pela etnografia.

A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, da Aldeia Manga, explicita o desafio de refletir sobre identidade, cultura e currículo, a partir do processo de constituição dos povo Karipuna enquanto identidade de projeto. A identidade é um fenômeno social, um marcador subjetivo. Por sua vez, o currículo da escola também contribui para as representações que os sujeitos coletivos internalizam e para as construções de imaginário, posto que é lugar e tempo de produção do discurso.

O currículo é lugar onde brotam questões de (des)igualdade de (des)conhecimento e de identidade cultural; é um território de disputas econômicas, sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRITO, Edson Machado. A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CAMPETELA et al., Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do Amapá. Revista Linguística. Rio de Janeiro. Vol. 13, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GODELIER, Maurice. O enigma do dom. Rio de Janeiro: civilizações brasileiras, 2001.

\_\_\_\_\_. Comunidade, sociedade, cultura: três modos de compreender as identidades em conflito. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Projeto político pedagógico. Aldeia Manga: Karipuna. 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves – São Paulo: Cosac Naify, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom Da Festa**: O processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_, Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uacá – In. SILVA, Aracy Lopes de e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social**: O Cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.