



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I - SALVADOR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA I - PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E
PLURALIDADE CULTURAL.**

LAÍS REIS RIBEIRO

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM UM CONTEXTO DE RELAÇÕES INTERÉTNICAS: O CURRÍCULO
DE PEDAGOGIA DA UESC ENTRE SILÊNCIOS E DISCURSOS.**

**SALVADOR-BA
2016**

LAÍS REIS RIBEIRO

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM UM CONTEXTO DE RELAÇÕES INTERÉTNICAS: O CURRÍCULO
DE PEDAGOGIA DA UESC ENTRE SILÊNCIOS E DISCURSOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

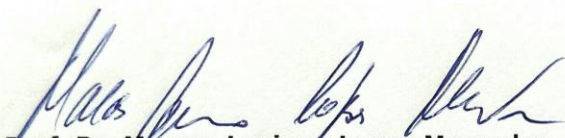
SALVADOR-BA
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

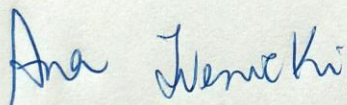
ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO DE RELAÇÕES INTERÉTNICAS: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UESC ENTRE SILÊNCIOS E DISCURSOS

LAÍS REIS RIBEIRO

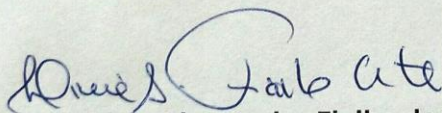
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 23 de fevereiro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França



Profa. Dra. Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Doutorado em Educação
University of Glasgow, GLASGOW, Escócia



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jocélia Salmeiro Gomes – CRB:5/1111

Ribeiro, Lais Reis

Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações inter étnicas : o currículo de pedagogia da UESC entre silêncios e discursos / Lais Reis Ribeiro –. Salvador, 2016.

177 f.

Orientador: Marcos Luciano Lopes Messeder

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Contém referências.

1. Professores - Formação. 2. Currículos. 3. Índios – História. I. Messeder, Marcos Luciano Lopes. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

CDD 370.71

*Aos professores/as e estudantes do curso de Pedagogia
da UESC que construíram comigo este trabalho.*

Aos meus pais por me possibilitarem chegar até aqui.

*Ao meu amado companheiro Sílvia pelo incentivo e apoio
de sempre.*

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto do encontro de muitas vozes que me fizeram acreditar na concretização desse sonho. Com suavidade e leveza, agradeço a todas e todos que estiveram ao meu lado nesses dois anos de trabalho:

Primeiramente ao Eterno por ter me concedido a vida e tudo que tenho.

Aos meus amados pais, Conceição e Isailton, pela dedicação, amor, cuidado, preocupação, apoio psicológico e financeiro dispensados à mim durante toda a minha vida, abdicando de muitas coisas em prol da minha criação.

Ao meu esposo por lutar e sonhar comigo, pelos ouvidos atentos às minhas dúvidas, ideias e angústias, por ser verdadeiramente meu companheiro de todas as horas.

À minha querida vó Didi que sempre me espera com aquela alegria e disposição de sempre, e claro, com uma deliciosa comidinha saudável e natural.

À minha sogra pela torcida e vibração a cada vitória alcançada e a todos os meus familiares pelas palavras de incentivo.

Ao meu querido orientador e professor Marcos Luciano Messeder pela confiança depositada, pelos diálogos amigáveis e pela dedicação e respeito ao nosso trabalho, com quem aprendi tanto.

À minha amiga Marcineia pelos primeiros contatos com a causa indígena.

Aos estudantes e professores de Pedagogia da UESC que cederam espaço para o diálogo e fizeram parte da minha história enquanto pesquisadora e aprendente.

Aos meus colegas do PPGEduC pelas trocas, dicas, sugestões e momentos de risadas, em especial, ao amigo Marcus Ávila e Rosane Akeme pelos laços de amizade construídos.

À minha amiga Rosângela Figueredo por ter sido colega, confidente, companheira de viagem e pelos ricos debates sobre alteridade na perspectiva levinasiana e bakhtiniana... um verdadeiro encontro de almas.

À toda equipe do PPGEduC/UNEB, professores e funcionários pelo compromisso e seriedade com o trabalho.

Às professoras Dr^a. Livia Alessandra Fialho da Costa e Dr.^a Ana Ivenicki pela atenção dada ao nosso trabalho e pela disponibilidade desde o processo de qualificação.

À CAPES pela bolsa de estudo ofertada que possibilitou a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Enfim, com alegria agradeço a essas e outras pessoas que não me deixaram sozinha nessa caminhada.

RESUMO

Essa dissertação trata dos sentidos produzidos sobre a formação de pedagogos/as para o ensino de história e cultura indígena na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por meio dos diálogos com os diversos atores sociais, bem como, das leituras dos documentos curriculares que orientam os processos formativos. O estudo considerou o contexto interétnico da região de Ilhéus, objetivando perceber se existe relação entre o currículo do curso de Pedagogia e a realidade local que é palco de luta do movimento Tupinambá. As discussões aqui apresentadas estão apoiadas nas teorias críticas e pós-críticas de currículo e os dados foram analisados através da perspectiva sócio-histórica e da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin que dá ênfase à compreensão dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade e no seu acontecer histórico, possibilitada pela linguagem. Foram realizadas entrevistas individuais com professores e representantes de Colegiado e Departamento, grupos focais com estudantes do 1º e 7º semestre, além de observações das aulas de disciplinas relacionadas à diversidade cultural. Esses encontros nos fizeram conhecer como é tratado o tema “história e cultura indígena” no curso de Pedagogia da UESC e como os sujeitos interpretam e avaliam essa formação diante de um contexto regional de relações interétnicas conflitivas, mas, deveras silenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; história e cultura indígena; diversidade cultural; currículo.

ABSTRACT

This dissertation discusses meanings produced over the training of educators for the teaching of indigenous history and culture at the State University of Santa Cruz (Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC), through conversations with the diverse social actors as well as the reading of the guide documents included in the curriculum. This study considers the interethnic context of the city of Ilhéus, with the aim of verifying the existence of a connection between the curriculum of the Pedagogy course and the local daily life where the fights of the Tupinambá movement takes place. The debates here presented are framed by critical and post critical theories of the curriculum, and the data were analysed from the sociohistorical perspective and by Bakhtin's theory of the utterance, which emphasizes the comprehension of social phenomena in all its complexity and in its historical context, enabled by language. Individual interviews were held with professors and other College representatives, focus groups with students from the 1st and the 7th term, as well as class observations of cultural diversity related subjects. These meetings allowed us to recognize how the topic “indigenous history and culture” is approached in the Pedagogy course at UESC and how individuals understand and evaluate the training before a regional context of veiled conflictive interethnic relationships.

KEY WORDS: Teacher's training, indigenous history and culture, cultural diversity, curriculum.

LISTA DE IMAGENS:

Imagem 1: Ilhéus, Vista do Alto da Conquista

Imagem 2: Olivença atual.

Imagem 3: Aldeia Tupinambá do Acuípe de Baixo.

Imagem 4: Foto de matéria do Jornal “Diário de Ilhéus” do dia 04 jul. 2014.

Imagem 5: Entrada da UESC.

Imagem 6: Mapa de município do entorno da UESC.

Imagem 7: Fotografia da página 68, da Carta consulta para reconhecimento da UESC.

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia pesquisados da UESC conforme idade.

Gráfico 2: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia pesquisados da UESC segundo ingresso por cotas.

Gráfico 3: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados conforme autodeclaração para cor e/ou etnia.

Gráfico 4: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo renda familiar média.

Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo local de nascimento.

Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo cidade de moradia.

Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados relativo ao ensino fundamental.

Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados relativa ao ensino médio.

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1: Sentidos atribuídos aos indígenas pelos estudantes pesquisados de Pedagogia/UESC antes da entrada na universidade.

Quadro 2: Sentidos atribuídos aos indígenas pelos estudantes pesquisados de Pedagogia/UESC após entrada na universidade.

LISTA DE SIGLAS:

AACC - Atividades acadêmico-científico-culturais.

AIBP - Atividade Integradora Baseada em Problema.

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPOREC - Coletivo de Educadores Populares da Região Cacaueira.

CEPLAC - Comissão Executiva para o Plano da Lavoura Cacaueira.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais.

EEITO - Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

FESPI - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna.

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde.

GF - Grupo Focal.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação.

PAC - Projeto Acadêmico Curricular.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

RUF - *Ranking* Universitário Folha.

SISU - Sistema de Seleção Unificada.

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CAPÍTULO I: UM OLHAR COMPREENSIVO E DIALÓGICO SOBRE O CAMPO DE PESQUISA	22
1.1 O contexto da pesquisa.....	22
1.1.1 A presença indígena nas terras de Ilhéus.....	23
1.1.2 A UESC - Breve Histórico.....	32
1.2 Quadro teórico-metodológico.....	40
2. CAPÍTULO II: CURRÍCULO E TENSÕES	50
2.1 Construindo uma ideia de Currículo.....	50
2.2 Intervenções curriculares inadequadas: refletindo sobre a abordagem da temática indígena na escola.....	59
2.3 Educação multicultural e formação docente.....	68
3. CAPÍTULO III: CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UESC: DISCURSOS E SIGNIFICAÇÕES	80
3.1 O atual Projeto Acadêmico Curricular do curso e suas implicações.....	80
3.2 O cotidiano e os sujeitos - os primeiros contatos.....	93
3.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes.....	97
3.2.2 O perfil profissional/acadêmico dos professores.....	102
3.3 Currículo como processo: construindo práticas, conhecimentos e reflexões.....	104
4. CAPÍTULO IV: MOMENTOS DE ESCUTA: O DIÁLOGO COM PROFESSORES E ESTUDANTES	119
4.1 “A caminhada”: o currículo de Pedagogia nos discursos dos docentes.....	120
4.1.2 Dimensões do processo formativo.....	122
4.1.3 A temática indígena no currículo de Pedagogia na percepção dos professores.....	125
4.2 Experiências formativas e a questão indígena: diálogos com estudantes.....	131
4.2.1 Imagens e percepções identificadas nos enunciados sobre os povos indígenas.....	142
4.3 Escutando os silêncios.....	149
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
6. REFERÊNCIAS	156
7. APÊNDICE	163
8. ANEXOS	171

INTRODUÇÃO:

Experimental ativamente uma experiência, pensar ativamente a idéia, significa não ser absolutamente indiferente a ela.
(BAKTHIN, 1992, p. 34).

As análises, interpretações e narrativas apresentadas nesse trabalho decorrem das experiências investigativas sobre o cenário curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), voltadas para a questão da história e cultura indígena em um contexto interétnico.

Coloco-me¹ nesse contexto, pois, nasci e cresci na cidade de Ilhéus e apesar de viver em uma região com presença indígena, o que sabia sobre esses povos era a única imagem passada nas escolas que estudei sobre o “Índio” distante, do passado, lembrado apenas no dia 19 de abril. Em relação ao grupo de pessoas, moradores da região de Olivença, ouvia dizer que eram caboclos do mato, sem nenhuma menção à etnicidade indígena. Quando entrei na universidade, os Tupinambá já haviam obtido reconhecimento étnico e o movimento político de luta por seus direitos fortalecia-se a cada dia, ao mesmo tempo em que aumentavam os discursos de ódio, negação e preconceito contra esse povo. Licenciiei-me em Pedagogia na UESC entre os anos de 2008 e 2011 e nada era falado no ambiente acadêmico sobre essa problemática social e regional.

A escolha dessa temática para estudo foi influenciada pela minha aproximação com os povos Tupinambá, em especial, a partir de uma experiência de estágio na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO), em 2012, decorrente da conclusão de um curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, juntamente com uma pedagoga Tupinambá que foi minha colega no período da graduação. Através de um projeto que tinha como objetivo trabalhar conteúdos formais de ensino dentro do contexto cultural desse

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada para referir momentos mais específicos, envolvendo questões de trajetória, sensações e minha presença no campo de pesquisa. Já o uso do plural decorre das construções dialógicas com os interlocutores no campo de pesquisa, leituras e das trocas com o orientador.

povo pude entender como se desenvolve a educação diferenciada, contribuindo para o empoderamento, para o diálogo intercultural e para o fortalecimento da luta e autoafirmação étnica deste grupo perante a sociedade. Contudo, durante este período fui percebendo que pouco conhecia acerca das Histórias e Culturas dos povos indígenas, o que me fez buscar mais informações para a construção do meu trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, despertando um maior interesse por essa temática.

Ao confrontar essa experiência com as minhas vivências anteriores na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em escolas da cidade de Ilhéus, pude refletir sobre a imagem que é construída e reforçada ano a ano em sala de aula, não correspondendo em nenhum momento com a realidade desses povos que convivem de perto com a população urbana do município, mas que não são reconhecidos pela maioria dos moradores da cidade enquanto indígenas.

Ao relacionar tais reflexões com a realidade regional de conflitos interétnicos e após entrada no curso de Mestrado a partir de discussões com o orientador, alguns questionamentos surgiram, tais como: por que, mesmo com a evidente presença indígena e os atuais embates nos municípios do sul da Bahia, os povos indígenas são retratados nas práticas escolares como povos distantes, ligados ao passado? Essa abordagem não acaba por reforçar os conflitos políticos e ideológicos ao negar a existência contemporânea e deslegitimar os direitos no presente? Como está ocorrendo a formação de professores, em especial, os que irão atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o trabalho com a questão indígena? E por fim, como a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) a partir da recente reformulação do currículo do curso de Pedagogia, está mediando a formação de professores que exercerão suas atividades nesse ambiente de conflitos e relações interétnicas?

O contexto sociocultural, político e histórico no qual se desenvolve esta pesquisa evidencia conflitos ideológicos, políticos e interétnicos, decorrentes da presença e luta de povos indígenas no município de Ilhéus e na região do sul e extremo sul da Bahia. O povo Tupinambá de Olivença registra um longo histórico de violações de seus direitos, de massacre e invasões, intensificados com o desenvolvimento da lavoura cacaueteira. Este processo de violência conduziu à criação de um imaginário comum com a falsa ideia de extinção desse povo. Contudo, obras historiográficas e antropológicas (PARAÍSO, 1982; MOTT, 2010;

SOUZA, 2007; COSTA, 2013) têm demonstrado a contínua presença indígena no território em questão.

Os Tupinambá de Olivença obtiveram o reconhecimento étnico pela FUNAI no ano de 2002 e em 2009 foi publicado no Diário Oficial da União o “Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença” (FUNAI, 2009). Entretanto, a Comissão de Pequenos Agricultores da região entrou com uma contestação no poder judiciário, pedindo nulidade do relatório com a alegação de que esse grupo não pode ser considerado indígena. Por isso, esse povo enfrenta a lentidão do processo de demarcação de terras que ainda aguarda julgamento.

Constantemente, a mídia veicula notícias distorcidas e tendenciosas a fim de deslegitimar a luta, influenciando na imagem negativa que a população local possui dos Tupinambá de Olivença. Além disso, o clima de tensão se agravou com a chegada dos agentes de segurança pública no território, causando intimidação e violência, o que evidencia a fragilidade dessas relações, bem como a omissão do Estado e o desrespeito à legislação e aos direitos indígenas, inclusive sobre o uso social da terra.

É possível perceber que apesar do contato intercultural é reforçada nas escolas da região, assim como na maior parte do país, a imagem de um índio genérico, congelado no passado, refletindo a concepção folclórica e superficial do tema. O trabalho com a temática indígena nos ambientes escolares, sobretudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, acontece de forma pontual em datas comemorativas como o dia do índio. Essas abordagens apresentam imagens estereotipadas dos indígenas da época da colonização, não remetendo à situação social contemporânea desses povos e a forte presença local no contexto em apreço.

A questão da alteridade precisa ser reconhecida nos processos formativos, pois é através dela que o ser humano se define. Não se pode pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro, portanto, este outro torna-se imprescindível para a sua existência. Entende-se assim, que o modo como é conduzida a formação docente pode contribuir para o enfrentamento das discriminações e desigualdades ou para a perpetuação e silenciamento das mesmas.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) apresenta-se como uma importante Instituição de ensino superior público do Sul da Bahia e encontra-se neste espaço territorial e neste cenário político-social entre os municípios de Ilhéus e Itabuna. Diante disso, contextualizamos e apresentamos nosso campo de pesquisa que se refere ao Curso de Pedagogia da UESC.

Através dessa investigação, objetivamos perceber a existência ou não de diálogos entre a realidade regional aqui brevemente apresentada e os modelos de organização curricular que conduzem à formação de futuros pedagogos/as que atuarão nas escolas da região e diante da lei 11.645/08 terão que incluir em seus projetos e planejamentos de aulas, conteúdos referentes as “Histórias e Culturas africana, afro-brasileira e indígena”.

Para além da exigência legislativa, a luta por justiça social implica no comprometimento ético e político dos/as docentes e da instituição com propostas de trabalho que reconheçam a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos, bem como denunciem a desigualdade e desvalorização decorrente dessas diferenças.

A partir dessas reflexões e frente à convivência com discursos que refletem o ódio e a tentativa de negação identitária de grande parcela da população de Ilhéus para com o povo Tupinambá de Olivença, reforçada com a reprodução da História distorcida dos povos indígenas e o silenciamento de tal realidade regional nos ambientes escolares, senti-me instigada em conhecer como a Universidade, diante de seu notório papel social, tem conduzido a formação de pedagogos/as para o Ensino de História e Cultura Indígena e para o trabalho com a diversidade cultural.

Portanto, estabelecemos a seguinte pergunta norteadora desse estudo: como o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) orienta a formação docente para o trabalho com a temática História e Cultura indígena diante do contexto regional de relações interétnicas?

Tal questão está implícita na produção de sentidos e na relação entre sujeitos, sendo o processo investigativo uma relação dialógica que favorece reflexões acerca do modo como se constroem as realidades e os fenômenos sociais (BAKHTIN, 1992), possibilitando no campo da educação a emergência de novas práticas.

O método está fundamentado na visão sócio-histórica e na teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin que considera os sujeitos como centro de reflexão da linguagem e se preocupa em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e buscando suas possíveis relações. Desse modo, essa perspectiva contribui para pensar a formação docente não como um fenômeno já dado, pronto para exercer suas ações, mas como práticas discursivas em constante processo, sendo construída e reconstruída através das relações e interações de diversos atores sociais.

Diante disso, os objetivos que desdobraram esta pesquisa e que conduziram os processos investigativos e dialógicos necessários para responder a problemática central desse estudo, foram: analisar o Currículo do curso de Pedagogia com o enfoque na diversidade cultural a partir do contexto em que se configura e como se expressa em práticas educativas; perceber como a temática história e cultura indígena aparece no Projeto Acadêmico Curricular do referido curso, considerando as condições históricas e sociais; conhecer os discursos dos docentes e discentes acerca da inclusão da temática indígena nos processos formativos e suas implicações; e identificar as categorias temáticas que se revelam nas práticas discursivas dos estudantes e docentes sobre os sentidos atribuídos aos povos indígenas no contexto regional.

Compreendemos esta pesquisa como uma interação entre sujeitos que ativamente constroem sentidos sobre a realidade estudada, a partir do encontro de muitas vozes presentes nos documentos oficiais do curso, em especial no texto curricular acadêmico e nos discursos verbais, gestuais e expressivos dos estudantes e professores dentro de seu contexto sociocultural.

Consideramos o diálogo e a escuta processos centrais no decorrer da investigação, os quais possibilitam a produção de sentidos e significados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa dos fenômenos sociais e nos conduzem a reflexões acerca da dinâmica histórica de permanências e/ou rupturas de práticas discursivas construídas socialmente.

Esse trabalho está apoiado na defesa da inserção de temas como diversidade cultural nos currículos, com um enfoque para a questão indígena. Foram utilizados diversos instrumentos² no percurso da coleta de dados, tais

² No capítulo I trataremos especificamente das questões metodológicas, no qual, apresentaremos com maior detalhe os instrumentos e conceitos aqui citados.

como: entrevistas, observações, diário de campo, traçando uma relação entre a realidade observada e vivenciada pela pesquisadora com a proposta formativa identificada nos textos curriculares oficiais.

Nos últimos anos, com os intensos debates sobre a atuação do(a) pedagogo/a e com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia no ano de 2006, é possível perceber um aumento no número de trabalhos que visam analisar os currículos desse curso, em especial, com um enfoque na diversidade cultural. Nesse documento, dentre as diversas recomendações e encaminhamentos para o referido curso, são também apontados como parte da ação educativa: a consciência da diversidade e o respeito às diferenças, bem como a identificação de problemas socioculturais e a exigência de posturas críticas, investigativas e propositivas em busca da superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, de gênero, etc. (BRASIL, 2006).

A partir dos novos princípios e concepções apresentados nas DCNs que são frutos de intensos debates e reivindicações de profissionais da área, os cursos de Pedagogia no Brasil precisaram passar por reformulações a fim de atender a essas novas exigências.

Com o objetivo de analisar as mudanças e novos encaminhamentos do curso, na atualidade surge um número significativo de estudos (dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos) sobre os currículos de Pedagogia com categorias distintas de pesquisa, principalmente dentro dos Estudos Culturais, tais como: diversidade cultural (KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2009; SOUZA, 2011); interculturalidade (PEREIRA, 2009); raça e etnia (MONTEIRO, 2010); gênero e sexualidade (SILVA, 2011; FERREIRA, 2013), entre outros. Contudo, durante esse levantamento bibliográfico, não foi identificado nenhum trabalho com um enfoque na formação de pedagogo/as para o trabalho com História e Cultura indígena. Apenas encontramos trabalhos que tratam da formação intercultural de professores que irão atuar em contextos de Educação escolar indígena.

Os Estudos Culturais possuem o objetivo de examinar práticas culturais, considerando seu envolvimento nas relações de poder, por isso, suas análises partem da articulação entre política, poder e contexto. Nesta perspectiva, todas

as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação às outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (SILVA, 2001).

Diante da tendência, na contemporaneidade, da inserção de questões culturais nos currículos, essa lacuna nos chama a atenção, fazendo-nos refletir sobre o longo silenciamento das questões indígenas no interior da sociedade e principalmente no campo da Educação e formação docente. É nessa direção que este estudo pretende levantar um questionamento sobre o lugar dessa temática nos processos formativos, dentro de um contexto não neutro, no qual, a situação problemática dos povos indígenas reclama por soluções e tem enfrentado dificuldades para o cumprimento legal de seus direitos.

Ao tratar de questões como diversidade cultural e interculturalidade, torna-se imprescindível deixar claro a compreensão que temos de cultura. É comum relacionarmos o conceito de cultura com os costumes, hábitos e técnicas que são construídos e reproduzidos dentro de um determinado grupo social. Entretanto, compreendemos cultura de forma mais ampla, como o conjunto de símbolos compartilhados pelas pessoas de um grupo social, permitindo a atribuição de sentido ao mundo em que vivem e às suas ações. Dessa forma, cultura está ligada ao significado que tais costumes e hábitos têm dentro de um código simbólico. Nos diálogos, nas relações e nas nossas ações, constantemente, precisamos recorrer a símbolos que só podem ser entendidos no interior de um determinado código de significado que organiza e tece a própria cultura. Ela, portanto, é a um só tempo ordem cognitiva e perceptiva (TASSINARI, 1995, CUNHA, 2013). Dessa forma, os fenômenos sociais não podem ser entendidos separados da complexidade cultural da qual fazem parte, sendo necessária a compreensão dos significados e do contexto mais amplo para explicar qualquer dimensão da vida social.

É nesse sentido que o diálogo entre as culturas se torna um processo de difícil concretização, pois, cada cultura tende a julgar a outra a partir de seus próprios símbolos e significados, que são insuficientes para explicar realidades distintas. Esse diálogo torna-se ainda mais problemático quando envolve um contexto de interesses e de relações de poder, como é o caso da região de Ilhéus. Por um lado, os povos indígenas buscam a efetivação de seus direitos originários e por outro os fazendeiros e a classe dominante da região visam a violação desses direitos a favor da manutenção de seus privilégios.

As discussões sobre multiculturalismo têm ganhado força nas últimas décadas tanto no mundo social como também no mundo acadêmico, articulando assim, a produção de conhecimentos e a militância dos movimentos sociais. Essa abordagem emerge principalmente das lutas dos grupos sociais excluídos de uma cidadania plena, em especial, aqueles relacionados as questões étnicas (CANDAU, 2008; CANEN, 2007; GONÇALVES e SILVA, 1998).

Dentre as diversas abordagens multiculturais, adotamos a perspectiva intercultural que considera o contínuo processo de construção e reelaborações nos quais as culturas são moldadas, sendo suas raízes históricas dinâmicas e não fixas. A perspectiva intercultural aponta para o reconhecimento do outro e para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.

Essa noção da dinâmica cultural e das relações interculturais torna-se importante no combate à reprodução da imagem congelada e estática das culturas indígenas que nos é passada na escola. Essa imagem congelada desconsidera as reconstruções e traduções culturais dos povos indígenas diante de todo um histórico de contatos interculturais, de resistência e luta contra as ações colonizadoras. É como se todas as culturas tivessem o direito à mudança e as culturas indígenas não.

No ano de 2012, o Ministério da Educação divulgou um relatório de levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, na qual, apresenta dados nacionais de 3.718 licenciaturas credenciadas junto ao MEC, sendo dentro desse universo 1.901 cursos de Pedagogia. Em um trecho do texto, traz a seguinte consideração:

Note-se que, assim como os cursos de Graduação em História, as licenciaturas em Pedagogia responderam mais prontamente às demandas da lei do que outras licenciaturas, mas a adaptação dos currículos para abrigar a temática indígena tem sido também lenta e secundária em relação às exigências relativas à história e cultura afro-brasileira, de forma que a maior parte dos cursos que optou por inovar o currículo o fez acrescentando conteúdos referentes aos povos indígenas a disciplinas que contemplam de alguma forma a diversidade, a diferença e a inclusão (BRASIL, p. 20).

Tais reflexões associadas aos questionamentos apresentados no início desse texto nos fazem, mais uma vez, problematizar sobre como a Universidade está formando docentes. A princípio, pensamos em analisar o currículo escrito do curso, identificando a existência ou não de disciplinas sobre a temática

indígena e diversidade cultural, discursos, referenciais teóricos, etc.; conversar com estudantes a fim de conhecer como eles pensam e percebem sua formação; e observar o cotidiano desse curso, as aulas e as relações entre os envolvidos no processo formativo. Com a aproximação e conversas iniciais com gestores de departamento e colegiado, percebemos a necessidade de incluir na coleta de dados entrevistas com professores do curso, pois, o posicionamento destes perante as questões sociais conflitivas podem influenciar na formação de ideias e valores dos estudantes e são fundamentais para se entender as práticas curriculares, consoante com a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Em conversa informal com uma professora, a mesma afirmou que o curso de Pedagogia tem perdido o foco e seu objetivo principal em razão de inclusões demasiadas de temas como diversidade cultural e relações étnico-raciais. Destacou ainda que isso impede que os alunos saiam dali preparados para assumir uma sala de aula, pois, deixam de aprender como elaborar uma sequência didática, um projeto ou um plano de aula.

Essas afirmações nos instigaram e nos fizeram refletir sobre qual concepção de formação permeia as práticas de docentes, formadores de novos professores. Essas noções referem-se a uma educação tecnocrática e instrumental ou emancipatória e humanizadora?

A fim de responder tais questionamentos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos o campo de pesquisa com um breve histórico da presença indígena na região de Ilhéus, os contatos, conflitos e resistência do período de colonização até os dias atuais. Em seguida, discorreremos sobre a criação da UESC e do curso de Pedagogia, além de algumas impressões iniciais. Por fim, tratamos da construção do campo de pesquisa e das estratégias metodológicas adotadas durante o processo de investigação, relacionadas à pesquisa qualitativa na perspectiva sócio histórica de Mikhail Bakhtin e a construção de sentidos e significados nas práticas discursivas referentes ao tema em tela.

O segundo capítulo refere-se a uma breve contextualização de como se desenvolveu o sentido atual de currículo, perpassando pelas discussões das teorias críticas e pós-críticas. Para tanto, apresenta como suporte teórico Michael Apple (1987); Pacheco (2001) Lopes e Macedo (2011); Tomaz Tadeu da Silva (2007); e Goodson (2011). Logo após, apresentamos o pensamento de

Jurjo Santomé (2013) sobre as inadequações curriculares, fazendo uma relação com os equívocos das abordagens escolares sobre a questão indígena na realidade brasileira; e finalizamos com discussões sobre a formação de professores na perspectiva intercultural, utilizando autores como KINCHELOE (1997); CANDAU (2001); CANEN (2007); FLEURI (2006).

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos documentos curriculares oficiais do curso (O Projeto Acadêmico Curricular - PAC), associada com a discussão teórica sobre currículo apresentada no segundo capítulo. Em seguida, apresentamos dados referentes ao perfil dos participantes da pesquisa e discutimos as vivências investigativas no campo a partir das observações e participação em aulas nas turmas de 1º, 5º e 7º semestre.

O último capítulo propõe reflexões sobre as trocas discursivas em entrevistas e grupos focais com docentes e discentes do curso. Primeiro, tratamos das dimensões identificadas nos discursos dos professores acerca do que consideram mais importantes no processo de formação docente e de como interpretam o novo currículo de Pedagogia voltado para a diversidade cultural. Logo após, apresentamos os sentidos que emergiram nos encontros com estudantes, refletindo sobre a própria formação. Finalizamos, com a identificação de enunciados recorrentes que definem a imagem que os/as estudantes possuem dos povos indígenas no Brasil e principalmente da região de Ilhéus.

CAPÍTULO I: UM OLHAR COMPREENSIVO E DIALÓGICO SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.

...mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

BAKHTIN, 1992, p. 403.

Neste capítulo descreveremos o campo de estudo a partir do contexto sócio histórico da região de Ilhéus e das relações interétnicas locais, sendo este o cenário no qual está inserida a Universidade Estadual de Santa Cruz. Logo após, apresentaremos o olhar teórico-metodológico que conduz as ações e a construção desta pesquisa, atribuindo sentido às observações e às escutas realizadas durante todo o período investigativo.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência.

SACRISTÁN, 1998, p. 119.

Defendemos a ideia de que não há possibilidade de conhecer os sujeitos fora do contexto que os enquadra, considerando que o homem é um conjunto de relações sociais e seus discursos frutos de construções históricas e relacionais. Por isso, neste tópico, apresentaremos um breve histórico da região de Ilhéus, enfatizando a presença indígena e as relações desses povos com colonizadores, coronéis e fazendeiros. Posteriormente, discutiremos

sobre a criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com um enfoque no curso de Pedagogia e seu papel social para a região.

1.1.1 A presença indígena nas terras de Ilhéus

Ilhéus, apelidada carinhosamente por princesinha do sul, é um município baiano, com um extenso litoral e belas paisagens que teve sua origem como povoado em 1534 e foi promovida à cidade em 1881. Trata-se de uma cidade de médio porte com população superior a 180 mil habitantes, que foi uma grande produtora de cacau, divulgada mundialmente através dos romances de Jorge Amado.



Imagem 1: Ilhéus, Vista do Alto da Conquista, jan. 2014. Arquivo pessoal

A resistência indígena na região é historicamente evidenciada, passando pelo período da colonização até os dias de hoje, sendo este contexto marcado por disputas, guerras, negociações, violência e relações de poder que explicam os atuais conflitos regionais decorrentes da luta dos povos Tupinambá de Olivença e de outras comunidades do entorno, como por exemplo, os Tupinambá da Serra do Padeiro.

Nos primeiros anos de colonização, podemos constatar uma relação pacífica entre os colonizadores e os povos indígenas nesta localidade, explicada pelos interesses que os primeiros tinham pela mão de obra indígena e por seus

conhecimentos sobre a mata, sobre a pesca, etc. Utilizava-se uma relação de troca, claro que desvantajosa para os nativos, na qual eram oferecidas certas “quiquilharias” em troca dessa exploração do trabalho.

Após sucessivas tentativas de escravização, essa relação pacífica começa a dar lugar a diversos conflitos. Os colonizadores consideravam os vários grupos como povos primitivos e atrasados, o que gerou guerras coloniais com o objetivo de dizimar as populações indígenas que habitavam na costa da capitania para se apossar de seus territórios (COUTO, 2008).

É importante destacar que o etnônimo Tupinambá representa uma nomeação mais genérica atribuída aos povos indígenas, do tronco linguístico tupi, localizados no litoral brasileiro, aqui representados pelos Tupiniquins (ibidem).

Para ilustrar tais guerras coloniais, destacamos um recorte da carta de Mem de Sá ao rei de Portugal, em 1560, citada por Silva Campos, na obra *Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus* em 1981, na sua primeira edição:

Nestes tempos veio recado do governador como o gentio [o indígena] tupinikim da capitania de Ilhéus se alevantava e tinha morto cristãos e destruído e queimado todos os engenhos dos lugares, e os moradores estavam cercados e não comiam já senão laranjas. Logo pus [reuni] em conselho e posto que muitos eram de opinião que não fosse, por não ter poder para lhes resistir nem o poder do imperador, fui com pouca gente que me seguiu.

Na noite em que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila em um alto pequeno, todo cercado de água, ao redor de lagoas. E a destruí e matei todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atrás. Porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas, onde os cerquei e os forcei a lançarem-se a nado ao mar de costa [muito] brava (p. 44).

As terras da Capitania de “São Jorge dos Ilhéos” começaram a chamar a atenção de colonos de outras donatarias, o que desde cedo caracteriza esta região como palco de disputas por terras e poder.

Por volta de 1700 é fundado o aldeamento Nossa Senhora da Escada, comandado por missionários da Companhia de Jesus, que obrigava os Tupinambá/Tupiniquins a estabelecer hábitos culturais totalmente diferentes dos seus, impondo a conversão à religião católica. Neste aldeamento, era utilizado o trabalho indígena na lavoura e no artesanato com a produção de rosários de coco, feitos de piaçava, para a comercialização (COUTO, 2008).

Em 1755 este território foi declarado como Vila de Olivença, deixando legalmente de ser comandada pelos jesuítas, mas na prática ainda permaneceu como aldeamento indígena, devido a condições de marginalização. Este fato foi motivo para diversos protestos de administradores locais e da província que consideravam a presença desses povos como obstáculos para as conquistas coloniais (PARAÍSO, 1989). No século XIX começa uma preocupação maior em relação à terra, e a presidência da província decidiu pela extinção do aldeamento para que houvesse uma distribuição de terras aos colonos.

Contudo, é possível perceber que estes povos continuaram resistindo às constantes tentativas de empossamento de Olivença pelos não índios também no século XX, o que, não impediu inúmeras incorporações ilegais de terras, mesmo com o conhecimento da justiça que na verdade atendia aos interesses dos mais ricos, os ditos “coronéis do cacau”. Assim, os aldeados foram proibidos de praticar determinados hábitos que os diferenciavam e foram dispersos em pequenas parcelas de seus territórios.

O período do coronelismo marcou a história de Ilhéus, no qual, “os coronéis” (título comprado por fazendeiros, pertencentes à classe alta da região) exploravam grandes áreas para a produção de cacau e posterior exportação. Na sociedade oligárquica, este título representava poder econômico e político, no qual, os cargos de maior prestígio eram reservados para os mais ricos. Estes coronéis eram grandes proprietários de terras que dispunham de jagunços para resolverem questões de seus interesses através da violência, intimidação e ameaças, mantendo um forte domínio sobre a população local.

Nesta época, Olivença era considerada uma intendência (o que corresponde hoje a uma prefeitura) e era habitada quase que exclusivamente por índios. Foram inúmeras as disputas para o cargo de intendente, das quais geraram chacinas, seguida da estigmatização dos Tupinambá, referidos como bárbaros, sanguinários e selvagens (COUTO, 2008).

Além disso, devido a suas belas paisagens, Olivença era cobiçada para se tornar um lugar turístico e para o lazer dos coronéis e das famílias mais ricas da região, o que gerou, avanços sobre este território com a derrubada de habitações e expulsão de indígenas para a construção de casas de veraneio, inclusive a construção da ponte do Rio Cururupe, fato que facilitou o acesso à Olivença por parte da população em geral.

A revolta do caboclo Marcelino na década de 1920³, movimento que além de outras reivindicações, tentou impedir a construção da referida ponte, é até hoje apontada por eles como um ato de bravura e resistência étnica. Este homem que lutava contra o avanço da população não-índia no território de Olivença, foi acusado pela mídia sensacionalista de assassinato, vandalismo e de colocar terror contra a população não indígena com depoimentos colhidos de um único lado - o dos fazendeiros da região (ibidem, 2008). E como estratégia de negação da indianidade desse povo, os Tupinambá passaram a ser chamados de “caboclos de Olivença”.

Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou “descendentes”. São os “índios misturados” de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

Após esse episódio, inicia-se um processo de forte combate à presença indígena em Olivença, com perseguições e práticas de torturas. Muitos deles utilizavam as matas e as serras como lugares para esconderijos. Nas décadas de 1940 a 1970 mesmo fixando-se nas matas, esses povos não ficaram livres das apropriações de terra e acabaram por meio de um sistema de “laços de dívida”, entregando suas roças.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a percepção do confinamento territorial se fez sentir entre os Tupinambá de Olivença. Ficaram impossibilitados de abrir novas roças, estabelecer novas unidades residenciais ou mesmo se deslocar no território para ter acesso a recursos naturais vitais, como a mata, a piaçaba e os rios. As áreas de ocupação ficaram cada vez mais reduzidas, criando entre os Tupinambá uma sensação de “claustrofobia” (VIEGAS, 2010, site: <http://pib.socioambiental.org/>).

³ Com a forte perseguição da polícia aos chamados “remanescentes indígenas” que tinham suas roças invadidas e suas casas derrubadas violentamente, um representante indígena se colocou frente as autoridades ilheenses e baianas na defesa do direito do seu povo. E em 1929, um movimento liderado pelo “caboclo Marcelino” tentava impedir o acesso da população não índia à Olivença de forma reivindicatória. Marcelino foi acusado de diversos crimes, inclusive de assassinato, mas, sem investigação e comprovação e era referido na imprensa como “o homem que se fez bugre”, “Lampião mirim”, etc. Foi preso e após julgamento e absolvição, ele e seus seguidores voltaram para Ilhéus e continuaram organizando movimentos de contestação a fim de reverter a situação de dominação. Contudo, ficou cada vez mais difícil a ação do movimento em um cenário de muita repressão com constantes ameaças por parte dos fazendeiros que tinham o interesse de expandir cada vez mais a lavoura cacaueteira. Em 1937, quando já estava preso foi acusado de comunista, mas foi solto por não ter culpa formalizada. Voltou para Ilhéus e não se teve mais nenhuma notícia de Marcelino (BARBOSA, 2003; PARAÍSO, 2009).

Com isso, podemos perceber que mesmo diante de tantas perseguições e expulsões, o povo Tupinambá possui uma história de resistência e luta, sendo sua presença comprovada historicamente na referida região.

