



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS

**PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Manaus
2016

CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS

**PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

Manaus
2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331p Vasconcelos, Corina Fátima Costa
Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de
professores / Corina Fátima Costa Vasconcelos. 2016
330 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Evandro Ghedin
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Pedagogia. 2. Identidade Cultural. 3. Interculturalidade. 4.
Formação de professores. 5. Currículo. I. Ghedin, Evandro II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS

**PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 25/10/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evandro Ghedin – Presidente
Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
CEDUC – Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Prof.^a Dr.^a Carolina Brandão Gonçalves – Membro
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

À minha mãe **Dionéia**, por ter dedicado grande parte de sua vida aos filhos. Escolheu a educação como caminho a ser seguido e nos presenteou com a escola desde a tenra idade, mesmo nas situações mais adversas. Esta vitória também é sua mãe!

[...] **Mãe**, a tua aprovação é o vento forte em meu destino
Me leva longe navegar!
Mãe, a tua mão conduz a minha vida, o meu caminho
Me faz feliz me faz brilhar!

E por isso cada estrela lá no céu entende o porquê meu pensamento maior, é fazer sempre o melhor...
Pra você!

Por toda minha vida, enquanto o mundo existir
Te agradeço **mãe** por quem hoje eu sou, um pedaço do seu grande amor!
Sou sua eterna criança, esqueça um minuto que eu cresci
Espero **mãe** te fazer sorrir, nos caminhos que eu seguir [...]¹.

Ao meu esposo **João Neto**, pelo amor, apoio e compreensão. Por abraçar as minhas escolhas e sonhos como se fossem seus. Minha gratidão por ter me levantando tantas vezes quando fraquejei e por ter sido pai e “mãe” do nosso filho durante minhas longas ausências. Esta vitória também é sua!

[...] É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir [...]².

Ao meu filho **João Neto [meu curumim]**, amor maior, razão da minha vida. Meu companheiro na feitura da tese em vários momentos. Enquanto escrevia, brincava ao redor, assistia televisão, fazia labirintos e, para aliviar o cansaço, exigia minha presença para colocá-lo na cama. Espero recompensá-lo pelo “tempo” em que várias vezes disse não aos seus chamados, quando não pude enxugar às suas lágrimas, orientá-lo em suas atividades da escola. A você dedico essa conquista!

Eu tenho tanto pra lhe falar
Mas com palavras não sei dizer
Como é grande o meu amor por você
E não há nada pra comparar
Para poder lhe explicar
Como é grande o meu amor por você.

Nem mesmo o céu, nem as estrelas
Nem mesmo o mar e o infinito
Não é maior que o meu amor, nem mais bonito [...]³.

¹ Trechos da música Por Toda Minha Vida. Composição de Alexandre Barbosa e lançada pelo cantor Daniel.

² Trechos da canção Tocando em Frente. Compositores: Almir Sater e Renato Teixeira.

³ Trechos da música Como é Grande o Meu Amor Por Você. Composição de Roberto Carlos

AGRADECIMENTOS

Esta tese não resultou de um processo solitário, mas sua tessitura deu-se com todos aqueles que estiveram comigo no longo trajeto de sua construção. Sua concretização envolveu a colaboração de muitas pessoas, as quais agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas orientações, incentivo, amizade, amor e suporte.

A Deus, por ter sido minha fonte inesgotável de sabedoria, a relva de aconchego de minhas angústias, medos e insegurança. Por manter acesa dentro de mim a chama da vida em meio a um mundo corroído pela ganância do poder, injustiças sociais e desprezo à vida humana. Por iluminar-me com a esperança de que podemos construir um mundo no qual a premissa maior seja o acolhimento do outro como unidade da raça humana.

Ao meu pai Benedito Vasconcelos pelos valores éticos plantados em minha vida.

Aos meus irmãos Izabel, Eraldo Jorge, Jenner, Silvia, Maria de Jesus, Janison e Solene pelos profundos laços de amor, cuidado e proteção que tem nos mantidos unidos em todos os momentos das nossas vidas. Sem vocês esta conquista, sem dúvida, teria sido mais árdua e dolorosa. Amo vocês minhas vidinhas!

Aos meus amados sobrinhos Adriel, Luan, Edinei e Daniel (*in memoriam*) e sobrinhas Erica, Jéssica, Vanessa, Gabrielle, Patrícia, Geisiane, Danielle, Gisele, Luane e Thais pelo aconchego, brincadeiras e carinho.

Aos meus cunhados Francimar, Diego, Antônio Carlos pelo apoio, especialmente, a você Lindomar pelos momentos de espera e, junto com a minha irmã Silvia, ter me acolhido em sua casa, por me aguardar nas vindas para Manaus, de lancha, de barco ou de avião, você sempre estava lá, não importava a hora da chegada.

A Terezinha [Teca] por tantas vezes ter assumido o papel de “mãe” do nosso “coromim” nas minhas ausências e também nos momentos em que não pude realizar esta tarefa. Sem a sua presença nesta caminhada, certamente, meu filho seria mais carente de brincadeiras, leituras, colo e cuidados.

Às minhas amigas e colegas de profissão Elcy Barbosa e Lanira Garcia por terem me dado à oportunidade de adentrar no caminho da docência, especialmente, a você Elcy por ter despertado em mim a paixão pela Pedagogia.

À minha amiga e parceira de profissão Kézia Barbosa da Silva Martins, pelas lutas compartilhadas, pelos encontros na busca de nossos objetivos, nos compromissos assumidos. Ter você como companheira em muitas “viagens”, fortaleceu-me para seguir em frente. Você é um exemplo de coragem e determinação.

Ao meu amigo Francisco Dinelly e amigas Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos, Maria das Graças, Ignez Paiva e Simone Silva pela amizade e parceria na luta por uma educação verdadeiramente democrática. O sentimento de amizade construído nos une e sustenta nossas lutas.

Ao meu orientador, prof. Dr. Evandro Ghedin, por ter me acolhido e assumido junto comigo a feitura desta tese. Antes de orientador, foi, sobretudo, amigo, ao compreender com gentileza e humildade meus momentos de fraqueza e abalos emocionais. Sinto-me privilegiada por sua orientação, por esse novo encontro na construção de minha identidade profissional e acadêmica. Com você aprendi o verdadeiro sentido da pesquisa.

À professora Dra. Arminda Rachel Mourão, por sua capacidade de decisão, coragem e compromisso com as suas lutas. Minha gratidão pelo apoio recebido!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa, Dr. José Silvério Bahia Horta, Dra. Arminda Rachel Mourão, Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, Dra. Rosa Helena Dias da Silva, Dra. Selma Suely Baçal e Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aos professores Dr. João Paulino da Silva Neto (UFRR), Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (UFAM), Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo (IFAM) e Dra. Carolina Brandão Gonçalves (UEA) pelas pertinentes considerações e sugestões, tanto na Banca de qualificação quanto de defesa.

Às minhas colegas de doutorado e profissão Arlene Araújo Nogueira, Elizandra Garcia da Silva, Ilaine Inês Both, Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, Marinez França de Souza, Rosejane da Mota Farias e Silvia Cristina Conde Nogueira, pelo companheirismo, apoio, compartilhamento de saberes e dúvidas no enfrentamento dos desafios da tese e crescimento acadêmico-científico.

A todos os docentes e professores em formação do curso de Pedagogia do ICSEZ por sua disponibilidade em participar da pesquisa. Suas contribuições foram valiosíssimas para a compreensão do trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores.

À FAPEAM, pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor [...], cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nóvoa, 2013

RESUMO

A presente pesquisa aborda o trabalho com a identidade cultural como possibilidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais pelo olhar da interculturalidade no curso de Pedagogia. Formação fundamentada na compreensão das diversas epistemologias como uma ecologia de saberes. A espinha dorsal da investigação defende que o trabalho com a identidade cultural na formação dos professores pressupõe a formação de uma identidade docente, determinante para a forma como esse professor vai trabalhar com as diferenças culturais das crianças que vivem na Amazônia. Sua tessitura deu-se a partir do problema de estudo: como o trabalho com a identidade cultural na formação inicial possibilita a (re)construção de uma identidade docente para trabalhar com as diferenças culturais na escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação intercultural em Parintins/AM? Para tanto, desenhamos como objetivos de pesquisa: conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado os discursos e as práticas dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação inicial; descrever os grupos culturais que constituem as identidades do parintinense a partir da construção histórica da cidade e identificação dos professores em formação; identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados no currículo e na prática dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ e se estes contribuem para uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade e; analisar os desafios e as possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade. A pesquisa assume pressupostos teóricos da interculturalidade crítica para a formação docente, tensionados por aportes pós-coloniais. No tocante ao caminho metodológico, a investigação assume a perspectiva da hermenêutica crítica como abordagem de compreensão do objeto de estudo, pois examina minuciosamente os nexos entre as experiências cotidianas dos sujeitos e as representações culturais dessas experiências. De natureza qualitativa, foi realizada no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins, cujos sujeitos foram os docentes e os professores em formação do curso de Pedagogia. Para a construção e coleta de dados, utilizou-se a observação direta, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. Os dados revelam que a identidade cultural do parintinense é tecida na cultura indígena, ribeirinha, na vida na cidade, na religião, no rito do boi-bumbá e nos encontros com os que chegam de outras regiões do Brasil e do mundo. Entretanto, não há um trabalho sistematizado com os conhecimentos/saberes da cultura local no curso de Pedagogia. O trabalho com as diferenças culturais é recorrente nas práticas dos docentes, todavia, está assentado na perspectiva do multiculturalismo liberal, pois o caráter monocultural e universalizante é predominante nos textos, discursos e práticas de grande parte dos docentes. Assim, defendemos a formação dos professores para o trabalho com as diferenças culturais pelas lentes da interculturalidade, de modo a confrontarmos a formação de identidades essencializadas e abriremos “brechas”, “fissuras” para a construção de identidades docentes híbridas, críticas e plurais. Temos consciência de que reinventar e desconstruir processos colonizadores não é uma tarefa fácil. Exige, entre outras questões, o enfrentamento de desafios e a construção de possibilidades como ideal ético cravado na vida de docentes e discentes que priorizam a formação para a democracia e a justiça social.

Palavras-chave: Pedagogia. Identidade Cultural. Interculturalidade. Formação de Professores. Currículo

ABSTRACT

This research lies on the importance of the cultural identity as a subject to be considered during the formation of the teachers, focused on cultural differences under the view of interculturality in the course of Pedagogy. Such course would be based on the understanding of various epistemologies as different knowledges. The main argument of the research assumes that the work focused on cultural identity in the training of teachers takes for granted the formation of a teaching identity, which is a determining factor on the teacher's role concerning the cultural differences on the teaching of those children who live in the Amazon. It has been structured on the following problematic: how does the work focused on the cultural identity in the initial formation of the teacher make possible the (re)construction of a teacher identity to deal with the different kinds of culture in the school, considering the development of intercultural education in Parintins, in the Amazon? In order to achieve this goal, the aims of this research were the following: to know the cultural conception and cultural identity that have been the basis to the discourses and practices of the professors in the Federal University of Amazon, in Parintins (ICSEZ), in the Pedagogy course, and how such conception determines the work focused on the cultural differences in the initial teachers training process; to describe the cultural groups that constitute the identities of the Parintinian people from the historical construction of the city and identification of the teachers under formation; to identify how the knowledge of the local cultural identity is worked out in the curriculum and in the practice of the professors of the course of Pedagogy in the ICSEZ, and if such professionals contribute to a teacher training, focused on the work with the cultural differences in the perspective of interculturality; and to analyze the challenges and possibilities of developing a teacher training that considers the local cultural identity, committed to the issues of cultural differences in the perspective of interculturality. The research assumes theoretical assumptions of the critical interculturalism for the teacher formation, conducted by postcolonial contributions. Regarding the methodology, the research assumes the perspective of critical hermeneutics as an approach to understanding the object of study, as it examines in detail the nexuses between the subjects' daily experiences and the cultural representations of these experiences. It has a qualitative nature, and was carried out at the Institute of Social Sciences, Education and Animal Science of Parintins, whose subjects were both the professors and the teachers under formation in the course of Pedagogy. In order to collect data, the following technics have been used, such as direct observation, semi-structured interview, questionnaire and documentary analysis. After that, one comes to the conclusion that the cultural identity of the Parintinense people passes through the indigenous culture, the riverside inhabitants, the city life, the religion, the rite of the boi-bumbá and the contact with those who arrive from other regions of Brazil and the world. However, there is no systematized scientific work focused on the knowledge of the local culture in the course of Pedagogy in Parintins. The ones concerning cultural differences, however, are based on the perspective of liberal multiculturalism, since the monocultural and universalizing character is predominant in the texts, speeches and practices of many professors. Thus, we defend the thesis that in the formation of teachers there should be a work focused on the cultural differences, considering the interculturality, in order to confront the formation of essentialized identities, and to open some gaps for the construction of hybrid, critical and plural educational identities. We are aware that reinventing and deconstructing settler processes is not an easy task; it requires, among other things, confronting challenges and building possibilities as an ethical ideal embedded in the lives of teachers and teachers under formation, who give priority to the formation of open minded people for democracy and social justice.

Keywords: Pedagogy. Cultural Identity. Interculturality. Formation of teachers. Curriculum

RESUMEN

Esta investigación radica en la importancia de la identidad cultural como un tema a tener en cuenta durante la formación de los profesores, centrado en las diferencias culturales bajo el punto de vista de la interculturalidad en el curso de Pedagogía. Tal curso estaría basado en la comprensión de varias epistemologías como conocimientos diferentes. El argumento principal de la investigación supone que el trabajo centrado en la identidad cultural en la formación de los docentes presupone la formación de una identidad docente que es un factor determinante en el papel del profesor en las diferencias culturales en la enseñanza de los niños que viven en el Amazonas. Se ha estructurada sobre la siguiente problemática: ¿cómo el trabajo enfocado en la identidad cultural en la formación inicial del profesor hace posible la (re)construcción de una identidad docente para tratar con los diferentes tipos de cultura en la escuela, considerando el desarrollo de la educación intercultural en Parintins, en el Amazonas? Para tanto, los objetivos de esta investigación fueron los siguientes: conocer la concepción cultural y la identidad cultural que ha sido la base de los discursos y prácticas del profesorado de la Universidad Federal de Amazonía, in Parintins (ICSEZ), en el curso de Pedagogía, Y cómo dicha concepción determina el trabajo centrado en las diferencias culturales en el proceso inicial de formación de profesores; describir los grupos culturales que constituyen las identidades del pueblo de Parintins desde la construcción histórica de la ciudad y la identificación de los profesores en formación; identificar cómo se desarrolla el conocimiento de la identidad cultural local en el plan de estudios y en la práctica del profesorado del curso de Pedagogía en el ICSEZ, y si dichos profesionales contribuyen a una formación docente centrada en el trabajo con las diferencias culturales en la perspectiva de interculturalidad; y Analizar los retos y posibilidades de desarrollar una formación docente que considere la identidad cultural local, comprometida con los temas de las diferencias culturales en la perspectiva de la interculturalidad. La investigación supone asunciones teóricas de la interculturalidad crítica para la formación de profesores, realizada por contribuciones postcoloniales. En cuanto a la metodología, la investigación asume la perspectiva de la hermenéutica crítica como un acercamiento a la comprensión del objeto de estudio, al examinar en detalle los nexos entre las experiencias cotidianas de los sujetos y las representaciones culturales de estas experiencias. Tiene carácter cualitativo y se realizó en el Instituto de Ciencias Sociales, Educación y Ciencia Animal de Parintins, cuyos sujetos eran el profesorado y los profesores en formación en el curso de Pedagogía. Para recolectar datos, se han utilizadas las siguientes técnicas, tales como observación directa, entrevista semiestructurada, cuestionario y análisis documental. Después de eso, se llega a la conclusión de que la identidad cultural del pueblo de Parintins pasa por la cultura indígena, por los habitantes de las orillas del río, por la vida de la ciudad, la religión, el rito del boi-bumbá y el contacto con los que llegan de otras regiones de Brasil y el mundo. Sin embargo, no existe un trabajo científico sistemático centrado en el conocimiento de la cultura local en el curso de Pedagogía en Parintins. Los trabajos sobre las diferencias culturales se basan en la perspectiva del multiculturalismo liberal, ya que el carácter monocultural y universalizante es predominante en los textos, discursos y prácticas del profesorado. Así pues, defendemos la tesis de que en la formación de los docentes debe haber un trabajo enfocado a las diferencias culturales, considerando la interculturalidad, para confrontar la formación de identidades esencializadas, y abrir brechas, espacios, para la construcción de identidades docentes híbridas, críticas y plurales. Somos conscientes de que reinventar y deconstruir procesos consolidados no es una tarea fácil; Requiere, entre otras cosas, hacer frente a los desafíos y construir posibilidades como un ideal ético incrustado en la vida del profesorado y de los profesores en formación que dan prioridad a la formación de personas de mentalidad abierta para la democracia y la justicia social.