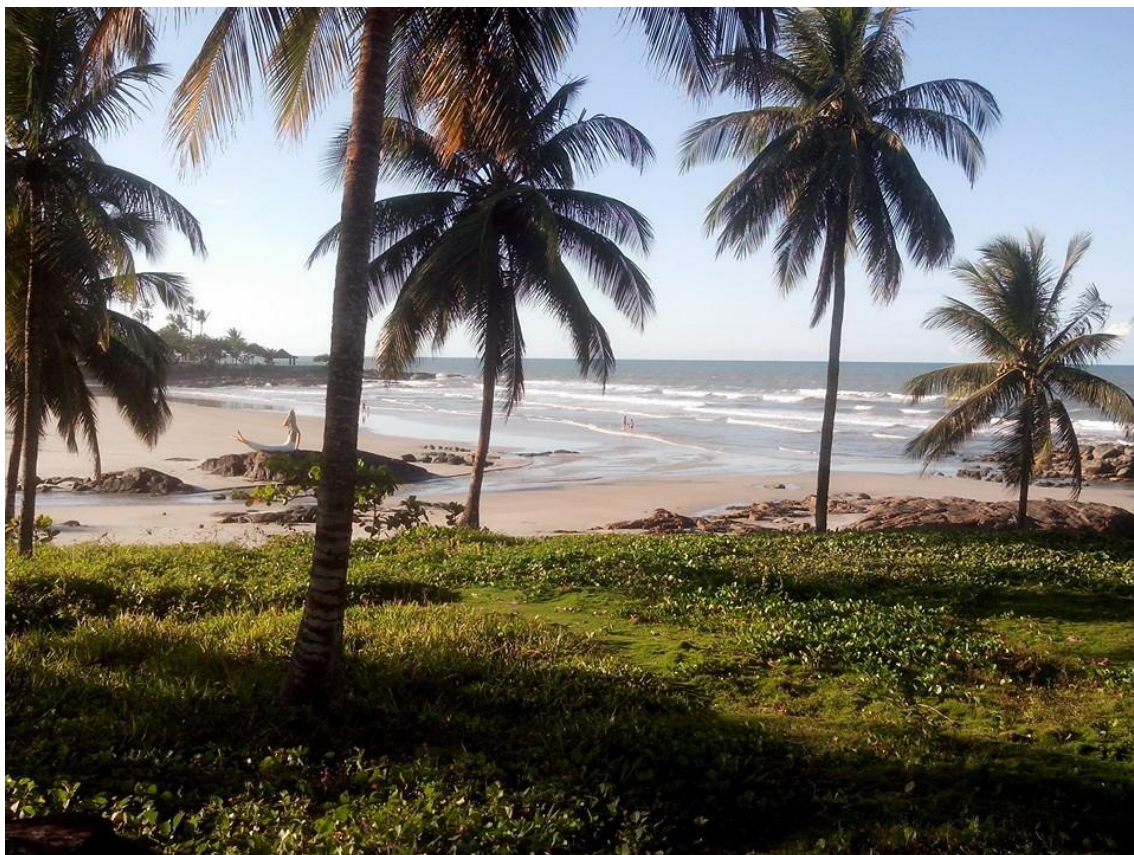


Imagem 2: Olivença, jun. 2014. Arquivo pessoal.

O forte processo de colonização e as políticas assimilacionistas que consideravam os povos indígenas uma categoria transitória, exigia que os mesmos integrassem a sociedade brasileira para assim serem considerados cidadãos. Dessa forma, não tinham o direito de serem diferentes. Os povos que insistiam em viver sua cultura eram considerados selvagens e rebeldes, sofrendo constantes perseguições. Devido a estas pressões e ameaças, muitos indígenas fugiram para as matas e passaram a negar sua identidade indígena.

Hoje, em um contexto mais favorável, após a constituição de 1988 que consagra os direitos originários dos povos indígenas, há um processo de sociogênese que consiste em um movimento de reorganização sociocultural e política de povos que demandam uma cidadania diferenciada, tendo em vista o reconhecimento de direitos étnicos e territoriais (MAGALHÃES, 2010). Tal

processo envolve povos que, para se protegerem da violência das políticas integracionistas e do processo de colonização, ocultaram sua identidade indígena ou acabaram invisibilizados por formas de violência das mais diversas, mas hoje passaram a lutar pelo reconhecimento junto à sociedade e perante o Estado. Esse fenômeno aconteceu principalmente com os povos indígenas do Nordeste, inclusive na região do sul da Bahia e, no caso específico que estudamos, que no processo de reconstrução e ressignificação de sua cultura escolheram ser reconhecidos pelo etnonimo Tupinambá.

O movimento de mobilização e reorganização sociocultural do povo Tupinambá, na década de 1990, iniciou-se a partir de um trabalho de alfabetização de comunidades rurais próximas à Olivença, através do CAPOREC (Coletivo de Educadores Populares da Região Cacaueira) na busca pela cidadania de grupos excluídos por meio da alfabetização. O CAPOREC foi fundado por Núbia Tupinambá, pedagoga, formada pela UESC e conhecida como a principal responsável, juntamente com dona Nivalda Amaral, pelo começo do movimento em Olivença. As ações educativas desse coletivo partiam das histórias de vida e da identificação das famílias da comunidade, orientadas por uma pedagogia freiriana, o que fez emergir a história local e as memórias da identidade indígena. Ainda nesse contexto, começou-se a mobilização para a construção de uma escola na aldeia, evidenciando a importância também da definição étnica e luta pela demarcação do território. Esse movimento contribuiu para a organização da comunidade em torno do reconhecimento étnico pela FUNAI e identificação do território Tupinambá de Olivença (MESSEDER e FERREIRA, 2010; MAGALHÃES, 2010).

Além de Olivença, Sapucaieira, Pixixica, Águas de Olivença, Curupitanga, Gravatá, Santana, Acuípe de Baixo, Acuípe do Meio e Acuípe de Cima em Ilhéus/Una, os Tupinambá de Olivença possuem comunidades na Serra do Padeiro, Serra Negra, Serra do Serrote e Serra dos Trempe em Ilhéus/Buerarema, e em Maruim e Maruinzinho no município de Una. Em 2009, a FUNASA registrou uma população de 4.729 tupinambás.



Imagem 3: Aldeia Tupinambá do Acuípe de Baixo, jul. 2014. Arquivo pessoal.

Os Tupinambá de Olivença obtiveram o reconhecimento étnico pela FUNAI no ano de 2002, e em 2009 foi publicado um relatório no Diário Oficial da União com o reconhecimento do território tradicional. Os ditos proprietários de terras se organizaram para tentar reverter a demarcação do território indígena com discursos de negação da identidade étnica, afirmando que o processo de retomada deve ser tratado como invasões realizadas por oportunistas - ideia compartilhada inclusive por pessoas influentes da localidade, como delegados, juízes e políticos. É importante destacar que apesar desse reconhecimento ser recente, a identificação indígena desse povo mesmo sem a autoafirmação, esteve presente no seu sistema sociocultural e em elementos da história oral, através de relatos de pessoas mais velhas da comunidade.

A demora no processo de demarcação do território só agrava a situação precária do povo Tupinambá que perderam suas terras e foram submetidos à

escravização, além da violência que se insere na tentativa de cessar sua mobilização política e as retomadas de terras.

A população não índia, de maneira geral, interpreta a luta por terras a partir da noção capitalista que fundamenta a nossa sociedade, não correspondendo à mesma relação e sentido que os povos indígenas possuem. Os Tupinambá de Olivença entendem que aquelas terras são habitadas pelos “encantados”, entidades não-humanas, cabendo aos indígenas o resguardo e a proteção delas. Podemos afirmar, portanto, que falta um diálogo intercultural que permitiria a compreensão mútua em busca do respeito à alteridade, do cumprimento de direitos e, sobretudo, da justiça social.

Boaventura de Souza Santos (2003) propõe como caminho para o alcance desse diálogo, a hermenêutica diatópica, na qual, considera que todas as culturas possuem uma constelação de *topoi* ou *topos*. Esses *topóis* referem-se a argumentos, leis e códigos evidentes e irrefutáveis de determinada cultura. Para que ocorra o diálogo entre os diferentes universos de sentido é necessário a compreensão recíproca dos distintos *topóis* pelas culturas envolvidas no processo. O sentimento de incompletude consiste no impulso para o diálogo intercultural, sendo assim, as culturas passam a refletir sobre suas construções e reconhecem as construções alheias. Quanto mais progride o diálogo mais a consciência se torna auto reflexiva.

Essa proposta apresentada por Santos nos convida a traçar um caminho em direção a uma visão multiculturalista dos direitos humanos, “uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes” (p. 443).

Por outro lado, é importante destacar o risco que se corre da utilização da ideia da hermenêutica diatópica pelos grupos hegemônicos na violação de direitos, mascaradas em falsos discursos de multiculturalismo. Por isso, Santos (2003) alerta para a necessidade de um acordo multicultural prévio e afirma que

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p. 56).

A imprensa, como nos tempos dos coronéis, continua a veicular notícias tendenciosas e sensacionalistas a fim de deslegitimar o movimento político

indígena. Hoje, a região é um complexo campo de disputa, e a lentidão do processo de demarcação, a presença de agentes militares no território e as violentas ações de reintegração de posse tem causado graves problemas sociais para esta população (ALARCON, 2013).



Imagem 4: Foto de matéria do Jornal “Diário de Ilhéus”, do dia 04 jul. 2014.

Na reportagem acima, podemos perceber que o autor do texto jornalístico ao falar do conflito ocorrido, deixa claro a morte de um “pequeno agricultor”, contudo, ao falar do outro corpo encontrado, de uma mulher Tupinambá, refere-se da seguinte maneira: “cadastrada como indígena na FUNAI”. Além disso, no início do texto este autor afirma que a região é palco de conflitos entre “supostos índios e fazendeiros”.

Esta reportagem me chamou muito a atenção, além do tratamento dado à questão, pelo fato de que nesta mesma semana tinha ido à UESC apresentar o meu projeto de pesquisa e em conversa com coordenadora do Colegiado de Pedagogia da época, a mesma me afirmou que não entendia o motivo da minha

pesquisa, já que a região não apresentava grandes conflitos e que a presença indígena nem era tão marcante na região.

Diante dos fatos apontados, é possível perceber diferentemente do que afirmou a professora, que Ilhéus assim como os demais municípios – Una e Buerarema, sofrem com o tratamento ilegal e inadequado das questões indígenas, reforçando cada vez mais a discriminação, o racismo e a marginalização do povo Tupinambá de Olivença. E mais uma vez, perguntamos: qual o papel da Universidade diante de tais ataques aos direitos de um povo e como a formação de pedagogos e pedagogas tem articulado essa discussão?

1.1.2 A UESC - Breve Histórico.

A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC está localizada na cidade de Ilhéus, no Km 16 da Rodovia Jorge Amado (que liga os municípios de Ilhéus-Itabuna), no Salobrinho, em uma área de 380.000m² - denominada “*Campus Soane Nazaré de Andrade*”. A Universidade é considerada de grande importância para o desenvolvimento regional, nos aspectos culturais, econômicos e sociais, por ser a principal instituição de ensino superior da região Sul da Bahia. Além disso, seu parque plano, arborizado e verde encanta a todos que por ali passam.

A demanda pelo ensino universitário no interior da Bahia surgiu pela busca da modernização do estado, apoiada nos discursos de desenvolvimento e progresso, principalmente no âmbito econômico, sem pretensão de mudanças nas estruturas sociais. Essa educação esteve voltada para as elites tradicionais baianas que não apresentavam interesse na democratização do ensino superior com razões que nos são óbvias, viam a educação como uma ameaça à manutenção de seus privilégios. Dessa forma, o processo de criação das universidades no interior da Bahia se deu a partir de uma política expansionista do ensino universitário e sua redemocratização por volta da década de 1980. Sendo que das quatro universidades estaduais, a UESC foi a última a ser incluída no sistema de ensino superior da Bahia.



Imagem 5: Entrada da UESC – Em: <http://jornaltribunadaregiao.com.br/>. Fev., 2015.

Sua história inicia-se com a união de três Unidades privadas de Ensino Superior, criadas na década de 1960: a Faculdade de Direito de Ilhéus, a Faculdade de Filosofia de Itabuna e a Faculdade de Ciências Econômicas também de Itabuna. A integração dessas faculdades ocorreu em 1972 e contou com a iniciativa da Comissão Executiva para o Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e de lideranças regionais, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), mantida por recursos privados, dotações da CEPLAC e uma pequena porcentagem de recursos do Estado. A preocupação com o ensino superior local foi crescendo mediante a necessidade de resolução de problemas regionais, decorrente do crescimento da região cacaueira. Os primeiros cursos oferecidos e que estavam vinculados às antigas Faculdades (de Direito, de Filosofia e de Ciências econômicas) foram: curso de Direito - autorizado em 1960; os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia, Estudos sociais (licenciatura curta) e Ciências (licenciatura curta) – também autorizados

em 1960; e o curso de Ciências econômicas - autorizado na década de 1970. (UESC, 1994).

Após alguns cortes de verbas destinadas à FESPI, estudantes e professores uniram-se em forte movimento de luta pelo ensino público e gratuito e em 1988 foi deflagrada uma greve geral que durou cerca de 6 meses até o governo do Estado decidir pela estadualização da FESPI. Após muitas lutas, em 1991 criou-se a Universidade Estadual de Santa Cruz, incorporada ao conjunto de escolas públicas de 3º grau da Bahia (www.uesc.br/). Como observa-se no artigo 1º, lei nº 6.344/91:

Fica instituída a Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a forma de Fundação Pública, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, dotada de personalidade jurídica própria e de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com sede no km 16 da Estrada Ilhéus-Itabuna e jurisdição em toda região Sul da Bahia.

Aos poucos a Universidade foi ampliando-se e implementando diversos cursos de graduação. Hoje, oferece 22 cursos de bacharelados e 11 licenciaturas, somando um total de 33 cursos de graduação na modalidade presencial. Mais recentemente instituiu 4 cursos na modalidade a distância, além de 8 cursos que fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A pós-graduação também tem ganhado espaço, contando com 15 cursos de pós-graduação *latu sensu*, 15 mestrados e seis programas unificados (Mestrado e Doutorado). Em 2014, a Universidade foi considerada a 2ª melhor da Bahia e ocupou a posição 61ª no *ranking* nacional, segundo o *Ranking* Universitário Folha (RUF), divulgado pela Folha de São Paulo.

Na carta consulta para reconhecimento, publicada em agosto de 1994 na descrição dos objetivos e do marco de referência da Universidade é possível perceber um direcionamento para as questões locais, sobretudo para a economia agroexportadora, destacando no texto a busca pela emancipação regional.

....Do ponto de vista político-administrativo e socioeconômico, a regionalização é um agregamento de municípios de forma a se coordenar factivamente uma racionalização das ações institucionais. ...as estratégias de interação comunitária se resumem à consolidação e expansão das ações e projetos em prol da emancipação regional, através de uma competência comunicativa entre comunidade regional e os dirigentes/funcionários/clientes da UESC (UESC, 1994, p. 100; 101).

Da mesma forma, podemos observar no artigo 43 da Lei de diretrizes e bases (LDB/1996) um direcionamento do papel da universidade para além do processo formativo, chamando a atenção para a necessidade da relação entre instituição de nível superior e sociedade.

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A UESC possui uma vasta área de abrangência, atendendo a uma média de 23 municípios, dentre os quais, destacam-se: Ilhéus, Itabuna, Itajuípe, Buerarema, Una, Camacan, Ibicaraí, Coaraci, Ubaitaba, Itacaré, Floresta Azul, Pau Brasil, entre outros.

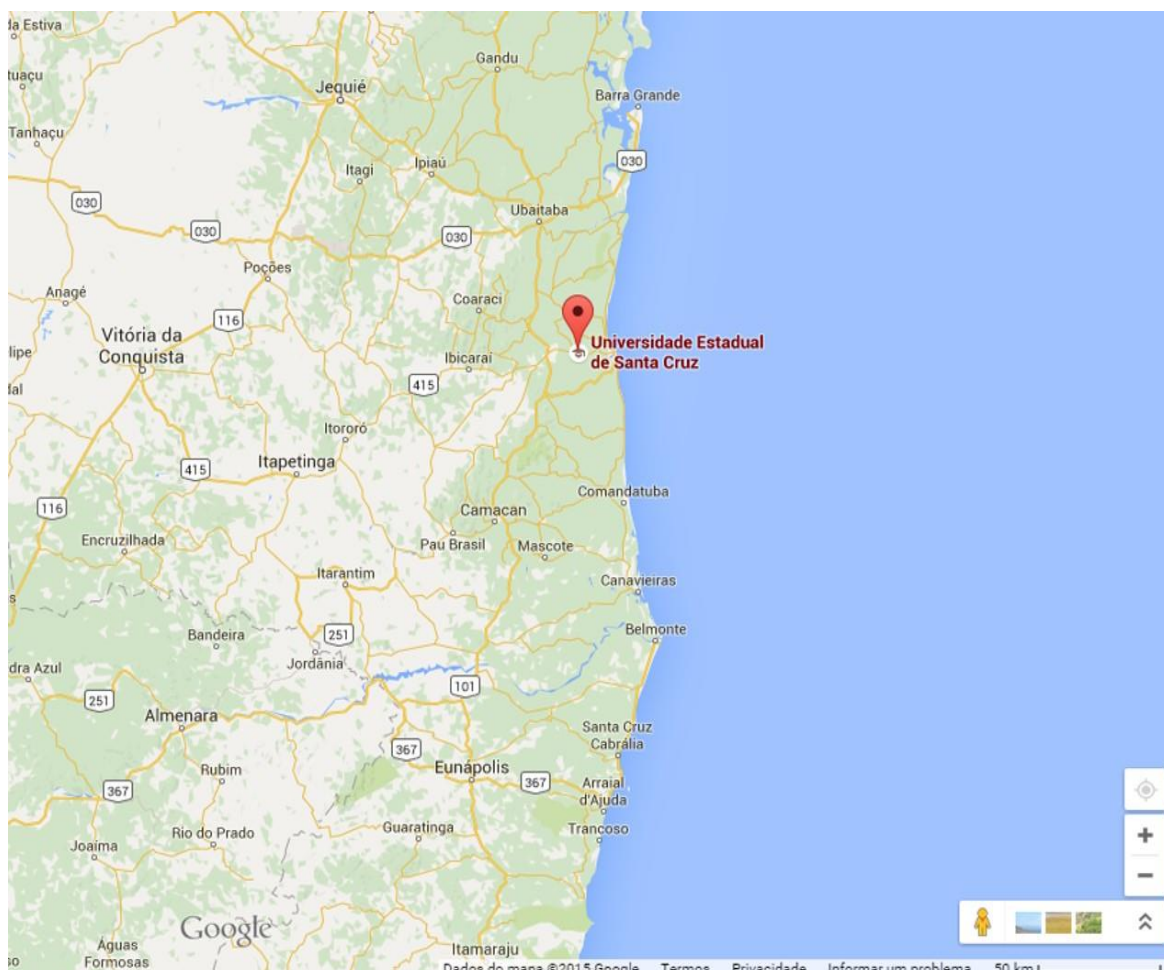


Imagem 6: Mapa de município do entorno da UESC. Fonte: Google maps. Jun. 2015

Em seu Estatuto, apresenta os seguintes objetivos:

Art. 3º - Guardando a coerência com a concepção de Universidade e com os princípios de cidadania, democracia e autonomia, a UESC se propõe a:

I - oferecer condições e estímulos ao desenvolvimento integral do ser humano;

II - produzir e socializar o saber, **comprometido com a realidade social**;

III - capacitar profissionais nas diversas áreas e **em estreita relação com as necessidades regionais**, prioritariamente;

IV - atuar como força propulsora do **desenvolvimento regional integrado** e auto-sustentável;

V - **identificar os problemas regionais** nos âmbitos social e natural, apontando alternativas de soluções;

VI - desenvolver tecnologias adequadas, a partir das **necessidades regionais**;

VII - contribuir para o desenvolvimento da Filosofia, das Ciências, do conhecimento tecnológico, artístico e cultural;

VIII - participar e assessorar na elaboração das políticas educacionais, científicas, tecnológicas e culturais em quaisquer de seus níveis (UESC, 2006, p. 4, grifo nosso).

Diante de tais objetivos, é possível salientar um compromisso que a Universidade assume (em documento escrito) em oferecer um ensino contextualizado e comprometido com a realidade social no intuito de atender as necessidades da região. Entretanto, perguntamos sobre quais são essas necessidades identificadas e priorizadas pela Universidade? E de que desenvolvimento está falando?

Nesta pesquisa, priorizamos observar como isto acontece especificamente no curso de Pedagogia da referida instituição - como a temática história e cultura indígena (que faz parte da realidade social dessa região) aparece nos discursos curriculares, considerando a atuação desses licenciados/as em espaços educativos locais e sua influência no desenvolvimento dos sujeitos e na construção de identidades, de discursos, de posicionamentos e opiniões.

O curso de Pedagogia da UESC foi criado e reconhecido no ano de 1968 com funcionamento na Faculdade de Filosofia de Itabuna e sofreu sua primeira reformulação curricular em 1974 (já sobre o encargo da FESPI), visando formar especialistas em educação para atuarem em funções da administração escolar, como supervisor, orientador educacional e professor das matérias pedagógicas do curso de Magistério do ensino médio.

Na carta consulta para reconhecimento da UESC (1994) na página 68, o curso de Pedagogia aparece no item “*cursos de caráter técnico profissional*”, com três diferentes habilitações: orientação escolar; supervisão escolar; e administração escolar (*imagem 7*).

Esse formato baseava-se em uma concepção tecnicista e seu currículo desempenhava uma espécie de “parcelarização do curso” (TANURI, 2006), a partir das habilitações profissionais. É importante destacar que esta estrutura curricular estava orientada por um currículo mínimo a nível nacional em decorrência da lei nº 5.540/68. O perfil profissional e a questão da formação generalista x especialista foram pontos de diversas discussões e de posicionamentos conflitantes no decorrer da construção de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

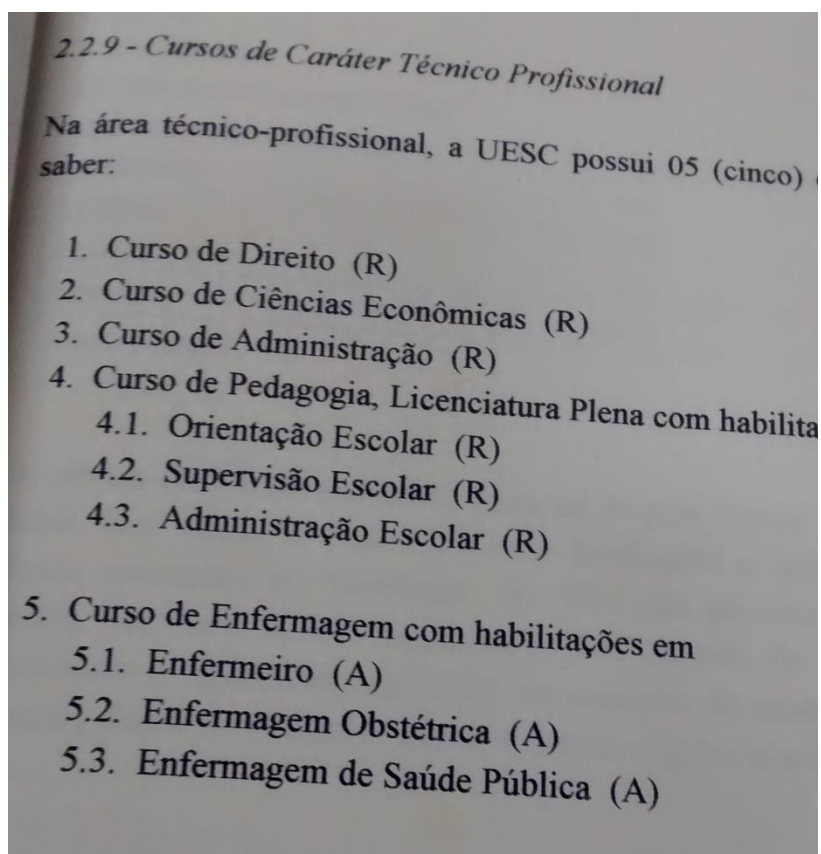


Imagem 7: Fotografia da página 68, da Carta consulta para reconhecimento, 1994. Disponível na biblioteca da UESC. Arquivo pessoal, jun. 2015.

Diante desses intensos debates nacionais sobre a atuação do pedagogo e sobre o caráter técnico-especialista no qual o curso estava pautado, e, sobretudo, com a promulgação da nova Constituição Federal (1988) e posteriormente a nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), surgiu a necessidade de reformulação desse currículo a fim de extinguir as habilitações e formar o pedagogo/a para atuar como docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Assim, em 1999 foi aprovada uma nova proposta curricular na perspectiva de formação do pedagogo(a) generalista.

Esse currículo permaneceu vigente por mais de uma década, sendo tema frequente de discussão em eventos e encontros promovidos pelo Colegiado e Departamento do curso, uma vez que, ainda não atendia as novas orientações legais da formação do pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelos debates nacionais promovidos pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação (FORUMDIR); e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

É importante destacar que entre os anos de 2002 a 2011 foram realizadas algumas adaptações nesse currículo mediante recomendações das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, referentes à aumento de carga horária total do curso, bem como dos estágios supervisionados. Contudo, esses ajustes não foram suficientes para atender as orientações legais e formativas e a necessidade de um novo currículo ficava ainda mais claro.

No ano de 2008, eu ingressei no curso de Pedagogia da UESC e durante os quatro anos de graduação presenciei todo esse movimento de reconstrução curricular. Já no primeiro semestre, participei de um encontro de estudantes e professores, promovido pelo Colegiado para discutir as mudanças necessárias desse currículo. Outros encontros e reuniões foram realizados, sempre com a preocupação de ouvir sugestões e críticas dos estudantes. Lembro-me que a questão da diversidade cultural e inclusão social eram frequentemente apontados como insuficientes na formação, sendo necessário aprofundá-los no currículo em pauta. Criou-se uma grande expectativa em torno desse novo currículo por toda a comunidade acadêmica. Discutia-se que a minha turma ainda alcançaria a mudança e passaria pela readaptação curricular. Contudo,

por se tratar de um processo complexo que requer avaliações e apreciações, a minha turma não alcançou essa modificação.

Finalmente, em 2011, o novo Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso foi aprovado com a primeira turma em 2013. É este novo currículo que será foco de análise desta pesquisa.

Historicamente, o modelo de ensino universitário no Brasil foi sendo forjado com característica excludente e seletiva, na qual, seu processo de estruturação, notadamente, favoreceu a parcela mais elitizada da população. Apesar das diversas reformas pelas quais esse ensino passou, seu papel tradicionalmente esteve a serviço da manutenção do *status quo*. Podemos observar que na UESC esse perfil começou a mudar com a implantação de políticas de reserva de vagas no ano de 2006 e pela adesão parcial do processo seletivo via sistema de seleção unificada (Sisu) no ano de 2012 e adesão total a partir de 2013.

É importante destacar que a conquista pelo sistema de cotas se deu através de diversas tentativas de diálogo e pressões dos movimentos sociais da região com encontros e reuniões junto a reitoria e comunidade acadêmica, enfrentando posições contra e a favor das cotas raciais. Com muita mobilização, a proposta de reserva de vagas foi aprovada em 2006 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UESC, representando um importante passo para a efetiva democratização da universidade.

Este sistema reserva 50% das vagas de cada curso para estudantes de escola pública e, deste percentual, 75% para os(as) estudantes negros(as). Além disso, prevê a criação de até duas vagas por curso para estudantes indígenas ou de comunidades remanescentes de quilombos, egressos de escola pública.

Esses acontecimentos são indicativos de que falar do popular nesta universidade envolve embates e negociações, com discursos linguísticos que podem ser aliados do controle social. Para Hall (2003) “a linguagem é um pressuposto fortíssimo, munido de fortes estratégias argumentativas, que atinge diretamente a construção do campo das idéias” (p. 211). É por isso que conduzimos este trabalho investigativo através do olhar dialógico bakhtiniano que considera a linguagem centro das relações humanas, dentro de um contexto não neutro, mas marcado por questões sociais, culturais, históricas e ideológicas.

1.2 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

Pensar a formação docente não se limita apenas na leitura e análise de um currículo escrito, identificando o que o texto expressa sobre determinado assunto. Mas, estudar a formação inicial de professores requer ouvir esses estudantes, ouvir seus formadores e também “ouvir” os discursos não verbais que se revelam nas relações do cotidiano acadêmico e deixam implícitos ou explícitos posicionamentos, preconceitos, valores, medos, certezas e incertezas.

Consideramos a formação docente um processo eminentemente comunicativo, dialógico e, portanto, negociado dentro de certo contexto sócio cultural e político. A construção do “ser professor” é coletiva e compartilhada, implica em trocas e representações. Partindo deste ponto de vista é que elegemos a perspectiva sócio-histórica para conduzir e auxiliar na compreensão e interpretação dos dados obtidos durante o processo investigativo. Esta abordagem considera a pesquisa como um processo relacional e dialógico, possibilitado pela linguagem. Os sujeitos são percebidos em sua singularidade e ao mesmo tempo em sua relação com o contexto histórico, cultural e social.

Freitas (2003) apresenta de forma sintética algumas características da pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórica:

- O texto (contexto) é a principal fonte de dados. Busca-se compreender os sujeitos pesquisados, para através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões de pesquisa voltam-se para a compreensão dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade e no seu acontecer histórico.
- Dá ênfase à compreensão. A descrição é associada à explicação dos fenômenos de estudo.
- Participação ativa do pesquisador e dos pesquisados, tendo ambos oportunidade para refletir, aprender e ressignificar durante o processo investigativo.
- Considera o pesquisador como parte integrante da pesquisa, no qual, os saberes são construídos a partir de sua posição sócio-

histórica e das relações intersubjetivas, estabelecidas no processo de investigação.

Dentro deste quadro teórico, destacamos a Teoria enunciativa e a perspectiva dialógica de Mikhael Bakhtin (2011) que considera o homem um ser expressivo e falante, rico em sentidos e significados. Este teórico estudou a língua, mais precisamente a linguagem, articulada com o social e fez críticas à visão mecanicista da comunicação que vê a conversação como um fenômeno linear e como um simples ato de transmissão do emissor para o receptor.

Bakhtin entende a linguagem a partir de uma visão humanista e sociológica. A comunicação constitui, assim, um sistema interacional e dinâmico com um caráter dialógico (BARROS, 2013). Dessa forma, aquele que escuta nunca é um destinatário passivo, mas possui uma atitude ativa e responsiva perante a fala do outro, revelando um permanente diálogo, nem sempre simétrico ou consonante.

Este teórico faz oposição ao paradigma positivista que encara todos os fenômenos de pesquisa, inclusive o ser humano, como coisa ou objeto passível de contemplação, dividindo a pesquisa em sujeito (o pesquisador) e objeto (os pesquisados).

Bakhtin (2011) considera que os processos discursivos são bilaterais e só são realizados a partir do encontro de duas consciências, a do “eu” e a do “outro”. “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (ibidem, p. 35-36).

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p.24-25).

Acerca das Ciências Humanas é importante destacar que a historicidade, a interpretação, o contexto e a linguagem são elementos essenciais para a pesquisa nesta área. Além disso, o homem constitui-se um ser social que constantemente se expressa através de signos e símbolos, o que torna evidente o caráter dialógico do saber e das relações.

A relação entre pesquisador e pesquisados constitui um movimento interlocutivo, no qual, os sentidos construídos decorrem da troca de enunciados e da circulação de discursos, num movimento de embates e negociações. Este processo interativo de construção de conhecimento possibilita o encontro de muitas vozes que retratam a realidade da qual fazem parte (FREITAS, 2003).

O discurso, portanto, não é individual. Há um entrecruzamento de outras vozes que se relacionam, se completam ou até problematizam entre si. Bakhtin (2011) denomina essas vozes de “palavras alheias”, reelaboradas dialogicamente em “minhas alheias-palavras” (p. 402) que se renovam em outros contextos de criação. Neste processo, posicionamentos únicos de determinado grupo social, comunidade ou equipe de trabalho podem ser revelados.

O conhecimento é algo construído nas interações sociais, expressando-se na linguagem e no diálogo. Quando as pessoas expressam pensamentos, ideias e sentimentos falam aos outros e também a si mesmas e é esse conhecimento de si mesmo ou do mundo exterior que só é possível nos contextos compartilhados na linguagem.

Segundo Spink e Medrado (1999), “quando falamos estamos invariavelmente realizando ações – acusando, perguntando, justificando, etc. – produzindo um jogo de posicionamentos com nossos interlocutores, tenhamos ou não essa intenção” (p. 47). A linguagem, portanto, é dinâmica e não se refere a uma representação da realidade, mas, é considerada ação e produção, um conjunto de construções históricas e relacionais, ou seja, a linguagem em ação.

Como conceitua Bakhtin, o discurso é:

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (2008, p. 207).

Dialogismo para Bakhtin refere-se, então, às relações que se assentam entre o eu e o outro nos processos discursivos em um território socialmente organizado. Na dialogia, as vozes estão presentes em constante interação e confrontação de enunciados e conjunto de valores.

Spink e Menegon (1999) descrevem que este exercício é construído por uma multiplicidade de vozes provenientes da religião, da arte, da filosofia, da

ciência, de grupos sociais ou da família e da mídia em geral. Por isso, torna-se indispensável não apenas conhecer os discursos dos sujeitos pesquisados, mas, principalmente situá-los no contexto sócio-histórico que enreda essas práticas discursivas.

Além disso, no momento da pesquisa é necessário reconhecer o caráter ideológico dos discursos, bem como a influência das condições sociais, históricas e culturais para a construção desses enunciados. Dessa forma, não há possibilidade de conhecer os sujeitos fora do texto que estes produzem. A postura do pesquisador deve pautar-se então, na busca pela compreensão e interpretação do outro, no lugar de apenas conhecer um objeto.

Bakhtin (2011) nos revela um olhar cuidadoso e humanizante para a pesquisa e em especial para o momento da escuta ou entrevista, quando, considera que a pessoa que se abre para o ato de conhecimento não pode de nenhuma maneira ser tolhida e nem forçada por este processo. A autorrevelação é um instante de seriedade e reverência, no qual, são revelados temores, intimidações e até mesmo segredos.

É importante também destacar que as expressões emocionais não aparecem apenas de forma explícita, mas, geralmente se revelam implicitamente, através de gestos ou entonação de voz. Assim, os participantes são percebidos nos seus atos concretos individuais, considerando sempre o social, na articulação entre interações situadas e práticas socioculturais.

Sobre o sentido, Spink e Medrado (1999) afirmam que este se constrói nas interações das pessoas e compreende as ideias com as quais convivemos, as categorias que usamos para expressar essas ideias e os conceitos que buscamos produzir, que trazem consigo padrões sociais. Já para Bakhtin (2011), nem os sentidos do passado podem ser estáveis, concluídos e acabados, eles sempre se renovam no processo de desenvolvimento do diálogo em novo contexto decorrentes da presença de ilimitados sentidos esquecidos.

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p.348)

Desse modo, a escolha pela pesquisa qualitativa com elementos da etnografia tornou-se inevitável e indispensável, pois, interessa-nos entender os fenômenos mediante o contato e interação direta da pesquisadora com a situação objeto de estudo e com os atores sociais. Este processo interativo e dialógico possibilita a interpretação das realidades cotidianas a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados que deixam aflorar seus sentidos e visões de mundo no curso da interação social. Para Faraco (2006) “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (p. 57).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa social de caráter descritivo no campo da Educação, especificamente sobre formação inicial de professores, envolvendo a questão indígena e a diversidade cultural que reconhece e valoriza o campo da intersubjetividade entre pesquisador e pesquisado na construção do conhecimento, possibilitando-nos entender esse processo como uma prática social que favorece diálogos e reflexões acerca do tema proposto para este estudo.

A pesquisa na perspectiva sócio-histórica, apoiada no dialogismo de Bakhtin atenta para os dados sobre o mundo social que são construídos e ao mesmo tempo são resultados dos processos de comunicação. Dessa forma, “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER *et al*, 2002, p. 21).

Para Gil (1989), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 45). São investigações que procuram conhecer a natureza de um fenômeno, identificando opiniões, fatos, atitudes e crenças de uma determinada população.

Durante o exercício investigativo é preciso um cuidado para não cairmos na ingênua ideia de neutralidade científica, sabendo da possível influência dos compromissos político-ideológicos do pesquisador. O que precisamos é afastar o olhar preconceituoso sobre o fato estudado, o que requer um constante exercício de autorreflexão. Ao mesmo tempo que olhar para uma realidade social/cultural implica em considerar os elementos políticos e as estruturas

condicionadoras de poder que muitas vezes são legitimadas e consideradas naturais.

Por se tratar de uma tarefa complexa, faz-se necessário uma visão holística do processo investigativo e do campo de pesquisa, perpassando pelas etapas de definição do problema, de teorização, coleta e análise de dados, bem como, da apresentação dos resultados e consequente construção de novos conhecimentos. Além disso, este tipo de pesquisa requer o uso de diversos instrumentos para o levantamento de informações, tais como, as observações sistemáticas, diários de campo, entrevistas, conversas informais e grupos focais, o que nos faz mergulhar um pouco no campo da etnografia.

Segundo Bernadete Gatti (2008), “na análise etnográfica temos um texto cultural a ser decifrado, para o qual é preciso construir-se uma leitura, que capte os sentidos concretos que se escondem ao olhar superficial do fato dado” (p. 11). Sendo assim, o(a) pesquisador(a) precisa ter participação ativa na realidade que se pretende compreender e estar inserido(a) nos contextos de estudo, captando e apreendendo os modelos culturais que organizam as ações, percepções e os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa a partir de estratégias de ação previamente estabelecidas e orientadas por um olhar teórico.

A inspiração etnográfica demonstra ser um facilitador para este trabalho de pesquisa, pois, buscamos a compreensão da realidade de uma determinada comunidade ou grupo, neste caso, os sujeitos que participam da formação inicial de pedagogos(as) da UESC, a partir das percepções e pontos de vistas destes próprios sujeitos.

Os atuais estudos etnográficos defendem a interação entre pesquisador e pesquisados, destacando a relação dialógica que se estabelece no curso da pesquisa no qual os saberes são construídos e negociados a partir deste contato. Para Messeder (2013) “a ideia de um autor soberano não existe nesta perspectiva onde o encontro é também possibilidade de confrontação. O etnógrafo não é o único intérprete dos dados, devendo integrar o saber do outro. Trata-se de abrir uma via para a polifonia” (p. 10).

Foi pensando nos sentidos produzidos acerca da questão indígena no currículo de formação inicial de pedagogos(as) da UESC que conversamos com os estudantes, professores, coordenador do Colegiado e diretor do Departamento na busca pelo entendimento da relação existente entre as falas

desses sujeitos, o contexto social e cultural da região e o que as referências teóricas aqui apresentadas nos dizem a respeito deste assunto.

Por isso, além de entrevistas, utilizamos também a observação como instrumento metodológico, pois, essa nos permitiu uma mediação entre o individual e o social, descrevendo os eventos e compreendendo seus signos e significados. Para Freitas (2003)

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (p. 33).

Nessa mesma perspectiva, a entrevista refere-se a um momento de interação verbal, de caráter dialógico que produz conhecimento e sentidos sobre o mundo e sobre a vida social. Esses sentidos são construídos justamente nesse processo de troca de enunciados entre interlocutores, a depender da situação vivida pelo entrevistador(a) e entrevistados.

Nesse processo de interação verbal, sentidos são elaborados e reelaborados constantemente. Os sentidos referem-se a atos da fala como pontos de vistas, ideias, conceitos, emoções e posicionamentos, elaborados pelas pessoas e que nos dão conhecimento de como elas compreendem os fenômenos a sua volta, a partir de práticas discursivas situadas num tempo e contextos específicos.

Freitas (2003) define a entrevista como um encontro entre sujeitos, na qual se pesquisa junto as experiências sociais e culturais das pessoas, visando a mútua compreensão. Bakhtin defende que esta compreensão é ativa, pois um enunciado já contém em si uma atitude responsiva. “Perguntas e respostas não são relações lógicas – Toda resposta gera uma nova pergunta” (2011, p. 408). Freitas (2003) acrescenta ainda que “o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (p. 35).

Essas práticas nos remetem à conversação permanente como uma ferramenta para (re)pensar a formação inicial de professores. Isso significa que ao conversar, sentidos múltiplos vão se construindo, conjuntamente, promovendo outros modos de interação e outras práticas formativas.

“O limite aqui não é o *eu*, mas o *eu* em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é *eu* e o *outro*, *eu* e *tu* (BAKHTIN, 2011, p. 407)”. Esta asserção nos fez pensar que seria interessante saber os sentidos produzidos pelos estudantes sobre a questão indígena e sua formação em confronto com outros discursos, ou seja, de que forma estes estudantes se posicionam sobre este assunto a partir do contato com as ideias de outras pessoas. Como este coletivo constrói junto ideias e posicionamentos sobre um tema em comum.

Assim, foram realizados também grupos focais com os estudantes, a fim de entrecruzar discursos de pessoas diferentes, mas que se encontram em processos formativos semelhantes e em um contexto regional de relações interétnicas conflitivas. Esses encontros permitiram compreender a formação de opiniões, posicionamentos e percepções deste grupo social acerca da questão indígena, além de ter possibilitado uma comparação de discursos, percebendo a posição do indivíduo no grupo.

O Grupo Focal (GF) consiste em uma técnica ou instrumento metodológico para obtenção de dados através da formação de grupos (com limite de participantes) para a discussão de um tema específico, geralmente sugerido pelo pesquisador(a). A intenção é perceber os sentidos e significados que se relacionam ou divergem e os diferentes pontos de vista sobre um tema, revelados no cotidiano dos participantes, ou seja, como as ideias se articulam, se confrontam e se reconstroem por meio da vivência grupal.

A escolha do GF como mais um instrumento de coleta de informações dialoga com a orientação teórica adotada por nós, pois esta ferramenta atua como um espaço discursivo que permite olhar o outro, identificar semelhanças, compartilhamentos e diferenças, estimulando a autorreflexão e avaliação de conceitos pelos próprios participantes do grupo.

Segundo Gondim (2003)

O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais (p. 152).

Por isso, a análise desses encontros exige um olhar crítico e contextualizado, considerando a não neutralidade dos discursos e as influências das questões ideológicas e de poder na afirmação de ideias e percepções. É

importante considerar também que as interpretações da realidade são frutos de construções sociais que se atualizam na relação com o contexto histórico e cultural.

Nessa perspectiva, pensamos o processo investigativo não apenas como um momento de coleta de informações para produzir entendimentos ou explicações do fenômeno estudado, o objetivo aqui amplia-se para a compreensão dos contextos particulares, estimulando a reflexão e auto avaliação do grupo em busca de uma transformação social, através de ações emancipatórias.

No GF, o papel do moderador consiste em direcionar e facilitar as discussões, por isso, suas intervenções devem ser apenas para introduzir novos tópicos e organizar o debate, permitindo a participação de todos. Dessa forma, a elaboração de um roteiro, a escolha de um ambiente adequado para o encontro, a conversa prévia para que os participantes se sintam a vontade e a organização física do grupo (recomenda-se em forma de círculo para que todos consigam se olhar) são fatores importantes que precisam ser considerados pelo pesquisador(a).

Além disso, a associação de entrevistas individuais, grupos focais e a observação participante consistiu em uma estratégia facilitadora do processo de coleta e análise de dados que possibilitou a comparação do que foi produzido pelo grupo com as observações do cotidiano e de como as pessoas pensam isoladamente.

Foram realizados dois grupos focais: um com estudantes do primeiro semestre e outro com estudantes do penúltimo semestre ou que estavam matriculados na disciplina “Educação e Diversidade Cultural” com no máximo 8 pessoas cada.

No primeiro momento, foi lançado aos grupos o seguinte questionamento: Qual a primeira ideia que vem à mente quando falamos de povos indígenas? E aos poucos, fomos progredindo para os demais pontos de discussão: o que sabem e o que pensam sobre os conflitos decorrentes da presença indígena na região; de que forma o tema da História e Cultura indígena é vivenciado no cotidiano acadêmico; importância da inclusão desse tema no currículo de formação de professores; e o que pensam sobre como este assunto é ensinado nas escolas de Educação Infantil e Ensino fundamental.

Com o intuito de compreender como as ideias se articulam, se confrontam e se reconstróem por meio da interação grupal, a análise dos dados foi feita mediante a leitura minuciosa desses encontros, que foram gravados e transcritos (após a autorização e assinatura do termo de consentimento pelos participantes), com a identificação de enunciados recorrentes, gerando categorias temáticas ou temas descritores. Esses foram associados à literatura científica e interpretados a partir do olhar teórico adotado pelos pesquisadores.

Além disso, ao longo das análises dos dados decorrentes da observação, das entrevistas individuais e da leitura dos documentos curriculares, apesar de terem sido estudados separadamente, foram surgindo pontos de encontros contraditórios ou semelhantes que nos fizeram perceber os diferentes modos de descrição do processo formativo.

Pretendeu-se, pois, compreender os significados que emergem das falas dos sujeitos e que aparecem nos currículos de formação dos futuros professores, levando em consideração a complexidade cultural e histórica que envolve esse contexto de pesquisa.

CAPÍTULO II: CURRÍCULO E TENSÕES

O currículo é um artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicando aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões.
Elizabeth Macedo.

Ao eleger como tema de pesquisa a formação de professores com um olhar sobre a inserção de questões culturais no projeto acadêmico curricular, torna-se inevitável entender como ocorre o processo de seleção e organização de conceitos e práticas educativas que orientam um currículo e quais são as implicações sociais destas inclusões e exclusões. Dessa forma, apresentaremos um breve histórico dos conceitos e concepções atribuídos ao currículo com o desenvolvimento das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, tornando-se um campo teórico complexo, carregado de muitas vozes. Logo após discutiremos sobre alguns paradigmas que direcionam a formação docente e em especial, a proposta de Educação multicultural crítica, emergente na Contemporaneidade.

2.1 Construindo uma ideia de Currículo

O conceito de currículo passou por diversas variações ao longo da história, tendo relação com o contexto social, político, econômico e cultural de cada sociedade. Desta forma, apresenta um caráter polissêmico e os diversos modos de entendê-lo apresentam em comum a ideia de organização, de conjunto de experiências, situações de aprendizagem, um conjunto de ementas, guias curriculares e planos de ensino com o objetivo de organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados segundo critérios variados, geralmente etários.

A perspectiva tradicional entende currículo como um roteiro oficial, um plano ou uma estrutura apresentada com a função de oferecer modos de escolarização que reproduzam a sociedade existente, bem como organiza e

prescreve os processos de ensino-aprendizagem, prevendo metas e resultados a atingir.

Segundo Pacheco (2001) o lexema currículo provém do verbo latino *currere* que nos remete a ideia de caminho, jornada, trajetória, resumindo-se a duas visões: a de sequência ordenada e de totalidade de estudos. Para este mesmo autor, “currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (p. 18).

A utilização do termo *curriculum* é antiga, porém, a princípio, esse uso não decorreu de uma elaboração crítica e sociológica da ideia de currículo. Platão e Aristóteles utilizavam o termo para referir-se aos temas ensinados; nos séculos XIV e XV nas línguas como o português, inglês e francês a palavra *curricule* passa a ser utilizada com o sentido de “cursinho”. Percebe-se que a organização e seleção dos saberes escolares, até então, foram percebidos como naturais, sem nenhuma problematização crítica. Como por exemplo, no ensino tradicional e jesuítico entendia-se que as disciplinas simplesmente tinham conteúdos que lhes eram próprios, portanto, não se pensava e não se questionava sobre a seleção do conhecimento.

Somente por volta de 1900 nos Estados Unidos se desenvolveu a produção do sentido atual de currículo, na medida em que os estudos nesse campo epistêmico amadureceram e intensificaram-se (BERTICELLI, 2005).

Com as mudanças econômicas da sociedade americana e também brasileira, a escola precisou atender aos interesses de uma industrialização crescente e assim tornou-se necessário decidir o que ensinar, pois, os conteúdos precisariam ser úteis a um processo de formação de mão de obra especializada direcionada ao mercado de trabalho industrial. A rápida urbanização exigia trabalhadores para o setor produtivo. O currículo, então, passa a ser um instrumento de controle social com caráter prescritivo, a fim de preparar os sujeitos para a vida economicamente ativa, determinando à escola e aos currículos ideais de eficiência. Nesse momento, as concepções de currículo baseavam-se nos princípios da administração e racionalidade técnica, em um modelo educacional taylorista/fordista que visava a padronização dos processos pedagógicos.

Contudo, a abordagem técnica, pautada no planejamento linear segundo critérios científicos e objetivos não conseguia mais dar conta da realidade forjada a partir do pós-guerra, particularmente na Europa e nos EUA. Assim, na década de 1970 intensificaram-se os movimentos de contracultura, questionadores do *status quo*. Pensadores como Althusser (baseado no pensamento de Marx), Bourdieu e Passeron contribuíram para uma teorização mais crítica de currículo, denunciando a atuação da escola para a garantia da diferenciação social, da legitimação de um capital cultural e inculcação de um “*habitus*”, ocultado pela ideologia (LOPES e MACEDO, 2011).

Nesse contexto, os estudiosos desse período passam a reconhecer nas práticas curriculares seu caráter prescritivo, político e comprometido com uma ordem de poder e rompem com a ideia de currículo como instrumento passivo de transmissão e absorção de saberes. O currículo revela-se aqui como uma lógica escolhida para legitimar uma escolarização determinada por interesses específicos.

A partir dessas reflexões é que se desenvolveu a teoria curricular crítica, que se preocupa em entender quais os interesses envolvidos na elaboração do currículo e por que determinados conhecimentos são tidos como válidos e legítimos e outros não. Esta corrente faz crítica à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais (APLLE, 1982). No Brasil, essas concepções emergiram entre as décadas de 1970 e 1980, a partir da redemocratização, influenciados pelas ideias de Paulo Freire e de Demerval Saviani, com denúncias ao modelo tecnicista de educação, baseado na atividade instrumental de treinar indivíduos para o mercado de trabalho, sem a preocupação com o desenvolvimento reflexivo e crítico dos educandos.

Mesmo com todas essas discussões, percebe-se ainda, que os conceitos de currículo mais divulgados são aqueles referentes à sua estrutura e sua visível função, deixando de se perceber aspectos intrínsecos que dão sentido a ele. Para tanto, é preciso denunciar que no processo de luta para definir um currículo, prioridades sócio-políticas são envolvidas, elegendo-se os conhecimentos considerados válidos socialmente, o que implica inclusão e exclusão de saberes que estão intimamente ligados à inclusão e exclusão de grupos sociais. Neste sentido, apresenta objetivos ideológicos a fim de inculcar valores e normas,

legitimadoras das relações de status na sociedade de classe (GOODSON, 2011).

É importante salientar que o objetivo destas colocações não consiste em uma visão pessimista ou de negação do Currículo, mas sim de crítica das relações ideológicas e de poder presentes nas práticas curriculares. Entendemos, pois, que o currículo não é algo engessado, já dado, sem a possibilidade de mudanças e transformações. A dinâmica social vai moldando-o e cada vez mais torna-se evidente a necessidade de incluir as diferenças sociais, culturais, de classe, etnia, raça, gênero, entre outras, nos discursos e significações deste artefato social, ou seja, pensar currículo e sociedade conjuntamente.

Nesta direção, os estudos curriculares orientam-se para uma teoria pós-crítica, no contexto da pós-modernidade, que ganhou notoriedade na década de 1990 com os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, o qual entende que a realidade não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Essa abordagem compreende currículo como discurso/representação e como campo de construção de identidades e subjetividades. Questões como multiculturalidade, diferença, relação saber-poder, gênero, raça, etnia, cultura, sexualidade são pontos de destaque nesta teorização curricular.

Vale ressaltar que não se trata de uma superação das teorias críticas, mas sim de uma ampliação e aprofundamento de questões sociais de poder. Como afirma Silva (2007)

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (p. 147).

Para esta teoria, a linguagem constrói, não sendo, portanto, a simples representação da realidade. Sendo assim, a atividade de significação constitui um processo cultural. A atribuição de um significado a um significante só pode ser entendida em relação à sua diferença e dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES e MACEDO, 2011).

Segundo essas mesmas autoras, os conhecimentos são parte das culturas e não são externos aos educandos, mas sim, interagem com eles. Dessa forma, os currículos apresentam-se como práticas discursivas que possuem o poder de significar e de tornar os sentidos hegemônicos.

Como já mencionado, currículo é um produto de contínuas lutas entre grupos dominantes e dominados, fruto de conflitos, acordos, concessões, sendo estes não apenas a nível socioeconômico, mas também de dinâmicas de raça e gênero (LOPES e MACEDO, 2011). É nesse sentido, que os estudos culturais ganham espaço nas discussões sobre currículo, pois, as sociedades multiculturais, cada vez mais, questionam essa “cultura universal”, na qual, se tentou instaurar através do que Raymond Williams (1992) denomina de tradição seletiva. Essa tradição cria uma espécie de cultura geral humana, que na verdade consiste no registro de uma parte da sociedade, deixando de fora muitos outros aspectos, fatos históricos e culturas inferiorizadas. Essa seleção vai sendo transmitida como se fosse um conhecimento universal e se tornando cada vez mais hegemônico.

Essa lógica também foi explicada por Bourdieu e Passeron (1975), a partir da noção de arbitrário cultural. Segundo esse teórico, a cultura de cada sociedade humana é por definição arbitrária, não sendo fundamentada em nenhuma razão universal. As culturas, mesmo sendo arbitrárias, são vividas como únicas formas possíveis e legítimas de compreensão do mundo. Para Bourdieu o mesmo acontece na escola. O saber transmitido pela escola não seria superior a nenhum outro, seria arbitrário e nada teria a ver com verdades inquestionáveis e absolutas. Contudo, ainda assim, a cultura escolar, vinculada à classe dominante, é socialmente reconhecida como legítima, universal e unicamente válida, além de ser considerada socialmente neutra.

É necessário destacar que as diferentes concepções apresentadas anteriormente não apenas surgiram e desapareceram no tempo ou ficaram presas em determinados momentos da história, mas, essas compreensões muitas vezes estão misturadas, como por exemplo, as tendências atuais de currículos por competências e/ou currículos que atendam às demandas da globalização. Estes associam-se ao pensamento tradicional cartesiano⁴, apesar de todas as críticas a esse modelo, com um caráter instrumental que não problematiza os conteúdos e conhecimentos que ali são selecionados, através de uma racionalização pedagógica.

⁴ Esse pensamento tem como pressuposto básico a fragmentação, entendendo que os fenômenos podem ser compreendidos por meio da redução das partes que os constituem, fruto da lógica racionalista e da concepção linear e mecanicista da Ciência Moderna.

A teoria pós-crítica, fundamentada no pós-estruturalismo que entende o significado como uma construção ativa, no qual se questiona a universalidade do conhecimento e se percebe os sujeitos na sua complexidade histórica e cultural, segue nesta direção para conceituar currículo como um espaço de luta de produção de significados, sendo compreendido não mais apenas como um conjunto de seleção de conteúdos e práticas que conduzirá uma ação educativa, mas sim, um lugar de produção de cultura.

Dessa forma, compreendemos currículo como uma construção cultural, carregada de diferentes discursividades e intencionalidades, devendo ser estudado na relação com as condições históricas e sociais. É dessa forma que conduzimos este trabalho, analisando o diálogo entre os textos curriculares e o contexto social, cultural, econômico e histórico do município de Ilhéus, no qual, identificamos um forte processo histórico de perseguição, expulsão e tentativas de extermínio dos povos indígenas daquela região, assim como ocorreu na maior parte da sociedade brasileira.

É importante destacar que ao falar de textos curriculares, não referimos apenas ao texto escrito nos documentos oficiais, mas também às práticas e experiências vividas no cotidiano do curso, o que implicou incluir na pesquisa momentos de diálogos com os sujeitos envolvidos no processo de formação (estudantes, professores, coordenadores e funcionários da Instituição), bem como, a observação desse cotidiano, a fim de identificar a produção de outros sentidos sobre a problemática estudada, que não aparecem nos documentos formais.

Pode-se perceber que a medida que os estudos sobre currículo cresceram, a compreensão desse artefato social tornou-se cada vez mais crítica, perpassando pelas seguintes denúncias: a distribuição desigual de conhecimento constitui elemento central na produção e reprodução das desigualdades sociais; esta distribuição envolve uma seleção de saberes que está ligada diretamente a inclusão e exclusão de grupos da sociedade; nos currículos estão imbricadas questões ideológicas e relações assimétricas de poder; currículo é também linguagem, lugar de embates e construção de identidades, sejam elas culturais, sociais, de raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outras.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001) currículo não deve ser entendido como mero instrumento ou apenas como ideia e abstração. Deve-se perceber seu caráter produtivo, político e histórico. Desse modo, currículo é também relação social, na medida em que a produção de conhecimentos abarcada nos processos curriculares se desenvolve a partir da relação entre sujeitos. Nesse movimento, o conhecimento também é produzido através de relações sociais, relações estas de poder.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 2001, p. 195).

Com essa abordagem dicotômica, podemos perceber que diferentes grupos sociais e diferentes culturas são representados nos currículos de forma desigual, alguns são valorizados, podendo representar-se a si mesmos, enquanto, outros são inferiorizados, representados a partir da visão dominante, quando não excluídos totalmente de representação.

Para este mesmo autor, entender currículo como linguagem implica perceber que o processo de significação constitui um processo social, no qual, os significados são criados e não preexistem. É através do significado que o mundo social é representado e conhecido de uma certa maneira. Estes significados são produzidos e reproduzidos por relações sociais de poder. Nesse sentido, as imagens e histórias de grupos sociais são expressas nos currículos de acordo com as relações de poder entre esses grupos, construindo e reforçando estereótipos, preconceitos, exclusões e consequentemente, processos de dominação.

Outro aspecto que merece destaque é o envolvimento do currículo e das práticas escolares na produção de sujeitos particulares. Criam-se estratégias de abordagem de conhecimentos e experiências com a intenção de formar determinadas subjetividades, ou seja, criar sujeitos com um sentimento conformista, que reproduza valores e comportamentos da sociedade dominante, ou também, formar pessoas para a emancipação, conscientização e enfrentamento das desigualdades e injustiças.

O currículo revela também seu caráter de contestação e de possibilidades, pois, existe uma relação simultânea, na qual nós produzimos o currículo e ao mesmo tempo, este nos produz. Dessa forma, mesmo sendo disponibilizados materiais didáticos ligados a determinada visão das relações de poder, o professor pode agir sobre eles contestando e subvertendo tal abordagem. É por isso, que ratificamos a importância das discussões sobre formação docente. Torna-se essencial pensar em um currículo de formação de professores que aponte para o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a justiça social, a ética, com os problemas sociais e as questões multiculturais, bem como, com um projeto de educação que vise a emancipação dos educandos e o respeito à alteridade.

Para tanto, faz-se necessário ligar o currículo aos processos de emancipação e luta contra formas de dominação, sendo essencial para este projeto o diálogo interinstitucional, intercultural e intergrupar entre Universidade, escola, comunidade e movimentos sociais, no qual, cada um fala de lugares específicos e diferentes, contudo, igualmente importantes.

É possível relacionar o mecanismo curricular de seleção de conhecimentos com o que Boaventura de Sousa Santos (2013) chama de epistemicídio. Este termo refere-se a exclusão ou inferiorização de algumas formas de saber em detrimento de outras mais desejáveis dentro de uma dada ordem de poder.

Para Santos, o pensamento moderno ocidental estabelece distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois lados: “este lado da linha”, no qual, reconhece-se a validade dos conhecimentos e sua relevância e “o outro lado da linha” no qual não há possibilidade de existência, os conhecimentos são radicalmente excluídos e considerados exteriores à realidade.

A esse sistema de distinção Santos chama de “Pensamento abissal” e destaca a invisibilidade dos conhecimentos populares, camponeses, indígenas, localizados do outro lado da linha por não se submeterem a critérios científicos de verdade e nem se encaixarem como conhecimentos alternativos válidos, como a filosofia e a teologia, localizados deste lado da linha. “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria,

entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (p. 34).

Esse pensamento abissal estabelece divisões na medida em que exclui radicalmente qualquer realidade que se encontre do outro lado da linha, na qual se encontra uma enorme gama de experiências desperdiçadas, assim como seus autores e suas localizações. Os processos coloniais são exemplos de eliminação, folclorização e deslegitimação de conhecimentos locais. Na verdade, as crenças e comportamentos referentes à zona colonial nem são considerados conhecimentos, e por isso, encontram-se para além do verdadeiro e falso. Há então, um processo de negação de parte da humanidade e de afirmação de outra, tornando seus conhecimentos, valores e modos de vida universais.

Os mecanismos de apropriação e violência, nos quais os povos do “outro lado da linha” foram submetidos envolve processos de incorporação e assimilação, bem como destruição física, material, cultural e humana. Temos como exemplo deste processo o uso de conhecimentos indígenas para a apropriação de técnicas e exploração de recursos naturais e, enquanto violência a discriminação cultural e racial, a proibição do uso de línguas próprias, a conversão forçada, a destruição de símbolos, a expulsão e invasão de lugares sagrados, etc.

Para enfrentar essas relações de poder desiguais que resultam na exclusão social, Boaventura de Souza Santos propõe um novo pensamento, o pensamento pós-abissal que reconhece a diversidade do mundo e considera a existência de uma pluralidade de saberes além do conhecimento científico. Esta diversidade necessita de uma epistemologia adequada para confrontar a monocultura da ciência moderna a partir de uma “ecologia de saberes e de uma epistemologia do Sul”⁵.

⁵ Boaventura de Souza Santos (2013) desenvolve os conceitos - ecologia de saberes e epistemologias do Sul como metáforas para questionar a ideia de uma epistemologia geral, decorrente do monopólio da ciência moderna e da monoculturalidade do Norte. Pensar a partir de uma ecologia de saberes refere-se ao reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que se cruzam entre si e a necessidade de valorização desta infinitude. Na mesma direção, as epistemologias do Sul compreendem às diversas formas de conhecimento de povos e culturas inferiorizadas e silenciadas pelo colonialismo e capitalismo. Para este pensador, o monopólio da ciência não pode impedir-nos de reconhecer que há outras formas de saber e outros modos de intervenção na realidade, os quais, ao longo da história foram totalmente desconsiderados.

É perfeitamente visível a relação do pensamento de Santos com as questões curriculares discutidas nesse capítulo. A seleção dos conhecimentos oficiais de um currículo também envolve um processo de epistemicídio, eliminando outras formas de saber e tornando invisíveis diversos grupos sociais. Além disso, esses mecanismos elegem as crenças e os valores de uma cultura específica (das classes dominantes) como conhecimento válido e universal, na tentativa de imposição de uma sociedade monocultural.

A partir da afirmação de Santos de que “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (p. 49), associado ao pensamento de Tomaz Tadeu da Silva que acredita que o currículo pode se transformar em um espaço de luta de representação, é que questionamos e contestamos a forma como os currículos tem apresentado a história dos povos indígenas, a partir da visão do colonizador, com intenção de deslegitimar a luta por seus direitos originários.

2.2 Intervenções curriculares inadequadas: refletindo sobre a abordagem da temática indígena na escola

Na contemporaneidade, torna-se mais visível o processo de embates e negociações entre grupos sociais, na luta pelo reconhecimento de culturas inferiorizadas e excluídas por um projeto educacional que visou a homogeneidade, mascarada pelo discurso de “igualdade” e “cultura comum”. Essa dinâmica nos faz refletir em como representar as diferentes culturas no currículo, em um projeto de Educação que aponte para a justiça social e respeito à alteridade.

Essa problemática da homogeneidade da Educação pode ser associada às políticas indigenistas-integracionistas que até a Constituição de 1988 orientavam as relações com as sociedades indígenas, mas que ainda hoje, influenciam as decisões e posicionamentos dos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira. A perspectiva integracionista ou assimilacionista considera esses povos uma categoria transitória, que visa a mudança da “condição de selvagens” para a qualidade de civilizados, sendo imposta de forma arbitrária uma cultura que se julga a única forma de vida social possível.

A atual Constituição reconhece a organização social própria dessas sociedades, garantindo o direito de terem autonomia para decidirem seus destinos a partir de suas lógicas culturais específicas. Contudo, essa garantia não tem impedido que a questão indígena permaneça esquecida pelo Estado, agravando cada vez mais a situação desses povos. Perseguições, ameaças, mortes, militarização do território, superpopulação das aldeias, lentidão no processo de demarcação de terras, marginalização e precarização da saúde e educação são graves problemas que esses povos têm enfrentado, como consequência da invisibilidade social dos mesmos. Associado a isso, ainda permanece no imaginário social a ideia de extinção, de perda cultural e de povos distantes da realidade nacional, etc.

Para compreender a formação desse imaginário comum que não consegue enxergar a grave situação desses povos na sociedade hoje, utilizaremos a seguir as formulações de Jurjo Torres Santomé (2013) que elenca nove intervenções curriculares inadequadas nos processos educativos, as quais contribuem para a criação de estereótipos e preconceitos.

A primeira intervenção inadequada apontada por Santomé refere-se à segregação. Neste item, o autor discorre sobre a diferenciação dos agrupamentos, conteúdos e tarefas escolares por gênero, etnia, classe social e capacidades. Considera esta como uma das mais antigas formas de educação segregadora, como por exemplo, a criação de classes específicas para meninas e meninos, na qual os conteúdos direcionados para a educação da mulher estavam ligados à obediência, passividade e submissão, a fim de prepará-la para desempenhar o papel de mãe e esposa, enquanto para os meninos era reservado o conhecimento científico com a finalidade de desenvolver posturas de dominação e poder. Da mesma forma, discorre sobre a segregação por etnia e por classe social, demonstrando uma grande disparidade entre a educação de grupos privilegiados e de grupos oprimidos. Pode-se perceber isso ao observar a diferenciação de cor e classe social dos estudantes de escolas privadas, geralmente localizadas em lugares ilustres das cidades, atendendo às famílias de classe alta e média e o ensino dos alunos da classe menos favorecidas socialmente, destinado aos colégios públicos, em lugares periféricos.

A segunda refere-se à exclusão, no qual, as culturas presentes na sociedade são ignoradas nas intervenções curriculares. Para Santomé (2013),

“eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, etc.” (p. 239). Esse tipo de estratégia é utilizado nas sociedades que buscam a homogeneidade cultural, conferindo legitimidade à apenas um modo de organização social. Esses “outros”, quando esporadicamente são tratados nos currículos, são representados da forma como os grupos hegemônicos os imaginam ou os querem significar com a intenção de mantê-los excluídos socialmente. Não denunciar esse silenciamento de vozes implica na reprodução das situações de injustiça e opressão que grupos minoritários ou sem poder são submetidos.

A terceira intervenção diz respeito à desconexão dos conteúdos com a vida dos educandos ou até mesmo com os demais saberes curriculares. Por exemplo, a opção metodológica “o dia de” que corresponde a forma mais habitual de trabalho com os conteúdos transversais ou problemas sociais, observado nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Nesta modalidade, esses conteúdos são tratados em sala de aula apenas em determinado dia ou semana do ano letivo. Durante todo o restante do ano eles são silenciados ou distorcidos, o que nos leva a entender que tais temas constituem parênteses de um projeto de educação e não são, portanto, conhecimentos que merecem atenção e seriedade no tratamento. Isso é perfeitamente visível na abordagem do tema Cultura e História indígena, tratado apenas no dia do índio, e na maioria das vezes de forma equivocada; e também de outros temas tais como: questões raciais, no dia da Consciência Negra; poluição e desmatamento, no dia da árvore, etc. Essa maneira simplista de tratar as situações sociais e culturais conflitivas implica em uma desconexão dos problemas com o cotidiano dos educandos, fazendo com que estes não se reconheçam dentro dos processos sociais e consequentemente reproduzam preconceitos, estereótipos e naturalização de tais fenômenos.

A distorção constitui a quarta estratégia didática inadequada. Nesse tópico, Santomé (2013) denuncia a seleção de textos que se encontram dentro de um sistema discursivo que legitima as desigualdades sociais, econômicas, étnicas, políticas, religiosas, de gênero e linguísticas, não permitindo uma análise crítica a partir de outros recursos pedagógicos. “Quando não se pode silenciar o diferente e minoritário, a opção conservadora e discriminadora é

argumentar sua inferioridade ou até mesmo transformá-la em algo medonho” (p. 248).

Combater esses discursos torna-se uma tarefa difícil, já que eles estão associados à construção de um “senso comum”, fruto dos inúmeros processos educativos intencionais de inculcação e reforço dos estereótipos e dicotomias, reservando as boas características a um grupo e as más ações aos outros. Isso nos remete a um processo de naturalização dos fenômenos sociais, acompanhados de discursos racistas, sexistas e classistas que não associam, por exemplo, problemas de marginalização de grupos às injustiças do mercado de trabalho ou à cultura dominante racista.

A quinta intervenção inadequada é denominada de psicologização dos problemas sociais, raciais e sexistas. Nesse aspecto, tenta-se explicar a marginalização com base na racionalidade científica, a partir de análise das particularidades das pessoas, e não das estruturas sociais. Dessa forma, considera-se que os sujeitos excluídos socialmente, o são devido à sua natureza, justificando assim, as injustiças sociais e a negação de direitos. Na realidade brasileira, podemos observar isso nos discursos que atribuem características depreciativas e inferiorizantes aos povos indígenas para culpá-los pela situação de marginalidade na qual muitos se encontram.

O paternalismo é a sexta categoria apresentada. Essa visão, também denominada de pseudotolerância está fundamentada na ideia de superioridade de determinadas culturas ou realidades sobre outras, projetando sobre essa suposta cultura superior uma imagem de salvadora dos povos mais necessitados. Outra forma de paternalismo refere-se à despolitização das injustiças e problemas sociais, tratando-as a partir de um cenário de harmonia e paz mundial, o que produz um sentimento de “pena” e “compaixão” pelo triste destino dessa parte da população.

A sétima tendência discutida refere-se à infantilização dos conteúdos, na qual, são apresentadas para as crianças descrições fantasiosas e personagens irreais, sendo os problemas sociais ou as diferenças culturais tratadas dentro de um tipo de paraíso artificial. Nos livros e materiais didáticos, as culturas minoritárias são representadas por desenhos, contribuindo para que estas sejam consideradas estranhas e exóticas. Santomé denomina esse fenômeno de *Walt-Disneyzação* dos saberes escolares. Outra forma de infantilização é limitar a

complexidade das culturas aos aspectos superficiais, como a culinária, os rituais festivos, as formas de se vestir, etc.

O penúltimo equívoco curricular refere-se à realidade apresentada como alheia ou estranha. Nesse tópico, a discussão se dá em torno de como as situações sociais são colocadas em sala de aula de uma forma distante e sem relação com a vida dos educandos, sendo percebidas como realidades excepcionais e sem solução.

Por fim, apresenta a categoria “Presentismo – sem história” como a última estratégia curricular inadequada. Essa perspectiva de trabalho deixa de lado o movimento histórico e social das distintas culturas e se baseia na contemplação de alguns aspectos culturais. Podemos afirmar que esse presentismo também é fruto de interesses políticos, nos quais o desconhecimento histórico ajuda a aceitar as situações de injustiças do momento atual.

A partir dessas denúncias discutidas ponto a ponto por Jurjo Santomé, podemos perceber uma intencionalidade da classe dominante, revelada nos currículos e reproduzida por professores de forma inconsciente ou não, que deixa evidente a intenção de formar pessoas despolitizadas que aceitem de forma pacífica suas realidades, sem atentar para os problemas de desigualdades das diferentes culturas e realidades sociais.

Para este autor, os produtores de materiais didáticos selecionam e organizam as informações de tal maneira que estas são apresentadas como o conhecimento oficial, verdadeiro, sendo raramente questionada e discutida com os educandos essa “verdade” exposta nos manuais. Esses materiais curriculares associam um discurso com o rigor descritivo e explicativo dos trabalhos científicos com a utilização de exemplos, exposições e sugestões de trabalhos que legitimam a história contada sob um único viés e uma única visão de mundo. Ao utilizar tais materiais, sem perceber a parcialidade das fontes, os professores se deparam com o perigo de disseminar uma compreensão distorcida de conhecimentos e informações.

Para Santomé (2013) ao se falar de justiça e igualdade de oportunidades no sistema educativo é preciso analisar e avaliar o grau de respeito que o currículo e os modelos de organização escolar têm com as distintas particularidades dos grupos sociais. Algumas medidas são adotadas atualmente a fim de atender à diversidade, como adaptações curriculares, programas de

educação compensatória, programas de garantia social, contudo, tais providências não são suficientes, sendo necessária uma revisão dos conteúdos obrigatórios dos distintos níveis de educação, a utilização de novos recursos e metodologias, análise crítica dos discursos dominantes em sala de aula e, conseqüentemente, investimento na formação inicial e nas políticas de atualização de professores que ofereçam propostas de inovação curricular, apoiadas no respeito a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos.

É importante destacar que Jurjo Santomé fala a partir do contexto espanhol. Por isso, traz um encadeamento de ideias evidenciando como tais fenômenos aparecem na Educação espanhola. Contudo, é perfeitamente possível e visível a relação que podemos fazer desses tipos de abordagem no ensino brasileiro, sobretudo, no trabalho com a temática indígena.

Podemos perceber como os conteúdos de História e Cultura indígena são excluídos e ignorados pelas práticas curriculares, sendo reservado nos materiais didáticos poucas páginas para tratarem dessa questão e ainda assim essa abordagem é feita a partir da visão dos grupos hegemônicos, o que gera outra problemática, a distorção dessa história, atribuindo diversas imagens negativas a esses povos. Outra questão refere-se ao trabalho com essa temática apenas em datas comemorativas, como o dia do índio, que reforça a desconexão desse assunto com a realidade dos alunos e com os demais saberes escolares. Além disso, a caracterização dos alunos nesta data com uma imagem congelada é uma forma de apresentar a realidade como alheia, estranha e exótica.

Podemos identificar também o tratamento paternalista sobre essa temática, refletido na imagem que as políticas de tutela do Estado deixaram que ferem a autonomia dos povos indígenas. Essa visão paternalista é adotada e disseminada por um imaginário social do “índio puro, inocente e bom” que precisa de uma intervenção solidária de uma “cultura superior” para resguardá-los e protegê-los. Da mesma forma, fica evidente uma infantilização desses conteúdos, no momento em que os livros didáticos ao invés de apresentarem fotografias dessas populações, preferem a escolha de desenhos com imagens pitorescas, contribuindo para a criação de estereótipos.

Por fim, a categoria “presentismo – sem história” nos revela uma grande problemática no ensino da temática indígena, pois, percebermos que a escola

insiste em não discutir de forma adequada a História desses povos, submetidos à perseguição, violência, extermínio e dominação nos processos de colonização que se estendem até hoje, apresentando uma história superficial e tendenciosa que contribui mais para a criação de uma imagem de índio genérico, ao invés da compreensão das questões históricas e sociais, bem como da diversidade étnica, cultural e linguística desses povos.

Estudos realizados por Zamboni e Bergamaschi (2009) apontam que as frequentes imagens encontradas nos livros didáticos referentes aos povos indígenas incluem as seguintes categorias de percepção: herói e vítima, fadado ao extermínio; primeiros habitantes do Brasil; representantes do passado; povo exótico, ligado à natureza; selvagens; guerreiros; ingênuos e preguiçosos, entre outras.

Já em 1976, o antropólogo Everardo Rocha publicou um estudo no qual analisou os livros didáticos de História do Brasil mais utilizados em sala de aula e com ampla divulgação que continham representações sobre os povos indígenas. Foi possível identificar informações semelhantes e destaque para os mesmos aspectos das sociedades indígenas em praticamente todos os livros analisados. A visão do índio como categoria genérica; a imagem do selvagem, primitivo, antropófago, de alma virgem, carente de proteção e necessitado da catequização, em outros momentos, são exaltados atributos como força, coragem, heroísmo, amor à liberdade, etc. São apontadas também algumas frases típicas encontradas nesses materiais, como: *os índios andavam nus*; *os índios gostavam de pintar o corpo*; *os índios moravam em ocas*. Podemos perceber que em todas as frases e os verbos encontram-se no passado, remetendo a falsa ideia de extinção desses povos.

Essa forte maneira ideológica de trabalhar a temática indígena não condiz com a realidade desses povos e dificulta a compreensão da complexidade da vida, da organização social, das relações e concepções de mundo dentro de uma cosmologia própria.

Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Existe uma tendência nos currículos de formação docente em preocupar-se mais com a questão da técnica, do desenvolvimento de habilidades profissionais mecânicas, com a formulação de objetivos e metodologias, não percebendo a seleção dos conteúdos culturais. Há, portanto, um processo de coisificação dos conteúdos, sendo estes encarados como fórmulas vazias e sem nenhum sentido para a vida dos educandos.

Uma ação educativa emancipadora deve propiciar aos estudantes e professores o pensamento reflexivo e crítico da realidade a partir de conceitos, teorizações, vivências que tenham relação com a realidade e com os problemas locais da comunidade da qual fazem parte. Isso implica em prestar atenção aos conteúdos culturais, aos ocultamentos históricos e sócio-políticos dos currículos escolares, o que deve conduzir a uma reflexão e investigação sobre a vida e cultura de etnias e grupos mais próximos que se encontram em processos conflitivos. Tais atitudes objetivam diminuir as distâncias entre os diferentes grupos sociais e romper com uma falsa ideia de que não podemos intervir nas situações de opressão e injustiça.

É possível perceber na história da educação que o processo de escolarização se desenvolveu a partir das funções instrucionais da escola ligadas ao controle, disciplinamento e regulação moral. Tal projeto de Educação visava a construção de uma sociedade homogênea, com silenciamentos e ataques às diferenças. Essa ideia era utilizada como justificativa para a exigência da integração dos povos indígenas à Nação brasileira, sendo a condição necessária para que os membros de comunidades indígenas pudessem ser considerados cidadãos.

Nos materiais didáticos podemos identificar a presença indígena apenas quando se trata de temas como “descobrimento do Brasil”, “formação do povo brasileiro”, “Brasil colônia”, e depois há um desaparecimento total desses povos nesses materiais. Assim, cria-se a ideia de que estes povos também desapareceram da história e hoje já não existem mais.

As interpretações que a grande maioria das pessoas tem sobre o que é ser índio advém de traduções e representações negativas e deturpadas dos livros didáticos decorrentes da negação e silenciamento das identidades e culturas desses povos. Tais materiais apresentam informações descontextualizadas e superficiais e ligam os processos coloniais a atos de

heroísmo, descobrimento, desejos de civilizar seres primitivos e selvagens e ensinar a “verdadeira religião”. Não problematizam questões como exploração, domínio, situação de escravidão, invasões que estão intimamente ligadas ao processo de formação do Brasil, mas são ignoradas pelas práticas curriculares.

Dessa forma, há uma reprodução do pensamento etnocêntrico que tende a fazer comparações hierarquizadas ou dicotômicas e a atribuir aos povos minoritários e sem poder responsabilidades próprias pelas situações que lhes são impostas (SANTOMÉ, 2001). É por isso que devemos fazer da escola um lugar de luta e tornar a formação docente uma forma de política cultural.

Deve-se, portanto, questionar: os conteúdos e o modo como se organizam as ações escolares e se estas proporcionam aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a realidade social e os prepara para intervir e participar dessas situações.

As críticas aqui apresentadas apontam para a necessidade de superação dessas abordagens não críticas e reprodutoras de discursos preconceituosos e legitimadores das desigualdades sociais. Contudo, isso não ocorrerá se na formação inicial docente não forem oferecidas bases epistemológicas e vivências acadêmicas que apresentem estratégias adequadas às dimensões multiculturais, além da problematização ética dos problemas e fenômenos sociais que rodeiam as realidades desses estudantes.

2.3 Educação multicultural e formação docente

A curiosidade é a chave do pensar, portanto, é preciso lutar contra a indiferença perante o Outro, impedir o esquecimento do Outro, algo que também exige a reivindicação de um espaço no qual possam estar juntos, no qual se possa tornar realidade o direito à diferença, mas nunca a diferença de direitos.

Jurjo Torres Santomé.

A epígrafe anterior é reveladora da crescente necessidade de denunciarmos nos sistemas educativos o silenciamento de vozes dos grupos marginalizados e excluídos socialmente que, ainda na contemporaneidade, são submetidos à situação de injustiça social e opressão. Esse movimento requer a análise e avaliação dos currículos que conduzem a formação de educadores, atentando para o lugar que a diversidade cultural ocupa nos processos formativos.

O modelo educacional que se desenvolveu em nossa sociedade e os saberes oficialmente escolhidos para compor o currículo escolar revela uma ideologia de “cultura comum”, na qual, diferenças são silenciadas, invisibilizadas e até mesmo negadas. Nesse contexto, a escola investe em um processo de homogeneização de saberes e comportamentos, reforçando e reproduzindo historicamente a inferiorização de diversos grupos socioculturais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2006) o processo de normalização é uma forma sutil de hierarquizar identidades e diferenças, na qual as relações de poder são manifestadas.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2006, p. 83).

Da mesma forma, Candau (2011) entende que as práticas escolares foram construídas a partir de uma matriz político-social e epistemológica da modernidade que prioriza o comum, o homogêneo e o universal. Assim, as diferenças são ignoradas ou encaradas como um problema a ser superado.

A visão estereotipada, o preconceito e o desconhecimento da História e Cultura dos povos indígenas é algo notável e marcante no ensino brasileiro.