Palabras-clave: Pedagogía. Identidad Cultural. Interculturalidad. Formación de profesores. Plan de estudios.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do caminho metodológico da pesquisa.....	41
Figura 2 - Festa de Nossa Senhora do Carmo.....	58
Figura 3 - Modo de vida indígena.....	64
Figura 4 - Modo de vida cabocla.....	64
Figura 5 - Bois Caprichoso e Garantido.....	72
Figura 6 - Auto do Boi do Caprichoso.....	75
Figura 7 - Auto do Boi do Garantido.....	75
Figura 8 - Cartaz do 51º Festival Folclórico de Parintins 2016.....	79
Figura 9 - Formatura da 1ª turma do Curso Normal - CBP/1971.....	167
Figura 10 - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Cursos de doutorado em Educação oferecidos pelos programas de Pós-Graduação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	28
Quadro 2 -	Levantamento de estudos sobre formação inicial e continuada de professores em teses de doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas IESs no Brasil no período de 2007 a 2015.....	29
Quadro 3 -	Caracterização dos professores do Curso de Pedagogia do ICSEZ.....	36
Quadro 4 -	Caracterização dos professores em formação do Curso de Pedagogia do ICSEZ.....	39
Quadro 5 -	População indígena que vive no Baixo Amazonas.....	51
Quadro 6 -	Temas desenvolvidos pelos bumbás Garantido e Caprichoso no período de 1990 a 2016.....	77
Quadro 7 -	Níveis, Modalidades de Ensino e número de estudantes das escolas públicas de Parintins.....	162
Quadro 8 -	Número de professores formados pelo CESP – 2005 a 2015.....	172
Quadro 9 -	Número de discentes e docentes do ICSEZ- 2015/1.....	176
Quadro 10 -	Eixos, disciplinas e núcleos de estruturação curricular do curso de Pedagogia do ICSEZ.....	191
Quadro 11 -	Reorganização das disciplinas nas Matrizes Curriculares Versão 2007/1 e Versão 2012/1.....	192
Quadro 12 -	Disciplinas das Matrizes Curriculares de Pedagogia que abordam os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense e manifestam preocupação com as diferenças culturais na formação docente.....	194
Quadro 13 -	Conhecimentos/saberes da identidade cultural local e categorias referentes às diferenças culturais presentes nas disciplinas das Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.....	194
Quadro 14 -	Conhecimentos/saberes da cultura local no currículo de Pedagogia a partir das vozes dos professores em formação.....	199
Quadro 15 -	Análise dos Planos de Ensino referente ao semestre 2014/2.....	202
Quadro 16 -	Análise dos Planos de Ensino referente ao semestre 2015/1.....	202
Quadro 17 -	Disciplinas cujos planos de ensino apresentam conteúdos sobre as diferenças culturais e identidade cultural parintinense.....	203
Quadro 18 -	Percepção dos professores em formação sobre o tratamento dado a identidade cultural local (parintinense) no currículo do curso de Pedagogia.....	209
Quadro 19 -	Compreensão dos professores em formação sobre o conceito de cultura (palavras e ideias).....	223
Quadro 20 -	Cultura e identidade cultural local [parintinense] na prática docente.....	254
Quadro 21 -	Relação entre as diferentes identidades culturais em sala de aula.....	258
Quadro 22 -	Percepção dos professores em formação quanto à formação recebida para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva intercultural.....	263

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBP	Colégio Batista de Parintins
CNE	Conselho Nacional de Educação
CESP	Centro de Estudos Superiores de Parintins
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
IESs	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEFED	Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
PROING	Programa de Interiorização da Graduação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 PARINTINS, IDENTIDADES CULTURAIS E SEUS MÚLTIPLOS SABERES.....	44
1.1 Breve contextualização histórico-cultural da cidade de Parintins: a Identidade, as identidades e suas diferenças culturais.....	44
1.2 Influência da igreja Católica na constituição da identidade cultural e na educação dos parintinenses.....	57
1.3 O caboclo da Amazônia e a formação identitária do parintinense.....	61
1.4 O Festival Folclórico de Parintins como rito de construção e afirmação identitária.....	74
2 DIALOGICIDADE ENTRE CULTURA, IDENTIDADE E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	85
2.1 Cultura.....	85
2.2 Identidade Cultural.....	95
2.3 Identidade e diferença: formação construcionista e relacional das identidades culturais.....	107
2.4 Currículo e formação de identidades culturais: perspectiva multi/intercultural.....	116
3 INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOCENTE.....	132
3.1 Educação Intercultural.....	133
3.2 A formação do professor para a educação intercultural.....	141
3.3 Práticas interculturais na construção da identidade cultural dos professores no processo de formação.....	150
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL EM PARINTINS.....	160
4.1 Antecedentes históricos da educação e formação de professores em Parintins.....	161
4.2 Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia: contexto da pesquisa e sua identidade cultural.....	175
4.3 Multi/interculturalidade na formação de professores e os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense no currículo de Pedagogia do ICSEZ.....	178
4.3.1 Conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense nos planos de ensino dos professores.....	202
5 IDENTIDADE CULTURAL DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS.....	214
5.1 Concepções dos docentes e professores em formação sobre cultura e identidade cultural tecidas no trabalho com as diferenças culturais na formação inicial.....	215

5.2	Identidade cultural parintinense e o trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores: texto, discurso e prática.....	239
5.3	Diferenças culturais e identidade parintinense: desafios e possibilidades para a formação de professores de Pedagogia na perspectiva da interculturalidade.....	261
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
	REFERÊNCIAS.....	282
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista realizado com os professores.....	295
	APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores em formação.....	297
	APÊNDICE C - Eixos, disciplinas e núcleos de estruturação curricular do curso de Pedagogia do ICSEZ.....	301
	APÊNDICE D - Disciplinas das Matrizes Curriculares de Pedagogia que abordam os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense e manifestam preocupação com as diferenças culturais na formação docente.....	305
	APÊNDICE E - Análise dos planos de ensino referente ao semestre 2014/2.....	308
	APÊNDICE F - Análise dos planos de ensino referente ao semestre 2015/1.....	314
	ANEXO A - Matriz Curricular versão 2007/1.....	320
	ANEXO B - Matriz Curricular versão 2012/1.....	322
	ANEXO C - Plano de aula: Construção da identidade.....	324
	ANEXO D - Plano de aula: Ampliando as relações do aluno no tempo e no espaço como sujeito histórico.....	326
	ANEXO E - Plano de aula: Cultura e festas juninas.....	328
	ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas.....	330

INTRODUÇÃO

E que a diversidade possa ser vista por nós como um colorido cata-vento capaz de trazer para o campo da educação novos ares, novas cores, novos sentidos e sentimentos, impulsionando-nos em direção à liberdade, à construção da igualdade social e ao respeito às diferenças.

(Gomes, 2011)

A formação de professores tem se configurado uma preocupação constante no cenário educacional brasileiro ao se tratar da oferta de uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, vê-se este campo tensionado por questões voltadas para a valorização da diversidade cultural, pelo reconhecimento das identidades culturais, pela luta dos movimentos sociais contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e exclusão, bem como pela denúncia constante de um modelo de educação fundamentado na matriz político-social e epistemológica da modernidade. Não há mais como negar a diversidade cultural que compõe o espaço educacional brasileiro. Os olhares se voltam para o encontro das culturas que se entrecruzam, exaltam-se e se silenciam nas práticas pedagógicas e vivências curriculares trabalhadas e efetivadas nas instituições de ensino, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

Ainda que os estudos que articulem formação de professores e diversidade cultural se apresentem restritos no Brasil e, em particular, na Amazônia, têm sido objeto de discussão e pesquisa de autores que lutam por uma educação verdadeiramente democrática (CANDAU, 2008a, 2011, 2014; CANEN, 2008, 2010; CANEN e MOREIRA, 2001, GIROUX, 1997, 2003, 2009; MACLAREN, 1997). Pressupõe-se que a formação de professores se constitui em um espaço privilegiado para a criação e efetivação de proposições que possibilitem novos caminhos e avanços para o trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEN; XAVIER, 2011), especialmente porque se o professor não considera a identidade como questão, como poderá desenvolvê-la em contexto educacional?

Na literatura nacional o termo diversidade cultural tem sido usado como multiculturalismo, sendo compreendido como um campo teórico, prático e político (CANDAU, 2008a; CANEN, 2008; CANEN e MOREIRA, 1999) “[...] que busca respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria

central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 02).

É neste sentido que nosso interesse se volta para a identidade cultural como uma categoria central a ser trabalhada nos cursos de formação de professores, em especial, para os que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como pensar a formação do professor em tempos marcados pelas profundas mudanças provocadas pela globalização? Que formação o professor precisa receber para responder aos imperativos deste fenômeno que impõe um modelo de cultura única, sob o qual todos os povos devem alinhar-se? E, ao atuar na escala global, cruza fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades, povos e nações com novas combinações de espaço-tempo, transformando o mundo numa verdadeira “aldeia global”⁴. Essas características temporais e espaciais, segundo Hall (2006), afetam decisivamente as identidades culturais, ao aprofundarem a interneconexão global, anulando a distância entre as pessoas.

A globalização tem provocado uma extraordinária transformação em todos os setores da sociedade, gerando diferentes resultados em termos de identidade. Ao mesmo tempo em que a homogeneidade cultural, promovida pelo mercado global, pode levar ao distanciamento da identidade da cultura local, provoca uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições identitárias (SILVA, 2011).

Hall (2006, p. 78) afirma que há, juntamente com o impacto “global”, um novo interesse pelo “local”. Os processos tecnológicos de comunicação diminuíram os espaço-tempos e saberes são mais intensamente compartilhados. Houve mudanças com mais facilidade nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Para o autor “[...] parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais”.

Considerando essas mudanças, Hall (2006) destaca três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais: (1) as mudanças nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; (2) as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas

⁴ Conceito cunhado pelo canadense Herbert Marshall MacLuhan, na década de 60, para explicar os efeitos da comunicação de massa na sociedade contemporânea. Em seu livro, *O meio é a mensagem*, afirma que a “nova interdependência eletrônica cria o mundo à imagem de uma aldeia global” (Cf. MACLUHAN, Marshall. O meio é a mensagem. In: MacLuhan por MacLuhan: conferências e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005).

pela resistência à globalização e; (3) as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Nesse contexto, fica difícil sustentarmos a constituição de um sujeito com base no modelo identitário moderno, o qual propõe um ser portador de uma essência universal, dotado de uma identidade fixa e imutável. Assim, assumimos, nesta tese, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, proposta por Hall (2006), a qual não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, ao contrário, é formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representada ou interpretada nos/pelos diferentes sistemas culturais dos quais faz parte. Passa-se, nesta perspectiva, a “entender o eu como uma produção histórica, cultural e discursiva, como um constante processo de reconstrução” (MOREIRA; CUNHA, 2008, p. 12). Igualmente assumimos o conceito de “identidades culturais”, apresentado por Hall, como sendo aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais.

As condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito”. Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, resulta em “crise de identidade”.

Podemos inferir que a visão de uma identidade docente nacional também entra em crise ao ser questionada e tensionada pela complexidade dos processos da globalização. Como pensar a formação do professor nessa nova dinâmica e garantir um processo educativo que não seja excludente, monocultural e homogêneo ao estudante que nasce numa aldeia global, conectado e integrado a diferentes espaços culturais? Tal questão suscita novos desafios aos cursos de formação de professores, considerando, que nunca assumiu proporções tão abrangentes a importância do professor na construção de uma educação intercultural, a qual “promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade” (CANDAU, 2008a, p. 23). Candau ainda chama a atenção para a necessidade de se pensar uma formação capaz de fomentar nos professores questionamentos e a superação de visões

essencializadas a respeito das identidades culturais e a conscientização acerca dos processos de hibridização e de silenciamento de determinados grupos socioculturais na sociedade e no contexto das instituições de ensino.

Um dos desafios para se trabalhar a identidade cultural e a sua centralidade na constituição da identidade docente é a pouca atenção dada ao tema nos cursos de formação de professores. Candau (1988) assinala que as questões de educação intercultural e seus impactos sobre os processos de ensino não têm sido incluídas de maneira sistemática nos cursos de formação docente. Ainda que sejam visíveis as intensas produções teóricas e políticas públicas que acenem para uma educação intercultural, esta não tem se configurado no “chão das escolas”, tampouco assumida no currículo e nas práticas cotidianas dos professores. O que se tem presenciado é uma pedagogia alicerçada em práticas que silenciam, excluem ou desvalorizam a realidade sociocultural e histórica de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, tornando-se um espaço que, segundo Santomé (2004), pode ser retrado como opressor, injusto e colonizador.

Para Santomé esse processo educativo contribui para legitimar as características da cultura dominante, conduzindo ao monoculturalismo e ao silenciamento dos diversos grupos culturais. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas priorizam a uniformidade e a homogeneização, todos são colocados em um padrão único estabelecido a partir dos interesses políticos e sociais dos grupos dominantes. A organização da escola, o currículo, o seu planejamento e os valores trabalhados convergem para silenciar e negar as diferenças culturais dos estudantes presentes no espaço escolar.

Diante desta problemática, Moreira e Cunha (2008) afirmam que as identidades culturais dos estudantes precisam ser objeto de atenção do docente e a temática da identidade deve constituir parte nuclear dos programas de formação de professores. Ter presente o arco-íris⁵ das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente (CANDAU, 2008a), criando novas possibilidades para a formação dos professores, de forma a promover tanto a representação de vozes culturais plurais quanto o diálogo das diferenças.

Na Amazônia esse desafio torna-se maior, pois é caracterizada por uma rica sociobiodiversidade, constituída por populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo, além de imigrantes oriundos das diversas partes do país (CAVALCANTE; WEIGEL, 2006). Não é possível pensar a Amazônia sem suas florestas, rios, peixes, aves. É inegável que é um dos maiores e

⁵ Termo utilizado por Sousa Santos (2003) para expressar a diversidade cultural do mundo.

rico bioma do mundo. Por outro lado, na busca da compreensão do complexo amazônico não basta apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, entender o modo de vida da “multidiversidade de povos e nações” (BENCHIMOL, 2009) que constituíram a identidade amazônica. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há espaços históricos e socialmente construídos, determinados pela singularidade de cada povo, seus costumes e práticas culturais.

Em termos socioculturais, a Amazônia é marcada por sua diversidade, cujos povos convivem por meio de uma teia complexa de relações e mobilizações que são diversas e singulares. Diversidade aqui compreendida como “[...] a construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2008). A diversidade, conforme Gomes (2008), é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnica artística e científica, vivências e representações do mundo. E, embora a diversidade seja elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas de ressaltar como positivo e melhor os valores que lhes são próprios, gerando o etnocentrismo.

Esse processo, aliado à exploração e à apropriação dos recursos naturais, tem se configurado como instrumento de exclusão e extermínio, sobretudo, das populações indígenas amazônicas que foram silenciadas pelo poder hegemônico e imposição dos valores e modos de vida do colonizador. Contudo, a Amazônia possui um patrimônio milenar, herança desses primeiros habitantes da floresta, cujo extermínio não apagou a leitura que fizeram das águas, das árvores, dos animais e dos fatos cotidianos, a qual se denomina de cultura amazônica (GHEDIN, 2006). Este mosaico cultural se manifesta em diferentes espaços, em particular, na escola, contrastando com uma visão etnocêntrica e homogênea do outro e de suas condições socioculturais, a qual despreza a riqueza da diversidade e impõe seu modo de vida e sua visão social, moral e política a toda a sociedade.

Neste debate, corrobora-se com o posicionamento de Weigel (1995), quando enfatiza que um grupo étnico, mesmo submetido a relações assimétricas de poder, em processo de alienação e imposição cultural, será capaz de manter sua identidade cultural se conseguir sustentar um campo de cultura própria, acrescido de elementos apropriados de outras culturas, por meio de mecanismos de resistência, apropriação e inovação cultural. Este posicionamento evidencia que os povos da Amazônia (índios, caboclos, ribeirinhos, remanescentes quilombolas, pescadores, assentados, pequenos agricultores e imigrantes) continuam a afirmar suas identidades culturais e lutar por seus direitos de cidadania plena na sociedade, resistindo

continuamente a um sistema capitalista que privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas e silenciadoras das diferenças culturais.

Este contexto de diversidade cultural revela com mais profundidade os desafios requeridos para a formação de uma identidade docente capaz de promover o reconhecimento e o diálogo das diferenças nos diversos espaços escolares. Situada neste contexto e como professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) em Parintins/Amazonas e, a partir de experiências voltadas para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em diferentes contextos da região Amazônica, foi possível perceber as dificuldades dos docentes em trabalhar as diferenças culturais presentes na sala de aula, sobretudo porque em muitas escolas os professores são orientados a trabalhar os conteúdos das propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação, tanto do Estado como do município, que nem sempre contemplam as diferentes identidades culturais que formam a Amazônia.

O maior desafio se configura, então, na falta de preparo dos professores para trabalhar com as diferenças culturais que se entrecruzam no âmbito da sala de aula, reproduzindo, desta forma, um trabalho assentado em práticas hegemônicas, silenciadoras de muitas vozes e produtoras de exclusão e desigualdade social. Uma mudança de atitude diante desta problemática passa, sobremaneira, pela inclusão da identidade cultural local no processo de formação inicial dos professores, em particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A constatação dessa realidade suscita em nós a necessidade de problematizar como o trabalho com a identidade cultural na formação inicial possibilita a (re)construção de uma identidade docente para trabalhar com as diferenças culturais na escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação intercultural em Parintins/AM? E, para responder ao problema proposto nesta pesquisa, delineamos as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado os discursos e as práticas dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ/Parintins e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação inicial? Quais grupos culturais constituem as identidades do parintinense a partir da construção histórica da cidade e identificação dos professores em formação? Como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados no currículo e na prática dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ e se estes contribuem para a formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade? Quais os desafios e as possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade?

As respostas para tais questões passam pelo entendimento de que o trabalho com a identidade cultural na formação dos professores pressupõe a (re)construção de uma identidade docente, determinante para a forma como esse professor vai trabalhar com as diferenças culturais das crianças nas escolas de Parintins/AM, tese que se propõe sustentar nesta pesquisa.

Para se caminhar nas teias de construção da tese propomos como objetivo geral compreender como o trabalho com a identidade cultural na formação inicial possibilita a (re)construção de uma identidade docente para trabalhar com as diferenças culturais na escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação intercultural em Parintins/AM. Para tanto, desenhamos como objetivos específicos: (1) conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado os discursos e as práticas dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ/Parintins e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação inicial; (2) descrever os grupos culturais que constituem as identidades do parintinense a partir da construção histórica da cidade e identificação dos professores em formação; (3) identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados no currículo e na prática dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ e se estes contribuem para uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade; (4) analisar os desafios e as possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.

Desse modo, destacamos a relevância do estudo ora proposto, por estar costurado à nossa identidade pessoal e profissional; pela emergência do tema em contexto global, nacional e local; pela limitada produção de estudos na área e a necessidade de se incorporar as questões relativas às identidades culturais locais na formação inicial de professores, particularmente, no curso de Pedagogia em Parintins/AM.

Parintinense, nascida em comunidade ribeirinha, carregamos em nosso modo de ser, pensar e agir os traços culturais de quem vive na Amazônia. Desde muito pequena desenvolvemos o gosto e o prazer pelos estudos, razão pela qual, mudamos para a cidade em busca de escolas. Antes mesmo de concluir o Magistério, iniciamos nosso trabalho na docência como professora de Reforço. A formação em Licenciatura Plena em Pedagogia nos possibilitou adentrar no “chão da escola” de onde nunca saímos, mesmo quando ingresseamos no Magistério Superior. Ao realizar o Mestrado em Cuba, vivenciamos de perto como a educação pode marcar profundamente a vida das pessoas. Especialmente quando surge do conhecimento da história, das lutas, das vitórias e de todas as contradições que traçam a trama

do contexto de vivência, ainda que este nem sempre seja o lugar que sonhamos ou queremos. Como professora do curso de Pedagogia, traduzimos em nosso trabalho cotidiano de sala de aula a esperança e a luta na construção de uma formação docente verdadeiramente comprometida com uma sociedade democrática e com justiça social. E, que no nosso entendimento, entre tantas outras questões, perpassa pelo reconhecimento dos diversos conhecimentos/saberes dos sujeitos e de suas diferenças culturais.

Com atenção voltada para as questões da multiculturalidade existente no mundo é que, ao concluir os seus trabalhos, a Comissão Internacional da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶, liderada por Jacques Delors, reafirma a sua fé no papel da educação para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Não como um “remédio milagroso” ou uma “mágica”, mas como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, a guerra (DELORS, 2006). Igualmente destaca as notáveis descobertas e progressos científicos que modificaram o nível de vida de vários países, no entanto, não foram suficientes para amenizar o sentimento de desencanto que parece dominar o mundo em função das decepções do progresso: o aumento do desemprego, o fenômeno da exclusão social, persistência da desigualdade, as ameaças ao meio ambiente e milhões de vidas ceifadas pela guerra. Tal constatação demonstra que as tensões⁷ permanecem latentes e explodem, tanto entre nações como entre grupos étnicos. E num contexto marcado pela crescente interdependência entre os povos e pela globalização, a Comissão atribui a todos a responsabilidade pela construção de uma convivência verdadeiramente democrática. Porém, acompanhada de um grande desafio: “como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia global’, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (DELORS, 2006, p. 12).

Este questionamento impõe desafios à educação num mundo cada vez mais marcado pelas diferenças culturais, a qual deverá ser capaz de responder, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria (STAVENHAGEN, 2006). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada na Conferência, traz

⁶ Realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, tendo como objetivo fornecer definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

⁷ Principais tensões que, segundo a Comissão, constituem o cerne da problemática do século XXI: o global e o local; o universal e o singular; tradição e modernidade; as soluções a curto e em longo prazo; a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e; entre o espiritual e o material (DELORS, 1998).

esta preocupação ao atribuir à educação a responsabilidade em desenvolver e respeitar toda a herança cultural de determinada população (BRASIL, 1990).

No Brasil questões sobre a necessidade de se trabalhar as diferenças culturais na educação e na formação de professores ganham força a partir da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que a Educação é direito de todos os cidadãos sendo dever do Estado e da Família promovê-la em colaboração com a sociedade (Art. 205). Afirma o direito de todos ao acesso à cultura, bem como a valorização e a difusão das manifestações da diversidade étnica e regional e a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 215). Tendo em vista a formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais, estabelece aos órgãos educacionais a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (art. 210). E como um dos princípios fundamentais institui a promoção da diversidade cultural enquanto “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 reafirma as questões referentes à diversidade cultural assumida pela Constituição de 1988 ao propor que o currículo da Educação Básica deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, constituída pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art. 26). Propõe que o ensino da história contemple as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º), além de tornar obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio (art. 26-A), cujos conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, Resolução CNE/CP, 01, 2006) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência e orientam que a organização do curso precisa considerar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. O egresso deverá estar apto para atuar como agente intercultural; identificar os problemas socioculturais por meio da pesquisa com vistas à superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, entre outras, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças culturais (art. 5º, inciso IX, X). No planejamento, processos didáticos e avaliação, conduzidos pelos professores, é fundamental levar em conta o contexto histórico e sociocultural brasileiro (art. 6º, alínea “g”).

Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia no Brasil apresenta como uma das suas preocupações centrais a formação do professor para responder aos desafios impostos pelas

diferenças culturais que compõem a sociedade brasileira, em particular, a Amazônia, espaço constituído por diferentes identidades culturais.

Em conformidade com o artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, Resolução CNE/CP, 07, 2010) orientam que o currículo do Ensino Fundamental necessita articular as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, relação essencial para a construção de suas identidades (art. 9º). O currículo terá uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de modo a formar um todo integrado (art. 10). A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada possibilita a integração entre a formação mais geral do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos e características regionais e culturais da sociedade (art. 11, §1º).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida em escala global, regional e local, entre estes, a diversidade cultural, compondo tanto a base nacional comum como a parte diversificada do currículo (art. 16).

O trabalho educativo no Ensino Fundamental se baseia no reconhecimento e valorização das experiências dos alunos, “atendendo suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão e o direito de todos à educação” (art. 22). Enquanto protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes a articulação entre o reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local, que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade, para que este possa transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (art. 26, Parágrafo único).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, traz dez diretrizes, entre elas, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Art. 2º, Incisos III, IV e X). De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15 do referido plano, estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial

em nível superior e para a formação continuada de professores para a Educação Básica, fixadas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. O processo de construção das novas DCNs foi objeto de discussões e debates, envolveu diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, além dos marcos legais com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2014-1024) e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014).

A tessitura deste processo ocorreu ao longo de mais de uma década e objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica, sinalizando também para a necessidade de maior articulação entre as instituições de Educação Superior e Educação Básica. Tais questões sugerem novos horizontes à dinâmica formativa dos professores, “[...] pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos” (DOURADO, 2015, p. 09).

Em consonância com os marcos legais já mencionados, as novas DCNs (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, 2015) também assumem como princípios para a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica: o compromisso com projeto social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação democrática e justa, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; e, a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Art. 3º, § 5º, Incisos II e XI).

Nos anos 90, as diferentes reformas na área da educação no Brasil incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões referentes às diferenças culturais como temas transversais. Pelo fato da incorporação dos discursos interculturais se darem num modelo social, econômico e cultural hegemônico, foram orientados a inibir os conflitos por meio da tolerância, respeito mútuo e ampliação dos espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais sem, no entanto, provocar mudanças na estrutura da sociedade (CANDAUI; RUSSO, 2010).

Constata-se, assim, a mobilização da sociedade para implantar políticas públicas educacionais para normatizar as diferenças culturais na educação. Entretanto, necessita-se saber como as identidades culturais são trabalhadas, ressignificadas na formação dos futuros professores, de modo a configurar uma identidade docente que promova uma educação verdadeiramente democrática na escola, visto que a “[...] diversidade se manifesta na

originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...]” (UNESCO, 2002, p. 03).

De acordo com Giroux (2009, p. 85), os modelos tecnocráticos que dominam as reformas e estruturam muitos programas de educação e, ainda, uma história de reforma educacional voltada para considerações práticas têm sido responsáveis pela pouca incorporação dos Estudos Culturais nas faculdades de educação. Além disso, “[...] a tradição dominante favorece a contenção e assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação”.

Além das intenções e das disposições legais descritas, o levantamento das teses de doutorado, realizado no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), indica poucos estudos que abordam a relação entre identidade cultural e a formação de professores.

Inicialmente, procuramos identificar os cursos de Doutorado em Educação Recomendados pela CAPES. A busca foi feita a partir do descritor Região/Instituição e para a localização dos referidos cursos consultamos uma a uma as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Cursos de doutorado em Educação oferecidos pelos programas de Pós- Graduação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil

Região	Instituições de Ensino Superior	Instituições de Ensino Superior que oferecem Curso de doutorado em Educação
Centro Oeste	26	08
Nordeste	62	11
Norte	22	02
Sudeste	224	25
Sul	73	16
Total	407	62

Fonte: <http://www.capes.gov.br>

Das 407⁸ Instituições de Ensino Superior que possuem curso de pós-graduação no Brasil, nas mais diversas áreas do conhecimento, identificamos 62 IES que oferecem curso de doutorado em educação, dos quais a maioria (25), encontra-se na região Sudeste e apenas 02 na região Norte.

⁸ Dados atualizados no site da Capes em 20/03/2015.

Com o propósito de conhecermos os trabalhos realizados que versaram sobre a formação inicial e continuada de professores e, entre estes, os que possuem relação direta com a temática da pesquisa, consultamos, nos sites dos Programas de Doutorado em Educação das IES, as teses defendidas no período de 2007 a 2015. Das 62 IES visitadas, somente 43 compuseram os dados fornecidos neste estudo. Não foi possível a inclusão da totalidade pelas seguintes razões: 03 das IES encontram-se aguardando homologação (Universidade Federal de Grande Dourado, Universidade Tiradentes e Centro Universitário La Salle); 07 das IES tiveram os cursos aprovados entre os anos de 2012 a 2015 – Universidade Católica de Petrópolis (2012), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro/SP (2012), Universidade Metodista de São Paulo (2012), Fundação Universidade de Passo Fundo (2012), Universidade do Estado de Santa Catarina (2012), Universidade Estadual do Ceará (2013) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2015) – e em 09 das IES não foi possível o acesso às teses nos sites dos programas (Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Nove de Julho/SP, Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

Para a busca das pesquisas sobre formação de professores, com recorte na formação inicial e continuada, que tinham relação direta com o objeto de pesquisa, identidade cultural e formação de professores, procedemos à leitura de todos os títulos das teses disponibilizadas pelos 43 programas de pós-graduação no período citado, que somados totalizaram 4.294 títulos. Quando não era possível constatar o objeto ou o tema do estudo pelo título, procedíamos à leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução dos trabalhos, obtendo os resultados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Levantamento de estudos sobre formação inicial e continuada de professores em teses de doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas IES no Brasil no período de 2007 a 2015.

Ano	Formação Inicial	Formação Continuada	Formação inicial e continuada	Total
2007	10	04	-	14
2008	08	09	-	17
2009	11	14	-	25
2010	21	06	-	27
2011	11	14	-	25
2012	07	13	01	21
2013	15	09	01	25

2014	20	18	-	38
2015	07	04	01	12
Total	110	91	03	204

Fonte: Site dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil

Os dados revelam que no universo das teses sobre formação de professores, as pesquisas sobre formação inicial têm sido maiores que os estudos sobre formação continuada, embora não haja uma diferença extremamente significativa. Percebe-se que nos anos de 2013 e 2014 há um aumento de pesquisas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, o que demonstra preocupação com a formação dos professores em todos os níveis de Ensino e nos diversos campos do saber em todo o Brasil. Entre os mais diversos temas e objetos abordados nas teses pesquisadas, destacamos as questões sobre docência e identidade; Educação do Campo; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; educação para a sexualidade, orientação sexual e gênero; relações étnico-raciais; representação social da diversidade cultural e saberes docentes; homossexualidade; fronteiras, identidades e diferenças; a incorporação das questões culturais no currículo do curso de Pedagogia, tendo em conta as novas Diretrizes Curriculares traçadas para o referido curso a partir da Lei 9394/96 e; a inclusão do multiculturalismo na formação docente, o qual vem assumindo papel basilar para responder às preocupações com a diversidade cultural no campo da educação.

Na leitura dos títulos das teses não identificamos nenhum trabalho com título semelhante ao proposto nesta pesquisa, identidade cultural e formação de professores, entretanto, destacamos aqui os que consideramos possuir relação direta com a temática em estudo: Alves (2010), Wilson (2011) e Xavier (2011).

Alves (2010), em sua tese de doutorado *“Multiculturalismo e Formação de Professores: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia”*, analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso à luz do multiculturalismo, instigada pela observação das dificuldades por parte dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em conferirem uma orientação multicultural às suas práticas. A autora acredita na potencialidade das Diretrizes para a formação de professores multiculturalmente orientados, capazes de valorizar a pluralidade cultural de seus alunos e colaborar para questionar e desafiar as relações de poder que produzem desigualdades, estereótipos e preconceitos. Para tanto, analisou os limites e potenciais multiculturais de formação dessas diretrizes, identificou as principais tensões relacionadas ao debate sobre a sua concepção e implementação e, por meio de um estudo de caso, investigou o processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia em uma instituição universitária privada

do interior do Rio de Janeiro, com o propósito de visualizar o impacto das diretrizes curriculares do referido curso em termos de possibilidades de formação de professores na perspectiva do multiculturalismo. Alves (2010) argumenta que o estudo realizado colabora para confirmar que as políticas educacionais, por si só, não darão conta de modificar a realidade educacional. Tampouco a formação de professores poderá avançar nessa perspectiva apenas pela inclusão de novas disciplinas no currículo, é necessário o compromisso político de todos e uma perspectiva de formação docente a partir do ideal do multiculturalismo crítico.

A tese *“Representações Sociais da Diversidade Cultural na Formação Inicial de Professores”* de Wilson (2011) procurou identificar as representações sociais sobre a diversidade cultural dos alunos ingressantes e concluintes de sete licenciaturas e em que medida houve modificação no núcleo central das representações. Buscou ainda perceber como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e representações sociais numa perspectiva de sensibilização à diversidade cultural. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores de curso e os alunos ingressantes e concluintes das sete licenciaturas de uma instituição estadual de ensino superior voltada só para a formação de professores. O autor conclui que houve modificação no núcleo central das representações sociais de ingressantes e concluintes sobre diversidade cultural, atribuindo esta mudança à existência de um ambiente de abertura e acolhimento à diversidade.

Xavier (2011) em sua pesquisa *“A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade”*, investigou o campo da formação continuada dos profissionais da educação e sua relação com as instâncias formadoras (universidades e secretarias de educação), a partir de diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), buscou identificar em que medida o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilização identitária e para a configuração de percepções, concepções e práticas no contexto escolar perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças. A autora realizou o estudo em duas partes: na primeira, fez um levantamento acerca da produção acadêmica multicultural no campo da formação continuada de professores e gestores educacionais realizado no Banco de Teses da CAPES (1987 a 2009) e nos trabalhos publicados no site da ANPEd (2000 a 2010) e na segunda, realizou dois estudos de caso relativos a experiências de formação continuada para professores e gestores educacionais, multiculturalmente orientadas, efetivadas por meio da parceria entre universidades públicas e secretarias de educação. Os resultados revelaram que a articulação entre formação continuada e questões multiculturais ainda se constitui como um campo pouco explorado seja pela existência de um número reduzido de produções ou pela

resistência de alguns educadores no trato dessas questões. E ainda, a utilização de uma abordagem multicultural nos cursos de formação continuada mostrou seus potenciais ao impregnar os discursos e temáticas convencionais da formação docente, visto que possibilitou aos atores envolvidos uma análise e uma reflexão sobre seus discursos e práticas e uma ressignificação dos contextos escolares, funcionando como um mecanismo mobilizador dos processos de construção e reconstrução de identidades docentes.

Tais pesquisas revelam preocupação com a formação de professores multiculturalmente orientados para responder aos desafios da diversidade cultural no campo da educação e apresentam categorias semelhantes às discutidas neste estudo. Todavia, diferem deste na medida em que nosso interesse volta-se para as questões que envolvem a identidade cultural no processo de formação do professor em um contexto marcado, historicamente, pela eliminação física do outro, pela negação dos seus saberes, modos de vida, submetidos aos mais cruéis processos de violência, preconceito e exclusão, como é a Amazônia, especificamente no município de Parintins/AM. Diferentemente das pesquisas mencionadas, assumimos, ainda, a interculturalidade como um projeto social, político e epistemológico para pensarmos a formação de professores com o olhar voltado para as diferenças culturais das crianças que vivem no Amazonas.

A universidade poderá desempenhar um papel importante na medida em que busca conferir ao Curso de Pedagogia um caráter emancipatório que contemple as diferenças culturais, promovendo a interação com grupos de diferentes culturas. Contudo, cabe à própria instituição rever seus discursos e práticas, que em nome da ciência, tem silenciado e negado saberes, cultuando o paradigma da homogeneização sustentado nos pilares da exclusão e desigualdade. Isso significa que os cursos de formação de professores, inseridos no contexto amazônico, necessitam preparar os futuros professores para lidarem com os diversos falares, imaginários, crenças e valores dos educandos, levando-os a valorizar os seus saberes e experiências culturais, há muito silenciados por uma educação homogênea, reprodutora da cultura dominante.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para novas reflexões e novos questionamentos acerca da necessidade de se trabalhar questões referentes às diferenças culturais nos cursos de formação de professores, de modo a viabilizar uma formação docente que promova a superação dos paradigmas homogêneo e eurocêntrico que orientam e determinam os processos educativos dos diferentes grupos culturais na Amazônia.

Para o desenvolvimento desta investigação, escolheu-se o caminho da pesquisa qualitativa por ser uma abordagem metodológica que investiga seu objeto de estudo no

contexto onde os fatos acontecem. Esta permite “[...] a obtenção de dados descritos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13). Considera o imbricamento entre o sentido que o sujeito pesquisado dá às coisas, e as “lentes” que o sujeito pesquisador utiliza para olhar a realidade, compreendendo-a no mesmo movimento em que compreende este sentido do “outro”, em face da realidade sócio-histórica (AUGÉ, 1999). Esta abordagem defende uma visão holística dos fenômenos ao levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (GATTI; ANDRÉ, 2011).

As ideias das autoras são corroboradas por Chizzotti (2003, p. 79) ao afirmar:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Pelas razões acima mencionadas, a abordagem qualitativa é a mais adequada ao desenvolvimento desta pesquisa, pois pretendeu abordar o objeto de estudo a partir do contexto onde os sujeitos estão situados com foco em seus discursos e práticas pedagógicas cotidianas. Todavia, não exclui os dados quantitativos, que foram empregados para ampliar e reforçar certas informações e interpretações (DENZIN; LINCOLN, 2010).

Assumimos como método de abordagem a hermenêutica crítica, pois entendemos que o processo interpretativo é tanto um ato ontológico quanto epistemológico de compreensão do mundo e das condições de existência. A busca pela compreensão é um aspecto essencial da existência humana, na medida em que o homem procura dar sentido à sua vida. Esta abordagem, em uma análise sociocultural, examina minuciosamente como os sujeitos estabelecem ligações entre suas experiências cotidianas e as representações culturais dessas experiências. Em outras palavras, desconfia daqueles modelos de interpretação que declaram revelar a verdade absoluta e procura compreender como os discursos e práticas textuais operam para manter as relações de poder existentes para sustentar as estruturas hegemônicas. Para tanto, focaliza aspectos do cotidiano dos indivíduos [particular] de maneira a fundamentá-los contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato [geral] (MACLAREN; KINCHELOE, 2010).

Ainda de acordo com os autores, a hermenêutica crítica busca desconstruir os textos socioculturais inscritos com marcas indeléveis de estereótipos degradantes dos grupos marginalizados ou tidos como “minorias”, os quais reforçam a ideologia de privilégios e de direitos aos grupos “superiores”. Desafia os sujeitos a revisarem e desconstruírem suas ideias preconcebidas de forma a construir novas maneiras de conceber a si mesmo, o outro e seu contexto de vivência.

A teoria social crítica ao compor o movimento de interpretação da realidade, “[...] facilita a compreensão das estruturas ocultas e das dinâmicas tácitas que inscrevem insidiosamente os significados e os valores socioculturais” (MACLAREN; KINCHELOE, 2010, p. 292). A hermenêutica crítica, portanto, concentra-se na dominação e em sua negação, a emancipação, ao mesmo tempo em que traça os caminhos pelos quais as dinâmicas culturais formulam as identidades.

A partir destas lentes, a análise do objeto de estudo foi costurada pelo movimento de compreensão da realidade, por descrições densas dos textos analisados, pelas intencionalidades daqueles que o produziram e pelos significados comunicados pelos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo. A interpretação e compreensão, impulsionados pela teoria crítica, permitiu-nos estabelecer pontos de encontro (pontes) entre os textos analisados (PPC e plano de ensino), os discursos/vozes dos docentes e professores em formação e as práticas pedagógicas dos professores, alinhados aos seus contextos socioculturais.