Percebe-se um enfoque europeu da historiografia oficial, levando-nos a crer que a História do Brasil se resume a relatos românticos sobre o “descobrimento”, omitindo o massacre decorrente da invasão dos portugueses. Esta forma de contar “história” contribuiu para a criação de estereótipos em relação aos povos indígenas e a crença de um tipo de “índio verdadeiro” presente no imaginário social, fazendo com que a população em geral se coloque contra o movimento político indígena, marginalizando e discriminando essa parcela da população.

Para Fleuri (2006) a discriminação racial refere-se ao tratamento desfavorável, a partir de uma formulação ideológica, destinada a uma pessoa ou grupo com base nas características físicas que podem estar associadas à origem étnica, buscando legitimar estereótipos e preconceitos. Para esse mesmo autor, estereótipo revela

...um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro (p. 498).

Nesse sentido, o preconceito encarrega-se de tornar absolutos determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade. “Tal situação induz ao dogmatismo, responsável pela construção das imagens sectarizadas e reducionistas que permeiam as relações intergrupais” (FLEURI, 2006, p. 499).

A sociedade brasileira é marcada pela pluralidade e ao mesmo tempo pela desigualdade. Por isso, diante dos constantes confrontos étnico-culturais, cada vez mais torna-se iminente a adoção de medidas de reparação às injustiças sociais contra as identidades marginalizadas, dentre as quais destaca-se a luta por uma nova abordagem na Educação.

A educação multicultural surge como uma possibilidade de promover o diálogo entre as diferenças e questionar relações desiguais de poder que reforçam discriminações e estereótipos. Nesse sentido, quando falamos em Educação multicultural, não referimos ao simples trabalho esporádico em sala de aula na busca pela celebração da diversidade, mas sim, de um forte trabalho crítico de enfrentamento do preconceito e de denúncias das relações desiguais de poder.

Para Canen e Xavier (2005) faz-se necessário:

Trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos (p. 336).

Desse modo, a formação de professores precisa indicar uma orientação intercultural, que ofereça disciplinas voltadas para a Educação, diversidade e diferença; que entenda identidade como um processo de movimento e transformação, não percebendo esta como fixa, homogênea ou definitiva; e que proporcione o contato com diferentes experiências interculturais.

Segundo Canen (2007)

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural (p. 93).

Por outro lado, essa mesma autora afirma que o multiculturalismo na perspectiva pós-moderna atenta não só para a diversidade cultural e identitária, mas também para os processos discursivos que produzem essas diferenças e identidades.

Em termos conceituais, o multiculturalismo, diferentemente de multiculturalidade que possui um caráter descritivo, trata-se de um conjunto de modelos que visa interpretar o modo como enxergamos a sociedade multicultural e orientar as práticas sociais a partir de uma concepção política. Por outro lado, a multiculturalidade refere-se a uma constatação de que vivemos em uma sociedade diversa culturalmente. Dessa forma, podemos falar de multiculturalidade sem mesmo falar de multiculturalismo. É nesse ponto que precisamos estar atentos. Segundo Candau (2013), o multiculturalismo refere-se a

...uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (p. 20).

Discorre, ainda, sobre as diversas formas ou diferentes modelos que explicam o multiculturalismo. Como, por exemplo, na concepção multicultural assimilacionista reconhece-se que vivemos em uma sociedade multicultural, na qual há grupos de determinadas localidades ou os povos indígenas que não têm a mesma garantia de direitos que outros grupos privilegiados possuem e por isso, os adeptos dessa concepção defendem uma política assimilacionista, visando uma integração dos grupos marginalizados à cultura hegemônica, sem mexer na matriz da sociedade. Outra abordagem refere-se ao multiculturalismo diferencialista que entende que o assimilacionismo nega a diferença e a silencia. Portanto, defende o reconhecimento das diferenças. Desta perspectiva propõe-se a formação de comunidades culturais homogêneas para que os diferentes grupos possam manter suas raízes culturais. Contudo, esta abordagem, mais uma vez, traz uma visão estática e essencialista das identidades, podendo criar uma espécie de *apartheid* sociocultural.

Assim, a autora apresenta a perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalidade como a forma mais adequada na luta por uma sociedade democrática, inclusiva e pluralista que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Essa abordagem visa romper com a visão essencialista das identidades culturais, reconhecendo suas raízes históricas, mas também considerando suas dinâmicas. Dessa forma, não há engessamentos de padrões culturais, rompendo com aquela velha ideia de que “índio para ser índio tem que andar nú e usar cocar” ou que “índio que usa celular deixa de ser índio”.

A perspectiva intercultural reconhece a existência do outro e estimula o diálogo entre os diferentes grupos, o respeito mútuo e a igualdade de direitos, inclusive o direito de ser diferente. Além disso, não desvincula a questão da diferença da desigualdade, identificando os mecanismos de poder, presentes nas relações sociais.

Dessa forma, as discussões sobre uma nova configuração para a formação de professores levam-nos a refletir como são apresentados os discursos sobre pluralidade cultural nos currículos dos cursos de licenciatura, permitindo-nos ver se existe uma articulação entre as conquistas dos movimentos sociais com a política de construção curricular. Na contemporaneidade, torna-se indispensável identificar nos discursos de que

forma as diferenças são construídas, já que a linguagem não apenas representa a realidade, mas também a constitui.

Os conhecimentos selecionados, sistematizados e até mesmo omitidos nos currículos revelam um caráter político e intencional de produção e seleção cultural a partir do interesse daqueles que detêm o poder, sendo determinantes na formação profissional dos sujeitos.

O currículo enquanto discurso e ou prática discursiva se constitui e é constituído por um rol de objetos, de pessoas, de práticas culturais, relações sociais e de poder que objetivamente estão presentes, nestes espaços, onde ele se desenvolve. Essas práticas culturais se formam dentro e fora de uma relação de objetividade. (PEREIRA, 2009, p. 173).

Ao mesmo tempo, compreende-se o currículo como um processo dinâmico, no qual, os conteúdos podem ser revisados e alterados de acordo com a necessidade sociocultural do momento. Segundo Giroux e McLaren (2011) “um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea” (p. 157). Assim, esses currículos formativos precisam estar abertos a mudanças e transformações, pautados no respeito à alteridade e na luta por democracia.

Giroux (1997) afirma a importância de encararmos os professores como intelectuais, a fim de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Isso significa incluir o processo de escolarização no âmbito político, favorecendo reflexões e ações críticas na luta pela superação das injustiças sociais, econômicas e políticas. Tornar o político mais pedagógico refere-se à escolha de uma pedagogia que reúna questões políticas de caráter emancipatório e visem a problematização do conhecimento, enxergando os estudantes como agentes críticos.

Professores como intelectuais na busca da transformação social precisam reconhecer o caráter ideológico e intencional dos currículos, que possuem o objetivo de controlar e de representar um conjunto de linguagens, valores e formas de conhecimentos que na verdade são exclusões e seleções de parte de uma cultura, na tentativa de torná-la universal e hegemônica, através de uma Educação monocultural e homogeneizante. Portanto, os professores não podem adotar uma postura neutra, acrítica dentro de uma estrutura escolar não neutra.

Concordamos com Paulo Freire (2005) que não há outro caminho senão a prática da pedagogia humanizadora, na qual os professores estabelecem com os educandos uma relação dialógica permanente, tornando ambos sujeitos no ato de engajamento político.

Segundo Kincheloe (1997) é possível identificar quatro paradigmas que orientam os processos formativos nas faculdades de educação no final do século XX: o behaviorístico; personalístico; artesanal tradicional; e orientado para a pesquisa. Dentre estes, a orientação behaviorística é a mais fortemente identificada, baseada na psicologia behaviorista e em um cientificismo cartesiano. Nesta tendência, são selecionadas habilidades e competências predeterminadas por especialistas empíricos a fim de formar professores que trabalhem a favor dos interesses do estado. Este professor tende a agir de forma não-reflexiva e considera seu papel social como neutro, atuando apenas como transmissor de conteúdos.

A orientação personalística e artesanal tradicional caminham pela mesma direção, pois, não há um questionamento do *status quo* e não se considera a formação docente dentro de um contexto sociopolítico. O modelo personalístico, baseado no humanismo entende a educação docente como um desenvolvimento pessoal, privilegiando a autorrealização e o aperfeiçoamento do indivíduo. O artesanal tradicional defende o aprendizado de competências de ensino a partir da experiência, concebendo a prática docente apenas como um sistema de conhecimentos.

Já a educação do professor orientada para a pesquisa reconhece a dimensão política dos processos formativos e defende uma educação problematizadora, a fim de formar professores com habilidades para o ensino e para a pesquisa, analisando o que se faz com os alunos, com a escola e com a sociedade (KINCHELOE, 1997). Trata-se de uma visão emancipatória que entende que a escolha de conteúdos curriculares constitui uma ação política, pois, atribui valor a um corpo de conhecimento no lugar de outro.

As reformas nos programas de educação docente referentes ao aumento de carga horária, inclusão de matérias e componentes curriculares, mais trabalho de campo não serão suficientes se não houver uma análise profunda das estruturas que moldam os processos formativos e a realidade escolar e comunitária nas quais estes profissionais atuarão. Essas reformas precisam sair

do campo da superficialidade e confrontar as contradições presentes nos processos educacionais e sociais. Enquanto tais programas estiverem pautados na universalidade de teorias que avaliam todos a partir de uma única norma, sem considerar as diferenças subjetivas e culturais, a justiça social continuará sendo comprometida e não alcançaremos uma educação emancipatória e democrática.

Desta forma, questionamos a educação de professores baseada na visão tecnicista que contribui para a formação de profissionais passivos, descontextualizados, prontos para transferirem conteúdos impostos pela elite dominante, carregados de preconceitos e ideologias.

Kincheloe (1997) propõe uma reconceitualização da formação de professores a partir da teoria social crítica pós-moderna. Esta orientação percebe como o poder está presente na educação profissional e como é aplicado nos currículos escolares e defende o estudo profundo do contexto cultural. Assim, os processos formativos baseados nesta tendência são comprometidos com grupos comunitários e com as políticas culturais que visam a transformação social. “Com esta consciência, os professores são fortalecidos em poder para se afastar dos preconceitos de raça, sexo e classe, homofobia, patriotismo machista, hiperindividualidade e militarismo da nova ordem mundial” (idem, p. 202).

Neste sentido, o pensamento pós-formal da educação de professores está baseado na orientação para a pesquisa (SAVIANI, 2007), estimulando a reflexão e a investigação dos problemas da sociedade dentro das experiências cotidianas dos estudantes; é contextualizada e consciente de como o poder molda as práticas educativas; considera o conhecimento como algo produzido socialmente; considera as situações de incertezas, singularidades e conflitos que envolvem a ação educativa; promove a autorreflexão e a relação dialógica entre professor-aluno; avalia a natureza da aprendizagem, as decisões do currículo, as relações em sala de aula, etc.; e, sobretudo, respeita o pluralismo de expressões culturais.

Segundo Kincheloe (1997), na educação pautada nestes referenciais

os futuros professores aprendem a confrontar os mitos que sustentam a opressão deles e de outros. O mito serve como um instrumento de dominação porque ele solapa a complexidade das ações humanas, resolve todas as contradições e arranca a qualidade histórica da vida e eventos. Neste processo mitogilizante, os indivíduos caem na amnésia social porque eles perdem a memória do mundo como

humanamente construído; sem esta memória, a tentativa de superar a opressão é severamente limitada (p. 214).

Neste ponto é que pensamos sobre o ensino de História e Cultura indígena nas escolas básicas que utilizam de mitos para tentar explicar quem pode ser chamado de índio e como foi a trajetória destes na história do Brasil. O mito da extinção dos povos indígenas, por exemplo, é responsável pelos constantes discursos de negação da identidade étnica, o que reforça as políticas anti-indígenas e aumenta as situações de opressão, conflito, discriminação e violência nas quais ainda vivem hoje.

É possível perceber nos livros didáticos e no cotidiano escolar a pouca atenção que é dada à temática indígena. Os livros de História dedicam poucas páginas a este assunto e o trabalho em sala de aula é pontual. Mas, apesar deste pouco a imagem distorcida que se cria é forte, permanecendo até a vida adulta. E no ensino superior? E, principalmente, nos cursos de formação docente. Existe uma discussão sólida para superar tais mitos e preconceitos? Estamos formando professores aptos ao diálogo com diferentes culturas? Estamos investindo em uma educação docente emancipatória no lugar de uma educação tecnicista que reduz a tarefa docente a simples execução de técnicas e regras de ensino?

Tais indagações nos levam a contestar um modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica, que fragmenta o conhecimento e fundamenta a atividade de ensino na reprodução e repetição de conteúdos, totalmente descontextualizados do cenário político-social.

Ensinar constitui uma tarefa complexa, rodeada de incertezas. Dessa forma, as estratégias pedagógicas, o conhecimento didático e as habilidades de ensino são indispensáveis para uma boa formação inicial de professores. Contudo, estes não podem ser encarados como métodos estáticos, irrefutáveis e como modelo padrão, aplicáveis a todas as situações de sala de aula. É importante integrar de forma dialógica o sistema teórico-epistemológico com os conhecimentos práticos, decorrentes das inúmeras experiências vividas no cotidiano escolar. Essa integração leva em conta não apenas as contribuições das pesquisas científicas no campo da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia ou da Didática, mas também considera as especificidades de cada ambiente educacional, determinado pela diversidade das pessoas que compõe uma turma,

uma escola, uma comunidade, etc. “Não cabe desmobilizar a teoria, nem distanciá-la da ação política e da ação prática” (MOREIRA, 2013, p. 89)

Nessa lógica de pensamento, acreditamos que um currículo de formação docente precisa sim seguir parâmetros nacionais em comum no que diz respeito aos conhecimentos básicos da profissão, contudo, é indispensável que este currículo não desconsidere o contexto social, político, histórico, econômico e cultural da região na qual está inserida a Instituição formadora. Por exemplo, um curso de licenciatura em Pedagogia possui componentes curriculares semelhantes e pré-estabelecidos pelos PCNs do Curso, contudo, devem existir variações de Instituição para Instituição devido às diferenças do público e do contexto regional.

Pensar a educação do professor na perspectiva crítica e emancipatória implica considerar que o conhecimento é produção e relação, que nada é dado, mas sim construído. Essa proposta almeja formar professores autônomos, livres das amarras dos livros didáticos e dos manuais técnicos que oferecem um conhecimento interessado, ideológico e cria construções rígidas que não dão lugar a questionamentos e reflexões sobre o saber ali apresentado e a prática docente.

Segundo Pacheco (2013) diante de uma economia globalizada, a formação inicial e continuada de professores segue pautada em processos econômicos e os currículos formativos encontram-se cada vez mais homogeneizados e uniformizados.

A formação de professores segue agendas globalizadas, politizadas e performativas, que conduzem mais à uniformização que à diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para a organização de cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais, apesar da autonomia das instituições de ensino superior. É por intermédio dessas agendas que a formação de professores se faz, reproduzindo procedimentos uniformes, técnicos e burocráticos (p. 62) [...], como se a profissão de professor fosse suscetível de se tornar numa verdadeira engenharia didática, aparentemente neutra, despolitizada e despesoalizada (p. 63).

Essa constatação, dentro do mundo globalizado, nos revela a preocupação do Estado com o controle social, e consequentemente, com o controle dos processos educativos.

Entretanto, a contemporaneidade caracteriza-se pela heterogeneidade, multiplicidade e liquidez, diferentemente da realidade homogênea e sólida que

se buscou na modernidade (BAUMAN, 2001). Estamos diante de um cenário complexo, controverso e em constante mutação, que nos faz pensar sobre a postura de futuros professores diante dessa realidade. É por isso, que Pacheco (2013) afirma que o currículo de formação de professores deve ser lido como um texto político, percebendo a organização curricular, suas imposições e o perfil profissional que se quer traçar, muitas vezes, mascarado com discursos politicamente corretos que celebram a diferença, mas, não questionam as relações de poder desiguais.

Moreira (2013) defende uma educação de professores direcionada para a autonomia, compromisso e autoconfiança, o que perpassa pela revalorização e fortalecimento do profissionalismo docente. Faz uma crítica ao que Ball (2002, apud MOREIRA, 2013) chama de cultura da performatividade que se refere a exigência de determinadas metas, resultados e alvos a serem medidos, atingidos e avaliados. Uma forma de controle e regulação por meio dos resultados e expectativas de aprendizagem. “Corre-se o risco de valorizar o que pode ser medido em vez de se medir o que realmente se valoriza” (p. 72).

Para Moreira, o modelo democrático de profissionalismo docente, proposto por Whitty (2008, apud MOREIRA, 2013) mostra-se uma interessante proposta na luta por uma escola mais democrática. Esta perspectiva defende a sensibilidade para a diferença e estimula o diálogo e processos colaborativos, envolvendo não apenas um grupo fechado de profissionais, mas, também a inclusão de outras vozes, outrora excluídas do processo de organização curricular, como pais, estudantes, membros da comunidade, representantes de organizações e de movimentos sociais.

Cabe ressaltar que a abordagem da diversidade cultural no currículo escolar é decorrente de muita luta política dos movimentos negros, indígenas e demais movimentos sociais em busca de reconhecimento, visibilidade e respeito.

A implementação da lei 11.645/2008 que propõe um novo tratamento à questão indígena em sala de aula e substitui a lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental, tornou urgente a necessidade de repensar a formação de professores a fim de oferecer um tratamento qualificado sobre essas temáticas com a intenção de combater a intolerância, o preconceito e

concepções estereotipadas, decorrentes do desconhecimento das culturas e das histórias desses povos.

Célia Collet *et al* (2013) ao organizarem um material que oferece subsídios para professores do ensino básico, com sugestões de pontos de discussão e atividades inovadoras para o trabalho com história e cultura indígena, ao justificarem a decisão da confecção deste material relatam que os temas das leis acima referidos ainda são pouco discutidos nos ambientes de formação docente:

Verificamos, no entanto, que elas raramente constam nos cursos de formação inicial de professores, sejam estes os de pedagogia ou as licenciaturas. Mais escassos ainda são os cursos de formação continuada de professores. As experiências que conseguimos detectar resultam de iniciativas de alguns grupos de pesquisa ou de laboratórios de determinadas universidades do país (p. 7).

Além disso, as iniciativas governamentais para a formação de professores na perspectiva do trabalho com história e cultura afro-brasileira e indígena ainda são insuficientes, e os recursos didáticos muito limitados.

Podemos perceber também que a inclusão da temática multiculturalidade nos cursos de formação inicial de educadores é recente e sua abordagem ainda é feita de forma esporádica e pouco sistemática. Muitas vezes, o tratamento dessa questão é reduzido a simples visibilização de algumas expressões de grupos culturais, não abordando questões mais amplas e específicas.

Há um processo histórico de negação da alteridade, de eliminação do “outro”, tanto no plano das representações como no imaginário social. Colocamo-nos perante o outro com uma postura etnocêntrica, dificultando o diálogo, o respeito e a compreensão mútua.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes, estão perto de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre as pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU, 2013, p. 31).

Segundo Skliar e Duschatzky (2000 *apud* CANDAU, 2013) existem três ideias chaves que configuram os imaginários sociais sobre a alteridade: “o outro como fonte de todo mal”; “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”; e “o outro como alguém a tolerar”. A primeira concepção revela uma imagem dicotômica que divide “nós” como os bons, verdadeiros, civilizados, e os “outros”

como maus, bárbaros, terroristas, falsos, etc. Na Educação isso pode ser identificado quando o fracasso escolar é associado às características sociais ou étnicas e quando se cria expectativas maiores ou menores a depender da origem social dos alunos, defendendo a ideia de separação entre bons e maus alunos a favor da qualidade da educação. O argumento do “outro como sujeito pleno de um grupo cultural” revela a ideia de cultura como uma comunidade homogênea, pautada no essencialismo. Na educação esta ideia traz a consequência de uma abordagem folclórica, que reduz a diversidade cultural à uma lista de comemorações escolares. Já, “o outro como alguém a tolerar” admite a existência da diferença, contudo, impede um olhar mais profundo e crítico com relação a valores presentes na cultura contemporânea, levando a uma postura de indiferença perante o outro.

A escola é um local de encontro de diferentes linguagens e expressões culturais. Essa interação pode levar a situações de conflitos, negação e exclusão na qual o professor/a atua como mediador/a das relações de interculturalidade.

Diante dessas discussões, a proposta que defendemos é pensar a formação docente como um processo complexo, que exige um aporte teórico para dar sustentação às práticas educativas. Contudo, deve-se lutar para que essa formação não se vincule a educação tecnicista que reduz a função do professor a mero executor de tarefas e transmissor de um determinado conhecimento, valorizado socialmente.

Defendemos, pois, uma educação emancipatória que prepara o educador para o diálogo e para a mediação de relações interculturais conflitivas ou não, buscando superar os mitos e imagens estereotipadas de grupos marginalizados e inferiorizados pela classe dominante, dando voz aos que por muito tempo foram silenciados e excluídos da sociedade e dos currículos escolares.

CAPÍTULO III: CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UESC: DISCURSOS E SIGNIFICAÇÕES

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva.

A leitura do texto curricular foi realizada mediante a ideia de um currículo não neutro, gerado pelos conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos, no qual, através da linguagem são produzidos e recontextualizados diferentes sentidos da escola, do conhecimento, de sujeitos, de aprendizagem e de cultura. Segundo Silva (1995) “currículos, nesta ocasião, são analisados como ferramentas pedagógicas que produzem identidades” (p.95). Portanto, um projeto curricular ao mesmo tempo que nos apresenta o perfil, as prioridades e as concepções de cada instituição de ensino, também irá direcionar a construção de determinados padrões profissionais e posicionamentos coletivos, dentro de um propósito que nunca é neutro.

3.1 O atual Projeto Acadêmico Curricular do curso e suas implicações.

É importante destacar que a leitura e análise deste currículo deu enfoque aos temas sobre diversidade cultural, contexto regional e principalmente sobre as questões indígenas, tentando identificar e compreender como tais assuntos se inserem e se apresentam nesta nova configuração curricular⁶.

⁶ Ressaltamos que neste subcapítulo, trataremos sobre o currículo escrito do curso de Pedagogia (recentemente reformulado), contudo, em alguns momentos trazemos também elementos da observação e da fala de alguns sujeitos entrevistados, visto que a configuração curricular se atualiza não apenas pelo currículo prescrito, mas, principalmente através de ações dos diversos atores sociais envolvidos na formação.

Segundo Goodson (2011) “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (p. 21). Dessa forma, o projeto curricular de um curso não deve ser visto apenas como mais um documento elaborado para atender as exigências legislativas ou burocráticas, ficando engavetado ou sendo emoldurado e mantendo-se longe dos olhares críticos e reflexivos. Mas, ao contrário, professores, estudantes, coordenadores de curso precisam conhecer esse instrumento a fim de repensar e avaliar constantemente os conhecimentos priorizados neste roteiro e como esses refletem na formação de futuros profissionais. O currículo precisa estar atento à realidade que envolve os sujeitos, respeitando seu contexto sociocultural e atendendo as demandas locais.

Como já relatado no primeiro capítulo, o projeto curricular acadêmico (PAC) do curso de Pedagogia da UESC passou por uma recente reformulação no ano de 2012, com primeira turma em 2013, atentando para algumas questões como aumento de carga horária do curso, adequação dos estágios supervisionados, criação de novas disciplinas e exclusão de outras, inclusão do trabalho de conclusão de curso (TCC) e uma nova concepção do perfil de profissional que se quer formar. É bom lembrar que essas modificações surgiram de intensos debates no colegiado do curso a partir de mudanças nacionais nas leis que orientam à Educação brasileira, bem como determinam diretrizes para a formação de professores.

O atual currículo possui carga horária total de 3800h.a./3200h, dividindo-se em: carga horária teórica de 2280h; carga horária prática de 960h; estágio supervisionado de 360h; e atividades acadêmico-científico-culturais (AACC)⁷ de 200h com um total de 192 créditos.

Esta carga horária está estabelecida no artigo 7º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Graduação em Pedagogia. Essa resolução direciona a formação em Pedagogia para as atividades de docência:

⁷ AACC são atividades complementares de participação em eventos culturais e científicos, bem como em projetos de pesquisa, extensão ou ensino (Congressos, iniciação científica, iniciação à docência, monitorias, etc.), atendendo também as recomendações das DCN para o curso de Pedagogia.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (Resolução CNE/CP, 2006, p. 2).

Com isso, os componentes curriculares desse curso devem estar voltados para a construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências do trabalho docente, o que envolve dimensões epistemológicas, políticas e éticas, ficando evidente a complexidade do processo formativo.

Com a leitura preliminar do PAC, podemos identificar uma polifonia nos discursos que são produtos de construções culturais e históricas. Como em todo processo de mudança, identificamos avanços e limitações que são desafios postos à comunidade acadêmica para a reflexão e aperfeiçoamento dos currículos de formação e das práticas de ensino.

Um ponto inovador do novo currículo de Pedagogia da UESC refere-se à inclusão do componente curricular “Atividade Integradora Baseada em Problema” (oferecido do primeiro ao sétimo semestre) que parte da necessidade de contextualizar o ensino, de modo que os conhecimentos a serem construídos são iniciados no interior das situações nas quais esses conhecimentos serão utilizados. Dessa forma, possibilita a discussão dos conflitos, problemas e tensões que emergem no cotidiano escolar e social, facilitando assim o desenvolvimento de tomada de decisões e mediação de problemas por parte do/a professor/a. Este componente possui o objetivo de proporcionar momentos de escuta, nos quais, os conhecimentos são problematizados e questionados. Além disso, as vivências de estágio (por exemplo) e as dificuldades provenientes deste podem ser compartilhadas e refletidas na coletividade.

A criação deste componente representa um grande avanço para o processo de ensino-aprendizagem, pois, aos poucos vem rompendo com o modelo linear, baseado na divisão de disciplinas como se configurou o currículo tradicional escolar e universitário ao longo da modernidade.

Este currículo tradicional foi baseado na compartimentalização do conhecimento em busca de um suposto progresso e um crescimento irrefreável

que faz parte de uma sociedade moderna e capitalista. Edgar Morin (2005) na sua obra “Sete saberes necessário à educação do futuro” faz crítica à excessiva disciplinarização, proveniente de um pensamento fragmentado. Para esse autor, a educação dominante nos torna incapazes de conceber a complexidade do mundo e de perceber as inúmeras ligações entre os diferentes aspectos do conhecimento.

É neste ponto que eleger um momento para discussão da *práxis*⁸ é relevante e inovador, pois, desta forma, os estudantes poderão ter contato com situações-problemas que fazem parte da realidade educacional, compreendendo através da análise reflexiva que as questões de ordem social são complexas e multifatoriais. Segundo Paulo Freire (2005) a *práxis* “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p.42).

Outro acerto deste currículo, apontado pelo coordenador do colegiado em entrevista, refere-se à diminuição da carga horária para as disciplinas de Psicologia.

...havia uma psicologização do curso, então a gente tinha uma carga horária enorme de psicologias no curso, a gente tinha psicologia geral I e II, psicologia da educação, psicologia da aprendizagem, psicologia social, então havia uma carga horária muito grande de psicologia e não dá para a gente compreender que em um curso de formação de professores, principalmente que vai trabalhar com crianças da educação infantil e anos iniciais compreenda apenas a partir desse ponto de vista, entendendo que a gente trabalha com sujeitos socioculturais... (entrevista nº 4).

O saber pedagógico esteve por muito tempo associado quase que exclusivamente à Psicologia, diante de um modelo de sociedade que buscava a normalidade e a homogeneidade dos sujeitos. Os currículos de formação de professores apoiavam-se no conhecimento psicológico para dar legitimidade às formulações pedagógicas sobre o ensinar e o aprender, sem considerar a dimensão multidisciplinar das ciências da educação. Tal reducionismo acabava por resumir os problemas da educação a questões psicológicas, gerando um

⁸ Em linhas gerais, o termo *práxis* pode ser definido como ação ou prática humana. Contudo, utilizamos este significante a partir do pensamento de Marx e Gramsci. Para estes pensadores a *práxis* refere-se à atividade prática-reflexiva, própria da relação entre ser humano e natureza que pode ser modificada constantemente. Em a “Concepção dialética da história” (1995) Gramsci entende que a filosofia da *práxis* é a própria atitude crítica de superação do pensamento anterior, é o fazer-se na própria história. Ou seja, envolve um exercício de ação-reflexão-ação, uma relação dialética e uniforme entre teoria e prática, no qual, as dimensões políticas, sociais e históricas são parte desta relação.

processo de culpabilização dos indivíduos pelo fracasso ou sucesso escolar e classificações do tipo: aptos e não aptos; normais e anormais; melhores e piores, apontando como individuais, desigualdades, que são antes de tudo, sociais.

Contudo, o novo olhar para a educação reconhece a grande influência das questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas no campo da educação, sem desconsiderar a dimensão psicológica no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, essa redução das psicologias no currículo foi importante, pois, possibilitou um maior espaço de discussão para as questões contextuais da educação que envolvem componentes como: sociologia, antropologia, diversidade cultural, educação do campo, educação em espaços não escolares, didática, entre outros.

De acordo com nosso foco de pesquisa, destacamos a seguir, trechos do novo PAC de Pedagogia da UESC (2012) sobre a questão da diversidade, respeito à diferença e educação multicultural que permeiam a formação crítica do(a) pedagogo(a).

Na página 31 ao apresentar o currículo proposto, afirma que:

*...pretende-se um currículo que possibilite ao pedagogo a aquisição de conhecimentos e práticas voltadas para uma ação profissional que invista na **superação da desigualdade**, da violência e das diferentes formas de **exclusão social**; na **valorização da cultura** e do potencial para aprender-ser-fazer-conviver dos alunos e dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme exige o contexto e, também, as DCN do Curso de Pedagogia (grifos nossos).*

Nesse fragmento é possível perceber uma relação com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire (1999) que reconhece a dimensão cultural nos processos educacionais e na transformação social. Nota-se, ainda, um compromisso firmado com a dimensão política da educação, falando de superação da desigualdade, exclusão social e valorização da cultura.

Ao traçar o perfil do(a) pedagogo(a) que se pretende formar, descreve algumas características essenciais a serem desenvolvidas por este profissional, dentre elas, salientamos as seguintes:

- *Agir coerentemente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando uma sociedade justa e igualitária;*
- *Atuar considerando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;*

- *Reconhecer e respeitar as manifestações e as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos e pares, nas suas relações individuais e coletivas (p. 35).*

Os aspectos destacados acima nos conduzem à dimensão ética da educação, que reconhece o outro em sua humanidade e subjetividade, adotando valores de justiça, igualdade e respeito.

Ao citar os recursos materiais, inclui a sala de práticas pedagógicas, criada para a elaboração de materiais educativos e didáticos com o objetivo de simular situações de aprendizagem a partir das vivências no estágio. Dentre os objetivos listados desse espaço, destaca-se: *“desenvolver materiais educativos e/ou didáticos como subsídios pedagógicos para trabalhar temas como: **diversidade cultural, gênero, inclusão, cultura indígena, quilombola, e outros**”* (p. 68, grifo nosso).

Percebe-se que o projeto curricular expressa um conjunto de orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes à pluralidade cultural, o que sugere que seus elaboradores estiveram atentos às recomendações indicadas neste documento.

Verificou-se também que o currículo apresenta quatro eixos de formação: *Eixo I – Epistemologia e Fundamentos da Educação; Eixo II – Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e não Escolar; Eixo III – Estágio Supervisionado e Articulação Curricular; e Eixo IV – Educação, Diversidade Cultural e Inclusão.*

Fazem parte do eixo IV, as seguintes disciplinas obrigatórias: Educação do Campo (CH 60); Educação especial e inclusiva (CH 60); LIBRAS (CH 60); Diversidade Cultural e Educação (CH 60); Educação e Tecnologias (CH 60); e Educação em Espaços Não Escolares (CH 45). O eixo IV

agrega os componentes curriculares que vão contribuir para a aquisição dos conhecimentos, que favoreçam a compreensão da educação como um direito social e, portanto, ao alcance de todos, independente das condições físico-biológicas, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas. Discute a educação como instrumento de emancipação política e humana (p. 42).

Podemos perceber que este eixo apresenta apenas uma disciplina obrigatória específica sobre diversidade cultural, podendo deixar uma lacuna nos debates sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que após a implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 tornou obrigatório o ensino destas temáticas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Se

esses professores não tiverem a oportunidade de estudar essa história e desconstruir preconceitos em sua formação inicial, não serão capazes de oferecer um tratamento adequado a essas questões, podendo reproduzir estereótipos e perpetuar discriminações.

Por outro lado, nesse mesmo eixo são disponibilizadas como optativas, as seguintes disciplinas: Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência; Braille; Educação em Classes Multisseriadas; Educação Quilombola; Educação Indígena; Etnologia dos Povos Indígenas; Gênero, Sexualidade e Educação; Educação e Relações Étnico-raciais; História e Cultura Afro-brasileira; e Movimentos Sociais e Educação. Todas com carga horária de 45h semestrais.

Vejamos quais os conteúdos propostos para os componentes relacionados diretamente com a pesquisa: *Educação Indígena* e em seguida *Etnologia dos povos indígenas* :

Princípios antropológicos da educação indígena. Diferencia Educação Indígena da Educação Escolar Indígena. Marcos legais da Educação Escolar Indígena no Brasil. Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena. Currículos de Educação Escolar Indígena e processos próprios de Ensino e Aprendizagem. Escola Intercultural, bilíngue, diferenciada e autônoma (p. 151).

E *Etnologia* que analisa

a dimensão sócio-histórica dos contatos interétnicos entre sociedades indígenas e as frentes pioneiras de expansão capitalista e os Estados nacionais. Antropologia dos contatos interétnicos e do colonialismo no Brasil contemporâneo. Estuda os aspectos sociais, econômicos, ecológicos, políticos, rituais, mitológicos, religiosos e culturais das sociedades indígenas brasileiras.

É notável que o caráter optativo desloque a centralidade desta temática na formação. Além disto, percebemos que a ementa do componente “etnologia indígena” não contempla referências a uma vasta produção historiográfica e etnológica sobre os povos da região sul da Bahia, o que indica certa ausência de diálogo com a realidade regional e com as pesquisas produzidas em universidades próximas e mesmo na própria UESC. Este fato observado vai de encontro com os objetivos e compromissos afirmados pela Universidade em seu estatuto, os quais dão ênfase à regionalização e um direcionamento do ensino e da pesquisa para as questões locais⁹.

⁹ Esses objetivos foram citados no primeiro capítulo desta dissertação.

Podemos relacionar essa questão com o oitavo equívoco curricular destacado por Santomé (2013)¹⁰: realidade apresentada como alheia ou estranha, ou seja, as situações sociais são discutidas como algo que não tem a ver com a realidade dos sujeitos, como algo estranho ou exótico.

É importante informar que desde a sua elaboração até o momento desta pesquisa, essas duas disciplinas ainda não foram ofertadas, apenas aparecem no currículo escrito. Este nos parece ser um problema que merece uma atenção especial na nossa pesquisa, posto colocar a possibilidade e a necessidade de uma colaboração mais efetiva entre os pesquisadores da temática e os formadores nos cursos de pedagogia.

O coordenador do Colegiado nos afirmou em entrevista que a não oferta de disciplinas optativas está entre as principais dificuldades de implementação do novo currículo devido à falta de professores.

Então o aluno ele pode escolher... ah eu quero me especializar em infância, então há um conjunto de disciplina, há seis disciplinas só sobre infância... eu quero me especializar em anos iniciais, tem só sobre anos iniciais... eu quero me aprofundar sobre as questões de diversidade, então tem um conjunto de disciplinas tratando das relações étnico-raciais, da etnologia dos povos indígenas, da história dos povos indígenas, todo voltado para essas questões, mas não há uma concretude disso por falta de professor. Então, a gente está sempre oferecendo as optativas com o professor que tem, mas não com aquele conjunto de professores que seria por áreas específicas... (Entrevista nº 4).

Por outro lado, também em entrevista, uma professora que ministra a disciplina de Antropologia e Educação no curso de Pedagogia e que faz parte do Departamento de Ciências Sociais, nos sugere que ela e seus colegas nunca receberam um convite para ministrar tais disciplinas que exigem uma formação mais específica.

Outro ponto de reflexão na fala do professor é sobre a questão da especialidade. Há um conjunto de informações básicas que os estudantes precisam adquirir para saírem minimamente preparados para enfrentar uma sala de aula. A questão priorizada neste estudo, sobre o ensino de história e cultura dos povos indígenas parece ser encarado como tema menor ou como algo para ser estudado depois, caso haja interesse por parte do estudante em especializar-se na área.

¹⁰ Apresentamos os nove equívocos curriculares no Capítulo II.

Contudo, estamos tratando de um tema que as futuras professoras e professores terão que abordar nas escolas não diferenciadas, sejam elas públicas ou privadas por uma exigência legislativa, mas não apenas por isso, mas principalmente pela necessidade de repensar as relações étnico-raciais na construção de espaços democráticos em tempos contemporâneos. Para que isso ocorra, precisamos romper com o silenciamento sobre as culturas marginalizadas e estereotipadas nos currículos escolares e o tratamento das culturas dos povos indígenas encaixam-se perfeitamente nessas discussões. Ademais no contexto em análise, marcado por uma situação de conflito e tensão permanente que precisa ser refletida de maneira cuidadosa e sistemática para formar gerações mais conscientes das possibilidades de diálogo e das injustiças e desigualdades históricas ali produzidas.

Para Gatti (2009) a formação docente crítica-reflexiva deve considerar

[...] a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. Estudar, conhecer e levar em consideração esta heterogeneidade, produzindo, então, a diversificação nas práticas educacionais em meio, a flexibilidade da estrutura organizativa para atender a uma população heterogênea (p. 92).

A ementa da disciplina obrigatória “Diversidade Cultural e Educação”¹¹, que é apontada tanto pelos professores como pelos alunos como a disciplina responsável por tratar da temática indígena, traz a seguinte descrição:

Aborda diversas perspectivas conceituais sobre as Relações Étnico-Raciais. Trata das discussões sobre a natureza do ambiente escolar (Reprodução e Transformação), relacionando-as aos contextos etnicorraciais da Educação Básica. Conceitua/Reflete sobre discriminação, estereótipo e preconceito no cotidiano escolar. Intersecção entre classe, gênero, raça/etnia, religiosidade e educação (p. 118).

Apresenta como referências, diversos autores contemporâneos que têm discutido temas sobre racismo, desigualdade, preconceito no ambiente escolar, multiculturalismo, identidade e diferença. São eles: Vera Maria Candau; Nilma Lino Gomes; Reinaldo M. Fleuri; Carlos Moore; Boaventura de Souza Santos e Tomaz Tadeu da Silva.

¹¹ A disciplina “Diversidade cultural e educação” é ofertada no novo currículo regularmente no 5º semestre, porém, no período de 2015.1 essa disciplina também estava sendo oferecida para a turma do 7º semestre que iniciou o curso com o currículo antigo e precisou passar pelo processo de adaptação curricular. Então, no período de 2015.1 havia duas turmas com professores diferentes ministrando essa disciplina, uma do 5º e a outra do 7º semestre.

Apesar de alguns avanços nas discussões sobre diversidade cultural, mais uma vez é possível perceber que na descrição da disciplina e nos referenciais sugeridos não é mencionado nenhum aspecto referente à questão indígena, o que demonstra ser um tema ainda pouco aprofundado no Currículo de Pedagogia.

No programa da disciplina, construído pela professora responsável, verificamos que os textos indicados para leitura e discussão em sala de aula tratam de temas sobre diversidade e educação em geral, racismo, educação antirracista, multiculturalismo e sobre a lei 10.639/03. A questão indígena apenas aparece como um dos temas para seminário.

Abaixo trecho do programa de curso¹²:

8ª – Parte III (pg 133 a 166) do livro – Educação Anti-racista disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_antiracista.pdf

Ref: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

9ª – Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 - – Trabalho em grupo: pesquisar como a Lei está atualmente na LDB e no PNE (2º crédito);

10ª Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; Construção de seminário de pesquisa sobre os seguintes sujeitos da diversidade: quilombolas, indígenas, assentados, terreiros e negros (dividir os grupos).

É possível perceber que no planejamento dessa disciplina a questão indígena é citada no final do programa, sem muitas especificações de quais serão os aspectos priorizados para o debate. Percebe-se que no plano é destacada a lei 10.639/03, porém, não é mencionada a lei 11.645/08 referente ao ensino de história e cultura indígena.