O locus escolhido para a pesquisa foi o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), unidade de Educação Superior da Universidade Federal do Amazonas, situado na cidade de Parintins. A escolha do referido Instituto justifica-se por ser uma instituição pública e oferecer Cursos de Formação de Professores: Pedagogia, Artes e Educação Física, além de atender acadêmicos dos diversos contextos da região do Baixo Amazonas⁹, evidenciando em seu espaço o encontro de diversas identidades culturais. Neste contexto, elegemos o Curso de Pedagogia para a realização do estudo por duas razões importantes que coadunam com os objetivos a que esse estudo se propõe: volta-se para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e por ser o campo de atuação profissional da pesquisadora.

Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) professores, de um universo de 15 que trabalham no curso de Pedagogia. Devido à greve não foi possível envolver a totalidade de

⁹ Baixo Amazonas está se referindo ao Estado, parte correspondente ao município de Itacoatiara até o município de Parintins, limite fronteiro do Amazonas com o Pará. O Amazonas assim divide o rio: Alto Solimões, Médio Amazonas e Baixo Amazonas (SOUZA, 2013). O Baixo Amazonas é constituído por sete municípios: Urucará, São Sebastião do Uatumã, Parintins, Barreirinha, Nhamundá, Boa Vista do Ramos e Maués (WITKOSKI; FRAXE, 2011).

docentes na pesquisa. E, ainda, 108 (cento e oito) acadêmicos que aceitaram participar do estudo, de um total de 125 (cento e vinte e cinco) inscritos em todo curso, estruturado em nove períodos.

Para trilhar o percurso da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados foram selecionados de modo a compor um *corpus*¹⁰ que nos permitiu compreender o trabalho com a identidade cultural local no curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação participante, questionário, entrevista semiestruturada e análise documental.

No que concerne à observação participante, André e Ludke (1986) enfatizam que esta é uma das técnicas que ocupa lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas, sendo utilizada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, pois possibilita ao pesquisador apreender a visão de mundo dos sujeitos - significados que eles atribuem à realidade e às suas próprias ações – e as situações no momento em que elas ocorrem, promovendo a interação com os sujeitos e os contextos pesquisados.

A observação foi realizada com o propósito de identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados na prática dos professores em sala de aula, ou seja, como estes lidam com as diferenças culturais presentes nesse espaço, além de buscar apreender o que dizem e o que suas práticas revelam. E, ainda, se tais conhecimentos/saberes influenciam na (re)construção da identidade cultural dos futuros professores e contribuem para uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais.

As observações ocorreram na sala de aula de 04 (quatro) professores, sendo 01 (um) professor e 03 (três) professoras, no 2º, 4º e 6º períodos. As disciplinas observadas foram Antropologia e Educação, Educação para Relações Étnico-Raciais, Escola, Currículo e Cultura e Metodologia do Ensino da História nos Anos Iniciais. A decisão em observar apenas 04 (quatro) professores resultou da análise das 65 (sessenta e cinco) ementas das disciplinas da Matriz Curricular do Curso e dos 47 (quarenta e sete) planos de ensino dos professores referentes aos Semestres 2014/02 e 2015/01¹¹. Consideramos aquelas por apresentarem maior potencial em termos de prática e conteúdos propostos para abordar as questões referentes à cultura, identidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade, raça, identidade e diferença, etc.

¹⁰ Coleção completa de textos que tratem de um tema comum ou qualquer material com funções simbólicas - imagens, músicas e outros (BAUER; AARTS, 2010).

¹¹ Esta etapa da pesquisa será mais bem descrita, analisada e discutida no Capítulo IV.

As observações aconteceram nos meses de abril e maio de 2015, sendo inviabilizada sua continuidade devido ao início da greve que envolveu várias Universidades Federais em todo o país, inclusive o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM, lócus da pesquisa. Obedecendo aos horários das disciplinas, inscritos no horário do curso 2015/1 e, ainda, suas respectivas cargas horárias, foram realizadas 50 (cinquenta) sessões de observação nas salas de aula, sendo estas distribuídas entre os professores¹² das disciplinas observadas: Ubirajara 08, Maria José 08, Iracema 18 e Iara 16. A realização das sessões exigia da pesquisadora em média 04 horas diárias, das 18h às 22h, visto que o curso de Pedagogia é ofertado somente no turno noturno. As observações foram registradas em diário de campo.

A entrevista semiestruturada foi direcionada a 08 professores de Pedagogia com o objetivo de conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado seus discursos e práticas e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação dos futuros professores, considerando seus discursos, prática pedagógica e o currículo do curso.

Esse tipo de entrevista é utilizado para mapear e entender o mundo da vida dos sujeitos pesquisados, fornecer informações para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, busca uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2010). Caracteriza-se por “[...] se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34). Com base em tais pressupostos, a entrevista foi desenvolvida por meio de um roteiro (Apêndice A), elaborado e fundamentado no referencial teórico adotado e no reconhecimento do campo de estudo. O roteiro foi estruturado em três partes abordando, respectivamente, questões sobre a caracterização dos professores, identidade cultural e formação docente e, por fim, identidade cultural local no currículo e na prática pedagógica dos professores. O quadro 3 retrata uma breve caracterização dos professores a partir da categorização sexo, idade, raça/etnia, cidade de nascimento, formação acadêmica e experiência em docência na Educação Básica e Superior.

Quadro 3 - Caracterização dos professores do Curso de Pedagogia do ICSEZ

Sexo	Total	%
Masculino	02	25,0
Feminino	06	75,0

¹² No sentido de resguardar a identidade dos professores, foram atribuídos nomes fictícios relacionados aos grupos culturais que compõem a identidade dos parintinenses.

Idade		
25 a 30 anos	01	12,5
31 a 40 anos	04	50,0
41 anos ou mais	03	37,5
Raça/Etnia		
Parda (caboclo, mulato e cafuso)	07	87,5
Indígena	01	12,5
Cidade onde nasceu		
Belém/PA	01	12,5
Manaus/AM	02	25,0
Nhamundá/AM	01	12,5
Parintins/AM	02	25,0
Porto Trombetas/PA	01	12,5
Iracema/CE	01	12,5
Formação Acadêmica		
Graduação em Pedagogia/Especialização	03	37,5
Graduação em Pedagogia/Mestrado	04	50,0
Graduação em Letras/Mestrado em Letras e Estudos Linguísticos	01	12,5
Vínculo Institucional		
Efetivo(a)	04	50,0
Substituto(a)	04	50,0
Experiência em docência		
Educação Básica (09 meses a 05 anos)	04	50,0
Educação Básica (16 a 21 anos)	04	50,0
Experiência em docência		
Educação Superior (01 ano a 01 ano e oito meses)	04	50,0
Educação Superior (08 anos a 12 anos)	04	50,0

Fonte: Entrevista realizada com os professores de Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Agosto/2015.

Dos professores entrevistados, 75% são do sexo feminino, tendo a maioria (50%) idade entre 31 a 40 anos, seguido dos que têm 41 anos ou mais (37,5%). Destes, 87,5% declararam-se pardos e apenas uma professora (12,5%) se autodeclarou indígena. Esta última informou, no momento da entrevista, que em seu registro de nascimento está inscrita como parda, mas ela se considera indígena.

O ICSEZ é um Instituto com apenas 09 (nove) anos de existência e, desde a sua inauguração, compôs seu quadro docente com profissionais de várias cidades e estados do Brasil. Assim, 25,0% são de Manaus, 25,0% de Parintins e 50,0% são oriundos de outras regiões. Quanto à formação acadêmica dos professores que trabalham no curso, 87,5% são graduados em Pedagogia e 12,5% em Letras. Os docentes que não possuem formação em Pedagogia são chamados de professores transversais, os quais possuem formação em outras áreas como Filosofia, Sociologia, Letras, Psicologia e ministram aulas no curso. 62,5%

possuem mestrado e 37,5% Especialização, sendo estes últimos todos professores substitutos (50%). No tocante à experiência em docência na Educação Básica e Superior, há uma equivalência entre os iniciantes e os professores com mais tempo na profissão. Entre os professores iniciantes 02 (dois) são egressos do curso de Pedagogia do ICSEZ.

O questionário é uma interlocução planejada (CHIZZOTTI, 2003) e apesar das suas desvantagens, como a incerteza em sua devolução, ou esta ocorrer tardiamente ou mesmo serem preenchidos contendo um número de perguntas sem respostas, abrange maior número de pessoas simultaneamente e oferece respostas mais rápidas e mais precisas (MARCONI; LAKATOS, 2010) acerca do objeto de estudo. Acreditando na sua potencialidade e com o propósito de ampliar os dados coletados nas entrevistas, foi aplicado aos professores em formação.

A aplicação do questionário visou conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que alicerçam a formação identitária dos professores em formação, assim como identificar os conhecimentos/saberes da identidade cultural local [parintinense] trabalhados no currículo e na prática dos docentes, considerando as atividades realizadas pelos professores, disciplinas ministradas e o trabalho com as diferenças culturais no cotidiano da sala de aula.

Inicialmente havíamos definido a aplicação deste somente para os acadêmicos do 4º, 6º e 8º períodos, por compreendermos que os professores em formação já haviam cursado mais de 40% das disciplinas do currículo, inclusive aquelas com teor importante para este estudo como Antropologia da Educação; Escola, Currículo e Cultura, entre outras e, por não estarem em período de conclusão de curso. Entretanto, ao realizarmos a análise das Matrizes Curriculares do curso de Pedagogia, percebemos que a disciplina Antropologia da Educação passou a ser oferecida no 2º período do curso, antes oferecida no 3º, fato que nos instigou a incluirmos também os acadêmicos daquele período como sujeitos da pesquisa. Dos 125 professores em formação inscritos no curso, sendo 37 no 2º período, 23 no 4º, 28 no 6º e 37 no 8º, 108 responderam o questionário, o que corresponde a 86,4% do total. O referido instrumento foi aplicado no primeiro semestre de 2015 e, devido à iminência de greve, não foi possível a realização de um pré-teste.

O questionário (Apêndice B) aplicado constituiu-se de perguntas abertas e fechadas e foi estruturado em quatro partes: (1) caracterização dos sujeitos; (2) compreensão dos professores em formação sobre cultura e identidade cultural; (3) identidade cultural local no currículo e na prática dos docentes e; (4) a formação do professor e o trabalho com as identidades culturais na escola. No quadro 4, apresentamos uma breve caracterização dos professores em formação:

Quadro 4 - Caracterização dos professores em formação do Curso de Pedagogia do ICSEZ

Indicadores	Períodos				Total	%
	2°	4°	6°	8°		
Sexo						
Masculino	15	05	06	04	30	27,8
Feminino	11	15	22	30	78	72,2
Idade						
18 a 23 anos	17	17	19	15	68	62,9
24 a 29 anos	05	03	03	12	23	21,2
30 anos ou mais	03	00	05	06	14	12,9
Não respondeu	01	00	01	01	03	3,0
Raça/Etnia						
Parda (caboclo, mulato e cafuso)	24	17	24	32	97	89,8
Branca	01	00	02	02	05	4,6
Preta	00	01	01	00	02	2,0
Indígena	00	01	00	00	01	0,9
Amarela	00	00	00	00	00	0,0
Não indicou	01	01	01	00	03	2,7
Cidade e Estado de procedência						
Parintins/AM	20	13	22	21	76	70,3
Barreirinha/AM	02	02	00	05	09	8,3
Nhamundá/AM	01	00	01	02	04	3,7
Maués/AM	00	01	00	01	02	1,8
Urucará/AM	00	00	01	00	01	0,9
Boa Vista do Ramos/AM	00	00	00	02	02	1,8
Manaus/AM	01	03	01	01	06	5,5
Oriximiná/PA	00	01	00	00	01	0,9
Porto Trombeta/PA	00	00	01	00	01	0,9
Itaituba/PA	00	00	01	00	01	0,9
Juruti/PA	01	00	01	00	02	1,8
Paulo Afonso/BA	00	00	00	01	01	0,9
Açailândia/MA	01	00	00	00	01	0,9
Não respondeu	00	00	00	01	01	0,9

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação do curso de Pedagogia do ICSEZ. Abril/2015.

Dos 108 professores que responderam o questionário, 72,2% são do sexo feminino e 27,8% do sexo masculino, o que confirma a construção história da identidade profissional feminina na docência das crianças nos primeiros anos de escolaridade, conforme estudos já realizados. Destes, 62,9% têm idade entre 18 a 23 anos e 21,2% com idade de 24 a 29 anos, o que revela a presença de universitários cada vez mais jovens no Ensino Superior. Segundo dados¹³ do Ministério da Educação (MEC), o número de jovens que ingressaram aos 17 anos aumentou 60%, entre 2009 e 2012. Quanto ao indicador raça/etnia, 89,8% se declararam

¹³O levantamento foi feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com base nos censos escolares do ensino superior em que foram consideradas as faixas etárias dos calouros.

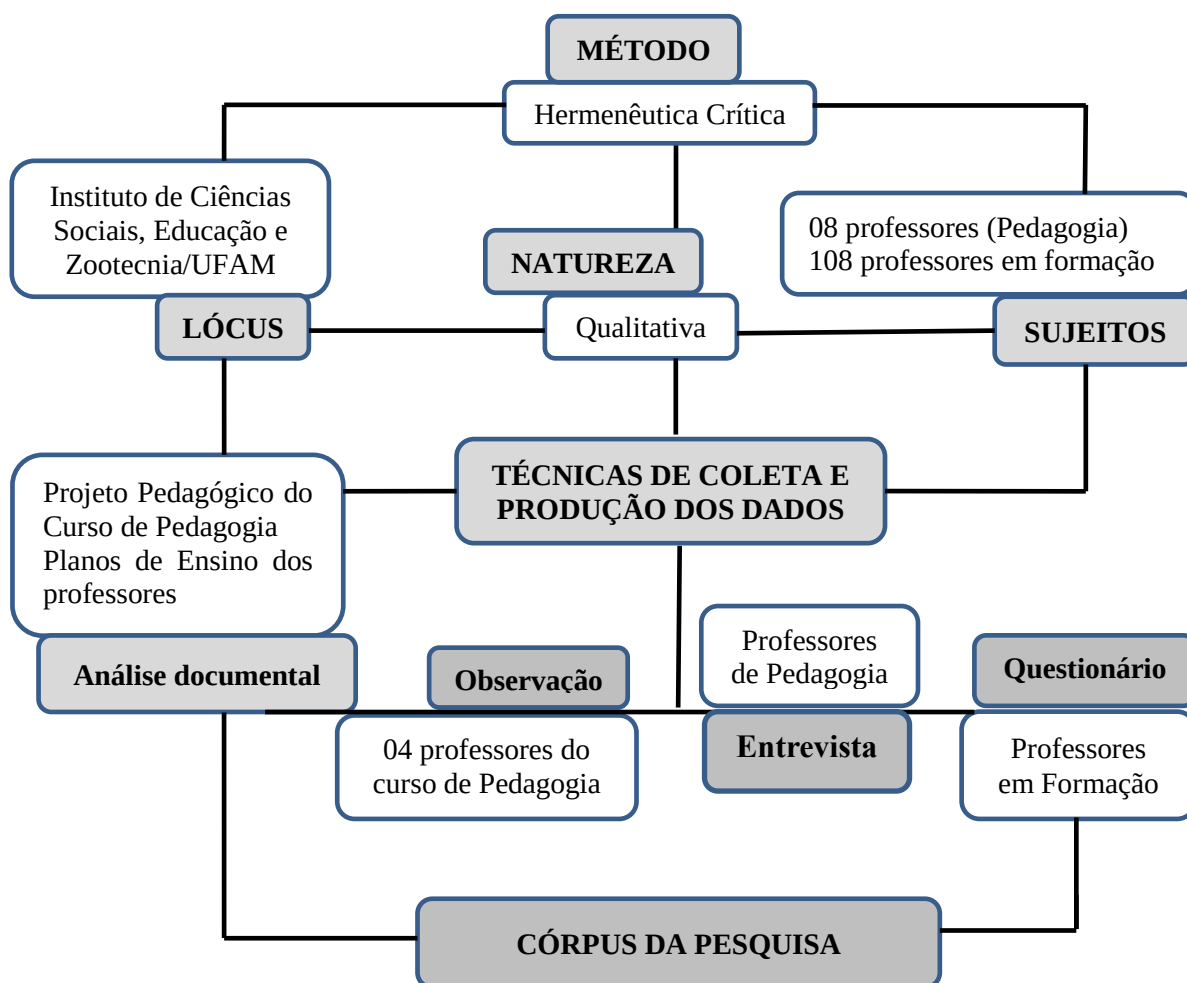
pardos, 4,6 % brancos, 2% pretos, 0,9% indígenas, não havendo referência ao indicador amarela. Por ser a cidade de Parintins um município pólo, que recebe estudantes dos municípios adjacentes e de outros estados do Brasil, inserimos no questionário o indicador cidade e estado de procedência, cujos dados evidenciaram que 70,3% dos professores em formação possuem suas raízes identitárias em Parintins, 8,3% em Barreirinha, 5,5% são de Manaus e os demais, de municípios do Amazonas e outros estados como Pará, Bahia e Maranhão. Portanto, os cursos de formação de professores são espaços de encontro de diferentes identidades culturais que carregam consigo conhecimentos, saberes e maneiras diversas de compreensão do mundo.

A análise documental, por sua vez, constitui-se em uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, com o objetivo de identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados no currículo e na prática dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ, analisamos os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Planos de ensino dos professores e outras atividades planejadas para o trabalho em sala de aula. Na análise dos documentos consideramos os objetivos pretendidos na pesquisa, a realidade observada, os *corpora*¹⁴ construídos na observação direta, nas entrevistas, nos questionários e no referencial teórico adotado.

Com a pretensão de garantir maior confiabilidade às informações colhidas por meio dos instrumentos descritos anteriormente, utilizamos a triangulação dos dados, técnica que, conforme Triviños (1995, p. 138), possibilita uma “máxima amplitude na descrição, explicitação e compreensão do foco em estudo”. Este procedimento permite uma maior validade dos dados e a inserção mais aprofundada do pesquisador no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos. A triangulação dos dados foi alinhavada envolvendo os dados e informações coletados na análise documental, observação, entrevista e questionário de modo a formarem uma unidade com os objetivos propostos e o referencial teórico. A figura 1 traduz a síntese do caminho metodológico construído na pesquisa.

¹⁴ Plural de corpus.

Figura 1
Fluxograma do caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Este trabalho compõe-se de cinco capítulos. No primeiro descrevemos os grupos culturais que constituem as identidades do parintinense a partir da construção histórica da cidade e identificação dos professores em formação. Dos textos escritos e dos discursos enunciados, realizamos análises críticas e discussões em torno da cultura indígena, cabocla e ribeirinha na formação identitária do parintinense. Abordamos, ainda, a influência da igreja católica na constituição da identidade cultural e na educação dos povos que vivem no município e o Festival Folclórico como “rito” de construção e afirmação identitária em Parintins.

No segundo capítulo tecemos as teias conceituais entre cultura, identidade e currículo. Este foi desenhado a partir da compreensão de cultura enquanto produção humana, um processo dinâmico e conflituoso, um campo de disputa no qual as identidades culturais são

produzidas. Estas, por sua vez, em confronto com identidades essencializadas, são concebidas como construções relacionais em processo constante de construção, desconstrução e reconstrução. E o currículo, enquanto espaço de produção cultural, discutido a partir da perspectiva multi/intercultural.

No terceiro capítulo assumimos a educação intercultural como um modelo capaz de se contrapor a uma visão de educação tecnocrática, eurocêntrica e monocultural. Buscamos aprofundar a compreensão do conceito de interculturalidade ao propomos a formação do professor como intelectual crítico da cultura. Com base nesse entendimento, discutimos a possibilidade da construção de práticas interculturais, por meio das quais seja possível trabalhar as questões das diferenças culturais no processo de formação inicial de professores.

No quarto capítulo discutimos os antecedentes históricos da educação e formação de professores em Parintins a partir de documentos e da memória histórica revelada na voz de uma das nossas entrevistadas, tendo como pano de fundo o trabalho com as diferenças culturais na formação docente. Realizamos também uma breve contextualização do ICSEZ, lócus da pesquisa, tendo em vista a compreensão do objeto de estudo num contexto mais amplo. E, para compor o corpus deste capítulo e, a fim de identificarmos as potencialidades, distanciamentos, ausência ou silêncio dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local no currículo de Pedagogia, analisamos, por meio das lentes da interculturalidade, o PPC do curso e os planos de ensino dos docentes, de modo a apreendermos se a presença ou a ausência daqueles influenciam na (re)construção da identidade cultural docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais. O capítulo foi costurado em diálogo com os textos analisados e os discursos dos docentes e professores em formação.

No quinto capítulo revelamos a concepção de cultura e identidade cultural que embasa os discursos e as práticas dos docentes de Pedagogia, a qual determina o trabalho com as diferenças culturais na formação inicial. Na construção do capítulo ampliamos esta discussão ao identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local [parintinense] são trabalhados na prática dos professores, ao mesmo tempo em que se buscou analisar os desafios e as possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade. A elaboração do capítulo deu-se a partir da interlocução entre as vozes dos sujeitos, os documentos analisados e a observação das práticas dos professores.

Resultante de todo esse processo investigativo apresentamos as considerações finais, nas quais discorreremos sobre conhecimentos produzidos, resultados alcançados e proposições que, desejamos esperançosos, possam contribuir para novas (re)leituras do trabalho com as

diferenças culturais na formação das identidades dos sujeitos, em particular dos povos que vivem na Amazônia. Acreditamos que a formação dos professores para o trabalho com as diferenças culturais, pelas lentes da interculturalidade, tenciona modos de pensar, ser e agir colonizadores e hegemônicos. E, coloca em diálogo as mais diversas “epistemologias” existentes no mundo, assumindo a todos como produtores de saberes legítimos. Esta perspectiva enriquece e amplia os horizontes culturais dos estudantes e, como uma constelação de saberes, torna o processo de conhecer significativo e libertador.

1 PARINTINS, IDENTIDADES CULTURAIS E SEUS MÚTIPLoS SABERES

*Na ilha Tupinambarana nasceu Parintins
Que eu vou decantar
Parintins dos parintintins é o nome da tribo
Desse lugar*

*No seio da mata virgem
A pureza das araras
O som do silêncio morno
A maloca dos caiçaras
O canto da ariranha
Barranco do rio mar
O som rouco do remanso
O mormaço branco no ar
O cantar do miri-miri
Mari-mari e taperebá
O cheiro do muruci
O vinho de patauá*

Na ilha tupinabarana...

*O lombo de peixe-boi
Pirarucu bem assado
Piracuí de bodó
Tucunaré moqueado
Manja de turma se esconde
A outra vai procurar
A tribo das andirás
E a dança do tangará
Terra de dona çiloca
Pastoras e o meu boi bumbá
A pesca da piraíba
Viração de tracajá*

Na ilha tupinabarana...

(Chico da Silva)

*[...] Parintins bucólica, de olhos mongóis e pele
tismada, que festejava, lutava... guerreiros do sol e
da lua ante a chegada avassaladora do
“civilizado” que erguia, paulatinamente, sua cruz
e seu poderio usurpante.*

(Tonzinho Saunier)

Falar de Parintins é traçarmos o encontro com a nossa própria identidade cultural. Além de ser a realidade que escolhemos para “olhar”, investigar e discutirmos a formação de professores por meio das lentes da identidade cultural parintinense, é a terra onde nascemos, crescemos e fomos constituindo nossa identidade pessoal e profissional. É trazer à tona as longas travessias que realizamos: nascer em uma comunidade ribeirinha, depois seguir caminhos outros em busca da escola. Tantas vezes fomos levadas a nos refazermos, seja nos

posicionamentos pessoais, seja nas jornadas travadas em busca de nossa afirmação profissional. Parintins está inscrita na nossa história de vida, imaginário, sentimento de pertença. Um lugar que não nasceu de “encantamentos”, da poesia, do imaginário controverso e do julgamento do “olhar cultural” eurocêntrico. Mas de uma história que não foi contada, narrada, mas “escondida” junto com as vidas exterminadas, no silêncio da opressão, da exploração e no desnudar cultural de milhares de rostos que tiveram que se disfarçar ao serem levados a assimilar e sucumbir um novo modo de vida que não era o seu.

A partir deste referencial identitário e do nosso interesse em revelarmos a identidade cultural do povo que vive em Parintins, este capítulo objetivou descrever os grupos culturais que constituem as identidades do parintinense a partir da construção histórica da cidade e identificação dos professores em formação. Para tanto, realizamos na primeira seção uma breve contextualização histórico-cultural da cidade e na segunda, abordamos a influência da igreja católica na constituição da identidade cultural e na educação dos parintinenses. A identidade cabocla amazônica e a formação identitária do parintinense foi objeto de discussão da terceira seção e, por fim, tratamos do Festival Folclórico como “rito” de construção e afirmação identitária em Parintins.

1.1 Breve contextualização histórico-cultural da cidade de Parintins: a Identidade, as identidades e suas diferenças culturais

A canção *Cantiga de Parintins*, apresentada na abertura deste capítulo, entoa que moramos em uma ilha, *Tupinambarana*, cujas raízes brotam do seio indígena (*Parintintins é o nome da tribo desse lugar, a maloca dos Caiçaras, tribo das Andirás, a dança do tangará*). Dissemina a rica fauna aqui existente: *araras, ariranha, miri-miri, peixe-boi, pirarucu, bodó, tucunaré, piraíba, tracajá*. Esta riqueza traduz-se na alimentação do povo parintinense, principalmente, dos ribeirinhos que vivem próximo aos rios (*barranco do rio mar, remanso*), juntamente com as frutas: *mari-mari, taperebá, muruci, patauá*. Todos esses elementos traduzem o modo de vida do parintinense, o lugar onde vive, sua cultura, representada e divulgada na festa do *boi-bumbá*, festa folclórica que também expressa a cultural local. Outro elemento importante presente na música se refere às brincadeiras infantis (*Manja de turma se esconde, a outra vai procurar*) que retrata o cotidiano das crianças parintinenses, seus saberes, sua identidade cultural.

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão

de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente [...]. Cultura [...] são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianeidade, e fundamentalmente na cotidianeidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto [...], o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 17).

Podemos afirmar, então, que a identidade cultural do parintinense está cristalizada em suas ações cotidianas. Ela está molhada da sua história, da sua cultura, do seu contexto, aspectos fundantes que a diferenciam de tantas outras identidades. A cultura, enquanto construção humana (GEERTZ, 2008), faz-se e se desfaz na interação dos sujeitos com o outro, a sociedade e a natureza, entrelaçados por um contexto específico.

Parintins é um município do Estado do Amazonas e faz parte da 9ª Sub-Região¹⁵ do Amazonas - Região do Baixo Amazonas. Está situada em uma ilha, à margem direita do caudaloso Rio Amazonas, a 369 km da capital Manaus em linha reta e 420 km por via fluvial. O município apresenta a seguinte geomorfologia: está situado em área de planície, contando com terrenos distribuídos em ecossistemas de várzea (48%), terra-firme (17%) e rios, lagos, igarapés e paranás (35%) (SANTOS 2012). Parintins possui uma área territorial de 5.952,37 km² (IBGE, 2010), o que equivale a aproximadamente 595.230 hectares, sendo que a maior parte encontra-se em ambiente de várzea. Quanto à área urbana, esta ocupa 396 hectares. A cidade de Parintins está assentada numa ilha de terra firme. Contudo, a várzea é extremamente importante na vida do homem amazônico, por se encontrar nela boa parte do meio de subsistência na região. Ali se pratica o cultivo de culturas temporárias, a criação de animais e a pesca. Quando o rio Amazonas transborda e chega às casas dos moradores, alguns se adaptam para permanecerem no local até a vazante, outros mudam para áreas de terra firme. Compondo o mosaico cultural da Ilha Tupinambarana¹⁶, Parintins limita-se com os municípios de Nhamundá (Norte), Barreirinha (Sul), Urucurituba (Oeste) e com o estado do Pará (Leste). O município possui 06 (seis) distritos: Mocambo, Caburi, Parintins, Vila Amazônia, Tracajá e Uaicurapá (PARINTINS, 2016). E, como bem observou Bittencourt

¹⁵ A 9ª Sub-região do Amazonas abrange ainda os municípios de Nhamundá, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Urucará e São Sebastião do Uatumã (AMAZONAS, 1989).

¹⁶ Ilha sobre a qual Parintins foi construída. É, na verdade, um arquipélago, uma vez que no período das cheias fica entrecortada de lagos, furos, restingas, paranás e igarapés. A sede municipal está assentada em uma dessas ilhas, possuindo aproximadamente 45 km² de extensão. É formada geograficamente por um conjunto de ilhas, dentre as quais: a Ilha de Santa Clara, Ilha de Santa Rita e Ilha do Parananema (SOUZA, 2013). É o segundo conjunto fluvial de ilhas do mundo, depois da Ilha do Bananal no Estado de Tocantins, no Brasil.

(2001), o município de Parintins está situado na parte oriental do estado do Amazonas, sendo atravessado pelo grande rio [Amazonas].

Antes da chegada dos europeus no Brasil, certamente, povos indígenas habitavam a ilha. A presença dos índios ficou registrada em vários locais da cidade. Em “escavações efetuadas [...], principalmente, nos alicerces da Catedral de Nossa Senhora do Carmo, onde foram encontrados fragmentos de cerâmica e objetos líticos que, estudados, revelaram a presença de aborígenes em Parintins datando do século XII” (SAUNIER, 2003, p. 15). O autor acrescenta que cerâmicas de vários tipos e formas também foram achadas em vários outros lugares da cidade que revelavam, de algum modo, as várias tribos de índios que por aqui passaram e viveram, provavelmente, os Tupis-Guaranis, Caribes, Aruaques.

Ao tratar dos fatos históricos de Parintins, não podemos deixar de mencionar, ainda que brevemente, os da Amazônia. É de nosso conhecimento que os primeiros habitantes do Brasil viviam em aldeias ou malocas, à margem dos rios, não possuíam dependência outra que não fosse da própria vontade. Trabalhavam apenas para satisfazer suas necessidades da vida material e eram livres de preconceitos e preocupações. Uma demonstração dessa insubmissão se verifica, além de outras etnias, na história dos Tupinambás que para não se deixar escravizar, fugiram, abandonaram seus lares sem saudade pelo desapego à terra (BITTENCOURT, 2001).

Os povos indígenas do Brasil eram constituídos por diferentes grupos étnicos que habitavam o país antes da colonização portuguesa no século XVI. Estes grupos eram seminômades que subsistiam da caça, pesca, coleta e da agricultura itinerante, desenvolvendo culturas diferenciadas. Os povos indígenas possuíam produções culturais significativas que contribuíram para a sociedade mundial como o uso da mandioca e de várias plantas nativas: milho, batata-doce, pimenta, caju, abacaxi, amendoim, mamão, abóbora e feijão. Além disso, difundiram o uso da rede de dormir, a prática da peteca e o banho diário. Para a língua portuguesa legaram uma multidão de nomes de lugares, pessoas, plantas e animais. Muitas de suas lendas foram incorporadas ao folclore brasileiro, tornando-se conhecidas em todo país.

Contudo, a chegada dos europeus ao Brasil significou um dos mais turbulentos e sangrentos “choques culturais”. “Toda essa gente trazia a alma de suas culturas e encontravam também uma cultura local” (ARAÚJO, 2003, p. 203). Foi o encontro de dois mundos separados pelos seus diferentes modos de vida, de compreender e apreender o mundo, utilizando-se dos “artefatos culturais” e da natureza para garantir sua existência. Eram movidos por sentimentos e interesses diversos, o que fez com a “história da Amazônia tenha sido e continue a ser uma trajetória de perdas e danos” (LOUREIRO, 2002).

É unanimidade entre os cientistas que as margens do Rio Amazonas eram habitadas por mais de um milhão de indígenas. O contato entre os europeus e as civilizações amazônicas foi extremamente violento. Os europeus, movidos pela ganância material e mitos fabulosos sobre a região, vieram apenas com a intenção de roubar as riquezas aqui existentes, em busca do *El Dourado*, lugar do ouro, da prata e dos minerais preciosos. Era o espaço das lendárias mulheres guerreiras, as Amazonas, de drogas e plantas fantásticas. E, para alcançar o seu intento, demonstraram profundo desprezo à pessoa humano do indígena. Quem não foi dizimado pelas doenças desconhecidas, armas e escravidão, sofreu a “lavagem cerebral” promovida pelos missionários católicos. É possível que o massacre tenha dizimado 96% da população original da Amazônia (MEIRELLES FILHO, 2006).

Para Loureiro (2002, p. 118), como consequência de séculos de exploração e abusos pelos quais passaram a Amazônia, restou-nos “a sensação de vivermos num lugar desconhecido para nós, lugar onde o outro, o de fora, continua a nos apontar o tipo de cultura desejável para nós [...]”, o que valorizar, explorar, que sonhos devem ser almejados e o que esperar para o futuro. É, conforme a autora, essa arrasadora história de esmagamento da identidade cultural dos habitantes da região, que faz com que estes se sintam, hoje, como estranhos vivendo em sua própria terra.

Os mitos sobre a Amazônia foram responsáveis em ocultar os costumes e modos de vida dos povos que habitavam essa região, os quais surgem com as viagens de Orellana. Os mitos construídos sobre a terra e povos da Amazônia, pelo olhar do homem de fora da região, iniciaram um ciclo de visões distorcidas, eivadas de preconceitos que ficaram colados nela desde o primeiro momento (LOUREIRO, 2002).

A história da Amazônia tem sido um suceder de erros e pouco de heroico ou virtuoso pode ser encontrado nesta história. Todavia, podemos registrar que sempre houve luta, resistência dos habitantes nativos que eram perseguidos, escravizados, domesticados e mortos, levando consigo ricos conhecimentos e saberes sobre suas culturas.

Na explicação dos portugueses, a Amazônia seria o paraíso na Terra se não fosse à presença dos índios. O jeito foi encontrar uma explicação para que os portugueses tivessem o direito de subjugar-los. Inicia-se assim o maior genocídio da história do Brasil, um dos maiores do planeta. O índio é visto como um ser inferior, próximo à categoria de um animal. A Igreja Católica é a primeira a referendar esta condição e a justificar o emprego do índio como escravo. Esta é uma visão tanto dos portugueses quanto de espanhóis, compartilhada pela Europa (MEIRELLES FILHO, 2006, p.105).

Dentro deste contexto de invasão e colonização dos nativos pelos europeus em geral e, em particular, os portugueses, começou a se desenhar a história da Amazônia. Um dos

primeiros desafios enfrentados pelos que chegavam era domesticar e dominar os “donos da terra” e, os que resistissem, a ordem era dizimá-los. Aqui emergem as primeiras “denominações” que marcaram de maneira preconceituosa a identidade dos povos da Amazônia: ser inferior, selvagem, primitivo, entre outras.

Estudos realizados por Saunier (2003) apontam que os indígenas que habitaram o município de Parintins foram: Maué, Parauenis, Parintim, Parintintim, Patuaruana, Paraviana, Sapopé, Tupinambarana, Tupinambá e Uapixana. Para conhecermos um pouco do cotidiano e modo de vida dos povos que aqui viviam, transcrevemos abaixo alguns escritos de cientistas famosos que por aqui passaram, outros que permaneceram na ilha por alguns dias ou até mesmo meses, registrados por Saunier (2003, p. 43- 52):

No dia 1º de outubro de 1820, alcançamos Parintins, algumas palhoças ao sopé de uma colina de uns 200 metros de altura, coberta de mata virgem densa [...] Em seis horas de viagem, alcançamos Vila Nova da Rainha – ou Tupinambarana – que se achava situada sobre a margem meridional [...], no Amazonas. O lugarejo compõe-se de diversas filas de cabanas baixas, quase todas sem janelas, cobertas com folhas de palmeiras [...] com uma população de cerca de 600 almas [...]. A estadia em Tupinambarana proporcionou-nos muitos espetáculos da vida dos índios... Todavia, também devíamos observar pesarosos o principal vício dos índios, a embriaguez [...] (Martius, Alemão, Botânico e estudioso da história natural).

É uma povoação de várias fileiras de casa, quase todas sem janelas e cobertas de folhas de palmeiras. Vila Nova da Rainha é o último povoado da Comarca do Rio Negro, e existe ali uma espécie de alfândega provincial. Algumas pequenas embarcações de cabotagem estavam ancoradas no rio, quando por ali passamos [...] (Alcides Dessalanes d’Orbigny, zoólogo e antropólogo francês, passou por Vila Nova da Rainha em 1831).

No dia 27 chegamos a um promontório cujas terras eram altas e cobertas de matas; é chamada Parintins, e atualmente forma os limites entre as Províncias do Pará e do Amazonas [...] Andamos cerca de um quilômetro e meio ao longo da margem argilosa do rio [...] A uns duzentos metros dali esse rio desembocava numa vasta e plácida lagoa [...] A lagoa fervilhava de aves aquáticas; garças alvas como a neve, aves pernaltas de plumagem listrada de escuro e várias espécies de cegonha se enfileiravam nas margens da lagoa. Pequenos bandos de araras se agitavam nos ramos mais altos das árvores. Jaçanãs de longas pernas caminhavam solenemente por sobre as plantas aquáticas... [...] Alguns anos depois dessa visita, ou seja, 1854/5, passei oito meses em Vila Nova [...] Não conta, em seu todo, com mais de 4.000 habitantes; metade da população pertence à raça indígena pura, vivendo em estado semicivilizado nas margens dos numerosos canais e lagos. Os principais produtos do lugar são a borracha, o bálsamo de copaíba [...] o peixe salgado [...]. Eles vivem em miseráveis choupanas de barro semiáridas; as mulheres cuidam de pequenas plantações de mandioca e os homens se dedicam quase que exclusivamente à pesca [...] Nas matas das terras altas de Vila Nova, vi pela primeira vez uma cascavel [...] (Henry Walter Bates, inglês, chegou em 1848 e passou onze anos na Amazônia).