Destacamos também a ementa da disciplina “Antropologia e Educação”¹³, oferecida logo no 1º semestre do curso:

¹² O programa completo está disponível na seção de anexos.

¹³ Antropologia e Educação e Diversidade cultural e Educação foram apontadas pela maioria dos estudantes como sendo as duas disciplinas com conteúdo referente à questão indígena. O coordenador do colegiado também destacou que estas são as disciplinas obrigatórias, responsáveis para atender a esta discussão.

Estudar a origem dos elementos básicos da cultura humana, sua propagação e evolução. Aspectos antropológicos da religião. Identidade, etnicidade, raça, gêneros, cultura e tecnologias na sociedade contemporânea e suas implicações na educação infantil e fundamental. Os processos de mecanização, automação e informatização. A diversidade cultural e a relativização cultural. A escola enquanto espaço sociocultural (p. 78).

Na ementa (que se encontra dentro do PAC) não é possível identificar a inserção de conteúdos referentes à temática indígena, porém, no programa da disciplina, desenvolvido pela professora do semestre 2015.1, consta dentre outros objetivos, o seguinte:

Apresentar imbricações entre antropologia e educação, apontando a relevância da percepção da diversidade cultural dentro da sala de aula, e as desigualdades delas decorrentes. Abordar as influências das ideologias eurocentradas relacionadas ao racismo e como estas teorias fundamentaram e justificaram os processos históricos de invasão do território ora brasileiro, assassinatos, escravização, genocídio, dos povos indígenas e africanos, e a permanência destas práticas de exploração no cenário econômico internacional, ainda justificadas pelo eurocentrismo e racismo.

Percebe-se que a professora foi sensível a esse assunto, incluindo conteúdos sobre as relações da sociedade colonial e nacional e seus efeitos deletérios no planejamento da disciplina.

Sobre os conteúdos programáticos, a disciplina foi dividida em três eixos temáticos:

1. Introdução a conceitos básicos da Antropologia – aqui apresenta o conceito de cultura, raça, miscigenação, eurocentrismo, racismo, origens do ser humano.

2. A formação do povo brasileiro – reflete sobre a diversidade étnica brasileira, identidade nacional, aspectos introdutórios da formação da nossa sociedade, entre outros.

3. Antropologia e Educação – neste bloco apresenta conteúdos relacionados à educação e a desigualdade social, de raça, gênero, sobre diversidade cultural e as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Nas referências, traz autores como: Claude Levi-Strauss; Roberto da Matta; Zaia Brandão; Roque de Barros Laraia; Lilia Schwarcz, Paulo Freire, entre outros.

Entendemos que o diálogo entre Antropologia e Educação tem sido imprescindível em tempos atuais e globalizantes, pois, enquanto a educação precisa dar conta da formação integral de sujeitos diferentes, a antropologia pode

contribuir para a compreensão das particularidades das sociedades humanas, bem como da complexidade das relações interculturais. Além disso, é necessário reconhecer que os aspectos culturais influenciam as práticas educativas e no modo de aprender dos educandos, sendo a própria educação um processo cultural.

Dessa forma, os conteúdos e objetivos apresentados no programa desta disciplina parecem estar apropriados para o diálogo entre antropologia e educação, apresentando os conceitos de cultura, de diversidade, processos civilizatórios e formação do povo brasileiro que inclui o genocídio de povos indígenas e africanos, a problematização do conceito de raça, entre outros. O último eixo temático é interessante, pois, traz instrumentos para pensar a educação criticamente, através da discussão das desigualdades sociais e culturais, além da apresentação das leis que tratam do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica.

Em entrevista, a professora descreve como organiza as discussões nessa disciplina:

Trabalho bastante com relativismo cultural, a gente precisa ter clareza que quando a gente olha uma cultura diferente da nossa, a gente só pode entender qualquer dinâmica, a mínima que seja, se a gente tem uma visão contextual...

...eu tento trabalhar com eles essa questão do relativismo para chegar então no ponto que a gente vai tocar na formação do povo brasileiro, que é o segundo bloco do curso, e trabalhar um pouco as duas leis que a gente vem discutindo de diversidade, enfim... que é a lei 10639 e a 11645 né... que implementa a inclusão desses conteúdos de história e cultura né... africana e afro-brasileira... de história e cultura indígena... (entrevista nº 3).

Contudo, percebemos que apenas esta disciplina, assim como a disciplina Diversidade cultural e educação, não daria conta de abarcar um conjunto de informações necessárias para o estudo da história, das culturas e da situação atual dos povos indígenas no Brasil, desmistificando por exemplo, as imagens apresentadas em materiais didáticos e os estereótipos divulgados pela mídia, pela literatura, pela música e principalmente pela história oficial.

A partir desses dados, pode-se perceber que existem trechos do texto curricular que tentam direcionar as práticas de ensino em favor de uma educação que respeite a diferença em suas variadas dimensões, sejam elas culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero, religiosas, etc.. Por outro lado, deixa de incluir diversos temas urgentes e emergentes na Contemporaneidade relativos a

interculturalidade e as relações conflitivas envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais, principalmente, os povos indígenas da região.

Isso nos remete a mais um equívoco curricular, conforme Santomé (2013): a exclusão e reprodução de silêncios sobre as culturas marginalizadas socialmente em que os grupos sociais hegemônicos definem sua importância secundária através de posições institucionais de poder.

Outra questão sobre as propostas de discussão deste currículo em análise é que sentimos falta da inclusão de conceitos defendidos pelas teorias pós-críticas de currículo, tais como: identidade, alteridade, subjetividade, saber-poder, representação, cultura, sexualidade, multiculturalismo/interculturalidade.

Como já discutido aqui, o discurso vai além dos processos estruturais e gramaticais da linguagem, este envolve interlocutores que por sua vez carregam crenças, aspectos culturais e sociais, além de envolver também a situação nos quais o discurso é produzido, como o espaço geográfico e o tempo histórico. É por isso que um texto curricular pode nos dizer muito mais do que aquilo que está escrito. Como nos revela Bakhtin (2006),

o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (p. 126).

Da mesma forma, o currículo é identificado como um artefato social que tem executado a seleção e o controle sobre o que deve ser ensinado a fim de caminharmos em determinada direção e obtermos uma sociedade com padrões preestabelecidos. Este processo, que em nenhum momento é neutro e inocente, gera um conjunto de conhecimentos universais que na verdade contribuem para criar, legitimar e reproduzir políticas de dominação e exclusão.

Segundo António Nóvoa (2003) “é preciso trabalhar na contradição” (p. 23). Para isso, as tensões decorrentes dos processos interativos entre sujeitos culturais diferentes precisam ser discutidas e colocadas em pauta em um projeto educacional que vise a superação das estruturas sociais produtoras de discriminação e hierarquização de grupos sociais. Portanto, um currículo de formação docente apoiado na discussão da diversidade apenas sob o enfoque de celebração das diferenças, certamente não cumprirá esta função.

Para Costa e Messeder (2010) na introdução de uma coletânea dedicada ao tema da diversidade na educação,

o problema não está simplesmente em aportar um conjunto de conteúdos novos e apropriados sobre os diversos grupos sociais e lógicas culturais que compõem a sociedade brasileira. Coloca-se a necessidade de uma auto-avaliação dos educadores e das instituições educacionais sobre suas próprias posturas, valores e práticas na relação com a diferença e com situações de preconceito e discriminação, buscando estar atento ao próprio cotidiano e as situações que ele desvela das nossas próprias contradições e tensões. Assim, é preciso estimular a percepção das diferenças entre os agentes que compõem a própria escola: origem familiar, histórias de vida, valores, favorecendo o aprendizado da “(...) relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas (...)” (PCN's), forjando neste processo o respeito pela alteridade. Estas recomendações só podem ser efetivadas se tomadas como proposta institucional da escola. Não podem ser pensadas isoladamente, de forma pessoal, senão estabelece-se uma distância na relação entre a teoria e a prática. A questão da diversidade sócio-cultural diz respeito à formação teórica, de caráter histórico, antropológico e sociológico, mas também a processos complexos de opção ética e política dos profissionais e das instituições. (p, 11).

O modelo de professor comprometido com a questão da diversidade cultural pode representar um caminho para a transformação social e o enfrentamento das desigualdades no ambiente escolar que atingem principalmente os grupos étnicos e culturais não contemplados nos currículos e práticas escolares. Contudo, algumas ausências e posições aqui assinaladas evidenciam que há um conjunto de dimensões críticas a serem devidamente investigadas para entendermos a efetividade deste processo formativo e de sua abertura ao diálogo com o contexto onde se insere.

3.2 O cotidiano e os sujeitos - os primeiros contatos.

Durante o período de coleta de dados, a observação do cotidiano e das relações, principalmente entre os estudantes, tornou-se ponto ora de respostas e ora de questionamentos e dúvidas. A riqueza de informações decorrentes dessa observação nos faz pensar que é no dia a dia, nas relações entre os diversos e nas palavras proferidas espontaneamente que são revelados posicionamentos, crenças e opiniões, nos quais, muitas vezes não ficam claros e nem explícitos em textos curriculares, ementas de disciplinas ou até mesmo nos depoimentos colhidos em entrevistas previamente agendadas.

É nisto que constitui o dialogismo de Bakhtin, o qual entende que a interação verbal é estabelecida no centro das relações sociais. Então, no

momento em que presenciamos um diálogo entre estudantes nos corredores da Universidade que aguardam o início de mais uma aula, percebemos como a produção de significados se efetua nos discursos da vida cotidiana e nas relações. Para Bakhtin, “toda a parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente” (1980, p. 182). Quando um fala, não fala apenas de si, não é o único autor e essa interação dialógica mostra-se inacabada e repleta de sentidos em conflitos.

A minha chegada na Universidade enquanto pesquisadora foi um tanto desconfortável. Isso porque ao me apresentar, sentia resistência e certo estranhamento tanto dos estudantes como também de alguns professores. Acredito que, principalmente, por dois motivos: de alguma forma havia um receio inicial da ideia de estar sendo avaliado/a e a outra questão estava relacionada ao meu tema de pesquisa. Fui por algumas vezes questionada sobre o porquê da escolha da temática indígena dentro de tantos outros pontos sobre formação docente. Confesso que me sentia incomodada, mas ao mesmo tempo esses discursos foram me revelando a existência de um preconceito e até mesmo um silenciamento sobre o assunto em uma região que é palco de lutas indígenas e conflitos interétnicos.

Aos poucos, essa resistência começou a dar espaço para o diálogo e para a curiosidade em saber mais sobre minha pesquisa. Comecei a participar de algumas aulas, em especial, as aulas de Diversidade Cultural e Educação nas turmas do 5º e 7º semestre e as aulas de Antropologia e Educação no 1º semestre.

A pesquisa foi realizada com estudantes de Pedagogia do turno matutino da UESC, especificamente com as turmas que ingressaram em 2012, 2013 e 2015. Escolhemos a turma de 2012 por estarem no ano de conclusão do curso, podendo assim nos falar sobre toda a trajetória acadêmica; a turma de 2013 por estarem no 5º semestre no momento da pesquisa, semestre em que é oferecido regularmente a disciplina Diversidade Cultural e Educação; e a turma de 2015 (1º semestre) a fim de perceber quais as ideias e concepções que esses estudantes trazem sobre o tema antes de passar pelo processo formativo.

Além dos estudantes, participaram da pesquisa professores do curso. Foram entrevistados 5 professores: uma professora da disciplina Diversidade

Cultural e Educação; uma de Antropologia e Educação; outra que no momento ministrava as disciplinas Arte e Educação e Educação em espaços não escolares; o coordenador do Colegiado e professor da disciplina Didática e Estágio; e a diretora do Departamento de Educação.

O curso de Pedagogia funciona no Pavilhão Adonias Filho no 1º andar. Nesse mesmo pavilhão funcionam os cursos de Letras, Economia, Ciências Contábeis, Direito, Filosofia, Administração, Comunicação Social e Medicina. Letras e Pedagogia dividem o mesmo corredor, sendo as primeiras salas utilizadas pelo Departamento de Letras e no final do corredor pelo curso de Pedagogia.

As aulas do turno matutino iniciam-se às 7:30 e a maior parte termina às 11:40, apenas uma vez na semana as aulas se estendem até às 12:30. Tanto os estudantes do 5º como os do 7º semestre estavam cumprindo estágio supervisionado no turno vespertino, por isso, tive um pouco de dificuldade para a realização de entrevistas ou grupo focal após o fim das aulas, precisando utilizar os horários vagos ou momentos iniciais.

Logo nos primeiros contatos, como também no decorrer da pesquisa, fui notando algo que se repetia na fala de professores e na fala de alguns estudantes que identificamos como uma atitude: ***“não é comigo!”***. Quando apresentava o meu projeto, frequentemente ouvia um alerta, do tipo: - ressalto que não trabalho com esse tema; ou – você poderia entrevistar tal professor que tem um projeto de pesquisa sobre a temática indígena; - temos um colega indígena que pode contribuir melhor, entre outras colocações dentro dessa mesma lógica. Por exemplo, a professora de Diversidade cultural e educação, ao final da entrevista, fez a seguinte observação:

*“Também é a primeira vez que eu estou trabalhando essa disciplina, é bom que você registre isso. Essa disciplina é de uma outra professora que atua, a professora entrou de licença prêmio. É uma professora que já vem trabalhando com a disciplina há muitos anos, há muito tempo. E a primeira vez que estou trabalhando com essa disciplina é agora”
(entrevista nº 1)*

Essa atitude traz consigo um forte significado. A princípio, podemos identificar a tentativa de informar uma “não responsabilidade”, justificando o silêncio sobre o assunto. Provavelmente, esse sentido é decorrente de uma construção ideológica em que a eleição da história oficial, fruto de interesses

políticos e econômicos, distanciou os povos indígenas da realidade brasileira, justificada pela versão de que esses povos por “sua condição selvagem” desapareceram como consequência natural da evolução e por isso não possuem história, fazendo com que hoje não nos identifiquemos com essas histórias e essas culturas.

Outro sentido que também podemos atribuir a esta atitude refere-se ao pensamento curricular ou a postura que se elege diante de um currículo. Cogitar que este é um tema que não compete a mim é pensar no currículo fragmentado. Caímos mais uma vez na questão da disciplinarização, em que, eu – professor - assumo apenas a minha disciplina ou minha especialidade e não um projeto educacional como um todo que, no caso da UESC, em seu texto curricular descreve compromissos com a diversidade étnico-cultural e com o contexto local¹⁴.

Compreendemos que a atividade docente está inserida dentro de um amplo espaço educativo e suas funções, sendo parte de um todo, são também limitadas e influenciadas por diferentes questões sociais, políticas e de condições de trabalho. Com isso, é importante destacar que a intenção deste estudo não é de julgar, muito menos de culpabilizar nenhum ator social, mas refletir sobre os sentidos que surgem neste território educacional, decorrente de processos históricos de dominação e imposição de uma única lógica de conhecimento e saber científico.

Segundo Macedo (2013) “a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade” (p. 429). Essa distribuição gerou e tem gerado exclusões, que nos fazem buscar hoje, um rompimento epistemológico com tais lógicas na direção de uma política de sentidos que agreguem ao cenário curricular a diversidade de povos e culturas, entendendo que o currículo é construído na interação dos diversos atores sociais.

¹⁴ Esses compromissos são ressaltados tanto pelo estatuto da Universidade, citado no primeiro capítulo, bem como, pelo PAC de Pedagogia, destacado neste mesmo capítulo.

3.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes.

O questionário de perfil socioeconômico foi aplicado com as três turmas foco da pesquisa: a de 2012, 2013 e 2015 - 7º, 5º e 1º semestre respectivamente. Na turma do primeiro semestre tínhamos um maior número de alunos, dos quais, 33 responderam ao questionário; no 7º um total de 17 estudantes; e o 5º semestre com um menor número de alunos, nos quais 12 responderam¹⁵, totalizando 62 questionários respondidos. Dessa parcela, tínhamos 54 mulheres e 8 homens.

A intenção foi de conhecer o perfil desses estudantes, identificando, por exemplo, idade, local de nascimento e moradia, se estudou em escolas públicas ou não, como se autodeclararam racial ou etnicamente, etc., sabendo que não se pode entender os sujeitos, sem antes identificar de que lugar falam.

Os gráficos abaixo incluem os dados das três turmas de uma forma geral.

Sobre a idade média, verificamos que a maioria (56%) possui entre 18 a 24 anos, com um número significativo também (24%) de pessoas entre 25 a 32 anos, demonstrando ser um universo composto por pessoas mais jovens (gráfico 1).

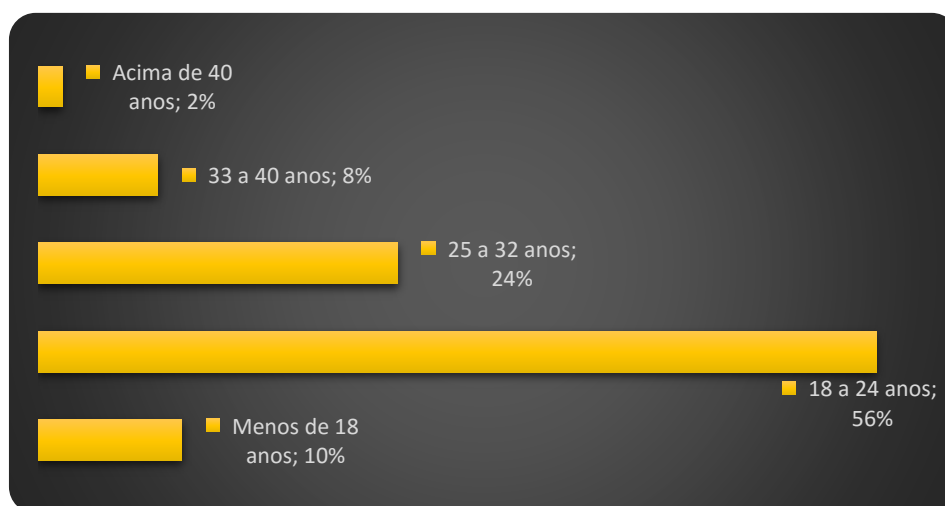


Gráfico 1: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia pesquisados da UESC conforme idade. Ilhéus-BA, 2015.

¹⁵ Esse número reduzido, nas turmas do 5º e do 7º semestre, segundo estudantes, se deu por conta da desistência de muitos colegas ao longo do curso ou mudança de turno devido à necessidade de trabalho. Também é importante ressaltar que no período da coleta de dados estavam ocorrendo paralisações e na eminência de greve, o que fez com que alguns alunos faltassem as aulas.

Em relação ao número de cotistas, pode-se perceber que há um equilíbrio (gráfico 2). Mesmo com a desistência e evasão de alguns alunos, mais especificamente nas turmas de 5º e 7º semestre, o número de cotistas e não-cotistas manteve-se estável.

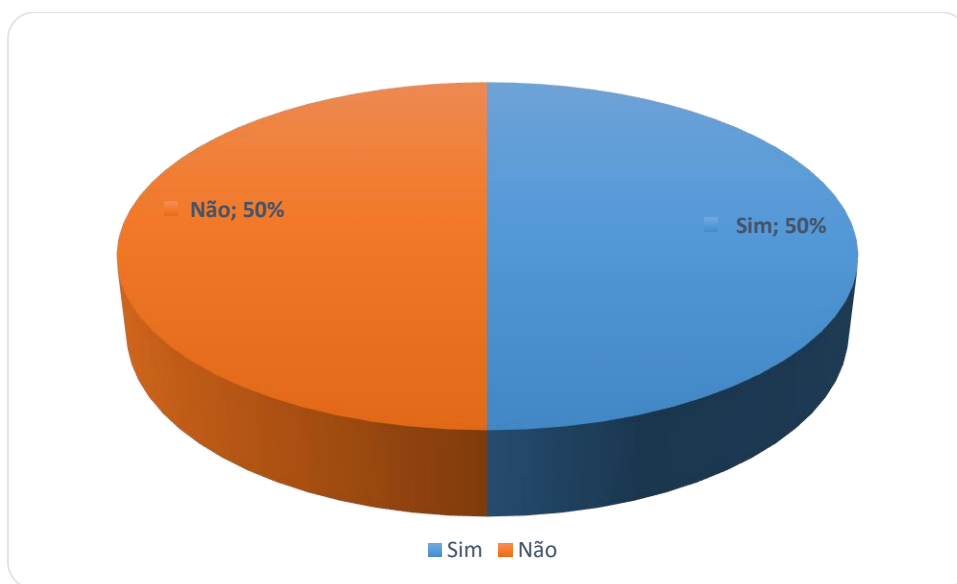


Gráfico 2: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia pesquisados da UESC segundo ingresso por cotas. Ilhéus-BA, 2015.

A UESC reserva 50% das vagas para alunos(as) provenientes de escolas públicas (todo o fundamental e médio), e dentre esse percentual são reservadas 75% para estudantes negros(as). Além disso, estabelece também a criação de até 2 vagas para estudantes oriundos de comunidades indígenas ou quilombolas.

Sobre a autodeclaração para cor e/ou etnia (gráfico 3), verificou-se que a maioria (47%) se autodeclarou de cor preta, seguido de 42% parda, somando um total de 89% entre pretos e pardos. Como podemos perceber há um percentual de 3% de indígenas, que corresponde a 2 estudantes, um do 1º semestre e outro do 7º.

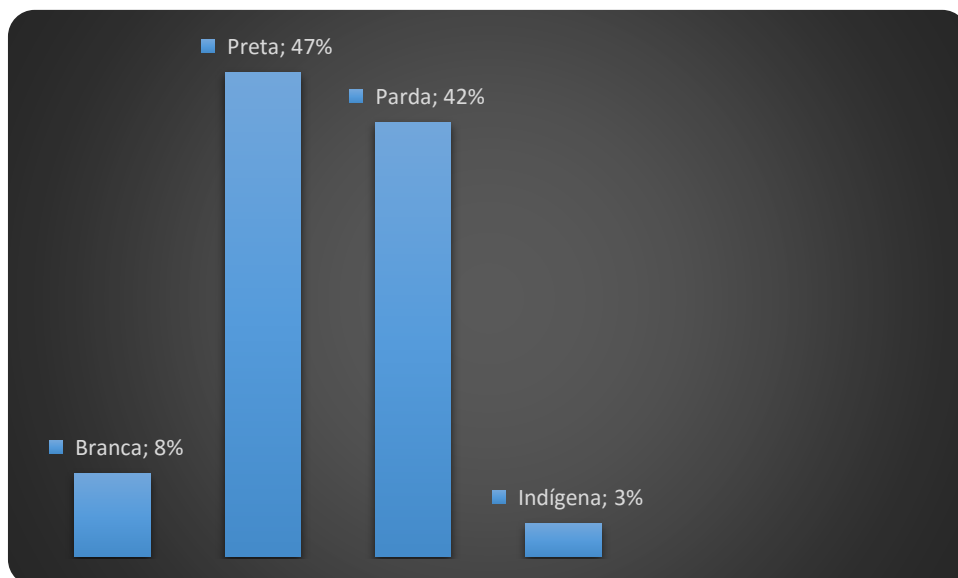


Gráfico 3: Distribuição percentual de estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados conforme autodeclaração para cor e/ou etnia. Ilhéus-BA, 2015.

No gráfico 4, pode-se perceber que a grande maioria (89%) possui renda familiar média entre 1 e 3 salários mínimos e apenas 8% a partir de 4 salários.

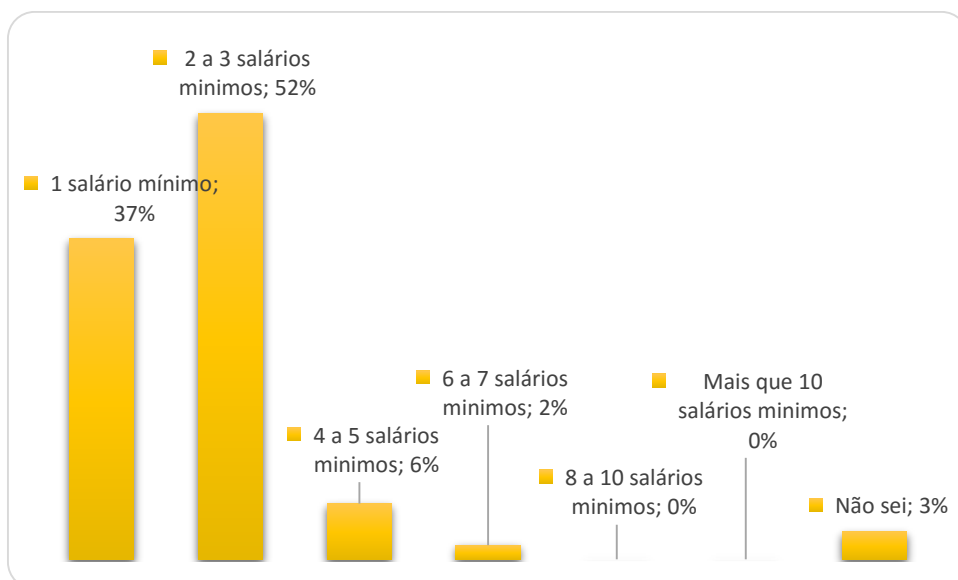


Gráfico 4: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo renda familiar média. Ilhéus-BA, 2015.

No gráfico 5 podemos perceber que a grande maioria (74%) nasceu nas cidades de Ilhéus e Itabuna, seguido de 18% em cidades no entorno da UESC, e apenas 8% vieram de lugares mais distantes. Da mesma forma, Ilhéus é o local

de moradia da maioria dos estudantes (56%) – (gráfico 6), o que nos leva a crer que falar dessa região é também falar da história deles.

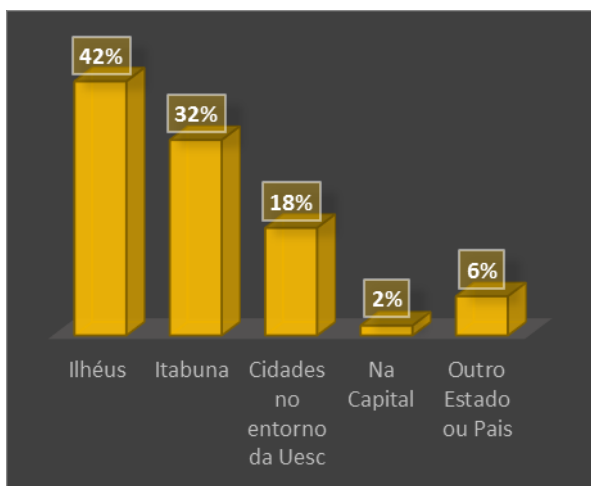


Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo local de nascimento. Ilhéus-BA, 2015.

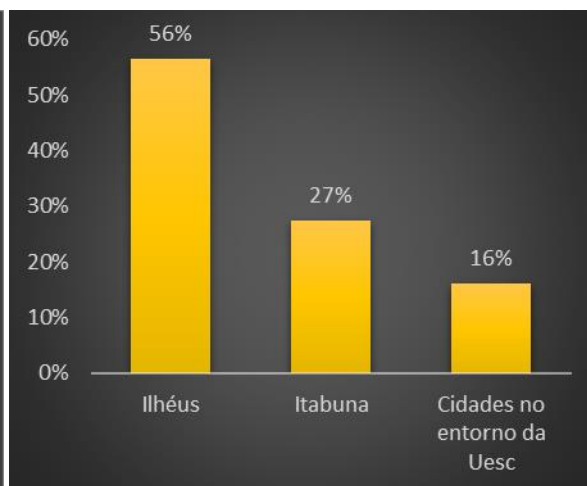


Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados segundo cidade de moradia. Ilhéus-BA, 2015.

No gráfico 7, pode-se verificar que 68% dos estudantes frequentaram o ensino fundamental todo em escola pública e 21% todo em escola particular. Sobre o ensino médio (gráfico 8), a grande maioria (76%) cursou em escola pública e novamente 21% em escola particular.

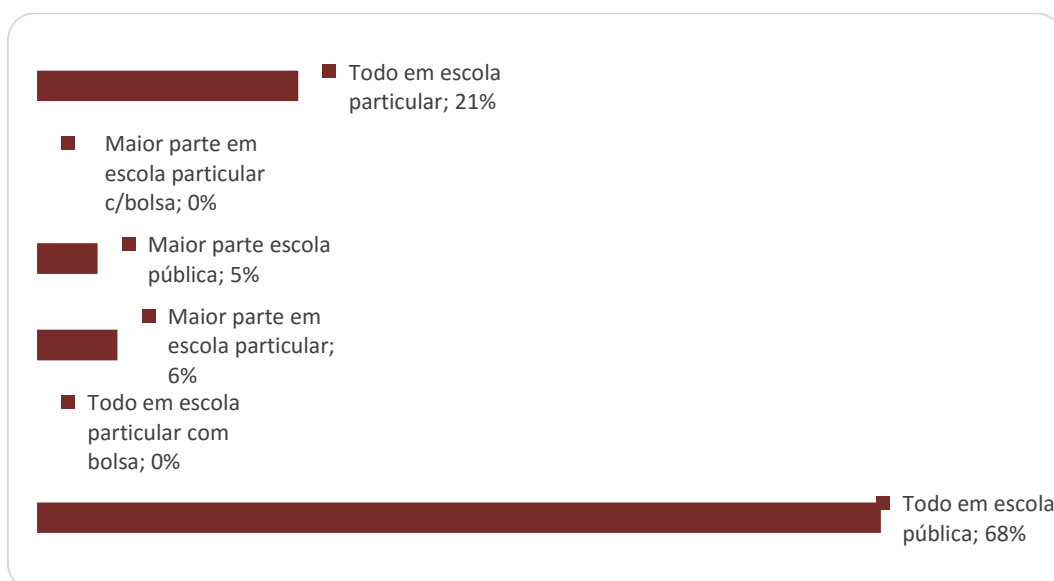


Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados relativo ao ensino fundamental. Ilhéus-BA, 2015.

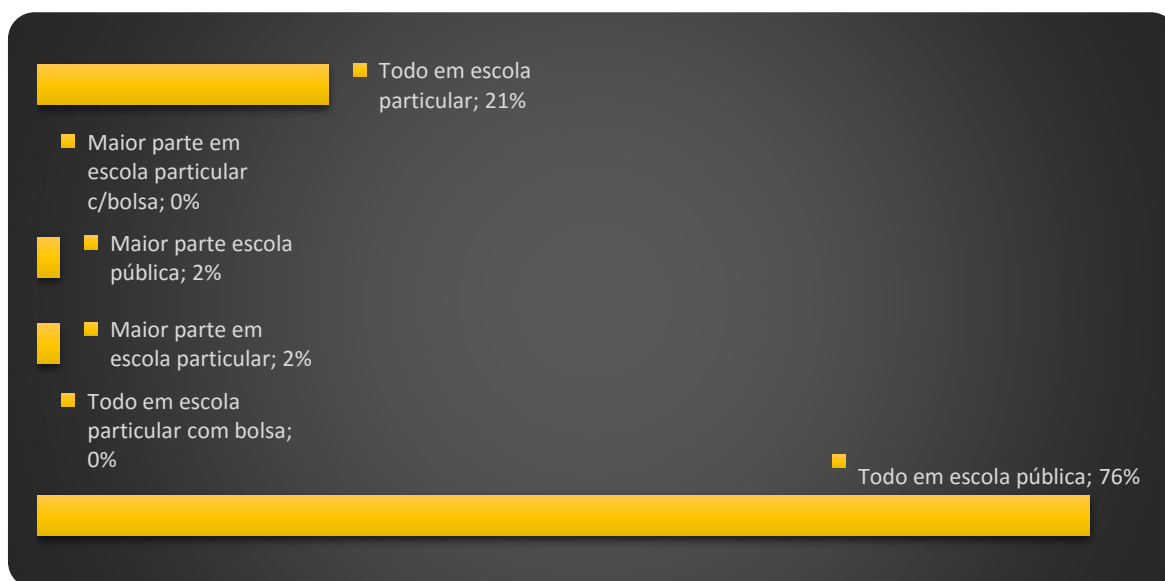


Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes de Pedagogia da UESC pesquisados relativa ao ensino médio. Ilhéus-BA, 2015.

Diante dos dados apresentados acima, podemos perceber que se tratam de pessoas jovens, em sua grande maioria negra, oriundas de escolas públicas da região, apresentando uma baixa renda. Esse conjunto de características nos faz refletir sobre a importância do trabalho de empoderamento com esses estudantes nos processos formativos, na luta por mudanças sociais e superação das desigualdades para que esses mesmos futuros professores tenham condições de despertar em seus educandos essa consciência coletiva.

Como nos diz Paulo Freire (2008), esse caminho demanda uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (p. 34).

Entendemos que toda experiência social produz conhecimento e carrega significados. Por isso, o preenchimento dos questionários e os diálogos que se estabeleceram a partir desse momento, nos indicam alguns conflitos e interrogações que estes estudantes possuem sobre questões de identidade. Foram proferidas frases do tipo: - *Eu não sei o que eu sou! / – Minha cor é branca, mas será que eu sou branca? / - E agora, o que eu sou? /* E em um diálogo, uma estudante questiona à colega sobre a forma do cabelo, como podemos ver:

- Ah, você lava e fica assim?
- Sim, só as pontas que fica com ondas...
- Ah, para de dizer que seu cabelo é liso.... Você fez progressiva (risos).
- Nada disso (afirmou balançando a cabeça e franzindo a testa e os lábios).

Nesses repertórios, podemos perceber como a identidade se constitui nas relações e é marcada pela diferença. Há um exercício também de entender quem eu não sou que implica em um processo de representação. Segundo Kathryn Woodward (2006), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (p. 17). Acrescenta ainda que,

a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (*ibidem*).

Essas interpretações apontam que a identidade é construção e reconstrução, é um *tornar-se* e não apenas *ser* (HALL, 1990). Segundo Silva (2006), a afirmação da identidade constitui um processo de demarcação de fronteiras e por isso, é necessário o reconhecimento das relações de poder para não cairmos em essencialismos culturais, posições binárias ou na ideia de identidades fixas e puras, gerando segregação. Esta deve ser a postura do analista, contudo na vida social a tendência é que os discursos e práticas dos sujeitos se orientem por lógicas essencialistas e excludentes.

3.2.2 O perfil profissional/acadêmico dos professores

Como já referido anteriormente, cinco professores participaram da pesquisa, através da concessão de entrevistas. Dentre esses cinco, tive uma maior aproximação com duas professoras, a que ministrava a disciplina Diversidade cultural e educação e a de Antropologia, devido à minha participação nessas aulas. Ressalto também, que o outro professor da disciplina de Diversidade também aceitou participar da pesquisa, contudo, devido a alguns problemas que surgiram, não foi possível realizar a entrevista formal, mas dialogamos por diversas vezes, quando ele sempre deixou clara minha livre participação em sua classe. Portanto, falarei do perfil desses seis professores.

Professora 1: Graduação em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em educação, com tempo de atuação no ensino superior e na UESC de 4 anos, ministrando as disciplinas no curso de Pedagogia: educação no campo, movimentos sociais e educação, educação em espaços não escolares, diversidade cultural e educação (primeira vez que ministra). Importante ressaltar que essa professora se identificou como militante de movimentos sociais – o movimento sem-terra, o qual foi objeto de sua pesquisa de mestrado e doutorado.

Professora 2: Graduação em Pedagogia, com especialização em educação e relações étnico-raciais e mestrado em Educação. Tempo de atuação no ensino superior e na UESC de 6 anos, ministrando mais recentemente as disciplinas: educação em espaços não escolares e arte e educação. Essa professora também resalta sua experiência na educação não formal com projetos sociais na área de comunidades quilombolas e em comunidade ribeirinha de marisqueiras.

Professora 3: Graduação em ciências sociais, com especialização em antropologia. Mestrado e doutorado em etnologia indígena e antropologia social, respectivamente. Tempo de atuação no ensino superior e na UESC de 6 anos, ministrando no curso de Pedagogia apenas a disciplina de Antropologia e educação.

Professor 4: Graduação em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em educação, com tempo de atuação no ensino superior e na UESC de 12 anos, trabalhando com as disciplinas didática, atividade integradora baseada em problema e estágio supervisionado. Atualmente coordenador do Colegiado de Pedagogia.

Professora 5: Graduação em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em educação, com tempo de atuação no ensino superior e na UESC de 25 anos, trabalhando mais recente com as disciplinas estágio e atividade integradora baseada em problemas. Atualmente é diretora do Departamento de Educação.

Professor 6: Graduação em Pedagogia com Mestrado em educação, com 14 anos de atuação no ensino superior, ministrando disciplinas como: didática, diversidade cultural e educação (primeira vez que ministra).

3.3 Currículo como processo: construindo práticas, conhecimentos e reflexões.

Trataremos aqui sobre o exercício da observação do campo de pesquisa, no qual, identificamos como o currículo prescrito se configura em práticas educativas. A escolha do título deste subcapítulo remete-nos a uma concepção crítica e sociológica de currículo¹⁶ que se preocupa com as relações sociais e ideológicas, as quais não se manifestam em textos curriculares, mas são atualizadas nos processos interativos.

Como já mencionado neste capítulo, escolhemos observar as disciplinas de Diversidade cultural e Educação e Antropologia e Educação. É importante ressaltar que havia duas turmas de Diversidade cultural e educação, oferecida para o 5º e 7º semestre, com diferentes professores e, portanto, com uma dinâmica de trabalho e planejamento próprio de cada um. No 5º semestre, as aulas deste componente curricular aconteciam às quartas-feiras no horário de 07:30 às 10:50; e no 7º semestre às sextas-feiras com esse mesmo horário. O horário das aulas de Antropologia e Educação, no 1º semestre, chocava com o citado anteriormente, o que me fez transitar pouco por esse espaço.

A dinâmica de trabalho da professora e do professor de Diversidade cultural e Educação assemelhou-se na escolha por atividades de discussão em sala de aula a partir de textos pré-selecionados. No 5º semestre, o professor distribuiu os textos por grupos ou em alguns momentos eram feitas subdivisões de um texto para cada grupo apresentar uma parte. Já a professora do 7º semestre, no primeiro momento utilizou textos sobre diversidade cultural de uma forma geral, nos quais eram discutidos por todos/as e no final do curso dividiu grupos para seminários temáticos.

A professora de Antropologia e educação também trabalhou com recomendações de leituras, mas, priorizou aulas expositivas dialogadas, estimulando a participação com indagações e reflexões. Talvez essa preferência pelas aulas expositivas possa ser explicada por se tratar de 1º semestre e por ser uma disciplina, na qual é necessária a compreensão de diversos conceitos antropológicos, essa seja a configuração mais adequada.

¹⁶ A concepção crítica e pós-crítica, bem como, outras considerações sobre currículo, foi apresentada no capítulo II desta dissertação.

A minha primeira participação em aula se deu na disciplina de Diversidade Cultural na turma do 5º semestre no início do mês de abril do corrente ano. Ao chegar na sala, conversei com o professor, identificando-me e apresentando o meu projeto de pesquisa. O mesmo mostrou entusiasmo com o meu tema de investigação e me deixou à vontade para acompanhar as aulas naquela turma.

Neste primeiro dia, foram discutidos dois textos do livro “Superando o racismo na escola” (organizador Kabengele Munanga): o artigo da professora Nilma Lino Gomes – *Educação e Relações Étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*; e o texto de Vera Neusa Lopes – *Racismo, Preconceito e Discriminação*. Foi utilizada como estratégia para a discussão, a apresentação por grupos para cada texto. Antes das apresentações, o professor fez uma recapitulação da aula anterior, na qual fora discutido um texto também desse livro, que trata da construção da autoestima da criança negra. Segue abaixo trecho do diário de campo:

Nas primeiras horas da manhã do dia primeiro de abril, uma quarta-feira, cheguei ao *campus* da UESC ainda com poucas pessoas circulando, com a ansiedade e um frio na barriga semelhante à de uma “caloura” em seu primeiro semestre. A sala de aula ainda se encontrava vazia, com apenas duas alunas e o professor. Ao ser bem recebida pelo professor, minha empolgação com a pesquisa e com o ambiente acadêmico, o qual tenho muito apreço, foi tomando espaço e o sentimento de ansiedade e medo, outrora sentido, foi se tornando menor. As pessoas foram chegando e tomando seus lugares. Poucas pessoas na sala... um silêncio que me chamou a atenção!