[...] A igreja é difícil de encontrar a princípio, uma casa de barro coberta de folhas de palmeira, enfeitada em cima com uma cruz e acima desta um falcão, o símbolo do rio. Tudo em volta é inteiramente tapuia. De ordinário, a preguiça apenas lhes é permitida [...] Essa preguiça era especialmente bela e genuinamente patriarcal. Não vi um só índio com qualquer trabalho [...]. Algumas palmeiras tucumãs perto da casa, algumas galinhas e porcos e grandes postas de pirarucu secando ao sol, além das crianças nuas, são os atributos duma casa tapuia em Vila Bela [...] (Robert Avé-Lallemant, natural da Alemanha, viveu no Brasil, onde clinicou durante dezessete anos e esteve em Vila Bela da Imperatriz em 1859).

Nunca se vê um índio trabalhar nos cuidados internos da casa; não carrega água nem lenha, nem pega mesmo nas coisas mais pesadas. Ora, como a pesca só se dá em determinada estação, ele folga a maior parte do tempo. As mulheres, ao contrário, são muito laboriosas [...]. Esperança está constantemente ocupada, quer em casa, quer fora. Ela rala a mandioca; seca a farinha, comprime o tabaco, cozinha, varre os quartos (Elizabeth Cary Agassiz, suíça, escritora e zoóloga, chegou com seu esposo à Vila Bela em 1865) [sic].

Os relatos, datados do século XIX, retratam o cotidiano da ilha Tupinambarana. Um dos escritos conta que a “metade da população pertence à raça indígena pura, vivendo em estado semicivilizado na margem dos numerosos canais e lagos”. Eles moravam em cabanas (casas) sem janelas e cobertas com folhas de palmeiras. Perto das casas havia palmeiras tucumãs, galinhas e porcos, postas de pirarucu secando ao sol e crianças nuas. Os principais produtos existentes eram a borracha, o bálsamo de copaíba, o peixe salgado, a mandioca e o tabaco. O plantio de mandioca, da qual se faz a farinha, era uma atividade desenvolvida pelas mulheres e, aos homens, competia especificamente à atividade da pesca. A organização do trabalho na cultura dos indígenas parintinenses é erroneamente analisada pelo olhar dos de fora. Ao observarem que as mulheres se ocupavam de várias atividades como o cuidado com a casa, a preparação da alimentação, a feitura da farinha, criaram [os europeus] o estereótipo de que o índio é preguiçoso, marca histórica que perdura até hoje. “Nunca se vê um índio trabalhar nos cuidados internos da casa; não carrega água, nem lenha, nem pega mesmo nas coisas mais pesadas [...]. Como a pesca só se dá em determinada estação, ele folga a maior parte do tempo [...]. A preguiça apenas lhes é permitida [...]. Essa preguiça era especialmente bela e genuinamente patriarcal”. Evidencia-se também a leitura da estrutura da organização familiar deste povo, à luz do olhar dos europeus.

Neste cenário, registra-se a presença do domínio da igreja católica na colonização e catequização dos índios: “[...] a igreja é difícil de encontrar a princípio, uma casa de barro coberta de folhas de palmeira, enfeitada em cima com uma cruz e acima desta um falcão, o símbolo do rio”. A marca “civilizadora” da igreja [a cruz] contrastava com a figura do falcão,

símbolo do rio, elemento da natureza inerente ao modo de vida do habitante nativo. A essas questões, soma-se o choque e perplexidade que extasiou os colonizadores diante da magnitude da biodiversidade presente nesse pedaço da Amazônia: “a lagoa fervilhava de aves aquáticas; garças alvas como a neve, aves pernaltas de plumagem listrada de escuras e várias espécies de cegonha se enfileiravam nas margens da lagoa. Pequenos bandos de araras se agitavam nos ramos mais altos das árvores. Jaçanãs de longas pernas caminhavam solenemente por sobre as plantas aquáticas”.

A formação da identidade cultural parintinense está encravada na raiz da cultura indígena. Somos herdeiros legítimos do modo de vida dos índios, porque estamos diretamente ligados a eles biológica, histórica e culturalmente (WITKOSKI, 2010). De acordo com informações da Fundação Nacional do Índio em Parintins, existem, atualmente, 94 aldeias indígenas no Baixo Amazonas, situadas nas áreas do Rio Andirá, Waycurapá, Marau e Nhamundá, compreendendo uma população, estimada em 2015 (IBGE), de 10.846 (dez mil, oitocentos e quarenta e seis) indígenas. Destes, 88,9% são da etnia Sateré, conforme demonstrado no quadro 5:

Quadro 5 - População indígena que vive no Baixo Amazonas

Município	Áreas	Número de Aldeias	Etnias	Estimativa População (2015)
Barreirinha	Rio Andirá (Andirá)	44	Sateré	4.736
Parintins	Waycurapá (Andirá-Marau)	05	Sateré	526
Maués	Marau (Andirá-Marau)	34	Sateré	4.381
Nhamundá	Nhamundá (Mapuera)	11	Hixkaryana	1.203
Total	04	94	02	10.846

Fonte: Fundação Nacional do Índio (FUNAI)/Coordenação Técnica Local de Parintins/2016.

Em relação à visão que os professores em formação possuem da identidade cultural local, foi possível identificar, por meio do questionário, o reconhecimento de sua origem indígena e a leitura crítica dos aspectos preconceituosos que estes realizam por parte daqueles que falam ou descrevem o povo amazônida, particularmente, os parintinenses.

Vejo-me como um legítimo descendente indígena (Professor em formação, 2º período).

Cabocla que gosta da terra onde vive [...] Sinto isso porque sei que em minha veia corre sangue, traços indígenas (Professora em formação, 2º período).

Vejo-me como uma pessoa de identidade cultural indígena, com traços, valores e costumes do povo parintinense (Professora em formação, 6º período).

Vejo-me descendente de indígena, com comportamento que possui as características sociais, como modo de falar (Professora em formação, 8º período).

Sou Indígena, religiosa. Indígena porque possuo traços biológicos: cabelos pretos e lisos; também pelo costume de comer peixe e farinha. Religiosa porque minha família é tradicional. Desde criança frequento a igreja (Professora em formação, 2º período).

Sou de uma cultura que segue alguns costumes indígenas e outros valores. Acredito nas plantas medicinais, gosto de farinha, peixe, tacacá e de dormir em rede. São costumes que me identificam na sociedade (Professora em formação, 2º período).

Sou descendente indígena, que usa chá de boldo para acalmar as dores estomacais, chamo desconhecidos de “mano” (Professora em formação, 2º período).

Sou parintinense de traços indígenas [...] uma verdadeira cabocla (Professora em formação, 6º período).

[...] Considero minha origem, meus costumes e traços culturais [...] Reconheço-me como tendo em minha genealogia o indígena e o negro [...] e jamais omitirei minha constituição identitária (Professora em formação, 6º período).

Eu preservo minha cultura, gosto dos costumes parintinenses, trago comigo o sangue caboclo e tradições indígenas (Professora em formação, 6º período).

Além do reconhecimento de que a identidade cultural do parintinense possui raiz indígena, os professores em formação expressam em seus discursos vários saberes e costumes herdados de seus ancestrais. Entre os saberes está o valor medicinal das plantas e, quanto aos costumes, comer peixe, farinha, tomar tacacá, dormir na rede. Há traços também que marcam a identidade parintinense como o modo de falar, chamar o outro de “mano”.

Mais do que transmissores de modos tradicionais de sobrevivência na floresta úmida, desenvolvidos em milênios de esforço adaptativo, os índios foram o saber, o nervo e o músculo dessa sociedade parasitária. Índios é que fixavam os rumos, remavam as canoas, abriam picadas na mata, descobriam e exploravam as concentrações de especiarias, lavravam a terra e preparavam o alimento. Nenhum colonizador sobreviveria na mata amazônica sem esses índios que eram seus olhos, suas mãos e seus pés (RIBEIRO, 2006, p. 284-285).

Nos discursos emergiram duas categorias que também compõem a identidade cultural de quem vive em Parintins, o *caboclo* e a *identidade religiosa*, as quais serão discutidas mais

adiante. No tocante à imagem preconceituosa construída sobre os povos amazônida, registramos os seguintes discursos:

[...] Creio que tenho raízes indígenas, como todo e qualquer amazônida. Tenho orgulho de fazer parte dessa cultura extremamente rica em saberes [...] (Professor em formação, 4º período).

Considero minha cultura muito rica e diversificada [...] Tenho muito orgulho da minha cultura (Professora em formação, 4º período).

Embora o preconceito e a discriminação existente na frase bastante conhecida: no Amazonas só tem Índio ou em Parintins só tem índio, não me envergonho em afirmar que nasci, cresci e pretendo continuar [...] nessa cidade para contribuir com a formação escolar e bater de frente com o preconceito de que “índio é preguiçoso”, que na verdade é imposto na cabeça das pessoas há muito tempo, pois sei que na sala de aula meus alunos também irão carregar consigo isso [...] (Professor em formação, 2º período).

Somos índios que andamos com flechas nas mãos. Talvez esta visão estereotipada não diminua, mas apesar de possuímos raízes caboclas, sabemos ser brasileiros como os outros (Professor em formação, 8º período).

A nossa identidade cultural é desvalorizada desde a época da colonização pelos brancos europeus. Hoje a nossa cultura [...] não é respeitada, por nós mesmos que muitas vezes não a aceitamos, não confirmamos o que somos. Sei que sou descendente de uma geração misturada, miscigenação de branco, índio e negro (Professor em formação, 4º período).

Vejo-me membro de uma cultura forte e reconhecida nacionalmente. Entretanto, temos ainda que lutar pela afirmação desta, pois predominam muitos conceitos equivocados sobre a cultura amazônica (Professora em Formação, 6º período).

A maioria dos parintinenses tem preconceito com sua própria cultura [...] (Professora em Formação, 8º período).

Na fala de alguns professores em formação é possível percebermos estigmas que os levam a reforçar o *orgulho* de serem amazônidas e, portanto, não terem *vergonha* de ter nascido em Parintins. Embora haja a preocupação em combater o *preconceito imposto na cabeça das pessoas de que o índio é preguiçoso, que anda com flechas nas mãos, por possuir raízes caboclas, sabem ser como os outros brasileiros*, evidencia-se uma visão inferiorizada dos povos dessa região em relação às demais, além de uma visão estereotipada da ociosidade indígena em oposição ao ideal da produtividade. Esta compreensão acaba por reforçar o preconceito e marginalização destes povos, “vítimas dos estratagemas de dominação do paradigma racionalista eurocêntrico e, também, teológico” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 86) ao longo da história do Brasil.

Isso implica, segundo os autores, reafirmar a luta contra o mito de que a Amazônia não passa de uma *selva* despida e apartada da cultura. Faz-se imperativo, portanto,

superarmos a representação e imaginário social de que ela é uma floresta de lendas, estórias encantadas, músicas, danças, modos e costumes de um povo, demasiadamente estigmatizado por sua cultura, mesmo em mundo globalizado, que a todo custo, tenta assimilar as minorias.

Muitas e extensivas histórias sobre o homem e a ocupação dos mais diversos espaços no globo terrestre foram registradas. Contudo, outras se perderam, foram narradas de acordo com os interesses e as possibilidades de cada época. A história da fundação da cidade de Parintins não foge a essa regra, embora alguns estudiosos e pesquisadores tenham se debruçado sobre esse intento. Assim, navegando nos estudos realizados por Cérqua (1980), Saunier (2003), Bittencourt (2001) e Reis (1967) tecemos alguns registros dessa história.

Há controvérsias quanto ao fundador e ano de fundação de Parintins. As fontes de pesquisa, em sua maioria, as divulgações sobre a cidade e as escolas locais atribuem a José Pedro Cordovil este grande feito. Entretanto, há autores e historiadores que contestam e procuram desconstruir este acontecimento. Bittencourt (2001, p. 49) diz que foi Cordovil o fundador de Parintins: “[...] José Pedro Cordovil foi o fundador do primeiro núcleo de população, na ilha a que deu o nome de Tupinambarana [...]”. Esta assertiva é confrontada pelo próprio autor: “os habitantes de Tupinambarana, afeitos à liberdade, uniram-se aos habitantes de Silves, em 1755” (p. 26) para exigir de Portugal a independência de São José do Rio Negro do Grão-Pará, à qual era subordinada.

Para Saunier (2003), esse fato reforça a tese de que há 41 anos antes da chegada de Cordovil, a ilha já era habitada por um povo que sabia o que queria, mas que faltava se organizar. Esta tese é corroborada por Reis (1967, p. 09) em seu livro *As Origens de Parintins*: “Tupinambarana, o núcleo instalado na ilha desse nome, em 1796, foi organizada pelo capitão de milícias José Pedro Cordovil”.

Diante de tais evidências, assumimos os rastros históricos dos autores que atribuem à fundação de Parintins ao jesuíta alemão João Felipe de Bettendorff (1625-1698) em 29 de setembro de 1669, com o nome de São Miguel dos Tupinambaranas. Bettendorff era o fundador, autorizado pela Companhia de Jesus, de missões, aldeias e vilas, em toda a região (SAUNIER, 2003). Porém, em 1660, estiveram na ilha os padres Francisco Gonçalves, Manuel Pires e Manuel de Souza para verificar as condições para a fundação. Vinte anos depois da fundação da aldeia, aqui aportou o padre Antônio Fonseca, seu primeiro missionário (SAUNIER, 2003). Tal fato registra o início da colonização e do domínio religioso em Parintins.

Todavia, é certo que em 1796 aportou à ilha o português, capitão de milícias, José Pedro Cordovil com seus escravos e agregados para dedicarem-se à pesca do pirarucu e à

agricultura. Cordovil foi o responsável pela organização e estruturação do núcleo Tupinambarana. “Para isso, agrupou índios Maué e Sapopé, formando assim uma fazenda agrícola nos moldes auxiliados pelo Marquês de Pombal” (SAUNIER, 2003, p. 23). Por não apoiar a agricultura, tornou-se um grande explorador dos índios, obrigando-os à coleta de produtos naturais, destinados ao comércio. Nesse período iniciaram os plantios de tabaco, cacau, guaraná e maniva, de cujas raízes faziam a farinha de mandioca, a qual, hoje, constitui-se em um dos principais alimentos do parintinense (BITTENCOURT, 2001).

Reis (1967) narra que José Pedro Cordovil, por não incentivar a agricultura no povoado, atirava-se ao comércio dos produtos naturais, utilizando-se violentamente do trabalho escravo do nativo. A consequência imediata resultou na fuga do gentio e na decadência do povoado. Cordovil desprezava as determinações dos governadores que chegavam por meio das Cartas Régias, cujo teor recomendava o incentivo a essa prática e a submissão dos índios ao catolicismo.

Serve esta como de comunicar-lhe certas instruções para que Vra. tão bem coadjuve com as poderosas forças que a Religião presta aos desígnios temporaes a vistas econômicas sobre a Gentilidade cuja iniciação no Catolicismo faz a primeira obrigação de Vra. [...] Esses índios até por gratidão e intenções tão benéficas e paternaes se unão em respeito, amor e submissão a Sua Alteza Real, o Príncipe Regente Nosso Senhor [...] Sendo a ociosidade, incontestavelmente, a fonte de outros vícios, já se vê que eu não posso deixar de pedir a Vra. que muito particularmente dirija contra esse objeto as mais enérgicas diligências ou do Pulpito, ou do Confessionario, e athe mesmo nas práticas familiares, pois que a preguiça tem sido a única infeliz cauza da ruina deste estado [...] Em consequência ordeno a Jose Pedro Cordovil para que ao menos um terço dos Individuos da povoação esteja effectiva e imperturbavelmente empregados em quaesquer trabalhos, particularmente nos das Rossas tão necessários como desprezados nesta Capitania [...] Ocupar o mayor numero de Índios no exercicio da Pesca he objeto de outra ordem muito recomendada a José Pedro Cordovil [...] Tenho ultimamente ordenado a José Pedro Cordovil que com possível brevidade apronte dez ou doze cazaes de Indios e todos os homens capazes de trabalhar que for possível remeter para São João do Crato, e tendo outrossim determinado que essa Povoação deve ser como um viveiro de Indios donde devem partir a pouco e pouco cazaes para engrossar a população de Borba, São João do Crato, e talvez outras Povoações [...] (Carta de 2 de Março de 1804 para o Missionário Frei José das Chagas do Conde dos Arcos, REIS, 1967, 22-24, sic).

A doutrinação dos índios ao catolicismo mostra-se incontestável neste escrito, assim como a referência aos indígenas como preguiçosos, corroborando os registros já apresentados. O incentivo à lavoura e à pesca era constantemente ordenado a Cordovil, ainda que este demonstrasse certa resistência ao cultivo da terra. A mensagem revela também a estratégia utilizada pelos portugueses para a povoação da Amazônia: casais de índios eram escolhidos

para serem “enviados” a outras localidades para aumentar a população e povoar a região, fincando neste espaço fortes raízes indígenas.

Assim como as demais localidades da Amazônia, Parintins era habitada por diversas etnias indígenas, entre elas os Tupinambás¹⁷, que deram origem ao nome da ilha em que se encontra o município, Tupinambarana, alcunhado por José Pedro Cordovil. Entre os Tupis existia um grupo chamado Parintintins, do qual se originou o nome Serra de Parintins¹⁸ e desta a cidade. Os Parintintins eram inimigos dos demais índios, especialmente, dos Mundurucus e pela sua cruel animosidade foram expulsos da região rumo ao Madeira, onde existem alguns descendentes no município de Humaitá (CÉRQUA, 1980).

Em 1803, Conde dos Arcos, então Capitão-Mór do Pará, elevou Tupinambarana à categoria de Missão e a nomeou *Vila Nova da Rainha*. Em 1832, já na categoria de Freguesia, passa a chamar Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana. Esta era uma simples freguesia quando eclodiu a Revolução dos Cabanos¹⁹ no Pará. Em 1848, a Freguesia foi elevada à categoria de Vila com o nome de *Vila Bela da Imperatriz*. Em 15 de outubro de 1952, pela Lei do Amazonas de nº 2, foi confirmada a criação do município, cuja instalação ocorreu em 14 de março de 1853. Em 24 de agosto de 1858, elevada à categoria de Comarca, compreendeu os termos judiciários de Vila Bela da Imperatriz e Vila Nova da Conceição. Finalmente em 30 de outubro de 1880, pela lei provincial nº 499, elevada a condição de cidade, recebe o nome de *Parintins* em homenagem aos índios da tribo Parintintin, primeiros habitantes da Ilha Tupinambarana.