Logo no início da aula, fiz minha apresentação à turma. Ao falar que se tratava de uma pesquisa de mestrado, percebia olhares atentos e expressões do tipo: o balançar de cabeças, o mexer dos lábios e o arregalar dos olhos. Comecei a falar, então, sobre minha formação enquanto pedagoga lá nessa mesma Universidade com apenas três anos de formada, tentando demonstrar que a minha realidade não era tão distante da deles.

Durante o início da aula, senti a turma apática, e o professor fazendo um grande esforço para estimular a participação de todas. Contudo, após o início das apresentações dos grupos, as pessoas começaram a participar mais.

As discussões estavam focalizadas na discriminação da população negra, mas, nos discursos também eram citadas as questões de gênero, sexualidade e preconceito por moradores de localidades rurais... Na fala dos alunos não aparecia nada que retratasse a discriminação dos povos indígenas, mas, o professor por mais de duas vezes interrompeu a discussão para fazer as seguintes colocações: “também tem a população indígena”; “a questão indígena também”, podendo a minha presença ter influenciado ou não tais intervenções.

Em um momento da aula o professor fala rapidamente sobre a luta dos povos indígenas pelo seu território, trazendo a seguinte colocação: “a gente precisa conhecer melhor os conflitos para se posicionar”.

A cada discurso e enunciações uma gama de significados invadia meus pensamentos. A vontade de me colocar, de também fazer parte das discussões ficava cada vez mais forte, mas compreendi que aquele era o momento para apenas escutar.

No decorrer da aula foram emergindo sentidos reveladores de ideologias, dos quais me atentei para os seguintes fatos:

1. Apontar “o negro” como o outro: em enunciações como: “o que foi para eles (negros) ...” – “muitas vezes, o próprio negro não se aceitou”... “o preconceito vem do próprio negro”
2. Dificuldade em falar da verdadeira condição da população negra na sociedade: “Gente, mas tem negro advogado, professor, juiz”... (Fiquei um pouco menos angustiada quando o professor se manifestou após essa colocação, feita por uma estudante, para lembrar que “ainda temos uma precarização né..., uma mau remuneração, etc...”)
3. Celebração da diversidade: “por que a gente só fala das coisas negativas? Tá na hora de falar do que é bom na diversidade” (Observação feita pelo professor no momento em que se discutia discriminação e racismo).
4. Imagem congelada dos povos indígenas – “como os índios e os primitivos em geral... podemos aprender com eles... a cura pela natureza por exemplo”.

Trecho do diário de campo: “Percursos e dilemas do processo investigativo: interações, diálogos e minha presença na UESC”. Laís Reis Ribeiro. Dia 01/04/2015.

A linguagem em sala de aula, assim como todo processo de interação verbal, carrega uma série de posicionamentos ideológicos que geram impactos na construção de identidades, e no caso de um ambiente de formação inicial docente no desenvolvimento do perfil profissional e político dos futuros professores. Nenhum discurso é neutro e muitas vezes, proferimos falas sem atentarmos para o conjunto de conteúdos discriminatórios e excludentes. Os discursos destacados no diário de campo são exemplos dessa naturalização, visto que por diversas vezes passaram despercebidos, sem nenhuma reflexão crítica.

Apontar “o negro” como “o outro” nos remete ao distanciamento e a negação da minha própria identidade. Isso pode ser explicado, pois, vivemos em uma sociedade baseada no eurocentrismo, no qual, apenas o modelo de “pessoa branca” possui espaço e é detentora do ideal de beleza, de bondade, entre outras atribuições positivas. Isso gera um sentimento de rejeição da negritude, e principalmente, com a afirmação de que “o preconceito vem do próprio negro”,

caímos na negação do racismo. Um grave problema que precisa ser trabalhado ainda na formação inicial desses estudantes para que esses sejam tratados criticamente, sem cair em guerra de posições e sim num debate capaz de conscientizar sobre os processos históricos ideologicamente orientados que culpabilizam a vítima para escamotear o que não se tem coragem de assumir, ou seja, a existência de racismo em uma sociedade que se imagina sem preconceito.

O discurso de que “tem negro advogado, juiz, médico...” tenta reforçar a defesa pela meritocracia, levando-nos a uma falsa ilusão de que na sociedade atual em que “pessoas negras têm ocupado espaços de prestígio”, não existe sentido para lutas contra o racismo, de autoafirmação identitária, por políticas reparatórias, entre outras. Podemos perceber o quanto isso é grave, pois, consiste em um processo sutil, mas ao mesmo tempo forte, de deslegitimação das pautas dos movimentos sociais, produzindo cegueiras raciais, a partir da utilização de casos específicos ou exceções que não refletem a verdadeira situação da maior parte da população.

Do mesmo modo, tratar o tema da diversidade apenas no âmbito da celebração – a partir do que foi sugerido na fala do professor – nos leva a discussão do multiculturalismo na perspectiva liberal e folclórica, que prioriza as manifestações de algumas marcas culturais de identidades étnico-raciais marginalizadas, como a culinária, ritos e festas, e minimiza ou até mesmo exclui os debates sobre desigualdade e racismo (CANEN, 2014). Essa seria, pois, uma intervenção multicultural despolitizada que não problematiza questões sociais, econômicas, ideológicas e políticas.

Por fim, o quarto discurso destacado no diário de campo, muito preocupante por sinal, no qual, uma estudante faz correspondência entre indígenas e povos “primitivos em geral” para dizer que podemos aprender sobre a cura pela natureza com eles, nos revela duas problemáticas centrais e gritantes: o termo primitivo é altamente discriminador e preconceituoso, utilizado para justificar a hierarquização de povos e culturas, gerando a ideia dicotômica da existência de povos civilizados/superiores e povos atrasados/inferiores. Ao longo da história, essa construção social baseada no etnocentrismo, vem legitimando processos coloniais de escravização, dominação, extermínio,

exclusão, supressão do direito à organização social e cultural própria de povos considerados “primitivos”, “atrasados” e “inferiores”.

O outro ponto problemático da fala em questão está associado ao que discutimos no parágrafo anterior. É perceptível uma tendência a falar da natureza quando se fala de povos indígenas, remetendo a uma imagem fixa do “índio que caça”, “que pesca”, “que anda nú” ou de falar da herança cultural em termos folclóricos. Essa abordagem dificulta a compreensão da diversidade étnica que diferencia um povo de outro e também deixa de refletir sobre os processos de dominação aos quais os povos indígenas sempre foram submetidos no Brasil e a situação atual de marginalização dos mesmos, decorrente do não cumprimento legal de seus direitos. Além disso, esse tema pode ser associado ao que Viveiros de Castro (1995) denomina de “ecologização dos índios”, na qual, paira uma ideia geral de que os povos indígenas estão em “uma espécie de sintonia natural com a natureza” (p. 116), sem considerar a práxis simbólica e suas estruturas sociais.

Isso nos faz refletir sobre que tipo de multiculturalismo este currículo está apoiado. Naquele que só celebra as diferenças, sem tensionar as estruturas de poder e as relações desiguais? Naquele que se propõe falar de diversidade, mas defende a ideia de identidades fixas e congeladas?

É o caso, por exemplo, em que se decide desenvolver estratégias para desafiar o preconceito contra o índio, mas não se considera a complexidade cultural das nações indígenas, com suas linguagens múltiplas, seus significados plurais etc. Ainda que a intenção seja crítica, a homogeneidade da categoria ‘índio’ assenta-se em uma visão da identidade como ‘essência acabada’, o que pode resultar em um congelamento das identidades e das diferenças (CANEN, 2007).

Como exemplo disso, presenciei um episódio um tanto que curioso na aula de Diversidade Cultural e educação no 7º semestre, envolvendo a professora e um estudante Tupinambá. Em dado momento uma estudante pediu para dar um aviso sobre a escolha do dia da colação de grau da turma e deu ênfase a dificuldade de escolher a sexta-feira à noite por terem dois colegas da religião adventista¹⁷. Ao mencionar os nomes desses colegas a professora ficou

¹⁷ Trata-se de uma religião evangélica que orienta a guarda do sábado, iniciando-se do pôr-do-sol da sexta até o pôr-do-sol do sábado. Nesse dia, os religiosos se abstêm de todas as atividades cotidianas, dedicando-se apenas a dimensão espiritual.

surpresa e logo questionou: “como assim? Luís¹⁸ adventista?” Como pode um índio ser adventista?” O estudante não estava na sala, mas logo que ele entrou ela fez esse questionamento diretamente a ele. As falas foram as seguintes:

Prof.^a: Me explica como é isso, você é adventista?

Est.: Sou sim!

Prof.^a: Mas como pode isso? Nunca vi... Você não vive em conflitos?

O estudante indígena parecia ainda não entender tais questionamentos e a princípio ficou sem saber o que falar. Mais uma vez ela afirmou nunca ter visto índio evangélico. E proferiu a seguinte afirmação: *Isso é assombroso!* Ele, com muita segurança, respondeu:

Est.: Eu nasci adventista e isso não impede o meu reconhecimento também como índio. Eu sei separar, principalmente quando estou dando aula na escola indígena. O meu povo foi se redescobrimo e é isso que estamos vivendo. Ah, e não pensem que lá na aldeia há uma homogeneidade religiosa, que não há não! Tem pessoas que nasceram no catolicismo, no candomblé e muito mais...

Prof.^a: É, mas de certa forma enfraquece a tradição!

O fato despertou um debate em sala sobre a questão da diversidade presente em todos os grupos sociais. Muitos estudantes se pronunciaram, mas logo a discussão foi contida pelo término da aula. Contudo, foi algo tão marcante para eles que esse fato foi citado em diversos momentos, inclusive em duas entrevistas com estudantes.

Essa é uma discussão complexa, repleta de significados históricos e políticos. É preciso conhecer um pouco do contexto e da história dos povos indígenas no Brasil, principalmente, na região Nordeste para compreender a dinâmica cultural própria de todas as sociedades. Os povos indígenas que habitavam o litoral e especificamente a região de Ilhéus mantiveram trocas e um contato interétnico forte, incorporando e (re)significando elementos de outras culturas, o que não pode ser entendido como um abandono ou um fator limitador para o não reconhecimento de sua condição indígena.

Além das constantes perseguições, mortes, violência, expropriação de terras, proibição do uso da língua e inferiorização de sua cultura, é importante lembrar que no século XIX, o povo Tupinambá de Olivença teve seus direitos

¹⁸ Os nomes citados nessa dissertação são nomes criados por nós a fim de preservar as identidades dos sujeitos que participaram da pesquisa de acordo com os compromissos éticos firmados.

indígenas retirados pelo Estado por conta de critérios equivocados de órgãos oficiais na classificação de quem era índio ou não. Contudo, esse povo sempre se fez presente neste território entre a Vila de Olivença, a Serra do Padeiro e no entorno dos rios Pixixica e Acuípe, mesmo escondendo-se nas matas ou ocultando sua identidade indígena.

Somente com a Constituição de 1988 com o reconhecimento dos direitos originários dos povos indígenas que este cenário político começou a mudar. No caso dos Tupinambá de Olivença, apenas em 2001 obtiveram o reconhecimento étnico pela FUNAI e até hoje vivem um processo de luta pela demarcação de terras e pela autoafirmação constante, por não serem reconhecidos e respeitados como indígenas pela população não índia da região¹⁹.

Em um trecho da entrevista com o estudante Tupinambá do 7º semestre do curso, podemos identificar esse processo histórico da não identificação ameríndia no seu tempo de infância, mas que hoje é possibilitado pelo contexto mais favorável.

...mas por conta de eu viver na área rural, na comunidade indígena, na aldeia em si, propriamente dita, apesar desses termos e dessa nomenclatura ser mais utilizada agora, porque do tempo que eu estava lá a gente era da roça... Ah, o povo da roça! E essa questão da identidade não era muito discutida, a questão indígena mesmo, em si, isso no meu tempo de escola, aquele tempo... (Entrevista nº 6).

Na minha infância o que eu sabia a respeito era o que minha mãe contava e o que meu avô contava. [...]o que a gente via bastante era a discriminação, porque esse povo era chamado de caboclo... os caboclos de Olivença, os caboclos do mato... era o tratamento para este povo... então ninguém queria ser caboclo, ninguém queria ser índio... quem é que queria falar que tem um parente indígena, que é índio sabendo que o tratamento que ia ter era esse... então, havia um certo... uma certa... as pessoas não se revelavam.

Contudo, mesmo sem esse reconhecimento, esse povo manteve uma organização social e um modo de vida diferenciado que caracterizava sua indianidade.

Meu avô era professor ele passava isso para os alunos dele, até porque tava atuando em uma comunidade indígena e ele tentava o máximo fazer com que mesmo diante dessa situação, ele queria fazer com que os indígenas que eram alunos deles, e os pais e toda a comunidade se autoafirmassem, se reconhecessem, dessem valor ao que era. Porque ele dizia: não, uma hora a gente vai ter esse reconhecimento, mas ninguém imaginava...

¹⁹ No capítulo I, apresentamos com mais detalhes esse processo histórico de ocupação e contato do povo Tupinambá de Olivença.

... Então, o movimento indígena foi se fortalecendo na nossa região e meus familiares, minhas tias participando dos movimentos e tal... aí veio a organização em si que é questão de correr atrás... a FUNAI começar a dar assistência, aí veio o cadastramento, aquela coisa. Então, logo era aquela crítica, as pessoas começaram a dizer: não! Eu sou índio! No sentido de eu sou reconhecido como tal, porque índio a grande população na região é, por questão de descendência e tal..., mas o fato de se reconhecer foi uma coisa, de certa forma, escandalosa para alguns, mas muitos preconceitos como até hoje existem! (Entrevista nº 6).

Nesse processo é que outras formas de vida influenciaram as crenças e os costumes desse povo, e a filiação à diferentes religiosidades foi uma realidade que representa os intensos contatos interétnicos.

Em entrevista, questioneei a professora envolvida neste episódio sobre seu conhecimento acerca da realidade regional de relações interétnicas envolvendo a população Tupinambá e a mesma me respondeu que não conhecia a situação a fundo, apenas ouvia falar.

E: Você conhece o contexto de relações interétnicas aqui dessa região? A situação dos povos Tupinambá...

B: Não, não conheço. Na verdade, foi uma questão que eu tive dificuldade quando cheguei aqui... por não conhecer a região... na verdade eu fui aos poucos... eu estou quatro anos aqui, mas moro fora, então têm muitos movimentos aqui que eu não conheço.

...a gente tem alunos aqui inclusive que são indígenas né, então acompanho pela mídia, vejo a questão dos conflitos...

...então, existe um diálogo com outros professores e também com militantes dos movimentos sociais para que haja um pouco de conhecimento e também de interação e inserção deles aqui na Universidade, né...

Nas aulas observadas (de Diversidade Cultural e Educação) foram proferidos por esta professora alguns discursos que denotavam uma visão de congelamento de identidades, tradição recebida, identidade original e essencialismo que não consideram a complexidade do entrelaçamento da história e das culturas. Destacamos alguns:

- *De certa forma enfraquece a tradição (Aula 08/05/2015).*
- *Você (o professor) vai construir ou desconstruir a cultura deles? (Aula 21/08/2015).*
- *...a cultura acaba morrendo (Aula 21/08/2015).*
- *Quando eles (os indígenas) saem são aculturados (Aula 11/09/2015).*
- *O indígena tem os valores bem arraigados... dentro do meu imaginário daquela crença no tradicional... de manter as tradições (Aula 11/09/2015).*

- *Tem Luís né, mas Luís não conta, porque um índio adventista... (risos)*
(Aula 11/09/2015).

Para Bakhtin (2011) a palavra não pode ser considerada como um sinal fixo e imutável, justamente porque só adquire importância quando se relaciona ao contexto de significação e a uma realidade concreta. Esses contextos de significação, segundo o mesmo autor, são contextos de enunciação precisos e por isso, ideológicos. Portanto, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95).

Aqui temos dois equívocos curriculares, segundo Santomé (2013): a distorção que se refere à construção de categorias muito estereotipadas; e o presentismo sem história – “sob esta perspectiva, o trabalho curricular se baseia na contemplação do mundo, das distintas culturas e das realidades, deixando de lado sua evolução histórica e social” (p. 276).

Esse discurso do “índio original”, de “cultura pura”, de quem pode ser índio e quem não pode ser, é uma concepção ideológica que se torna aliada da classe dominante no controle social e no impedimento das lutas por direitos das minorias marginalizadas.

Segundo Homi Bhabha (2014),

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (p. 21).

Canclini (2015) utiliza o termo hibridação do ponto de vista epistemológico e político das ciências sociais para conceituar os processos interétnicos e o encontro de diferentes culturas, ressaltando que esse hibridismo cultural não significa a ausência de contradições e conflitos gerados na interculturalidade. Com isso, afasta a ideia de identidades puras ou originais. Na introdução à edição de 2001 de sua obra “Culturas híbridas” traz a seguinte definição:

Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (p. XIX).

De acordo com esses argumentos, não falamos em identidade a partir de um conjunto de traços fixos como essência de uma etnia ou grupos sociais, mas,

levamos em consideração a complexidade histórica das trocas interculturais, gerando novos modos de organização social. É por isso que negar a identidade indígena do estudante em questão devido a uma crença religiosa diferente representa um risco ideológico, uma vez que reforça falsos antagonismos e legitima o discurso dominante.

Por outro lado, essa mesma professora, demonstra uma preocupação em organizar a disciplina de uma forma que contemple minimamente as diversas identidades marginalizadas socialmente. É por isso que a mesma utilizou como estratégia, a divisão por grupos para seminário. A divisão gerou seis grupos com os seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos; educação quilombola, educação indígena, educação especial; educação do campo; e relações étnico-raciais. Durante esses seminários, foi reservado um momento para a discussão sobre gênero e sexualidade, na qual, um estudante de mestrado foi convidado para conduzir esse debate, despertando a atenção e o interesse da turma.

Podemos observar essa preocupação em um trecho da entrevista com a professora:

... são muitos os diversos, as diferenças, então a gente em uma carga horária de 60 horas tenta na medida do possível ajustar para poder tratar desses diversos né... porém, é claro que uma disciplina só e com esse tempo reduzido não vai contemplar nenhuma dessas diferenças em sua totalidade (entrevista nº 1).

O seminário com a temática educação indígena ocorreu no dia 11 de setembro²⁰, juntamente com a apresentação sobre educação especial. Segue abaixo trecho do diário de campo:

²⁰ É importante lembrar que o semestre 2015.1 prolongou-se devido ao período de greve que paralisou as atividades acadêmicas por 3 meses.

Estava muito ansiosa por este dia. O dia onze de setembro, sexta-feira, mais uma aula de diversidade cultural. Este era o dia em que finalmente, estava programado um momento para discussão sobre a questão indígena. Como não poderia ser diferente, criei grandes expectativas. Cheguei cedo, sentei em uma das carteiras no canto da sala, nem muito na frente, nem muito no fundo, e aguardei o início das apresentações.

Um pouco depois das 08 horas, o seminário começou. O tema foi especificamente educação escolar indígena. O grupo, composto por 5 estudantes, começou apresentando uma parte da legislação referente a este assunto. Trouxe trechos da constituição federal (1988) – artigos 210/215/231, dando ênfase na especificidade desses povos; as diretrizes para as políticas nacionais de educação escolar indígena (1993); e os artigos 78 e 79 da lei de diretrizes e bases 9.394/96 – referindo à educação intercultural e bilíngue.

A discussão dessa legislação foi feita de uma forma automática. Apenas foram lidos trechos e artigos, disponíveis em apresentação de power point, sem nenhuma reflexão maior ou sem nenhuma contextualização histórica a fim de informar como foram conquistadas essas e outras leis, decretos, diretrizes e planos de implementação da educação escolar indígena.

Seria interessante se incluíssem um breve histórico sobre o tratamento dado à questão indígena nas legislações anteriores: período colonial e as cartas de doações e forais que estabeleciam condições para a escravização e apropriação de terras; período imperial e republicano, no qual prevaleceram as políticas integracionistas; a política de tutela, a convenção 169 da OIT, entre outros pontos importantes que subsidiariam essas discussões.

Logo após, uma outra estudante falou sobre cada modalidade, educação infantil e ensino fundamental, ressaltando a política linguística. Trouxe também alguns dados do IBGE, informando a existência de 2.836 escolas indígenas no Brasil.

Quando uma estudante proferiu a frase: “quem faz a educação do índio é o povo branco”, a professora fez uma interferência, e esclareceu a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.

Em outro momento da apresentação em que se falava de interculturalidade, a professora também entrevistou para questionar sobre o que elas entendiam por interculturalidade e o grupo apesar de estar falando sobre, não soube responder.

Foi citada a existência da escola Tupinambá em Olivença por uma estudante, mas, sem muita informação a respeito.

A discussão se desenrolou assim, de uma forma superficial, em que, tanto a professora, como também as estudantes mantiveram um diálogo baseado no achismo e com discursos repetidos do tipo:

- “é muito mais difícil esse trabalho porque tem toda a **problemática** cultural” .
- “Quando eles saem são aculturados”.
- “O indígena tem os valores bem arraigados”.

A apresentação não durou muito tempo e realmente não tenho tantas anotações feitas... talvez porque não foram ditas tantas palavras...

Toda a minha expectativa havia dado lugar a um sentimento de preocupação, pois se tratava de uma turma de 7º semestre em uma aula de Diversidade cultural. Percebi que aquele único momento específico, que fora reservado para o tratamento desta questão, não correspondeu a um mínimo de informações básicas para o ensino adequado sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil e principalmente na nossa região.

Trecho do diário de campo: “Percurso e dilemas do processo investigativo: interações, diálogos e minha presença na UESC”. Laís Reis Ribeiro. Dia 11/09/2015.

No relato desse dia, foi possível perceber que houve uma tentativa de se falar do tema, contudo, parece que não possuíam informações suficientes e isso impediu um bom desenvolvimento do diálogo. Fica claro que além da temática indígena, seria necessário também um trabalho sobre o conceito de cultura que está muito presente nos discursos, mas nos parece ser utilizada de uma forma não muito adequada.

Por outro lado, destacamos a importância dos esclarecimentos da professora, no que diz respeito à diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena, bem como sobre o conceito de interculturalidade.

Já no 5º semestre, na disciplina Diversidade cultural e educação, não houve nenhum momento reservado para o trabalho com essa temática. Contudo, em um dia de aula foi discutido o texto “Desafios da diversidade na escola” de Neusa Maria Gusmão. O texto traz, logo no início, um relato de Marcos Terena²¹,

²¹ Os Terena conformam uma sociedade com população de mais de 15000 pessoas distribuídas em aldeias nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo e são falantes de uma língua do tronco macro-jê.

falando sobre preconceitos vividos e sobre a generalização do que é ser índio. A autora discorre durante o texto sobre o respeito às diversas diferenças, sob a ótica da alteridade. Fala desses desafios na escola e também na formação de professores. O trabalho com esse texto fez surgir uma discussão sobre a questão indígena, na qual, os estudantes falaram sobre estereótipos, identidade e relações de poder. A discussão foi interessante, mas, mesmo com esse esforço, notamos a permanência do discurso que generaliza a identidade indígena.

Diante disso, podemos perceber que a questão indígena, nesses componentes curriculares, ainda possui pouco espaço nas práticas de ensino assim como também no currículo escrito. Os povos indígenas são apenas citados, muitas vezes, de uma forma genérica, dentro de discussões sobre outros temas, ou aparece como um assunto secundário para ser tratado em seminário, com duração de 40-50 minutos.

Entretanto, foi possível observar que mesmo com pouco profundidade esta discussão apareceu mais no cotidiano das aulas do que no planejamento e na ementa das disciplinas. Isso pode ser explicado porque na contemporaneidade, através de muita luta e organização política, alguns grupos sociais silenciados historicamente têm buscado um protagonismo social e aos poucos têm conquistado espaço também nos cenários curriculares.

Nesse sentido, é preciso um cuidado para não cairmos nas intervenções curriculares inadequadas, novamente, referidas por Santomé (2013), dos tipos: infantilização dos conteúdos; naturalização dos problemas sociais; currículo de turistas que considera apenas alguns aspectos da cultura, afastando uma discussão politizada; entre outras aqui já citadas.

Nas aulas da disciplina de Antropologia e Educação que tive oportunidade de acompanhar, percebi um espaço bem mais amplo para o tratamento dessa temática. Foram discutidos alguns conceitos como: etnocentrismo, eurocentrismo, raça, miscigenação e diversidade. Foi trabalhado, historicamente, o processo de branqueamento e de hierarquização das diferenças (civilização, barbárie e selvageria), refletindo sobre a inferiorização dos povos indígenas. Também foi citada a contribuição da constituição de 1988 para o reconhecimento de direitos originários dos povos indígenas; a existência de 305 etnias diferentes no Brasil, além da apresentação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08. Fica evidente que a formação da professora, em etnologia dos

povos indígenas, contribui para a inserção desse tema nas aulas com maior profundidade. Além disso, o próprio conteúdo encontra-se inerente ao campo da antropologia, tornando inevitável essa discussão.

Os estudos que dão enfoque à pluralidade cultural colocam em questão as políticas universalistas e igualitárias em nome do qual produziram exclusões sociais, assim como exclusões curriculares. Discutimos, pois, não apenas inclusões, mas principalmente, reformulação, transformação e superação de paradigmas que abarcam valores próprios de um determinado setor social. Isso implica em ouvir as interrogações dos movimentos sociais para a construção de um novo formato que auxilie na democratização dos ambientes escolares. Fica evidente também o desconhecimento generalizado da realidade regional e a não existência de diálogo com o universo do movimento indígena. Não há menção a qualquer evento ou espaço para debater a questão e mesmo na sala de aula o tema é omitido, caracterizando de certa forma o que nos PCN's se denomina de política de avestruz, esconder o problema para fazê-lo desaparecer.

CAPÍTULO IV: MOMENTOS DE ESCUTA: O DIÁLOGO COM PROFESSORES E ESTUDANTES

*Ouvimos com nossos ouvidos, mas escutamos também com nossos
olhos, coração, mente e vísceras.*
(BENJAMIM A., 1983).

Conforme a epígrafe, escutar é mais que ouvir, é um comprometimento total com o outro, é a busca pela compreensão. Assim sendo, escutar refere-se também a uma ação, através da qual buscamos compreender como o outro enxerga, sente e entende o mundo. Neste capítulo, apresentaremos os dados referentes aos grupos focais e às entrevistas realizadas com professores e estudantes, a partir do olhar dialógico de uma perspectiva sócio-histórica e crítica.

A discussão será feita mediante a identificação de enunciados que dão sentido aos aspectos priorizados nessa pesquisa. Para Bakhtin (1999), enunciado pode ser considerado um ato de fala e uma unidade real da comunicação discursiva. O enunciado efetiva-se em um determinado contexto local e temporal, sendo produzido e recebido por sujeitos históricos. Consiste, pois, em um acontecimento único e que não pode ser repetido, considerando que a linguagem existe a partir de um complexo sistema de diálogos que nunca se interrompe.

No primeiro momento, refletiremos sobre os sentidos construídos e identificados nas falas dos professores formadores, reconhecendo sua importância nos processos formativos dos/as futuros/as pedagogos/as. Esses discursos/enunciados nos falam de opiniões, experiências, posicionamentos políticos, o que nos deixa conhecer como esses formadores estão conduzindo o trabalho docente.

Logo após, discorreremos sobre os principais conteúdos que emergiram dos encontros com estudantes, a partir dos grupos focais e também de entrevistas individuais. O encontro dessas falas consiste em um processo de interação entre interlocutores em um território comum em que a linguagem é posta em movimento, gerando, segundo o teórico Bakhtin, um processo

dialógico. Esse processo possibilita aos atores sociais pensar e repensar, construir e reconstruir as práticas discursivas a partir da relação de sua fala e da fala do outro.

4.1 “A caminhada”: o currículo de Pedagogia nos discursos dos docentes.

Entender o papel do docente que atua na formação de professores é fundamental para a condução do processo formativo-reflexivo, pois, em sua prática de ensino estão contidas experiências, convicções e padrões incorporados no decorrer de sua formação e carreira profissional que movimenta um conjunto de saberes, gerando impacto sobre os futuros licenciados.

Pensando nisso é que buscamos um diálogo com alguns formadores do referido curso a fim de identificar posicionamentos sobre o projeto curricular para a discussão da diversidade e da questão indígena, bem como experiências e relatos sobre sua prática de ensino. Como já dito, foram entrevistados 5 professores: uma professora da disciplina Diversidade Cultural e Educação; uma de Antropologia e Educação; outra que no momento ministrava as disciplinas Arte e Educação e Educação em espaços não escolares; o coordenador do Colegiado e professor da disciplina Didática e Estágio; e a diretora do Departamento de Educação.

A escolha do título deste tópico “a caminhada” foi decorrente da identificação na fala dos professores de que o currículo de Pedagogia da UESC se encontra em um processo de construção, com avanços que vem sendo conquistados aos poucos a caminho de um novo formato de educação.

Para os professores, o atual currículo está mais aberto e propõe uma discussão mais reflexiva sobre as questões sociais. São citados como exemplo, a inclusão das disciplinas educação do campo, educação em espaços não escolares, diversidade e educação como uma perspectiva “*progressista*” (entrevista nº 1) da formação.

Segundo o coordenador do colegiado, “*é um currículo que é inovador na sua proposta porque ele traz atividades que são integradoras*” (entrevista nº 4), referindo-se aos componentes curriculares: Atividade Integradora Baseada em

Problemas (AIPB)²² e ao estágio supervisionado, que possuem esse papel de interligação dos conhecimentos estudados nas diversas disciplinas, incluindo também a prática de ensino.

Por outro lado, uma das professoras faz uma provocação que nos leva a refletir sobre que tipo de mudança estamos falando. Ela afirma que estamos discutindo “*disciplina na universidade*” e faz uma analogia com o seu tempo de formação:

...ela ainda é muito forte (referindo-se a base teórica do currículo), mas ela é tão fragmentada, tão destituída de uma concepção de prática né... de prática pedagógica que ela termina assim... é diferente da minha formação? A de hoje? Aí eu digo, tem elementos diferentes, mas enquanto cumprir uma função social, ela pode ainda continuar a mesma... o distanciamento com a escola básica... a fragmentação da disciplina... isso é currículo! Currículo que está falando de uma outra perspectiva de formação, mas ele é o mesmo de 30, 40 anos atrás... disciplinar, de creditação, de prática ainda com o tempo muito definido... Então eu entendo que a gente não avança muito nesse aspecto. (Entrevista nº 5).

Segundo Cunha (2005) a disciplinarização que sustenta os currículos escolares e acadêmicos faz parte da visão epistemológica da modernidade, sustentado na ideia de que se aprende melhor com o conhecimento dividido. Contudo, o efeito é uma lógica dicotômica do tipo: ciências exatas x ciências sociais; teoria x prática; corpo x mente, entre outras separações que hierarquizam saberes e contribuem para a organização de um currículo que divide disciplinas entre as “mais importantes”, ficando com uma carga horária maior e as consideradas de “menor importância”, com carga horária reduzida ou sendo classificadas como optativas.

A crítica, pois, que fazemos a essa lógica moderna nos ajuda a traçar outras possibilidades de fazer ciência e de pensar currículo, incorporando os aspectos socioculturais e subjetivos na apreensão da realidade. É claro que uma ruptura e uma transformação não acontece da noite para o dia. Não nos referimos apenas a mudanças metodológicas ou inclusões curriculares, mas uma reconfiguração na base epistemológica do fazer pedagógico. É como nos diz o título, consiste em uma caminhada... Caminhada essa que nos convida a

²² Explicado no capítulo anterior, refere-se a um componente que trabalha a problematização da prática e dos saberes.

pensar em quais seriam esses novos paradigmas para a formação docente. Quem formamos, para quê e para quem?

4.1.2 Dimensões do processo formativo

Discutir formação de professores implica considerar a existência de diversos discursos/concepções que permeiam essa atividade que vão desde a visão vocacional, funcionalista e técnica à compreensão crítica e reflexiva da profissão.

Nesse estudo, estamos tratando de formação inicial e o aspecto do saber docente torna-se ponto fundamental para não resumirmos o papel do professor a uma questão prática ou cairmos no outro extremo do pensamento neoliberal que assume o discurso da qualidade e competência, deixando de lado outros aspectos que conduzem e determinam a atividade docente, como as condições políticas, ideológicas, sociais e culturais desse contexto.

Assim, a complexidade dos processos formativos agrega um conjunto de dimensões que orienta a maneira de organizar os saberes docentes, entendendo que a formação profissional se constitui também um processo de desenvolvimento pessoal.

No diálogo com os professores/formadores do curso, identificamos cinco dimensões consideradas mais importantes para o processo formativo: a dimensão teórico-metodológica (em alguns momentos sendo utilizada como sinônimo de pedagógico); a dimensão política; epistemológica; ética; e a dimensão das interações.

Sobre a dimensão teórico-metodológica/pedagógica temos as seguintes afirmações:

...não é uma prática de ensino, mas como que essa teoria pode ajudar na reflexão, no processo de reflexão da prática, mesmo para aqueles que nunca tiveram experiência (entrevista 4).

...acho que é principalmente o fazer, o estar em sala de aula e o fazer-reflexivo, de estar o tempo todo refletindo sobre a eficácia daquela interação... (entrevista 3).

...não é a teoria se transformando em prática, nem uma ação em metodologia, mas a teoria se transformando em uma ação formativa, a perspectiva pedagógica... (entrevista 5).

Nos enunciados acima, podemos perceber um consenso no que tange à concepção de que não há prática dissociada de teoria, ou seja, toda ação pedagógica é antes guiada por um conjunto de teoria ou por determinadas ideias. É por isso que Paulo Freire (2005) fala da importância da *práxis* que se refere justamente a esse movimento de ação e reflexão.

Reconhece-se aqui a necessidade do conhecimento prático para a formação, envolvendo habilidades didáticas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, pontua-se que esse conhecimento não se resume à procedimentos tecnicistas e mecânicos, mas, amplia-se para uma contínua ação refletida que contribui para a identificação das intencionalidades e auxilia na escolha do tipo de pedagogia que será adotada.

A dimensão política foi a segunda mais apontada. Na entrevista 5, a professora afirmou que

O contexto histórico, político, econômico e social, diz muito sobre qual é a dimensão necessária em determinados tempos da formação de professor. Na minha perspectiva, tem uma dimensão que ela é atemporal, que é a dimensão política da formação do professor. Eu acredito que se a gente tem uma dimensão política na nossa formação, a gente enxerga a educação no mundo... no mundo mais distante... no mundo mais próximo (entrevista 5).

Esse sentido nos leva à compreensão de que o trabalho do professor representa também uma atividade social de consciência crítica. O desenvolvimento dessa dimensão permite que o educador esteja atento para perceber os conteúdos ideológicos e as relações de poder, presentes em nossa sociedade, assim como nos ambientes escolares. Como ela mesma ressaltou, nós enxergamos a educação no mundo, compreendendo todos esses mecanismos sociais.

Segundo essa mesma professora, não há possibilidade de trabalhar a dimensão política sem uma fundamentação teórica.

Como é que eu tenho uma posição política? Com que bases teóricas? Base teórica, filosófica, antropológica, sociológica que eu tenho? Eu trago todas essas bases de conhecimento...

Uma outra professora atribuiu sentido à dimensão política através da relação com os movimentos sociais e a conquista de direitos.

...para se atuar dentro dessa perspectiva indígena, sem-terra, acampados, ribeirinhos... é algo que a gente precisa levar em consideração, principalmente a dimensão política. Porque se não tiver

essa compreensão dos desafios, da história desses sujeitos no país... como foi dado o processo de colonização, o processo de, de até etnocentrismo... então a gente não tem como, na verdade, fazer com que haja conquista de direitos e, dentre eles, a educação (entrevista 1).

Nesse discurso, percebemos que a professora considera importante conhecer a história dos grupos marginalizados socialmente e entender os processos de dominação, não apenas como mais um conjunto de conteúdos para serem ensinados, mas, principalmente para conduzir um posicionamento político em direção à conquista de direitos.

A dimensão epistemológica foi apontada apenas por um professor, associando-a com a competência institucional, como podemos ver na fala abaixo:

...a dimensão epistemológica, a forma como o curso vai lidar com os conhecimentos, com a discussão teórica que vai sustentar essa discussão... (entrevista 4)

Então, o aspecto epistemológico refere-se a essa base teórica inerente ao campo de atuação e também à outras áreas do conhecimento que sustentam à formação. O docente precisa dominar esse conjunto de saberes que será apresentado em sua formação inicial e que terá que ser atualizado em todo o decorrer de sua carreira. Podemos perceber na afirmação de uma das professoras, a ideia de formação como um inacabamento, mas ao que parece também como um sofrimento:

Nós (professores) somos condenados a nos formar e a estudar todos os dias (entrevista 5).

Apesar de não ter sido mencionada, interpretamos que alguns enunciados fazem referência à dimensão ética.

É que ele tenha a certeza de que ele gosta de trabalhar com pessoas. Acho que é o primeiro caminho (risos) ... não é gostar de gente, é compreender que pessoas não são máquinas, que pessoas têm sensibilidades, têm especificidades, têm tradições, têm valores que estão contemplados em cada família de forma diferente e principalmente ter a certeza que ele precisa se debruçar em leituras, reflexões. (Entrevista 2).

...educar é também entender qual o universo desse seu aluno, né... que você está interagindo e de alguma maneira conseguir ouvi-lo, nas atividades avaliativas, por exemplo, ou mesmo na interlocução de uma aula expositiva. De alguma maneira perceber que você está conseguindo se fazer entender né... se a comunicação está se efetivando. (Entrevista 3).

Entendemos que o aspecto ético para a formação de professores apoia-se no reconhecimento da alteridade, no olhar para o outro e perceber a sua humanidade e também suas subjetividades. Envolve valores como respeito, justiça, sensibilidade, cidadania, etc. Conforme Paulo Freire (2008) não é possível pensar na educação de homens e mulheres, seres histórico-sociais, fora da ética.

Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (p. 33).

A última condição identificada foi denominada de “dimensão das interações”. Segundo o professor, essa dimensão refere-se a forma como o educador irá interagir com os sujeitos, com o tempo e com os espaços escolares.

... a dimensão das interações, ou seja, como que esse sujeito que vai ser professor vai interagir com espaço escolar, com o tempo escolar, com os sujeitos que lá estão, né... com os contextos extraescolares que permeiam... que são inerentes ao trabalho docente. (Entrevista 4).

É possível perceber que todas essas dimensões estão associadas uma as outras. A dimensão ética não pode ser compreendida dissociada do compromisso político, que nem tão pouco pode ser assumido sem uma base teórica/epistemológica que guiará as ações pedagógicas. Dessa forma, o processo formativo pode ser considerado um fenômeno sócio educacional de caráter relacional, considerando sua complexidade e suas múltiplas dimensões.

4.1.3 A temática indígena no currículo de Pedagogia na percepção dos professores.

Quando falamos de formação para o ensino de história e cultura indígena não nos preocupamos apenas em identificar se o currículo inclui ou não inclui essa temática, mas, nos preocupa também compreender como os sujeitos interpretam e se veem dentro dessa discussão, considerando que a formação do educador vai além da dimensão técnica ou do aspecto teórico, como discutido acima.

Os professores concordam em si que esse tema específico não é contemplado em sua totalidade no cenário curricular e avaliam como insuficiente a formação dos futuros(as) pedagogos(as) para o ensino de história e cultura indígena. Contudo, compreendem essa formação sob diferentes aspectos:

Na entrevista 1, a professora afirma o seguinte:

...se você me perguntasse: dá conta de trabalhar com essa diversidade? Com a questão do indígena? Dá conta? Eu acredito que não! Devido a uma carga horária tão pequena que nós temos, e a diversidade é muito grande, os povos, né... quando a gente pega a disciplina... a disciplina que trabalha com isso é diversidade e educação e que muito pouco se refere a questão indígena, então do ponto de vista do que tem lá não dá conta...

O coordenador do colegiado argumenta que:

... dentro do currículo a gente tem uma disciplina que se chama diversidade cultural e educação que está dentro das disciplinas obrigatórias que na ementa da disciplina está discutir as duas leis, tanto a que diz respeito aos afrodescendentes, aos povos africanos e aos indígenas... E no currículo optativo nós temos as especificidades... lá temos a educação para as relações étnico-raciais, educação escolar indígena, história dos povos indígenas no Brasil, então, tem todo essas outras disciplinas que dão conta disso, mas, como eu disse antes por conta da falta de professor e do problema que nós estamos enfrentando de implementação desse currículo, os alunos pouco veem essas discussões.

...olhando para o currículo que nós temos, eu acho que eles vão sair daqui pelo menos com uma concepção teórica especificamente do que se compreende na disciplina antropologia e educação e na disciplina diversidade cultural e educação...

...há um ponto de partida, porque só tem dois momentos que essa discussão acontece, em antropologia e na disciplina diversidade cultural. (Entrevista 4).

Nesses discursos, podemos identificar um grande enfoque na questão da disciplinarização que está ligada a uma tendência de pensar em mudanças curriculares apenas no âmbito da criação de disciplinas ou inclusão de determinados conteúdos em cumprimento, por exemplo, a uma orientação legal.

Levando em consideração que a formação entre nós é construída predominantemente na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, que a disciplina como organizadora curricular sempre vem primeiro; que esse tipo de conhecimento e suas alianças sociais, influenciado profundamente pela visão positivista e extremamente fragmentária do mundo, criou e disseminou lógicas de compreensão, onde a linearidade, a estabilidade e a fragmentação foram transformadas em orientações hegemônicas da compreensão das realidade, o entendimento crítico da relação estabelecida com o conhecimento eleito como formativo nos parece crucial, para assim,

tentarmos superar um ciclo de uma inteligência extremamente prejudicial, no sentido da compreensão dos desafios fundamentais da educação em termos formativos (MACEDO, 2011).

Para este mesmo autor, a lógica disciplinar do mundo moderno produz uma visão antinômica, na qual, professores de campos diferentes interpretam suas áreas como antagônicas e não relacionais. Essa forma de lidar com o saber dificulta o olhar dialógico para o processo de formação, seja ele, escolar ou universitário.

Podemos identificar aqui mais um equívoco curricular apontado por Jurjo Santomé (2013), conforme apresentamos no capítulo II: a desconexão ou divisão por disciplinas, que dificulta a compreensão dos processos sociais, culturais e políticos, no quais, os conhecimentos são divididos em disciplinas estanques.

Iremos referir novamente a uma reflexão crítica feita por uma das professoras sobre essa questão:

*Aí o que que a gente discute? Disciplina na universidade...então, eu posso criar uma disciplina... eu posso criar uma disciplina para discutir a questão da cultura indígena... então, tem lá uma disciplina...
[...] A questão é como que nós estamos pensando essas questões da cultura indígena? Nós todos professores e não... ah, traga aquele professor que discute essa questão, porque ele fez mestrado e doutorado e agora... ele vem e dá aquela disciplina.
[...] Qual a consequência dessa minha leitura? De não existir um currículo mais integrado, mais assumido pelos professores do curso? Sem ocorrer dessa questão da disciplina? Como que a gente pode estar desenvolvendo um trabalho dessa forma? Aí o que que eu penso? Esse aluno quando sair daqui ele vai ser mais um professor a desenvolver projetos no dia do índio, a desenvolver projetos... a levar aquela atividade... então, não vai ser uma formação que vai ajudar o aluno a estar o tempo todo em sala de aula e organizando seu trabalho considerando todos esses elementos históricos nosso, sabe... nos reconhecer o tempo todo... o sentimento de o estar aqui hoje ele é resultado de uma história que me pertence. Eu pertenço essa história, então... fazer pontes, articular... deixar de ser data comemorativa, o dia do índio... a semana da consciência negra... (entrevista 5).*

Essa problemática relaciona-se com a atitude que descrevemos no capítulo anterior, **o não é comigo!** Pois, ao entendermos que existem disciplinas que são específicas para o tratamento dessa questão, nos colocamos fora dessa responsabilidade. Mas, ao contrário, precisamos questionar se estamos assumindo um currículo como um todo, como um projeto de educação comprometido com o contexto e com as causas sociais. Giroux (1997) sugere um currículo político-explicitativo, no qual, todos os atores sociais assumam uma responsabilização pelos processos formativos. Entendemos que a professora faz

uma crítica pertinente, evidenciando tratar-se não de um problema disciplinar e sim de compromisso institucional, portanto, de política pedagógica, o que nos leva a refletir que as dimensões epistemológicas e pedagógicas são também políticas e éticas.

Sob outra perspectiva, duas professoras argumentam que falta mais diálogo entre Universidade e contexto local:

...justamente, por estarmos aqui... a UESC poderia e deveria ser um pólo de difusão de informações né... a respeito da questão de conflito fundiário que a gente vive aqui dentro do município. Inclusive, algumas pessoas, alguns moradores de lá de Olivença se sentem... dizem viver uma situação de guerra civil! Pela tamanha apreensão, tamanha circulação de pessoas armadas né... e existe na mídia e no senso comum local, uma desinformação generalizada sobre o que acontece lá em Olivença (entrevista 3).

É preciso mais vivência na prática, mais convivência nesses espaços... e, infelizmente, a formatação das aulas, em muitos aspectos é mais dentro da Universidade. Então, é necessário que se propicie cursos de extensão, intercâmbios, maiores intercâmbios também das comunidades dentro da universidade para reflexão das suas temáticas, das suas problemáticas (entrevista 2).

Aqui chegamos a um ponto importante que também é foco dessa pesquisa. Se existe uma relação entre Universidade e contexto local, se existe um diálogo entre ações universitárias e o movimento indígena da região, com um olhar a partir do curso de Pedagogia. Em termos de currículo prescrito não foi possível perceber essa aproximação, visto que na descrição dos componentes curriculares, ou objetivos e recomendações bibliográficas não identificamos nenhuma referência aos povos indígenas da região ou a algum conteúdo que remetesse à história local.

Por outro lado, verificamos iniciativas de alguns professores em estabelecer experiências de aprendizado a partir dessa relação com a comunidade indígena local. A professora de arte e educação nos relatou um projeto realizado no semestre passado, na qual, os estudantes fizeram readaptações das “*arpilleras chilenas*”²³ para discutirem a história local. Cada grupo ficou responsável por estudar uma realidade: o rio do engenho, o povo

²³ Arpillera refere-se a uma produção artesanal que utiliza pedaços de tecidos para a construção de painéis. Essa técnica foi muito utilizada para denunciar as injustiças e violências decorrentes da instauração da ditadura militar chilena, retratando com detalhes a realidade das comunidades.

Tupinambá de Olivença para a construção das arpilleras. Sobre essa atividade, a professora nos diz que:

... estamos discutindo a cultura, e a arte nessa cultura... a cultura, o contexto local e a arte, a vivência de cada grupo... É impossível discutir história, sem pensar no contexto local, sem pensar quem são os sujeitos inseridos nesse contexto na região de Ilhéus. (Entrevista 2).

Essa mesma professora afirma que na UESC

Tem tido seminários em que são contemplados os movimentos sociais, mas na minha opinião, tem que ser ampliado mais... dar cinco ou dez minutos em uma mesa para uma comunidade indígena ou quilombola é muito pouco tempo, é um flash diante de tudo que eles têm para nos contar, para nos ensinar... é nessa dimensão que eu acredito que a universidade precisa se abrir ainda muito mais para que de fato essa troca comunitária, intercultural possa acontecer de forma mais ampla, mais dialógica.

O enunciado acima nos revela um pensamento sobre formação que considera o diálogo intercultural e a participação de diversos atores sociais, como, por exemplo, a própria comunidade indígena ou liderança, na mediação do conhecimento formativo, desenvolvendo as dimensões éticas e políticas desse processo. Além disso, a ação da professora em propor uma atividade que considera os aspectos socioculturais e históricos de comunidades da região demonstra uma responsabilidade com o contexto e com as causas sociais independente de ser esse um conteúdo próprio de “sua disciplina” ou não.

Na fala abaixo, a professora destaca a relação entre a população de Ilhéus com os povos indígenas, bem como o seu compromisso enquanto educadora, considerando as questões históricas e sociais:

Então nós temos aqui questões que se insere dentro da sala de aula com discursos preestabelecidos pela sociedade que os indígenas daqui da região não são índios... que eles são vagabundos, são marginais, eles não têm saberes, não tem cultura, eles andam vestidos, eles têm celulares... eles estão dentro de uma cultura que não é deles e principalmente dentro de uma concepção de indígena da violência. Eu diria que... enquanto educadora nós temos um grande desafio né... de desmistificar ou desconstruir esse imaginário que nós temos aqui na região dessa disputa e desse conflito há muitos anos, enraizado na região, desde a época do próprio... da própria sesmaria, a própria história de Ilhéus, essa construção histórica de Ilhéus no aspecto da apropriação das terras e do espaço indígena, tanto simbólico, do espaço mítico dessas comunidades, quanto do espaço físico... (entrevista 2).

Verificamos também que as professoras das disciplinas de Diversidade e de Antropologia (cada uma com sua turma) planejavam uma visita à comunidade

Tupinambá em Olivença, mas que foi impossibilitada pelo curto tempo devido à ocorrência da greve e dificuldades institucionais para conseguir o transporte.

Pode-se perceber que o currículo, considerado como um dispositivo formativo, “é feito para alterar e ser alterado pela práxis dos atores envolvidos na experiência curricular” (MACEDO, 2011, p. 43). Como abordamos no capítulo II, esse artefato que é fruto de conflitos e negociações revela seu caráter de contestação e de possibilidades, pois, existe uma relação simultânea, na qual, nós produzimos o currículo e ao mesmo tempo, este nos produz.

Esse movimento tem sido realizado por alguns professores do curso, contudo, o apoio institucional é fator indispensável para a concretude de projetos que objetivam ultrapassar os muros da Universidade. Apesar de considerarmos de suma importância iniciativas de professores na busca por uma educação não excludente, entendemos que este não deve ser limitado a ações individuais e isoladas, mas deve ser assumido como compromisso curricular e institucional, ampliando-se para uma discussão mais integrada e participativa.

Defende-se, pois, na contemporaneidade, a ideia de currículos multiculturais com a representação no cenário curricular de diferentes culturas e grupos sociais, quebrando silêncios até hoje sustentados. Contudo, esse discurso multicultural também pode cair em armadilhas, sendo tomado por setores tradicionais, até mesmo por documentos oficiais, que direcionam para uma discussão multicultural não crítica e não problematizadora de situações de opressão. Segundo Paraíso (1998), o currículo pode ser um espaço para que diferentes grupos sejam representados, mas também pode decair sobre um movimento contrário e subjugar essas mesmas pessoas e grupos sociais. Por isso que precisamos estar atentos sobre como essas temáticas têm aparecido nos currículos e direcionar a formação para uma perspectiva crítica e intercultural.

4.2 Experiências formativas e a questão indígena: diálogos com estudantes.

Diante da complexidade e das diferentes dimensões que caracterizam a formação docente, faz-se necessário considerar também a dimensão pessoal enquanto desenvolvimento humano na formação. Nesse aspecto, os sujeitos participam e assumem responsabilidade sob sua própria formação, construindo sentidos e percepções acerca de sua experiência acadêmica e da relação com o conhecimento.

No diálogo com estudantes de uma mesma turma, é possível perceber diferentes interpretações sobre vivências coletivas que demonstram a existência dessa dimensão pessoal na formação. Isso pode ser explicado porque cada pessoa possui uma bagagem de experiências culturais, valores e crenças que dão diferentes significados ao mundo. Contudo, é importante considerar que não existem “consciências” que são próprias de um sujeito individual. Os posicionamentos e ideias sobre o mundo envolvem uma multiplicidade de discursos que ganham sentido a partir da materialização da linguagem.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

No processo de interação discursiva temos, pois, um movimento dialógico, no qual, sentidos são compartilhados e tensionados diante de um determinado contexto sócio-histórico, carregado de ideologias. É por isso que priorizamos também o diálogo com os sujeitos em formação a fim de conhecer o processo formativo e os sentidos produzidos sobre a questão indígena dentro dessa relação dialógica.

Nesse trabalho, identificamos os enunciados que mais apareceram nos discursos dos acadêmicos - participantes da pesquisa. Essas identificações foram feitas a partir da compreensão do teórico Bakhtin, considerando que os signos adquirem sentidos a partir da interação verbal, o que torna essencial a participação do outro.

Com isso, foram realizados dois grupos focais, um com estudantes do primeiro semestre e outro com estudantes do sétimo semestre²⁴. Cada grupo foi composto por seis pessoas que aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. No primeiro grupo, realizamos apenas um encontro com duração de aproximadamente 1 hora, já com o segundo, foram realizados dois encontros, um de 40 minutos e outro de 1 hora. Além disso, foram entrevistadas 4 estudantes do 5º semestre.

Os encontros consistiram em momentos de diálogos sobre a temática indígena, situando o contexto sócio-histórico e sobre como esses sujeitos avaliam sua formação para o ensino de história e cultura dos povos indígenas. Como os estudantes do primeiro semestre ainda estão no início do curso, as discussões foram direcionadas mais para a compreensão que eles possuem sobre a questão indígena e as vivências com o tema na disciplina de Antropologia e Educação.

O primeiro grupo iniciou as discussões a partir da reflexão sobre os sentidos do que é ser professor e quais os aspectos da formação que consideram mais importantes. Compreender as questões sobre diversidade, saber lidar com as diferenças na sala de aula e contribuir com a transformação da sociedade foram as ideias mais marcantes nessa etapa da discussão. O sentido da educação como processo de humanização também foi identificado em uma das falas, com a seguinte afirmação: *“ser professor não é apenas pegar um conteúdo e despejar nos alunos, mas é compreender a diversidade desses alunos e de que educação é também um ato de humanizar”* (Lilian, 1º semestre)²⁵.

Ser professor não é apenas pegar um conteúdo e despejar nos alunos – esse enunciado nos afasta da compreensão de que professor é um mero transmissor de conhecimento e que alunos são passivos, prontos para receber conteúdos como se fossem tábulas rasas. Percebemos, pois, uma referência ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação bancária que denuncia os

²⁴ Para diferenciar os dois grupos, identificaremos o grupo do primeiro semestre como grupo 1 e o com estudantes do 7º semestre como grupo 2.

²⁵ Lembrando que todos os nomes mencionados aqui foram criados por nós a fim de não identificar os sujeitos da pesquisa.

processos mecânicos e as relações clientelistas na educação, propondo um método participativo e dialógico.

É possível perceber nesses repertórios que as dimensões ética e política aparecem como mais importantes para a formação, assim como identificado também na fala dos professores. Quando apontam o saber lidar com o outro e a compreensão de que há uma diversidade na escola e na sociedade demonstram um posicionamento ético do educador. Da mesma forma, atuar para a transformação social implica em uma formação política para que este professor tenha condições de auxiliar na tomada de consciência de seus educandos, superando práticas pedagógicas reprodutoras das situações de opressão.

Os movimentos sociais ligados ao reconhecimento de identidades étnicas (movimento negro, indígena), questões de gênero, de luta pela terra ou movimentos operários, têm denunciado frequentemente a lógica monocultural da modernidade que almeja um projeto de sociedade homogênea, descaracterizando e inferiorizando as identidades que não fazem parte da cultura hegemônica. Os professores que apoiam suas práticas nessa lógica contribuem para a reprodução de estereótipos, discriminação e preconceitos direcionados à população indígena, afro-brasileira e as culturas populares.

Essas denúncias contribuíram para a conquista no âmbito legislativo no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural nos currículos escolares, o que reflete também na necessidade de reformulação dos processos formativos do educador. Nesse cenário, surgem estudos acadêmicos que direcionam a formação para o respeito à heterogeneidade com novas propostas em educação, como por exemplo: a educação multicultural crítica e a educação intercultural (CANDAU, 2001; 2008; CANEN, 2005; 2007; FLEURI, 2006).

Segundo Canen (2014) a pedagogia multicultural crítica deve assumir o preconceito contra o “outro” como questão central para o processo de mudança, apoiada em ações pedagógicas que busquem:

...desconstruir estereótipos; valorizar os grupos e identidades oprimidos; problematizar a pouca representatividade desses grupos em espaços sociais, políticos e no currículo; e contextualizar historicamente os mecanismos que marginalizaram estes grupos do poder político, econômico e social (p. 93).

Percebemos que o reconhecimento da diversidade já tem sido uma preocupação para esses estudantes que estão no início de sua formação, o que

nos revela uma abertura para o tema e um ponto de partida para processos formativos mais contextualizados que questionem as desigualdades e os mecanismos de poder.

Já no grupo 2, foi apontado como mais importante e ao mesmo tempo menos vivenciado na formação a dimensão prática e o contato direto com o campo de atuação, inclusive em escolas diferenciadas, como podemos verificar na fala de duas estudantes:

Eu acho que a prática... a prática seria essencial. Deveria ampliar mais e não ficar só nos estágios, por exemplo, a pesquisa, não restringir só a alguns alunos. Porque a gente sabe que tem gente que vai atrás, que tá ingresso em iniciação científica, mas deixa muito a desejar essa questão da prática... (Janaína, 7º semestre)

...nós tivemos pouquíssimas oportunidades de visitar o campo, aula no campo... pouquíssima oportunidade nós tivemos de visitar um assentamento, de visitar uma escola indígena e até mesmo uma sala de aula mesmo, do ensino fundamental ou educação infantil... O meu primeiro contato com sala de aula foi no meu primeiro dia de estágio, ou seja, eu nunca tinha ido em sala de aula para observar, ver como se dá todo o processo... (Valéria, 7º semestre)

A partir desses enunciados identificamos que as estudantes atribuem sentido à prática educativa como algo inerente à formação do professor e que deveria acompanhar todo o processo formativo, não apenas ser limitada ao período de estágio. A prática revela-se, então, como um momento importante para a produção de conhecimento sobre as realidades e os contextos educativos. Ao mesmo tempo ressaltam a importância do contato com a pesquisa, mas que essa pesquisa seja ampliada para todos (as) e não apenas para aqueles que fazem iniciação científica.

No grupo 2, ao falarem sobre as disciplinas que dão sustentação teórica-metodológica para os estágios, surgiu um forte debate sobre a disciplina “Ensino de história: conteúdos e metodologias”, ministrada por um professor indígena. Todas as estudantes compartilharam da opinião de que esse professor deixou de abordar temas sobre o ensino de história para “*puxar sardinha para o seu lado*” (frase proferida por uma das estudantes). Como podemos perceber em outro discurso:

...passou muito tempo falando sobre conflitos indígenas, situações do povo de Olivença e deixou de nos ensinar como ensinar, quais metodologias utilizar para o ensino de história... (Lúcia, 7º semestre)

Nesse enunciado, verificamos uma atribuição de valor a conteúdos que supostamente iriam prepara-las para ensinar história na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e um sentido de importância menor ou de nenhuma importância a reflexões e problematizações sobre a realidade dos povos indígenas. É como se a temática indígena não fosse conteúdo próprio do componente curricular de história. A ideia que temos aqui é justamente o que vemos nos livros didáticos, um apagamento da presença indígena ou uma representação folclórica desses povos ligando sua história a apenas um momento da história oficial, o “descobrimento do Brasil”.

Se “*puxar sardinha para o seu lado*” é tratar da temática indígena em uma disciplina de história, o que falar então de anos e anos de um currículo escolar que priorizou as narrativas históricas de países da Europa ocidental no contexto da educação brasileira?

Ainda nessa discussão, uma das estudantes fez o seguinte relato sobre um projeto que aplicou no seu estágio de ensino fundamental:

Eu fiz os alunos apresentarem um seminário sobre a história de Portugal e a história da Espanha... vindo para o Brasil, esses dois povos vindo para o Brasil, e por incrível que pareça eu consegui um êxito nesse trabalho porque eles se esforçaram, se empenharam, pesquisaram, pesquisaram e conseguiram dar conta. Mas se eu tivesse considerado apenas o que tinha recebido na disciplina de metodologia de história (diminuindo o tom de voz e com uma tímida risada), com certeza eu não chegaria nesse resultado que eu cheguei... (Joana, 7º semestre)

A experiência relatada acima demonstra uma dificuldade em romper com o modelo tradicional do ensino de História, pautado em uma visão eurocêntrica que considera apenas alguns personagens como sujeitos históricos. Nesse tipo de abordagem, o Brasil é considerado como uma extensão da história dos países europeus, a fim de reforçar valores de uma aristocracia. Isso é identificado no projeto realizado pela estudante. Ao invés de propor um estudo sobre os povos indígenas no Brasil, ou melhor, sobre a população indígena dessa região ou outros povos marginalizados socialmente para que as crianças percebessem a história ao seu redor, a estudante opta por uma pesquisa sobre Portugal e Espanha, reproduzindo uma educação despolitizada e descontextualizada.

Entendemos através dos diálogos, que o professor da disciplina de Metodologia de história sustentou seu trabalho sob uma perspectiva emancipatória, demonstrando que não cabe mais esse modelo de ensino que

exclui indígenas, negros, mulheres, entre outras minorias do processo histórico. Contudo, essa forma de conduzir a disciplina causou uma falsa impressão nas estudantes de que não estavam sendo preparadas para trabalhar com esse campo do conhecimento no ensino básico, justamente por causa da ideia de uma “verdade histórica” e linear que ainda está muito arraigada no imaginário comum.

Macedo (2011) alerta para a omissão planejada e a violência excludente nos cenários curriculares das populações que não correspondem às perspectivas hegemônicas e afirma que

O mais preocupante é que parte significativa dos grupos sociais já espera ou mesmo cobra que as coisas sejam assim, do contrário não atribuirão *status* de qualidade; é o cultivo, quase deificação, do padrão oficial como competência única em termos de proposta de formação (p. 57).

E ainda questiona:

Por que um “dado” conhecimento, uma “dada” metodologia, uma “dada” motivação, uma “dada” disciplina aparecem como mais importantes do que as outras? Por que os saberes das pessoas, configurados pelas suas histórias aparecem como *epifênômenos* ou como adorno para tornar a ação de formação mais “dinâmica”, mais “interessante”? (*ibidem*).

O silenciamento e, sobretudo, a negação da história aos povos indígenas é algo marcante em livros didáticos e até mesmo em obras historiográficas. Esse fato dificulta a compreensão da luta por direitos dos mais de duzentos povos indígenas do Brasil hoje, e por muito tempo nada foi falado sobre a violência, os conflitos e o desrespeito que rodeia a vida desses sujeitos. Atualmente, os estudos acadêmicos sobre essa problemática vêm rompendo com esse silêncio, mas, é necessário que não se limite apenas a campos específicos e que alcance toda a sociedade em geral.

No grupo 1, uma das estudantes ao comentar sobre as aulas de Antropologia e educação, fez uma afirmação interessante que podemos relacionar com a problemática discutida anteriormente:

A professora começou a falar sobre o descobrimento do Brasil (sinalizou aspas), sobre todas as coisas que aconteceram, das agressões que os índios sofreram... e eu achei tão interessante que ela começou a abordar alguns assuntos que todo mundo ficou parado assim... teve uma colega que falou assim: professora, onde é que a senhora viu isso aí? Onde é que está escrito isso aí? Porque nós nunca vimos falar em relação a isso. Isso não existe nas histórias que a gente estudou. Na escola não dá esse assunto. Eu lembro que uma das

minhas colegas disse assim... Isso é verdade, professora? Porque a gente não tinha esses conhecimentos... (Carla, 1º semestre)

A estudante fala sobre a ausência do conteúdo de história e cultura indígena em sua formação escolar e também na de suas colegas, ficando surpresa com alguns fatos relatados pela professora. Esse feito deixa claro a importância do contato com essa temática na formação inicial, pois certamente, há uma dificuldade de acesso posterior a esses conteúdos, visto que ainda temos uma limitação de materiais didáticos e materiais alternativos contendo as histórias e culturas dos povos indígenas.

Ainda no grupo 1, uma das estudantes afirmou que na disciplina de Antropologia, a turma estava estudando sobre genocídio, hierarquização da diferença, processos históricos e racismo. Sobre racismo, fez a seguinte afirmação:

Racismo a gente pensa logo o quê? Negro, né? Racismo só acontece com negro! Mas, ela (professora) tem mostrado para gente que com índio é também muito forte. E na minha cabeça não era, era só mesmo contra o negro.... Aí a gente vai ler as apostilas e vemos, como Carla falou, desde o comecinho eles sofrem bastante... (Lilian, 1º semestre)

É comum percebermos esse pensamento, relatado por Lílian, tanto em ambientes informais como também em espaços acadêmicos, quando há uma centralidade na discussão sobre racismo relacionado à população negra, passando muitas vezes despercebida a discriminação racial contra os povos indígenas. Há uma invisibilidade desses povos para grande parcela da população brasileira, o que contribui para sua desumanização. No texto da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, o artigo 1º traz o seguinte significado da expressão discriminação racial:

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (BRASIL, 1969).

Percebemos que ao utilizar determinadas categorias para identificar pessoas indígenas a partir de estereótipos, tais como: selvagem, preguiçoso, infantis, entre outras ou inferiorizar suas culturas diante da interpretação descontextualizada de modos de vida diferentes da cultura ocidental, temos uma

configuração de racismo que dificulta o reconhecimento de direitos, causando sofrimento para esses sujeitos. Consideramos, pois, de extrema importância a abordagem dessa problemática em um curso de formação de professores para desmistificar essas imagens e ampliar a discussão da temática indígena para a dimensão política, não se limitando apenas à generalização de alguns aspectos e símbolos culturais.

Há um consenso entre as estudantes no que diz respeito à importância da inclusão da temática indígena na formação docente. Uma das entrevistadas ao falar da pouca abordagem desse conteúdo na sua trajetória acadêmica revela uma preocupação e faz a seguinte reflexão:

O que eu vejo é que é algo a mais para as pessoas se preocuparem, para a educação se preocupar. E tem tanta coisa que isso fica por último, sabe... e me preocupa, porque para o professor, na sala de aula, não é uma coisa a menos. Eu vejo que por exemplo, o currículo... tem a lei, aí o professor lá naquela hora tem que fazer alguma coisa, não adianta correr, não adianta fugir... o aluno pergunta! Os alunos perguntam... [ênfase na fala]. (Diana, 5º semestre).

Igualmente, afirmam que tratar desse tema na formação é o mesmo que falar de respeito, de quebra de preconceitos, de entender e enxergar o outro, deixando evidente que a alteridade é tida como ponto essencial para a atividade docente.

Sobre a formação para o ensino de história e cultura indígena, as estudantes (do 5º e 7º semestre) apontaram principalmente as disciplinas de Antropologia e Educação e Diversidade cultural e Educação como as que mais trataram desse tema até o momento. Situararam também as disciplinas de Ensino de história: conteúdos e metodologia; e História da Educação. Afirmaram, ainda, que o tema da diversidade é frequentemente mencionado em quase todas as disciplinas.

Sobre como avaliam sua formação voltada para as questões indígenas, foi possível identificar três interpretações diferentes: 1. O pouco estudado já é ponto de partida para um ensino mais crítico; 2. Nada foi estudado/formação fraca; 3. Fala apenas da importância do tema, mas não do assunto em si.

Na ideia 1, destacamos os seguintes enunciados:

Olha só... suficiente eu acho que não é! Mas, ela (a formação) ajudou ao ponto de que ela me fez pensar, me deu suporte... despertou a minha curiosidade de ter que ir além, de buscar mais textos, de pesquisar mais e de não reproduzir a ideologia existente de que tudo é

normal... trabalhar na sala de aula a realidade existente, mas que o aluno venha a ter um olhar crítico, em relação à cultura, aos indígenas, aos negros, trabalhar a história indígena, a história negra, mas não fazendo com que o aluno se sinta indiferente a isso, que o aluno tenha um olhar de que: ah isso aconteceu com o outro, eu não tenho nada a ver com isso... mas que o aluno se sinta participante daquela cultura, se sinta parte daquela história (Mara, 5º semestre).

Bom, em sala de aula a gente teve algumas (discussões). Não é aquela coisa aprofundada, eu acho que poderia ser mais trabalhado.... É pouco, mas eu acho que eles (professores) têm tentado aos poucos melhorar isso... (Rita, 7º semestre).

As estudantes compreendem aqui que mesmo não havendo um estudo mais aprofundado sobre o tema, o fato de ser mencionado e incluído em algumas discussões já contribui para um posicionamento diferente, estimulando o interesse em pesquisar mais.

Na concepção 2 temos:

Na verdade, eu acredito que não tenha. Não é discutido, tudo bem que não precisaria ter uma disciplina só para isso, mas durante as outras disciplinas, principalmente de diversidade não é trabalhado especificamente isso. Então, eu acredito que não tenha formação em relação a isso. Acho que a formação parte da gente, de querer buscar, de querer aprender, de querer saber sobre o assunto, de como tratar isso na sala de aula... porque na Universidade mesmo não tem essa formação (Miriam, 5º semestre).

Algumas estudantes afirmaram que não houve inclusão desse tema na formação e outras revelaram que esse ensino ainda é fraco. Talvez, elas sintam falta de um trabalho mais específico sobre história e cultura indígena, pois, o que vemos nas aulas são discussões superficiais ou afirmações sobre a existência de uma lei que torna obrigatório o ensino, mas não diz que ensino é esse.

Destacamos um pequeno enunciado para definir a compreensão 3 que complementa a concepção anterior:

...fala mais da importância da gente saber o que é do que o que é de verdade... (Diana, 5º semestre)

Essa ideia, apesar de pequena, parece traduzir o que realmente acontece na realidade estudada. As observações das aulas, as entrevistas e conversas com professores e estudantes sobre como essa temática aparece no cenário formativo, nos levam a perceber que ao falar de povos indígenas são destacadas sempre as mesmas coisas, sem ampliar o estudo, como por exemplo: critica-se o trabalho através das datas comemorativas; fala-se da importância de valorizar a cultura indígena; de que os povos indígenas “não moram mais em ocas e não

andam nus”; da necessidade de desconstruir preconceitos; e sobre o sofrimento desses povos no período da colonização.

Abordar esses pontos já constitui um avanço, visto que antes nada era falado e os povos indígenas eram totalmente invisibilizados na cena curricular. Contudo, nesse processo de reflexão da própria formação, as estudantes sinalizam lacunas que ficaram sobre esse assunto. Verificamos que as mesmas já percebem que o ensino nas escolas reproduz imagens estereotipadas, mas não conseguem falar sobre como seria então um ensino adequado. Isso porque o diálogo fica apenas na dimensão do que não é, e de que é importante trabalhar esse assunto nas escolas, mas afinal, o que ensinar? Que saberes são esses que na formação inicial os estudantes não estão tendo contato?

Durante o segundo encontro com o grupo 2, pedi para que as estudantes apontassem os conteúdos dentro da temática história e cultura indígena que estariam presentes em seus planejamentos, caso fossem dar aula naquele momento no ensino fundamental. Segundo elas, abordariam principalmente as diferenças do “*índio de ontem*” e do “*índio de hoje*”, utilizando a história para explicar os conflitos da atualidade; falariam dos povos indígenas da região; a importância dos índios na sociedade brasileira; as mudanças culturais, assim como acontece com outras sociedades; e que “*ainda existem comunidades fechadas*”.

Nesse instante, as estudantes demonstraram certa dificuldade para falar, produzindo muitos silêncios. Não interpretamos esses silêncios necessariamente como ausências, mas, podem ser reflexo da insegurança sobre o assunto, visto que esse não foi um ponto priorizado na formação. Além disso, esses silêncios, muitas vezes, constituem momentos de reflexão sobre a própria fala.

Podemos destacar exemplos de conteúdos básicos e necessários à formação que poderiam orientar o trabalho desses futuros (as) professores (as):

- A imagem/estereótipos dos povos indígenas no senso comum e nos livros didáticos – desconstrução.
- Diversidade sociocultural e etnolinguística – (informação sobre índices relacionado às etnias e línguas existentes em todo território brasileiro).
- Aspectos históricos:
 - Período colonial – escravização/resistência indígena;

- Período imperial e republicano – política integracionista;
- Criação do Serviço de Proteção ao Índio – regime de tutela/ posteriormente FUNAI;
- Legislação indigenista: constituições anteriores; código civil; estatuto do índio até o marco da Constituição de 1988.
- Conquistas e novo cenário;
- Os índios do Nordeste: invisibilização e emergência étnica;
- Povos indígenas na região sul da Bahia.
- Dinâmica cultural e interculturalidade;
- A questão fundiária e os movimentos de organização política na contemporaneidade;
- Situação atual dos povos indígenas no Brasil;
- Princípios e organização da Educação escolar indígena.

Esse conjunto de conteúdos pode ajudar na contextualização e consequentemente melhor compreensão da existência de lógicas culturais diversas, dos direitos dos povos indígenas e desrespeito desses, bem como da situação de marginalização que muitos vivem hoje, decorrente desse processo histórico de inúmeras tentativas de apagamento cultural e étnico, seja através de genocídios ou de políticas de assimilação. O contato com esses assuntos e com a história e cultura afro-brasileira e africana na formação inicial também pode dar suporte ao professor(a) para o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito da educação básica e, principalmente, no combate ao preconceito.

4.2.1 Imagens e percepções identificadas nos enunciados sobre os povos indígenas.

Nesse tópico, iremos apresentar enunciados produzidos nas trocas discursivas que caracterizam as principais ideias que as estudantes possuem sobre os povos indígenas no Brasil e no contexto de Ilhéus. Nos grupos e também em entrevistas individuais²⁶, as estudantes fizeram questão de distinguir a visão que tinham antes de entrar na universidade e a visão que possuem hoje. Dividimos, pois, em um total de 18 temas, sendo 6 apontados como concepções anteriores e 12 como atuais.

Para Bakhtin (1999), o tema é instalado no acontecimento enunciativo e em parte isso se dá devido a rupturas, conflitos, retomadas e esquecimentos que configuram as posições dos sujeitos em relação as redes de sentidos, ou seja, de certo modo, o tema se desenvolve a partir da memória. Diante disso, organizamos os quadros abaixo em temas interpretados a partir de enunciados.

A grande maioria mencionou a entrada na universidade como um fator que contribuiu para a mudança de pensamento e para a desconstrução de preconceitos contra os povos indígenas. O quadro 1 refere-se à síntese das imagens de antes, referidas pelos participantes:

	TEMAS	ENUNCIADOS
01.	<u>Povos distantes ou isolados.</u>	<i>“[...] quando falamos em índios pensamos em algo tão longe”.</i> <i>“[...] quem mora na tribo”.</i>
02.	<u>Que faz parte da natureza/vive na mata.</u>	<i>“Antes da academia a gente se refere àquele que vive na mata”.</i> <i>“Pessoas que vivem da caça, da pesca”.</i> <i>“Aquele que cultua a natureza, que o seu deus é a natureza”.</i>
03.	<u>Ligados ao passado/verbos no passado.</u>	<i>“Porque a gente chega aqui assim, pensando que os índios vivem daquele mesmo jeito há quinhentos anos...”</i> <i>“Os índios foram parte da nossa cultura”</i>

²⁶ Refere-se a uma síntese das ideias identificadas nos dois grupos focais (1º e 7º semestre) e também em entrevistas individuais de alunos do 5º semestre.

		<i>“[...] da época do descobrimento... da catequização”</i>
04.	<u>Características físicas/aparência.</u>	<i>“[...] com aquele cabelo todo lisinho, o corpo pintado, com uma pena na cabeça” “[...] aquela questão da oca, da pintura, da tanga”. [...] índio com cabelo enrolado?”</i>
05.	<u>Primitivos/desprovidos de conhecimento.</u>	<i>“[...] pessoas que não têm conhecimento, que vivem pelados... “[...] é isso que pensávamos, um selvagem ainda...”</i>
06.	<u>Interesse em benefícios do governo/ aproveitadores/ negação identitária.</u>	<i>“[...] aquela coisa: ah! Não são índios, estão se aproveitando...” “[...] querem roubar terras dos outros”. “[...] índio que usa celular? Índio com cabelo enrolado?” “[...] não são índios... são pessoas querendo fazer algazarras”.</i>

Quadro 1: Sentidos atribuídos aos indígenas pelos estudantes pesquisados de Pedagogia/UESC antes da entrada na universidade, Ilhéus-Ba, 2015.

Os sentidos destacados acima apareceram com muita frequência nas reuniões dos dois grupos e em todas as entrevistas realizadas. Os participantes afirmaram que essas eram as ideias que vinham à mente ao se falar de povos indígenas, antes de entrar na universidade e que ainda escutam essas afirmações no meio social e principalmente no ambiente familiar.

O item 6 foi o sentido mais atribuído aos Tupinambá de Olivença, o que demonstra uma desconfiança sobre a identidade indígena e uma interpretação preconceituosa da luta por terras. Foi destacado também que essa constitui a imagem que a mídia local tenta passar, o que influencia no posicionamento dos moradores da região.

Verificamos que os enunciados aqui destacados vão ao encontro das principais representações dos povos indígenas nos livros didáticos, identificados nos estudos de Rocha (1984); Zamboni e Bergamaschi (2009); Silva (2010); Bergamaschi e Gomes (2012); entre outros, levando-nos a crer que os preconceitos e estereótipos são frutos dessa imagem reproduzida na escola e no material didático, carregada até à vida adulta.

Parece-nos correto pensar que é na instituição escolar, normalmente nos primeiros estágios de contato com o conhecimento acadêmico, que muitas destas representações nos são transmitidas. Paralelamente aos grandes meios de comunicação de massa, a carteira da sala de aula nos coloca diante de uma série de informações que irão dar conta destas representações (ROCHA, 1984, p. 19).

Estamos insistindo que a escolha dos conteúdos e o modo que será apresentado um determinado conhecimento no currículo escolar carrega significados ideológicos com a intencionalidade de manter as relações de poder e legitimar a hierarquização de culturas e grupos sociais. Isso é importante reforçar, pois, essas imagens não foram construídas de forma natural e ingênua, e hoje precisamos desnaturalizar esses processos.

Também podemos afirmar que essas ideias são decorrentes dos equívocos curriculares destacados por Santomé (2013) e descritos no segundo capítulo desta dissertação. Como por exemplo, enxergar os povos indígenas como distantes da nossa realidade, primitivos, ligados ao passado, que o “*seu deus é a natureza*”, que não são “índios de verdade” ou considerar a aparência física/modo de se apresentar como único fator de identidade nos revela os seguintes equívocos teorizados por Santomé: infantilização do conhecimento; realidade apresentada como alheia ou estranha; presentismo sem história; distorção e desconexão dos saberes.

Um sentido que não foi mencionado explicitamente e não está no quadro apresentado acima, refere-se à generalização da categoria “índio” que identificamos tanto nos discursos referidos aos sentidos anteriores, como também nas falas sobre a percepção atual. Essa generalização também é muito identificável no imaginário comum e novamente nos livros didáticos. Os diversos povos indígenas são tratados como um povo só, com uma única cultura, sendo essa associada ao primitivismo e/ou atraso.