Em seu livro *Memória do Município de Parintins*, Bittencourt (2001, p. 35) nos informa que “[...] cabe a Parintins a glória de ter sido o lugar do Amazonas de onde primeiro partiu a iniciativa da separação, quer da Capitania, no tempo colonial, quer da Comarca, no tempo do Império”. Este fato demonstra que a história da colonização parintinense nem sempre foi passiva, obediente e sem luta.

¹⁷ A palavra Tupinambá significa homem viril, homem forte e, Tupinambarana que dizer “tupi não verdadeiro”, mas derivado de mestiçagem (CÉRQUA, 1980), ou seja, índios descenderam de várias etnias diferentes.

¹⁸ Serra de Parintins é um morro situado rio abaixo da cidade de Parintins e marca os limites territoriais entre o Amazonas e o Pará. Mede aproximadamente 115 metros (AZEVEDO FILHO, 2013).

¹⁹ A Cabanagem é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil e, certamente, o de maior significado para a Amazônia. As classes sociais menos favorecidas, pouco beneficiadas com a independência de Portugal, mostraram-se insatisfeitos e descontentes com a opressão pela elite local e iniciaram um longo período de contestação. Entre 1835 e 1840, por cinco anos, resulta na morte de pelo menos 1/5 dos 150 mil habitantes da província do Grão-Pará (Pará) e Rio Negro (Amazonas). Trata-se do único movimento social, no qual a população toma o poder, ainda que por curto período de tempo. Incapazes de se organizar para fazer frente ao poderio do novo Império, os cabanos são enfraquecidos e, ao final, massacrados pelas tropas imperiais. O Brasil da corte imperial prefere ignorar os anseios legítimos da população local e comandar a região da mesma forma que a coroa portuguesa (MEIRELLES FILHO, 2006).

Parintins [...] desde o período colonial, já despontava como [...] o lugar ideal para o repouso, o abastecimento, o porto de lenha. Posteriormente, o lugar do controle da navegação, de arrecadação, do entreposto do cacau, da borracha, da juta, da castanha [...] Parintins é desde sempre o lugar para tudo, mais do que o lugar dos seus moradores que têm que dividir suas belezas e suas riquezas com os de fora. É também lugar de resistência, seja pelos Tupinambaranas e outros grupos contra a ocupação de suas terras, seja pela emancipação política da Província e do Estado, seja pela afirmação de sua condição de cidade e município [...] (AZEVEDO FILHO, 2013, p. 25-26).

A história de Parintins revela a luta dos povos indígenas, seus primeiros habitantes, para proteger as suas terras, riquezas e todo um sistema cultural. Entretanto, grupos inteiros foram exterminados e os saberes destes povos negados pelo poderio da cultura europeia e domínio da igreja católica.

1.2 Influência da igreja católica na constituição da identidade cultural e educação dos parintinenses

Após a fundação da aldeia, aqui aportaram muitos padres com o propósito de instruir os tupinambaranas na fé religiosa. Em 1805, iniciou a construção da primeira igreja católica em Parintins, quando ainda era denominada Vila Nova da Rainha. Esta foi construída pelos habitantes por iniciativa de Frei José Álvares das Chagas e dedicada a Nossa Senhora do Carmo. A igreja serviu ao povo por quase um século e, a partir de 1895, foi dedicada a São Benedito, sendo demolida em 1905. Estava assentada no lugar onde posteriormente seria a Praça do Cristo Redentor (CERQUA, 1980), atualmente, Praça Digital.

Em 1888, concluiu-se a construção da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, mas esta não pode ser inaugurada, pois não havia os instrumentos necessários para a realização do culto: coro, altares, pia batismal e sinos. Passou por várias reformas e os sinos foram doados. Em 1952, foi erguido o cruzeiro e colocado o relógio. Em 1962, a imagem de Nossa Senhora do Carmo passou para a Capela provisória da Catedral e, no mesmo ano, foi criada a atual Paróquia do Sagrado Coração de Jesus. Em 1958, monsenhor Arcângelo Cérqua inicia a campanha de construção da Catedral e o local escolhido foi a praça do cemitério. Em 1980 é concluído o trabalho de fundição dos alicerces da torre (SAUNIER, 2003). Passou por uma reforma no período de 2008 a 2010 e, atualmente, a imponente Catedral, em honra a Nossa Senhora do Carmo, constitui-se no maior templo católico do Médio e Baixo Amazonas e, a Santa, padroeira de Parintins.

A igreja católica contribuiu em grande parte com a educação dos parintinenses, mas seu propósito maior era a evangelização. Hoje podemos observar a devoção do povo

parintinense, sobretudo, à padroeira da cidade, Nossa Senhora do Carmo, cujo festejo em sua homenagem ocorre entre os dias 6 e 16 de julho. A festa da Virgem do Carmelo, como também é conhecida, é a maior do Estado do Amazonas e a segunda do Norte do país, estando atrás somente do Círio de Nazaré, em Belém, e da festa de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil. Nesse período, a cidade recebe pessoas de vários estados e municípios adjacentes. É comum observarmos pessoas “pagando promessas” por uma graça recebida ou que desejam alcançar.

Figura 2 - Festa de Nossa Senhora do Carmo/Parintins, julho de 2015.



Fonte: Jornal da Ilha, julho de 2015 (divulgação).

As manifestações religiosas presentes na cidade são diversificadas e a maioria da população de Parintins é católica. De acordo com o censo de 2010, 81,1% se declararam católicos, 15, 7% evangélicos, 0,1% espíritas e 3,1% são adeptos a outras religiões.

Uma das mais fortes presenças da igreja católica na educação dos parintinenses e na formação da sua identidade cultural é o Colégio Nossa Senhora do Carmo, cujas primeiras iniciativas para a sua construção ocorreu em 1945. Os tijolos foram carregados pelos alunos do Grupo Escolar Araújo Filho e pelo povo ao comando do Padre Victor Heinz. No ano de 1956, as salas do térreo receberam 100 alunos do curso primário, sob a direção da professora Ana Gertrudes de Freitas. Neste mesmo ano, recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar. No ano seguinte, foi instalado oficialmente o ginásio com 39 alunos, submetidos a Exame de Admissão (SAUNIER, 2003). Atualmente o educandário oferece o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Embora possua convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas – SEDUC, desde 1975, os princípios religiosos orientam o processo educativo na instituição.

Com o espírito cristão/vicentino o Colégio Nossa Senhora do Carmo, tem uma preocupação constante pela formação integral do educando, proposta esta consubstanciada em sua MISSÃO. A direção, corpo docente, técnicos e funcionários procuram vivenciar no dia-a-dia a proposta EVANGÉLICA, única razão da existência deste educandário implantado neste pedaço amazônico sob as bênçãos de Nossa Senhora do Carmo – sua PADROEIRA (PPP COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO, p. 05, 2011).

A influência da igreja católica na educação das crianças parintinenses é também presenciada na maioria dos Centros Educacionais Infantis da cidade, pois a maior parte deles funciona em prédios pertencentes à diocese, alugados para a prefeitura do município. A educação em Parintins está permeada pela marca indelével da colonização portuguesa desenvolvida pela Companhia de Jesus. Tais missionários foram responsáveis pelo silenciamento e devastação das culturas aqui presentes em detrimento da cultura europeia. Nas Américas, no lugar em que o nativo se misturava, integrava-se, contemporizava-se e compunha, o jesuíta isolou, segregou e impôs. Os padres queriam fundar, no Brasil, uma república de “índios domesticados para Jesus” (FREYRE, 2006). Eis que afirmava o primeiro provincial jesuíta da América Portuguesa:

A lei, que lhes hão de dar, é defender-lhes [de] comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos; tendo terras repartidas que lhes bastem e com estes Padres da Companhia para os doutrinarem (LEITE, 1940, p. 79).

A proposta pedagógica dos jesuítas²⁰ assumiu papel preponderante no projeto de colonização portuguesa. Quando iniciou o processo de colonização do Brasil, no século XVI, os jesuítas estiveram à frente do projeto educacional do país. A influência da igreja católica foi tão intensa que serviu não somente como um dispositivo para o fortalecimento das práticas de ensino, mas como instrumento capaz de civilizar a selvageria dos nativos. A Companhia de Jesus preparou o arado das terras nativas, embalou suas crianças com as cantigas do menino Jesus e vestiu seu corpo nu de orações e português (HOLLANDA, 1994). E, para além da intenção da transmissão do conhecimento, a proposta pedagógica jesuítica foi o dispositivo fundante para a exploração portuguesa, assentada, sobretudo, em um sistema disciplinar de educação. As missões religiosas, cruamente cristianizadoras e imperialmente europeizadas, ao roubarem e juntarem crianças indígenas em suas escolas, foram o mais terrível instrumento de

²⁰ Cf. MIRANDA, Margarida. *Código Pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

deculturação e de despersonalização (RIBEIRO, 2006) ao qual foi submetido o povo brasileiro. Podemos apreender a partir das falas dos professores em formação essas marcas na sua constituição identitária.

Sou uma verdadeira parintinense, cabocla, que cresceu com os valores repassados pelos mais velhos, que tem hábitos e costumes do povo amazonense, de crenças religiosas [...] (Professora em formação, 4º período).

A cultura parintinense é muito marcada pela religião e festival folclórico. E trago comigo essas influências, sou amazônida e tenho orgulho do lugar onde vivo (Professora em formação, 6º período).

Vejo-me um caboclo conhecedor dos costumes, crenças, credos, presentes na região. Acostumado com as águas dos rios, apreciador de peixes, músicas, danças regionais, apresentando uma educação de acordo com os saberes que compõem nosso estado e município (Professor em formação, 8º período).

Apesar de termos uma cultura rica, ainda preciso conhecer mais da mesma. Porém, sou religiosa, bastante hospitaleira, folclórica, etc (Professor em formação, 8º período).

A religião constitui um dos aspectos que costura a identidade cultural dos parintinenses, por meio da qual podem identificar-se. Trazer à tona a trama de uma identidade religiosa imposta e universalizante para ser discutida e analisada na formação dos professores, faz-se imperativo. Como já debatido anteriormente, ela tem sido responsável pela doutrinação de muitos povos, estabelecendo um modelo único de religião, o que acaba por anular, desprezar outros credos que não o catolicismo, negando, desse modo, as diferentes formas dos grupos culturais de se relacionarem com suas divindades. Na tentativa de domesticar o índio, implantaram núcleos missionários tendo como principal influência a religiosidade, “o medo do Deus católico” (RIBEIRO, 2006).

A forte influência da igreja católica na educação dos parintinenses também foi percebida nas atividades desenvolvidas pelos professores em formação. Durante a entrevista realizada com uma das professoras do curso de Pedagogia, ela nos relatou que solicitou aos acadêmicos a elaboração de um plano interdisciplinar que considerasse as múltiplas inteligências, mas ela não conseguiu avançar,

[...] porque o modelo tradicional está muito enraizado neles, é um fato muito doloroso, eles têm muita dificuldade em quebrar isso. Então, a mensagem foi muito clara, mas quando chegou na hora da apresentação, eles até oravam na sala de aula. Imagina o que é estar dentro de um ambiente universitário em que os professores têm que colocar sua proposta de ensino para os alunos e eles fazem disso um momento de oração [...] eu não fiz nenhuma interferência durante as apresentações e, ao final, fiz as considerações e pontuei com bastante ênfase essa questão: como é que pode

vocês virem aqui rezar? Como é que vocês têm coragem de fazer isso? De achar que vocês vão reproduzir o que já existe lá fora, reproduzir aqui para mim e que eu vá considerar isso? Não tem como! Quando nós estávamos fazendo a avaliação dessas atividades junto aos alunos eles disseram: mas professora, (considerando que os alunos estão no 6º período) nós sempre apresentamos todos os trabalhos assim e os professores sempre parabenizaram, nunca ninguém nos disse isso que a senhora está nós falando (pausa). Será que os professores universitários também estão reproduzindo essa postura, essa formação, essa educação tradicional? (Professora Iracema).

De acordo com a professora, o modelo tradicional de educação também é resultado do “predomínio da igreja católica que interfere diretamente nas escolas como referência de ensino”. O que os alunos acabam reproduzindo em sala de aula, faz parte da sua trajetória escolar construída desde a Educação Básica e da formação de seu processo identitário. No entanto, esta compreensão faltou à professora no momento da avaliação da aula. O processo de formação de professores precisa ser visto como um espaço no qual é possível descortinar e desconstruir modelos já consolidados e preestabelecidos, tendo em vista a superação de uma formação identitária colonizadora e monocultural.

É nas práticas formativas de hoje que estão às experiências dos professores de ontem, aquelas que de alguma maneira construíram nossas histórias. Ao procurar entender os percursos, as escolhas e as realizações desses profissionais estaremos contribuindo para repensar os cursos de formação de professores no Brasil. A busca da constituição histórica da identidade enquanto produção dinâmica e móvel induz o sujeito a um movimento reflexivo, crítico da sua constituição, desnaturalizando práticas já consolidadas. À medida que conheço a história do outro, reconheço igualmente a história de minha formação.

1.3 O caboclo da Amazônia e a formação identitária do parintinense

A população de Parintins foi estimada em 2015, pelo IBGE, em 111.575 habitantes. É o segundo município mais populoso do estado do Amazonas, superado apenas pela capital, Manaus. Compreende uma área territorial de 5.952,37 km², sendo o único município do interior do estado que possui mais de 100.000 habitantes. A área urbana de Parintins abrange a sede do município, a Vila Amazônia, a Vila do Mocambo e do Caburi. Nessa área residem cerca de 69.890 habitantes, o que corresponde a 68,5% da população. Os demais, 32.143 (31,5%) vivem em comunidades na área rural (IBGE, 2010).

Os parintinenses possuem traços culturais fortemente herdados. Na sua formação histórica, a população da cidade é resultado do “encontro” de três etnias que constituem o povo brasileiro: o índio, o europeu e o negro. A população é, predominantemente,

descendente de portugueses e indígenas, formando assim o caboclo parintinense. Aqui aportaram também diversos imigrantes como japoneses, nordestinos, judeus, italianos e outros, constituindo uma cultura singular, caracterizada pelos seus costumes, valores e modos de vida.

O complexo amazônico é formado por um conjunto de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearam sua organização social, econômica e cultural (BENCHIMOL, 2009). Contudo, a formação das identidades culturais da Amazônia mostra-se bastante complexa, pois aos saberes e modos de vida dos primeiros habitantes foram impostos outros arquétipos de referência advindos dos colonizadores e, mais recentemente, da matriz norte-americana.

[...] O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados [...] novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores e povoadores. Entre eles: portugueses, espanhóis, em particular, europeus, com algumas contribuições africanas, semíticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (BENCHIMOL, 2009, p.17).

A descrição mostra a riqueza que compõe a identidade amazônica, cuja formação cultural evidencia um forte processo de hibridização (BHABHA, 1998). A diversidade de saberes, falares, imaginários e modos de vida revelam a presença de “diferentes tipos sociais que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas” (FRAXE, 2013, p. 02). Aos índios e caboclos da Amazônia, devem-se os saberes dos segredos do rio, da terra e da floresta, bem como múltiplas formas de sobrevivência por meio do conhecimento da natureza e de seus recursos naturais, além de um rico acervo do seu místico e messiânico imaginário constituído de lendas, mitos, crenças e histórias (BENCHIMOL, 2009).

Parintins, ao compor o mosaico cultural amazônico, não ficou imune a esse processo de hibridização cultural. De acordo, com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, no que concerne à etnia da população parintinense, 67,0% se declararam pardos, 30,2% brancos, 0,9% pretos, 0,7% amarelos e 0,5% indígenas e 0,7% não declararam. No manual do IBGE, a palavra *pardo* é utilizada para referir-se aos brasileiros com diferentes ascendências étnicas, ou seja, atribuído às pessoas com uma mistura de cores de pele: *mulata* (descendentes de

brancos e negros), *cabocla*²¹ (descendentes de brancos e índios) e *cafuza* (descendentes de negros e indígenas) ou *mestiça*. Dentre as várias controvérsias que envolvem essas categorias definida pelo IBGE para a identificação da identidade racial do brasileiro, no que concerne a associação da categoria “parda” a uma ancestralidade basicamente “mestiça”, gostaríamos de registrar que na carta de Pero Vaz de Caminha ao El Rei D. Manuel do dia 1º de maio de 1500 (p. 1-2), havia a seguinte escrita:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel [...]. A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência.

Diante desse contraditório amálgama de aparência e origem, 67,0% dos parintinenses se declaram pardos, referindo-se ao seu pertencimento racial²². Porém, é necessário compreendermos a realização dos censos demográficos para além de um procedimento meramente técnico, mas como um projeto político que se desenha a partir das questões formuladas, na metodologia utilizada e, sobretudo, nas categorias elaboradas como opções de respostas, devendo a população enquadrar-se em uma delas. Ao colocarmos as cinco categorias (pardos, brancos, pretos, amarelos e indígenas) em discussão, precisamos atentar para o tipo de ideologia racial que elas atendem e quais identidades culturais pretende-se visibilizar em detrimento de outras.

Como já mencionado, a posse e a ocupação da Amazônia pelos europeus, levou à formação de uma população de mestiços de brancos com índios, por meio de um “processo secular em que cada homem nascido na terra ou nela introduzido cruzava-se com índias e mestiças, gerando um tipo racial mais indígena que branco”. Desse modo, ao lado da vida tribal que fenecia, nascia uma sociedade cultural diferenciada da sociedade brasileira: a dos caboclos da Amazônia, herdeiros da cultura tribal (RIBEIRO, 2006, p. 285-286). O caboclo,

²¹Caboclo é uma expressão que vem do tupi (*kari'boka*, procedente do branco); mestiço de branco com índio, cariboca, carijó, antiga denominação de índio; caboclo de cor acobreada e cabelos lisos; caburé, tapuia (antigamente, designação dada pelos tupis aos gentios – aquele que professa o paganismo, idólatra - inimigo); índio bravo; índio manso; em sentido pejorativo, pessoa desconfiada ou traçoira (FERREIRA *apud* Witkoski, 2010, p. 90).

²² Em geral, utiliza-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como, por exemplo, a cor da pele, e o termo “etnia” para identificações assentadas em características culturais, tais como religião, língua, modos de vida, etc. Dada a complexidade da problemática que envolve os dois termos, em algumas análises “raça” é considerado um termo mais geral, abrangendo o de “etnia”, em outras, é justamente o contrário. Em detrimento dessas dificuldades, grande parte da literatura utiliza os dois termos de forma equivalente (SILVA, 2007).

enquanto categoria de mistura racial, refere-se ao filho do branco com o índio (LIMA,1999; GALVÃO, 1955; RIBEIRO, 2006).