Esse parece ser um dos equívocos mais difíceis de superação, pois, mesmo quando dizem ter um novo olhar para esses povos, ainda assim, recaem sobre essa generalização. Como podemos observar no quadro que segue:

	TEMAS	ENUNCIADOS
01.	<u>Sujeitos de direitos/respeito.</u>	<i>“É um direito deles, sabe, ter um pedaço de terras”.</i> <i>“Me vem à cabeça o respeito, respeito a esses direitos”.</i> <i>“O povo indígena tem direitos e esses direitos têm que ser assegurados”</i> <i>“[...] eles têm total razão de lutar pelos seus direitos”</i>
02.	<u>Aprendemos com eles.</u>	<i>“[...] através de seus saberes contribuíram muito para a nossa sociedade em termos científicos, medicinais”.</i> <i>“[...] eu acho que eles têm muito mais a oferecer do que a gente a levar”.</i>
03.	<u>Pessoas com conhecimento/potencial.</u>	<i>“São pessoas que têm conhecimento.”</i> <i>“Hoje se falar de índio, eu vejo uma pessoa que tem potencial”</i>
04.	<u>Meio urbano//Ressignificação cultural</u>	<i>“[...] pessoas que não vivem mais como antes, há séculos atrás”.</i> <i>“[...] que busca conhecimento também na Universidade”.</i> <i>“[...] as culturas foram misturadas”</i>
05.	<u>Perda da cultura.</u>	<i>“[...] eu acho que eles também estão perdendo um pouco dessa cultura”</i> <i>“[...] ele vai perdendo a identidade aos poucos”</i> <i>“[...] muito da cultura deles foi perdida nesse tempo em que foram alcançados pela civilização”.</i>
06.	<u>Valorização da cultura/ resgate cultural.</u>	<i>“[...] essa questão indígena seria mais de valorização, do resgate da cultura...”</i> <i>“Acho que ele mesmo deveria valorizar a cultura dele, só isso... Valorizar a si mesmo”.</i>
07.	<u>O sofrimento/colonização.</u>	<i>“Em primeiro lugar vem o sofrimento que os habitantes daqui sofreram com a chegada dos portugueses né... [...] que nós entendemos hoje que aqui já existiam moradores”.</i>
08.	<u>Aspectos culturais.</u>	<i>“[...] são povos com cultura”.</i> <i>“[...] que tem religião”.</i> <i>“[...] influência que o índio tem na cultura, na culinária, no artesanato”</i> <i>“Me vem à cabeça cultura própria... pessoas que tem sua cultura, sua história”</i>
09.	<u>Donos da terra.</u>	<i>“[...] eles eram donos da terra”</i> <i>“[...] eles eram donos dessas terras todas e agora eles têm que lutar para ter onde morar”</i> <i>“[...]Jeles estão lutando por algo que pertencia a eles”</i>

10.	<u>Pessoas violentas.</u>	<i>“[...] o que me deixa assim é a violência” “[...] eles invadem, às vezes destroem as coisas” “[...] precisa machucar, ferir o outro para lutar pelos seus direitos? ”</i>
11.	<u>Problemas atuais/drogas/violência.</u>	<i>“[...] essa questão da droga hoje está muito forte” “Esses dias morreu um índio queimado lá em Porto Seguro”. “[...] agora eles têm que lutar para ter onde morar”</i>
12.	<u>Transformação da aparência.</u>	<i>“Hoje, os índios têm o cabelo encaracolado...” “[...] tem índio de terno e gravata...” “[...] com o olho mais claro, com o cabelo mais crespo”</i>

Quadro 2: Sentidos atribuídos aos indígenas pelos estudantes pesquisados de Pedagogia/UESC após entrada na universidade, Ilhéus-Ba, 2015.

Nesse quadro, podemos identificar uma multiplicidade de sentidos, contendo desde ideias ressignificadas (sujeitos de direito; problematização da situação atual) como também a permanência de preconceitos e estereótipos. Além disso, como já mencionamos anteriormente, a generalização é algo bem notável e presente nesses discursos, quando classificam como “pessoas violentas” ou afirmam que eles estão “perdendo sua cultura”.

Por outro lado, a categoria “sujeitos de direitos” foi identificada em grande parte dos discursos referentes aos Tupinambá de Olivença, rompendo com a ideia 6 do quadro 1. Ao considerar que os povos indígenas possuem direitos e esses direitos precisam ser assegurados, temos um reconhecimento da legitimidade do movimento político indígena nessa região que tanto sofre com calúnias e objeções.

Notamos também uma relação contraditória entre os temas 4 e 5, pois, ao mesmo tempo que reconhecem a presença indígena no meio urbano e as mudanças ocorridas nas culturas com o decorrer do tempo, atribuem a essas transformações o sentido de perda cultural. Isso significa que ao estar incluído no meio urbano, frequentar a universidade por exemplo, faz com que haja uma perda cultural que precisa ser resgatada e valorizada pelo próprio sujeito (como identificado na categoria 6), sem qualquer remissão crítica ao processo histórico de espoliação, exploração e violência a que foram submetidos, como se fossem os próprios índios os responsáveis pela desvalorização e negação de suas histórias, culturas e direitos.

Segundo Homi Bhabha (2014) a cultura não pode ser interpretada a partir da ideia fixa da tradição ou mantida em uma suposta integridade, pois, “a tradição é a natureza performativa da comunicação cultural” (p. 359). Considera que

ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” (p. 21).

Outrossim, os verbos utilizados para descrever os povos indígenas ora aparecem no passado ora no presente e ainda permanecem ideias folclorizadas, quando apontam a culinária, o artesanato e as contribuições para a sociedade brasileira em termos medicinais.

No grupo 2, ao final do segundo encontro, uma estudante fez a seguinte afirmação: *“às vezes a gente acha que a nossa visão está aberta, né? Mas ainda tem muito isso dentro de nós (referindo-se ao preconceito) ... E no bate papo aqui eu estou observando isso...”*

Essa provocação nos faz refletir sobre até que ponto superamos preconceitos ou transformamos nossa visão. Podemos afirmar que abandonamos alguns e recriamos outros? Ou os mesmos preconceitos permanecem, mas mascarados com discursos diferentes?

Nesse momento retomamos a ideia de linguagem como centralidade das relações conforme defende Bakhtin. Esse movimento discursivo (possibilitado pelos grupos focais) permitiu aflorar sentidos construídos socialmente e ao mesmo tempo possibilitou a reflexão sobre essas significações. Entendemos, pois, que a criação de espaços para debates e problematizações são importantes para a (re)construção de ideias, posicionamentos e significados sobre os fenômenos sociais.

O tema 11 surgiu a partir da fala de um dos estudantes do grupo 1, militante em um movimento social da juventude que nasceu e viveu na cidade de Porto Seguro até antes de sua entrada na UESC. Esse estudante foi o único que afirmou que sua visão mudou não por conta da universidade, mas sim, pela sua militância em movimentos sociais. Ele destacou a situação de marginalização, de precariedade, conflitos relacionados à terra e o “uso de droga” como problemas decorrentes da negação de direitos indígenas, da

lentidão dos processos de demarcação de terras, da não realização da reforma agrária e de interesses da bancada ruralista no congresso nacional.

Interessante perceber como a formação vinda dos movimentos sociais educa para a justiça social e compromisso político, a partir de uma concepção humana de direito e respeito. É nesse sentido que a universidade precisa estar aberta ao diálogo com esses movimentos para aprender mais sobre esse tipo de educação.

Foi possível perceber que existe um avanço nas ideias apresentadas pelos estudantes, mas, que muitas vezes se confundem com os mesmos estereótipos apontados por eles como inadequados e obsoletos. Falam de ressignificação cultural, mas também falam de perda da cultura; afirmam o direito desses sujeitos, mas ao mesmo tempo, os classificam como pessoas violentas;

Por muito tempo essa foi uma discussão inexistente no cenário escolar e acadêmico. Essas conquistas são recentes, após anos de lutas de grande parcela da população excluída socialmente, por direito à voz e protagonismo da própria história. É por isso que a questão desse estudo não foi apenas verificar se a lei 11.645/08 está ou não sendo considerada. Caso fosse, encerraríamos a pesquisa no momento que identificamos as duas disciplinas (Antropologia e Diversidade) que segundo o coordenador do colegiado são responsáveis por essa discussão. Contudo, priorizamos perceber como os fenômenos experienciais da formação dinamizam os sentidos sobre as histórias e culturas indígenas em direção a um ensino contextualizado, politizado, humano e ético.

Como nos afirma Canen (2007) a perspectiva multiculturalista pós-moderna ou pós-colonial busca

“descolonizar os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc.” (p. 94)

Essas questões puderam ser conhecidas através do diálogo com os atores envolvidos na formação, nos quais, nos revelaram suas avaliações e interpretações da própria atividade formativa e sua articulação ou não com o contexto local.

4.3 Escutando os silêncios...

Nos grupos focais e nas entrevistas individuais, costumava iniciar o diálogo com indagações sobre as experiências pessoais/motivacionais no curso de Pedagogia, direcionando a discussão para temas como formação docente, diversidade cultural até o ponto-chave da investigação: a questão indígena. Percebi que os sujeitos pesquisados, tanto estudantes como também professores, demonstravam certa hesitação em falar do tema, ora fugindo dele, ora afirmando a ausência de problemas no tratamento da questão. Principalmente quando falava sobre os Tupinambá de Olivença o que mais ouvia era o silêncio prolongado.

Do mesmo modo observamos que nos documentos curriculares não é apresentada uma problematização sobre a temática indígena, nem tão pouco fazem menção a essa realidade regional, apenas é descrita a constatação da existência de múltiplas culturas. Aqui retomamos a diferença entre multiculturalidade (como um dado da realidade), vista como mais um assunto a ser incluído nos currículos e a formação docente apoiada no multiculturalismo como um projeto político-cultural e um movimento para construir estratégias pedagógicas que visem a transformação da dinâmica social.

Diante das questões levantadas no transcorrer da pesquisa, os silêncios percebidos juntamente com os outros resultados aqui apresentados, nos ofereceram pistas de que as tensões sobre a questão indígena chegam até à universidade, mas não são discutidas e problematizadas em sua complexidade, deixando uma lacuna na formação inicial dos pedagogos/as que atuarão na educação escolar de crianças e jovens neste contexto de conflitos interétnicos e injustiça social e diante de uma lei (11645/08) que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As vivências experimentadas no processo investigativo nos fizeram entender o currículo como uma construção social e cultural em constante processo e também como um campo de debates, muitas vezes conflitantes, sendo composto por atores sociais diversos que carregam diferentes modos de conceber a formação.

Reconhecemos que o olhar teórico-epistemológico eleito para conduzir a pesquisa contribuiu para a compreensão de que os processos discursivos se instauram a partir de embates e negociações de sentidos, possibilitados pela atividade dialógica, conforme nos revelaram os estudos de Bakhtin. Com isso, chegamos à proposição de que currículo pode ser considerado um elemento enunciativo que carrega significados ideológicos, políticos e culturais. Também foi possível perceber, que os discursos estão interligados às condições sócio-históricas dos sujeitos. Por isso, identificamos nas falas dos participantes da pesquisa influências de construções coletivas, como por exemplo, a (re)produção de estereótipos e preconceitos.

No desenvolvimento da prática educativa foi possível perceber a existência de uma multiplicidade de sentidos acerca da percepção de currículo, assim como apontado no segundo capítulo dessa dissertação. Identificamos o currículo encarado como roteiro a ser seguido rigorosamente, no momento em que surgiram no interior de uma das turmas discussões importantes como a questão da identidade, dúvidas sobre autoafirmação, mas que foram contidas pela necessidade de dar continuidade às apresentações programadas e prescritas por um calendário e um planejamento prévio, conferindo pouco espaço para as tensões que emergem no cotidiano. E também, por outro lado, nos deparamos com iniciativas de professores que rompem com essas prescrições e reelaboram seus “currículos” a partir da relação com os sujeitos aprendentes e seus contextos socioculturais, como foi o caso da disciplina de Arte e Educação. Currículo aqui é visto como *práxis* e como território de possibilidades.

A reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UESC surge para atender às novas exigências nacionais em termos legislativos que são frutos

também das transformações no campo social, econômico, político do país. As pautas dos movimentos sociais de grupos silenciados historicamente começam a conquistar espaço e o direito a representação nos currículos escolares também emerge como um dos pontos de luta. Nesse cenário, encontram-se as leis 10.639/03 e a 11.645/08 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica que impulsiona cada vez mais as discussões culturais no âmbito curricular.

Foi possível perceber que na elaboração do novo PAC, os formuladores preocuparam-se em orientar a formação de novos/as pedagogos/as a partir de eixos centrais, na qual, as disciplinas foram distribuídas de forma específica: Eixo I – epistemologias e fundamentos da educação; Eixo II – docência, pesquisa e práticas educativas em espaços escolares e não escolares; III - estágio supervisionado e articulação curricular; e IV – educação, diversidade cultural e inclusão. Podemos inferir que tais eixos tentam abarcar algumas dimensões para a formação de professores e estão consonantes com as dimensões destacadas na fala dos docentes do curso, tais como: a dimensão teórico-epistemológica representada no eixo I, a dimensão prática e pedagógica referidas nos eixos II e III, e as dimensões ética e política simbolizada no último eixo.

O texto curricular traz diversos enunciados explicitando um compromisso com as questões culturais, de diversidade, respeito às diferenças, com destaque também para os aspectos contextuais e históricos. Todavia, no eixo reservado para trabalhar diversidade cultural foi identificada apenas uma disciplina obrigatória para esse tema em específico: “Diversidade cultural e Educação”. As questões sobre povos indígenas, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, história e cultura afro-brasileira, movimentos sociais fazem parte dos componentes curriculares optativos, sendo que, a maioria dessas disciplinas até o momento da pesquisa não havia sido ofertada, inclusive as disciplinas referentes à temática indígena.

Esse fato associado com a postura do ***não é comigo!***, que analisamos no capítulo III, nos revela um currículo baseado na defesa da disciplinarização que confere título de mudança a partir da criação de disciplinas para atender determinadas exigências externas. Ou seja, está tudo bem se já existem disciplinas para tratar “desses outros temas” na formação, sejam elas optativas ou inscritas apenas no documento curricular.

Em termos práticos, verificamos que o curso de Pedagogia da UESC organiza o currículo para o tratamento do tema história e cultura indígena da seguinte maneira:

- Reserva-se duas disciplinas optativas no currículo: etnologia dos povos indígenas e educação indígena, porém, ainda não ofertadas.
- Nas entrevistas e observações identificamos que as disciplinas obrigatórias orientadas para discussão do tema em tela são: Diversidade cultural e Educação; e Antropologia e Educação. Ainda assim, essas disciplinas não tratam especificamente de conteúdos referentes às histórias e culturas dos povos indígenas.
- Geralmente, a inclusão dessas questões nas aulas é feita através de divisão por grupos para apresentação de seminários. Como presenciamos na disciplina de diversidade e em relato de estudantes sobre outras disciplinas: um grupo para falar sobre educação indígena; outro para tratar de gênero e sexualidade; outro para educação quilombola e assim em diante.
- No texto curricular não percebemos uma associação dessa temática com o contexto regional, mas, nas observações do cotidiano conseguimos enxergar menções pontuais aos Tupinambá de Olivença.
- Em outras disciplinas (como ouvimos nos relatos) “Ensino de história: conteúdos e metodologia”; e “Arte e Educação”, houve discussões sobre a realidade indígena regional, mas, por iniciativa dos professores, não sendo conteúdo apontado nas ementas curriculares.

Diante dos pontos destacados, entendemos que a temática indígena tem aparecido nesse cenário curricular de forma pontual, demonstrando uma fragilidade do currículo no que diz respeito aos debates sobre relações étnico-raciais. Além disso, a forma como está organizado o currículo e os levantamentos realizados, nos levaram à conclusão que esse é um tema considerado secundário para a formação. Contudo, algumas ações de professores apontaram o caráter de contestação, conforme defende Tomaz Tadeu da Silva, rompendo com a ideia de currículos engessados e alterando esse espaço de acordo com o contexto sociocultural dos sujeitos.

As reflexões e a avaliação constante que fazemos das nossas ações formativas nos levam a perceber continuidades, rompimentos, melhorias ou retrocessos que aos poucos vão se transformando em novos modos de conduzir os processos educativos. A criação do componente curricular “Atividade integradora baseada em problema” mostra-se como um avanço sobre a concepção compartimentada do ensino universitário, pois, possibilita a problematização das questões que surgem no interior da formação e que talvez não tivessem espaços nas disciplinas mais “tradicionais”.

É importante considerar que por muito tempo, desde sua criação e regulamentação, ainda em 1939, o curso de Pedagogia orientou seu currículo visando formar técnicos e especialistas em educação para desempenharem funções de administração, inspeção, orientação, avaliação, formação de professores no curso de magistério, entre outras funções que não incluía a docência na educação básica. Ou seja, é recente o redirecionamento do curso de Pedagogia para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, por isso, essas mudanças que englobam aspectos da docência ainda se encontram em crescimento gradual.

Docentes e discentes do curso reconheceram que a formação não tem oferecido suporte para o ensino de história e cultura indígena, mas, ao mesmo tempo, entendem que a formação política e ética - preocupação da maioria dos formadores - consegue sensibilizar os futuros professores para as causas sociais, permitindo que esses saiam abertos a pesquisar mais e a dialogar com as diferenças.

Todavia, presenciamos em alguns momentos de discussão sobre a temática indígena, a reprodução de preconceitos e de falsas ideias construídas socialmente sobre essa parcela da população tanto por estudantes como também por professores. A imagem do “índio verdadeiro”, a concepção de cultura congelada, a não consideração sobre a dinâmica cultural são exemplos de representações encontradas nas salas de aula que impedem reconhecer as identidades indígenas na contemporaneidade. Dessa forma, é preciso não apenas assegurar-se de que estamos falando da questão dos povos indígenas, mas, é necessário avaliar de que forma esse debate está ocorrendo.

Os encontros nos grupos focais foram momentos de escuta importantes, pois, as interações discursivas possibilitaram reflexões sobre os sentidos

proferidos através de discursos, ora semelhantes ora convergentes, em que os próprios participantes conseguiam pensar e repensar sobre o que ouviam e falavam, identificando certos preconceitos e ideologias amalgamadas em suas enunciações.

Percebemos também, segundo depoimento das próprias/os estudantes que houve influência da universidade na mudança de pensamento em relação aos povos indígenas. A noção de povos distantes, ligados ao passado ou à natureza, com um conjunto fixo de características e determinada aparência física ou a ideia de pessoas aproveitadoras (o que pensavam sobre os Tupinambá de Olivença) deram lugar à concepção de respeito à cultura, de ressignificação cultural, de mudanças na aparência e à compreensão de que são sujeitos de direitos. Contudo, esse “novo olhar” (apresentado no quadro 2 do capítulo IV) ainda revelou a permanência de estereótipos e preconceitos através de temas como: perda cultural, pessoas violentas, folclorização, além da superficialidade no tratamento do assunto e da ideia, ainda que implícita, de “índio como uma coisa só”.

Como já referimos anteriormente, as mudanças vão ocorrendo de maneira paulatina e esses são estereótipos construídos socialmente e reforçados/reproduzidos constantemente pela escola, mídia, literatura, materiais didáticos, etc. com a intencionalidade de manutenção de hierarquias, interesses e privilégios sociais da classe dominante. Para a desconstrução dessas concepções é necessário mais acesso à informação e ao conhecimento da memória dos grupos excluídos. Esse parece ser um papel da educação, mas que não pode ser feito isoladamente. É preciso criar espaços para que esses grupos sociais falem por si e contem suas próprias histórias, como nunca antes oportunizado.

Assim, as noções sobre os povos indígenas identificadas nessa dissertação são tomadas como produtos históricos e culturais, produzidos pela linguagem, através de discursos que instauram práticas sociais estabelecidas por e nas relações de poder.

Pensamos como possibilidades para o contexto em apreço, o estabelecimento de diálogos com pesquisadores de outros departamentos e cursos para facilitar as discussões sobre a temática; o diálogo com representantes do movimento indígena da região, bem como com os próprios

estudantes indígenas da universidade, através de realização de seminários ou rodas de conversas; a discussão dessa lacuna em reuniões de colegiado e departamento; ou até mesmo a criação de um componente curricular voltado para o ensino de história e cultura indígena e africana que aconteça efetivamente, mas, entendendo que isso não garante o preparo do professor, podendo essa questão perpassar por outras configurações e ser assumida como política curricular.

Fica evidente que o diálogo com o contexto regional exige um compromisso institucional de caráter político, o que por sua vez demandaria uma autocrítica do conjunto dos agentes institucionais responsáveis pela formação, do ponto de vista de suas histórias pessoais e sentidos introjetados sobre a alteridade destes sujeitos próximos e distanciados por processos ideológicos de subordinação, invisibilização e negação de direitos sociais e simbólicos. De certa forma a presença de outros conflitantes tão próximos interpelam a própria consciência da universidade sobre suas escolhas políticas e epistemológicas, demonstrando que ambas só podem ser pensadas articuladas dialética e dialogicamente.

Por fim, os questionamentos levantados e os momentos de escuta decorrentes da pesquisa, nos levaram à compreensão do currículo como um mundo de possibilidades, mas que ao mesmo tempo, legitima e deslegitima conhecimento, dá voz e silencia grupos sociais, elege heróis e confere inferiorizações. Esses são processos que precisam ser reconhecidos e denunciados por nós educadores, a fim de não cometermos mais epistemicídios e reprodução das relações de poder e dominação. O currículo e a formação, encarados como território de possibilidades e contestação, abre caminho para que os diversos atores sociais alterem e participem da construção desses cenários, podendo assim romper com tais lógicas de poder. Caminhemos, pois, em direção a essas alterações...

REFERÊNCIAS:

- ALARCON, Daniela F. O retorno da Terra: as retomas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 343 p. Dissertação - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. Notícia histórica de Ilhéus. 4 ed. Itabuna, BA: Colorgraf, 2003.
- BARROS, D. L. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAITT, Beth. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. e ALLUM, N. C. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões*. In: BAUER, M. e GASKELL, G. (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIM A. *A entrevista de ajuda*. São Paulo: Martins Fontes;1983.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.
- BORDIEU P.; PASSERON, J. *A reprodução*. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1975.
- BRASIL, *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial*. Decreto Nº 65.810 de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>, acesso em: out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação – CNE. *Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas*. Consultora: Beatriz Carretta Corrêa da Silva, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, 15.5.2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, 2006.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, 23 dez. 1996.

CAMPOS, João da Silva. *Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus*. Editus: Ilhéus-Ba, 1981.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana R. Lessa. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: editora da USP, 2015.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul/dez 2001.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre a igualdade e diferença. *Rev. Bras. de Ed.* v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

_____. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2013.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CANEN, Ana. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Rev. Conhecimento e diversidade*. n.11, p. 89-98, jan./jun. 2014.

_____. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, p. 91-107, 2007.

CASTRO, E. V. *Sociedades indígenas e natureza na Amazônia*. In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola*. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

COLLET, Célia *et al.* *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra capa livraria: Laced. Série traçados, v. 3, 2013.

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. *Da Corrida de Tora ao Poranci: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia*. 2013. 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, Livia Alessandra Fialho. & MESSEDER, Marcos Luciano. (Org.). *Educação, Multiculturalismo e Diversidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

COUTO, Patrícia N. de A. Morada dos Encantados: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema-Ba. 169 p. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, mar. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: Enricone e Grillo (org.). *Educação superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. Paraná: Criar, 2006.

FERREIRA, T. S. *Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, BA. 2013.

FLEURI, Reinaldo M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: paz e terra, 2008.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: *26ª Reunião Anual da ANPED, 2003*, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, vol. 1. 2003.

_____. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos De Pesquisa*, n. 116, p.20-39, jul. de 2002.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. *Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. In: Diário Oficial da União –Seção 1, n.74. Brasília: DOU, 20/04/2009, p.52-57.

GATTI, Bernadete. *A construção metodológica da pesquisa em Educação*. Palestra proferida no PPGEduC, Salvador, 04/09/2008.

_____. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP*, v.1, Maio/2009, p. 90-102.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, A. H. e MCLAREN, P. *Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA e SILVA (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: artes médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*. Salvador-Ba, 2003, p. 149-161.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. 11. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KADLUBITSKI, L. e JUNQUEIRA, S. A diversidade no curso de Pedagogia no Brasil: construção de uma experiência para os direitos humanos. *Educação em Revista*, Marília, v.10, n.1, p.15-28, jan.-jun. 2009.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellnada. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

MAGALHÃES, Aline M. *A luta pela terra como oração: sociogênese, trajetórias e narrativas do movimento Tupinambá*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MESSEDER, M. L. L.; FERREIRA, S. M. M. A educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n. 33, p. 185-198, jan./jun. 2010.

MESSEDER, Marcos L. L. Dinâmica cultural e construção identitária: reflexões em torno de uma etnografia contemporânea. In: DUCCINI e RODRIGUES. Metodologias de pesquisa em ciências sociais e humanas. *A cor das letras*. Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 14, 2013.

MONTEIRO, Rosana B. *A educação para as relações étnicas e raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004*. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFScar, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil*. In: OLIVEIRA e PACHECO (orgs.). Currículo, Didática e Formação de Professores. Cap. 4. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B., MACEDO, E.. *Currículo, identidade e diferença*. In: MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. (orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002, p. 11-33.

MORIN, Edgar - *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTT, Luiz. "Os índios do sul da Bahia: população, economia e sociedade (1740-1854)". In: *Bahia, Inquisição & Sociedade*. EDUFBA, Salvador - BA, 2010, pp. 193-293.

NÓVOA, António. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Palestra proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, em 13 de novembro de 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*: Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e prática*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

_____. *Políticas de formação de educadores e professores em Portugal*. In: OLIVEIRA e PACHECO (orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Cap. 3. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *Caminhos de ir e vir e caminhos sem volta: índios, estradas e rios no sul da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1982. Disponível em: <http://www.ppgh.ufba.br/spip.php?article384>.

_____. Marcellino José Alves: de índio a caboclo, de "Lampião Mirim" a comunista, uma trajetória de resistência e luta no sul da Bahia. *XXV Simpósio Nacional de História, Simpósio Temático 36: Os Índios na História*, 13-17 de julho de 2009.

_____. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis do cacau da Bahia. In: *Revista de Antropologia*. Publicação do Departamento de Antropologia. São Paulo: UDSP, 1989.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora*. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos, 1998.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates Contemporâneos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.169-184, jul/dez. 2009.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães *et al.* *Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SACRISTÁN, J.Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, K. *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008. *Cad. Pesq.* São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____ (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Alessandra G. de. *Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural*. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SOUZA, Telma Miriam Moreira. *Entre a cruz e o trabalho: a exploração de mão-de-obra indígena no sul da Bahia (1845-1875)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007. Disponível em: http://www.ppgh.ufba.br/IMG/pdf/Telma_Miriam.pdf.

SPINK, M.J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M.J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p.41-61.

SPINK, M.J.; MENEGON, V.M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M.J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p.63-92.

TANURI, L. M. *As diretrizes do curso de Pedagogia*. In: BARBOSA, R. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: editora da UNESP, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. "Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural." In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UESC. *Carta consulta para reconhecimento*, Ilhéus-BA, 1994.

_____. *ESTATUTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ*, 2006.

_____. *Nossa História*. Em: <www.uesc.br> Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. *Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia*, Ilhéus-BA, 2012.

VEIGAS, Susana de M. *Tupinambá de Olivença: histórico da ocupação*. Em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupinamba/2202>> Acesso em: 20 mar. 2015.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: vozes, 2006.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação*. 17. COLE, 2009.

Disponível em:

http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Formação de Pedagogos(as) para o trabalho com História e Cultura indígena em um contexto de relações interétnicas” que tem como finalidade conhecer como o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) orienta a formação docente para o trabalho com a temática indígena. Esse estudo justifica-se pela evidente necessidade de discussão do tema na formação do educador, principalmente, em regiões de conflitos interétnicos devido à presença de populações indígenas, como é o caso da UESC, para que este espaço formativo dê destaque à diversidade cultural ao invés de silenciá-la. Caso confirme sua participação na pesquisa, você participará de uma entrevista que será gravada e transcrita para análise posterior. As questões que serão abordadas na conversação referem-se ao seu percurso acadêmico em relação ao contato com a temática história e cultura indígena e diversidade cultural. Os resultados serão armazenados, analisados e apresentados sem qualquer menção aos nomes dos (as) participantes, assim como qualquer indício da identidade dos mesmos. Sua participação poderá acarretar em algum tipo de desconforto por se tratar de um tema que envolve conflitos e tensões entre grupos sociais diferentes, mas, que tentaremos amenizar através de redirecionamentos no diálogo, caso ocorra incômodos. Ressaltamos que não há obrigatoriedade de sua participação e, caso queira desistir em alguma etapa, não haverá qualquer consequência para você, mesmo após assinatura do termo de consentimento. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, mas, os momentos de conversação podem proporcionar reflexões sobre o tema, além de possíveis sugestões para o processo formativo. Esperamos também que este estudo traga informações importantes para contribuir com o aprimoramento dos cursos de formação de professores para uma educação que respeite à diversidade e as diferenças. Você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Mesmo não previsto, caso você tenha algum gasto decorrente da pesquisa, este será ressarcido. Além disso, ocorrendo qualquer dano decorrente da pesquisa, você terá garantida uma indenização. Se você concorda em participar, por favor, assine esse termo no campo indicado abaixo. Este termo constará de duas vias. Uma que ficará de posse da pesquisadora e outra de posse do (a) participante. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja alguma pergunta ou preocupação acerca dos seus direitos como participante da pesquisa, poderá nos contatar através dos seguintes endereços eletrônicos: lai.reis@yahoo.com.br e marmesseder@terra.com.br.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (Orientador)

Laís Reis Ribeiro (Pesquisadora e Discente do curso de Mestrado em Educação - UNEB)

Participante da pesquisa

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PERFIL
SÓCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

QUESTIONÁRIO PERFIL SÓCIOECONÔMICO

NOME: _____

ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE: _____

1) Idade:

- () Menos de 18 anos
- () 18 a 24 anos
- () 25 a 32 anos
- () 33 a 40 anos
- () Acima de 40 anos

2) Cotista:

- () SIM
- () NÃO

3) Autodeclaração para cor e/ou etnia:

- () Branca
- () Preta
- () Parda
- () Indígena
- () Amarela
- () Outra: _____

4) Renda média familiar:

- () 1 salário mínimo
- () 2 a 3 salários mínimos
- () 4 a 5 salários mínimos
- () 6 a 7 salários mínimos
- () 8 a 10 salários mínimos
- () Mais de 10.

5) Qual seu estado civil?

- [] Solteiro(a).
- [] Casado(a).
- [] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- [] Viúvo(a).

☐ União estável

6) Onde você nasceu?

☐ Ilhéus

☐ Itabuna

☐ Outra cidade no entorno da UESC. Qual? _____

☐ Na Capital

☐ Cidade de outro Estado/País, qual?

7) Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

8) Onde você mora atualmente?

☐ Ilhéus. Especificar bairro: _____

☐ Itabuna. Especificar bairro: _____

☐ Outra cidade no entorno da UESC. Qual? _____

☐ Outra opção _____

9) Onde você frequentou o Ensino Fundamental?

☐ Todo em escola pública.
particular com bolsa.

☐ Todo em escola

☐ Maior parte em escola particular.
pública.

☐ Maior parte em escola

☐ Maior parte em escola particular com bolsa.
particular.

☐ Todo em escola

10) Onde você frequentou o Ensino Médio?

☐ Todo em escola pública.
particular com bolsa.

☐ Todo em escola

☐ Maior parte em escola particular.
escola pública

☐ Maior parte em

☐ Maior parte em escola particular com bolsa.
particular.

☐ Todo em escola

11) Você frequentou curso pré-vestibular? ☐ Sim. ☐ Não.

Em caso afirmativo:

☐ Particular. ☐ Particular com bolsa parcial.

☐ Particular com bolsa integral. ☐ Público.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

1) Dados de identificação...

- Nome.
- Formação.
- Tempo de atuação no ensino superior.
- Tempo de atuação na UESC.
- Qual disciplina ministra.

2) Me fale um pouco da história da sua formação como professor e como esta história influencia na sua concepção de formação de professores.

3) E para você, quais são as dimensões mais importantes no processo de formação de professores.

4) Fale um pouco do currículo de Pedagogia da UESC.

5) Participou do processo de reformulação do currículo do curso? Se sim, como se deu esse processo?

6) Como você avalia a atenção dada as questões sobre diversidade cultural neste currículo? E a importância desse tema para a formação de professores?

7) Em um contexto geral, você acredita que o atual currículo do curso de Pedagogia contempla as discussões sobre a temática indígena?

8) Em suas aulas, em algum momento você costuma tratar dessa temática, considerando o contexto regional de relações interétnicas?

9) Como você avalia a formação inicial de pedagogos/as para lidar com questões indígenas, incluindo o ensino de história e cultura desses povos nas séries iniciais?

10) Como você vê a situação do povo Tupinambá e as relações interétnicas aqui na região?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale-me sobre sua trajetória no curso de Pedagogia e o que te levou a escolher esse curso.
2. Você teve/tem alguma experiência com o tema diversidade cultural dentro da Universidade? Se sim, fale-me sobre isso. [Cursou disciplinas obrigatórias ou optativas, participação em eventos ou projetos...]
3. E em relação a questão indígena, que contatos você teve durante a graduação com essa temática?
4. Considera importante incluir essa temática no currículo do curso de Pedagogia?
5. Como você avalia sua formação enquanto pedagoga(o) para o trabalho com História e Cultura indígena na Educação infantil e/ou Ensino Fundamental?
6. Quando falamos em povos indígenas o que vem a sua mente em primeiro lugar?
7. Como você avalia sua formação para lidar com conflitos no ambiente escolar referentes à discriminação e visões preconceituosas no que tange à diversidade cultural?
8. Me fale da sua percepção acerca dos atuais conflitos envolvendo o movimento Tupinambá e uma parcela da população não índia dessa região.

APÊNDICE E – PONTOS PARA DISCUSSÃO EM GRUPO FOCAL

- O que significa para vocês formar-se professor?
- Falar sobre as experiências com o tema diversidade cultural no curso.
- Falar sobre os pontos positivos e/ou negativos que consideram no currículo de Pedagogia.
- Quais os contatos que tiveram com a temática indígena no curso ou na Universidade?
- Quando falamos em povos indígenas, quais as principais ideias que vêm à mente?
- Se tivesse que elaborar um plano de ensino sobre história e cultura indígena hoje, como seria esse plano. Quais conteúdos não poderiam faltar?
- Como avaliam a própria formação até aqui para o ensino de história e cultura indígena nas escolas?
- Conhecem o movimento Tupinambá de Olivença? O que sabem sobre isso?

**ANEXO 1 – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA
DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO (7º SEMESTRE)**

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DCIE

DISCIPLINA: Diversidade Cultural e Educação

EMENTA: Aborda diversas perspectivas conceituais sobre as Relações Étnico-Raciais. Trata das discussões sobre a natureza do ambiente escolar (Reprodução e Transformação), relacionados aos contextos etnicorraciais da Educação Básica. Conceitua/Reflete sobre discriminação, estereótipo e preconceito no cotidiano escolar. Intersecção entre classe, gênero, raça/etnia, religiosidade e educação.

1ª – Apresentação, leitura da ementa e do Plano de curso, dinâmica de socialização; leitura da apresentação do livro “Superando o racismo na escola”; http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf (Ref: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.)

2ª – Construção intercultural da igualdade e da diferença – Cap. 8 do livro “A gramática do tempo”, de Boaventura dos Santos Sousa; (Pegar na Xerox)

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

3ª – Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural – texto disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF (Ref: SILVA, Maria José Albuquerque da.; BRANDIN, Maria Rejane Lima. *Diversa*. Ano I - nº 1: pp. 51-66: jan./jun. 2008.)

Capítulo 1 do Livro: Diversidade e educação: reflexões e experiências (Ref. RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org). *Diversidade e educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003.)

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf

4ª – Capítulos 2, 3, 4, 5 e 6 do livro: Diversidade e educação: reflexões e experiências

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf

(Ref. RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org). *Diversidade e educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003.)

5ª – Prova

6ª – Capítulos 9, 10, 11, 12 e 13 do livro Diversidade e educação: reflexões e experiências

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf

Ref. RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org). *Diversidade e educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003.

7ª – Educação Anti – racista – Estudo da Parte I e II do livro disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_antiracista.pdf

Ref: BRASIL. *Educação anti-racista* : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

8ª – Parte III (pg 133 a 166) do livro – Educação Anti-racista disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_antiracista.pdf

Ref: BRASIL. *Educação anti-racista* : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

9ª – Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 - – Trabalho em grupo: pesquisar como a Lei está atualmente na LDB e no PNE (2º crédito);

http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementation_da_lei.pdf

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf

10ª Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; Construção de seminário de pesquisa sobre os seguintes sujeitos da diversidade: quilombolas, indígenas, assentados, terreiros e negros (dividir os grupos).

<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>

11ª Textos do Livro: Superando o racismo na escola
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

Ref: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Textos: 1- A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático, p. 21 - *Ana Célia da Silva*;

2 - Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil, p. 101 - *Heloisa Pires Lima*

3 - Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. p. 143 *Nilma Lino Gomes*

12ª – Pesquisa de Campo

13ª – Seminário

14ª - Seminário

15ª – Entrega de artigo e avaliação final

**ANEXO 2 – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA
ANTROPOLOGIA CULTURAL E EDUCAÇÃO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ-UESC
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - DFCH

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
FCH 605	Antropologia e Educação	

CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	PROFESSOR (A)
T	60		
P			
TOTAL	60	04	

EMENTA

A formação histórica do pensamento antropológico e sua articulação com as ciências sociais. Os fundamentos da Antropologia e a compreensão das relações entre cultura e educação. A importância da diversidade cultural nas práticas curriculares. Cultura e educação no contexto da sociedade tecnológica.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta disciplina é apresentar uma introdução à conceitos básicos, à história do pensamento antropológico e as imbricações entre antropologia e educação, apresentando a relevância das percepções culturais, do reconhecimento da origem social, cultural e étnica dos educandos para a construção de um sistema didático pedagógico que privilegie a interação educador-educando e reconheça e valorize a diversidade étnica e racial que compõe a sociedade brasileira.

Apresentar autores e conceitos básicos da antropologia através dos conceitos de Cultura, Diversidade Cultural, Relativismo Cultural, Eurocentrismo e Etnocentrismo, Racismo, Miscigenação, entre outros.

Apresentar imbricações entre antropologia e educação, apontando a relevância da percepção da diversidade cultural dentro da sala de aula, e as desigualdades delas decorrentes. Abordar as influências das ideologias eurocentradas relacionadas ao racismo e como estas teorias fundamentaram e justificaram os processos históricos de invasão do território ora brasileiro, assassinatos, escravização, genocídio, dos povos indígenas e africanos, e a permanência destas práticas de exploração no cenário econômico internacional, ainda justificadas pelo eurocentrismo e racismo. Abordar a importância de democratização do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, movido pela legislação, os movimentos sociais e a revolução epistemológica na educação trazida pelo trabalho e obra de Paulo Freire.

METODOLOGIA	Aulas expositivas dialogadas; Indicação de leitura de textos e discussão bibliográfica em sala de aula; Realização de atividades escritas (em grupo e/ou individual) Apresentação de material áudio-visual
AVALIAÇÃO	A avaliação do curso consistirá em atividades avaliativas baseadas nos textos indicados para leitura. Será considerado o desenvolvimento individual de cada aluno em seu processo de aprendizado.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	<u>Introdução à conceitos fundamentais da Antropologia:</u> As origens do ser humano. O conceito de Cultura e os conceitos básicos correlacionados à esta problemática: Diversidade Humana, Cultural e Física, Eurocentrismo, Racismo, Relativismo Cultural, História do pensamento social sobre o conceito de raça e miscigenação, <u>A Formação do Povo Brasileiro:</u> Refletindo sobre a diversidade étnica da sociedade brasileira Formação do Povo Brasileiro: Identidade nacional, eurocentrismo e racismo, Etnocentrismo, Identidade nacional, Diversidade Cultural, entre outros. Aspectos introdutórios de formação da nossa sociedade. <u>Antropologia e Educação:</u> Paulo Freire e a importância da valorização da diversidade cultural. O educador e as relações sociais de desigualdade social, de raça e de gênero, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - História e cultura dos Povos nativos brasileiros e africanos.

Bibliografia

- DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- DAUSTER, T. **Navegando contra a corrente?** O educador, o antropólogo e o relativismo. In: Brandão, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação. Questões da nossa época.* São Paulo, Cortez, 1994, vol. 35.
- FREIRE, Paulo – **Pedagogia da autonomia.** Ed. Paz e Terra, 1992.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do parentesco.** Petrópolis, Vozes, 1974. (Cap.1: "Natureza e cultura", pag. 41 a 49)
- MINER, Horace. **"Ritos Corporais entre os Nacirema"** Em: ROMNEY e P. L. VORE (eds.): *You and Others – Readings in Introductory Anthropology.* Winthrop Publishers, Cambridge 1973, págs. 72-76. Tradução: Selma Erlich
- RIBEIRO, Darcy – **O Povo Brasileiro – Formação e Sentido do Brasil.** Companhia das Letras, 1995.
- SCHWARCZ, Lília – **O Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** SP. Companhia das Letras, 1993. (introd., caps.1 e 2).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. "A mão afro-brasileira: resenha antiga". *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 25, 1997.
- MICELI, Sérgio. (org) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995).* São Paulo: Sumaré; Anpocs, Brasília: Capes, 2002.
- Material Audio-visual:
- Rebecca Kanh: A origem do ser humano.** Documentário. Coleção BBC Anthropology. London, 2005.
- Paulo Freire: Missão Educar.** Documentário. Coleção Grandes Educadores. Unicamp, 2002.
- Darcy Ribeiro: O Povo Brasileiro.** Documentário em DVD, 1996.