Ao longo de cinco séculos surgiu e se multiplicou uma vasta população de gentes destribalizadas, deculturadas e mestiçadas que é o fruto e a vítima principal da invasão europeia [...] No curso de um processo de transfiguração étnica, eles se converteram em índios genéricos, sem língua nem culturas próprias, e sem identidade cultural específica. A eles se juntaram, mais tarde, grandes massas de mestiços, gestados por brancos em mulheres indígenas, que também não sendo índios nem chegando a serem europeus [...], se dissolveram na condição de caboclos (RIBEIRO, 2006, p. 288-289).

Galvão (1955), em sua obra *Santos e Visagens*, argumenta que o caboclo nascido da mistura portuguesa/ameríndia, é mais encontrado na Amazônia Brasileira do que em outras regiões do Brasil. Embora outros povos, europeus de origem não portuguesa e africanos, igualmente tenham se mesclado com o índio e o português, não deixaram marcas tão profundas quer no tipo físico, quer na formação social e cultural como nos povos da Amazônia. O caboclo, portanto, não era nem ameríndio, nem europeu, mas uma síntese biológica e cultural que guarda elementos de ambas as civilizações (WITKOSKI, 2010).

[...] Falava uma língua indígena, muito embora esta se difundisse como a língua da civilização, aprendida de brancos e mestiços. Identificava as plantas e os bichos da mata, as águas e as formas de vida aquática, os duendes e as visagens, segundo conceitos e termos das culturas originais. Provia sua subsistência através de roçados de mandioca, de milho e de algumas dezenas de outras culturas tropicais, também herdadas dos índios. Do mesmo modo como os índios, caçava, pescava, coletava pequenos animais, frutos e tubérculos. Navegava pelos rios com canoas e balsas indígenas, construía suas rancharias e as provias de utensílios segundo as velhas técnicas tribais. Ainda como os índios comia, dormia, viva, enfim, no mundo de florestas e águas em que se ia instalando. Como os índios, finalmente, localizava e coletava na mata as especiarias cujo valor comercial tornava viável a ocupação neobrasileira da Amazônia e a vinculava à economia internacional (RIBEIRO, 2006, p. 284).

Figura 3 - Modo de vida indígena



Fonte: Vídeo O Brasil Caboclo (RIBEIRO, 2016).

Figura 4 - Modo de vida cabocla



Fonte: Vídeo O Brasil Caboclo (RIBEIRO, 2016).

Ainda que a mestiçagem do europeu com o índio viesse sendo tecida desde os primeiros tempos de colonização, foi também o resultado de uma política sistemática de conquista e povoação não apenas da Amazônia, mas de todo território brasileiro. Em 1755 foi editado em Portugal um alvará que estimulava o casamento entre os europeus de ambos os sexos com os nativos americanos. Esta política tinha por finalidade “a comunicação com os índios para que os domínios portugueses da América se povoassem” (GUSMÁN, 2006, p. 70). A Lei oferecia uma série de benefícios para os que concordassem com essa política e se fixassem nas localidades.

[...] proibía a discriminação taxativa para os que se casavam com os nativos, eximindo-lhes das restrições de acesso às instituições públicas ou às honras e dignidades próprias dos vassallos do Rei de Portugal. Igualmente, estes vassallos e seus filhos mestiços, seriam dignos da atenção Real e preferidos, nos lugares em que se estabelecessem no preenchimento de cargos e funções que estivessem capacitados para exercer (GUSMÁN, 2006, p. 70).

Esta política oficial que estimulava os casamentos inter-raciais encontra-se ainda no “Diretório dos Índios” de 1757, no qual a Coroa Portuguesa afirmava que para acabar com a odiosa e abominável separação de índios e brancos, recomendava os casamentos, pois não via qualquer desprestígio nessa relação. Indicava castigos aos que, depois de casados, desprezassem os maridos ou as suas mulheres por serem nativos, por possuírem qualidades indígenas (GUSMÁN, 2006). Todavia, a mesma política que instigou a miscigenação entre brancos e índios, tratou de dar “invisibilidade” à emergente sociedade cabocla na documentação escrita oficial. O alvará de 1755 proibía que os filhos mestiços desses casamentos fossem chamados de Cabouclos [sic], pois segundo este documento, “tratava-se de uma alcunha injuriosa e ofensiva”. Caboclo passa, então, a ser proibido no vocabulário oficial (GUSMÁN, 2006, p. 70). Nesse período o termo caboclo já era pejorativo e estereotipado, herança dos índios, construída pelo olhar do invasor e de sua ganância, que atribui ao caboclo os mesmos estereótipos: preguiçoso, passivo, indolente, desconfiado, entre outros, que perduram até hoje.

Sem pretender esgotar as discussões do termo caboclo²³, sempre polêmico, inacabado e, ainda, estudado sob várias perspectivas: sociológica, antropológica, histórica, concordamos

²³ Para Fígoli (1985), caboclo refere-se a uma categoria social que emerge no seio da contradição entre a sociedade dominante e a sociedade dominada. Pode ser concebida como manifestação objetivada no discurso de uma relação de exterioridade, ou seja, a representação de si por força da ideologia dominante, cuja identificação é condizente a um modo alienante de negação ou recusa dos atributos de ser índio. “[...] O *caboclismo* expressa à síntese de uma teoria social do contato fabricada sobre um fundo evolucionista que reduz a contradição social a um conflito natural entre naturezas opostas e cuja superação, ideologicamente proposta, não pode realizar-se mais no mesmo plano, seja mediante a incorporação do ‘estilo de vida civilizado’, a civilização feita a sangue,

com Lima (1999, p. 08) quando afirma que “a categoria social cabocla é caracterizada pela ausência de uma identidade coletiva forte”. A autora apresenta duas razões para que o caboclo não seja um termo de autodesignação. A primeira está relacionada à conotação pejorativa do termo e ao significado de “índios domesticados” e não de uma raça cruzada entre branco e índio. Uma segunda razão, deriva do fato de a denominação caboclo nunca ter sido associado a um movimento político. Daí decorre “a falta de uma identidade coletiva que lhes daria uma noção abrangente e imediata da diferença entre elas próprias e outras categorias sociais pertencentes à sociedade amazônica” (p. 22), como ocorreu com os indígenas. Isto sugere a busca da afirmação coletiva desta identidade cultural em contexto de lutas e reivindicações, a partir de seus territórios de vivência e modos de vida. A compreensão do termo caboclo como uma categoria geral de referência e de identificação está presente nas falas dos professores em formação ao realizarem a descrição de sua identidade cultural.

Sou uma cabocla com muito orgulho [...] Valorizo o meu povo. É preciso resgatar as nossas raízes escondidas (Professora em formação, 4º período).

Sou uma cabocla [...] me identifico com a minha cultura (Professora em formação, 6º período).

Eu me vejo e me identifico como cabocla devido ao processo de mestiçagem ocorrido em nossa região (Professora em formação, 6º período).

[...] Tenho identidade cabocla [...] Minha cidade se originou dos indígenas e brancos [...] Faço parte de muitas gerações passadas, porém minha cultura é rica desses traços, dos quais destaco as religiões, costumes e valores (Professora em formação, 6º período).

Sou cabocla [...] Sou miscigenada e me orgulho em ser cabocla (Professora em formação, 6º período).

Eu me vejo com características indígenas, com costumes próprios do Amazonas, ressaltando que me orgulho de ser cabocla (Professora em formação, 8º período).

Sou de origem cabocla. Esta identidade ainda sofre preconceito por parte de pessoas de outros estados (Professora em formação, 8º período).

Minha identidade cultural é ribeirinha assim como a de muitas pessoas residentes em Parintins (Professor em formação, 8º período).

seja por meio da mestiçagem, a incorporação do ‘sangue civilizado’”. A ambiguidade contida na identidade de caboclo beneficia a dominação ao fazê-la parecer livre dos estigmas, constituindo-se, ao contrário, em outra forma de segregação, uma vez que a imposição de um *anonimato coletivo*, ao ignorar a diferença impede a compreensão de si mesmo como membro de uma sociedade capaz de mobilizar-se em vistas a transformar as relações sociais e culturais as quais são submetidas (FÍGOLI, 1985, p. 137, tradução nossa). O autor argumenta ainda que as identidades regionais são tanto um produto incorporado de uma homogeneização histórica e territorial imposta às comunidades indígenas da Amazônia, como também a apropriação indígena dessa definição, transformada em estratégia na medida em que é utilizada como *armadura política* no terreno do confronto com a sociedade dominante.

Os professores em formação se identificam como caboclos, referindo-se, sobretudo, a sua origem racial, mistura de brancos e índios. Reforçam de forma recorrente o orgulho de pertencerem a esta cultura e a necessidade de resgatá-la. Acreditamos que a palavra “orgulho” carrega consigo o desejo pela afirmação de uma identidade cabocla que busca contestar os estereótipos criados pelo daltonismo cultural dos colonizadores, os quais conduziram as populações amazônicas a um processo de estigmatização cultural ou de sua invisibilidade.

O processo de identificação cultural de um grupo na linguagem do senso comum, segundo Hall (2011), é construído a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É neste sentido, que devemos contrapor o entendimento da identidade cabocla parintinense como fixa, cristalizada no tempo e no espaço, como uma essência imutável, a-histórica. Ao contrário, a identidade cultural do caboclo amazônico é uma construção histórica e social constantemente em processo de mudança e transformação, (re)significada pelo contexto e posições assumidas numa relação dialógica ou antagônica entre os sujeitos.

Ainda que a identidade cabocla tenha sido marcada por uma história de eliminação física ou simbólica, esta não é definitiva, e o grande cerne da questão não se restringe a “quem nós somos, ou de onde nós viemos”, mas também “quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados e como estas representações afetam a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2011, p. 109). A afirmação política de uma identidade cabocla, para além das visões estereotipadas, parte da compreensão de que a construção da identidade não se limita somente às raízes (ser), à ideia de uma originalidade, mas se refere também ao tornar-se, ao vir a ser, pois os processos de identificação e os vínculos de pertencimento constituem-se tanto pelas tradições (raízes, heranças) como por traduções (rotas, opções, projetos de vida e de luta).

A construção da identidade cabocla parintinense é costurada tanto pelas tradições e singularidades quanto pelas traduções. Estas últimas envolvem estratégias, negociações e projetos de futuro em vistas à afirmação material e simbólica dos povos dessa região, ante um projeto monocultural, eurocêntrico e mercadológico imposto, historicamente, na Amazônia.

Nos discursos surge a identidade ribeirinha, compondo a identidade cultural do parintinense. Para Corrêa e Hage (2011, p. 85), a Amazônia é habitada por populações que vivem no espaço urbano e rural, vivendo em povoados, pequenas e médias cidades e algumas Metrópoles. Na região, vivem “indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente,

das regiões Nordeste e do Centro-sul do país, entre outras populações”. Na matriz cultural amazônica encontram-se também os povos africanos.

A estes povos que vivem no meio rural amazônico, Witkoski (2010, p. 97) denomina-os de Caboclos Ribeirinhos, no sentido de valorizar sua ancestralidade, que tem continuidade biológica, histórica e cultural com os habitantes (índios das águas) que viviam na Amazônia desde a posse e conquista pelos europeus. Para o autor, “[...] os primeiros caboclos foram os índios das águas aculturados, sobreviventes do massacre promovido pelos portugueses”. Adaptados à região e com uma cultura singular, assim se constituiu o ribeirinho, um caboclo que entrelaça o modo de produzir a vida com o rio, a terra e a floresta, combinando esses elementos dos ecossistemas amazônicos com a agricultura, o extrativismo e a pesca. Configura-se como agricultor/criador (terra), extrativista de produtos vegetais e caça (floresta) e extrativista de produtos animais – pesca e caça (água). Tais ações são dialeticamente articuladas (WITKOSKI, 2010) e constitui um modo particular de ser, pensar, fazer e viver. É desta relação que decorre uma cultura própria, constituída por uma rede de saberes pela qual se cria e recria seu território. “O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico [...]. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta” (GONÇALVES, 2012, p. 154). Os ribeirinhos desenvolveram diversas práticas que proporcionaram uma diversidade de ações e de múltiplos saberes.

[...] é o trabalho da casa; é a lida na roça, capinar, roçar, colher, carregar e preparar produtos para consumo ou para a venda; os afazeres das crianças na capina, na lida com os animais, na pesca com canço; e os fazeres do homem na agricultura, na criação de animais, na pesca, na venda dos produtos [...] esse conjunto de atividades com aparências e essências modestas abrange as coisa simples, o dia-a-dia das mulheres e dos homens na unidade de produção camponesa de várzea (OLIVEIRA *apud* WITKOSKI, 2010, p.18).

Estas atividades revelam o modo de produzir a vida nas comunidades ribeirinhas do município de Parintins, cujo ritmo “oscila entre as grandes enchentes da estação chuvosa, o ‘inverno’, e a vazante do ‘verão’ [...] é um tempo de fome, de esperar a roça amadurecer [...]. O verão é de mais fartura” (GALVÃO, 1955, p. 01). Os ribeirinhos são fortalecidos por suas crenças e devoções e são, em sua maioria, católicos. O catolicismo do caboclo amazônico “é marcado por acentuada devoção aos santos padroeiros da localidade e a um pequeno número de ‘santos de devoção’ identificados à comunidade” (p. 04). Em contraste com o catolicismo, há uma forte influência ameríndia que se revela em crenças e práticas religiosas dessa origem. Entre essas crenças locais registramos as que se referem aos curupiras, aos anhangas (visagens), à cobra-grande, a matinta-perera, aos botos; às mães de bicho (entidades protetoras da vida animal e vegetal). Além destes, existem muitos outros sobrenaturais aos quais o

ribeirinho chama genericamente de “bichos visagentos”, em geral, associados a um acidente natural, o rio, o igarapé, ou um trecho da mata (GALVÃO, 1955).

O autor destaca, ainda, outras crenças como panema, força mágica que incapacita o indivíduo para a realização de uma determinada atividade, como, por exemplo, a uma pesca mal sucedida; a pajelança volta-se para a cura de doenças e à prática de feitiçaria, realizada pelos pajés; e o uso de rezas para uma infinidade de propósitos. Muitas destas crenças locais tendem a desaparecer ou perder sua finalidade diante da influência dos novos conceitos difundidos pelas escolas. Os aspectos pontuados apresentam algumas características e saberes que compõem a identidade cultural ribeirinha, os quais foram possíveis percebermos nos discursos dos professores em formação.

Eu sou parintinense e amo minha terra, amo ser filha de pescador e de dona de casa [...] Amo minha identidade amazônida pelos seus traços culturais [...] (professora em formação, 6º período).

Sou a miscigenação, sou negra, sou índia, sou branca, sou parintintin, sou amazonense, sou de família ribeirinha, como farinha e tomo tacacá na cuia. Tenho orgulho da minha terra, sou a mistura, sou herança de culturas como o bumba meu boi, mas mesmo assim não tenho a minha história contada em livros [...] (professora em formação, 6º período).

Na realidade eu me vejo como uma indígena, de costumes ribeirinhos [...] (professora em formação, 8º período).

Sou parintinense nascida no interior [...] tenho uma identidade cultural definida no interior. A cidade nos remete a novos conhecimentos (professora em formação, 8º período).

Há o reconhecimento por parte dos professores em formação de sua identidade ribeirinha ou de ter nascido no interior [zona rural]. Os discursos trazem elementos da vida do ribeirinho como ser filha de pescador e dona de casa, comer farinha, tomar tacacá na cuia. Entretanto, denunciam a ausência de sua história nos livros e a necessidade de apreender novos conhecimentos ao passar a viver na cidade.

A toada “Caboclo Ribeirinho” traduz algumas particularidades do modo de vida do caboclo ribeirinho e a sua relação com a natureza:

*No leito do rio, viajo remando,
à luz da poranga no meu Amazonas
Eu sou perreché, caboclo de fé
Pescando o sustento na igarité*

*No murmúrio da noite é preciso se benzer
nesse beiradão tem visagem e bicho encantado
no perau do rio*

*Meu paneiro milagreiro nunca foi panema
Traz peixe, pupunha, castanha, marí-marí, tucumã*

*marrecas e garças sobrevoam as paisagens
é tempo de piracuí e tamuatá no tucupí*

*Deixe o milagre da vida eclodir
dos ovos nas praias dos rios
pés-de-pincha, pés-de-pincha*

*Quando as águas beijam a ponte
é tempo de passar o gado, passar o gado*

*Meu paneiro milagreiro nunca foi panema
meu paneiro nunca foi panema*

*Sou caboclo ribeirinho
meu sustento é garantido
respeitando a natureza eu enfrento a correnteza [...]*

(Caboclo Ribeirinho, de Demétrios Haidos, Geandro Pantoja e Rossy Carmo, Garantido, 2004)

A letra da música trata dos saberes dos caboclos ribeirinhos, da sua cotidianidade, de sua relação com a natureza e como aquela lhe garante o sustento da família, das dificuldades de viver neste local onde o rio determina o ritmo da vida. É por meio da pesca, da caça, da agricultura, da criação de animais que o ribeirinho garante o alimento da família. Para isso, sustentado na sua fé e esperança, enfrenta os desafios da correnteza, o temor das visagens, a pesca predatória, as cheias e secas dos rios, o descaso dos governantes.

Cada sujeito traz consigo sua cultura, por meio da qual enxerga o mundo natural e social, a qual deve constituir “o corpo de conhecimentos” que estruturam o processo educacional dos parintinenses nas instituições de ensino, em vistas ao reconhecimento e afirmação dessas identidades em detrimento de sua negação, exclusão e preconceito. A cultura é uma marca, a identidade de um grupo, cujas características são decorrentes das normas e regras incorporadas. Daí decorre o entendimento de que as culturas são as diferenças, porque os seres humanos são diferentes. Não há uma única identidade, mas diversas. Somos aquilo que o outro não é, não existe identidade sem a diferença (WOODWARD, 2011; SILVA, 2011). Então, o ribeirinho diferencia-se de outros grupos sociais e culturais por meio de sua cultura, isto é, do modo como (re)produz a sua vida.

1.4 O Festival Folclórico de Parintins como rito de construção e afirmação identitária

A identidade cultural do parintinense amazônida é resultante da construção de sua cultura, em meio aos seus diversos contextos, permeada pela sua interação com o mundo e com outros universos culturais. É um processo contínuo de representações, construído pelo sentimento de pertencimento e banhado pelo seu contexto histórico, cultural e social. Os parintinenses carregam na memória a saga de um povo que vive e convive em um mundo de

afirmações das suas diferenças culturais e de lutas contra as desigualdades sociais, seja no campo político, econômico, social, educacional, artístico, seja em suas práticas sociais. É no contexto da cultura e da “arte popular” que também este povo vem afirmando e reclamando o reconhecimento de seus saberes e singularidades, por meio da disputa entre o Boi-Bumbá Garantido e o Boi-Bumbá Caprichoso, realizada no Festival Folclórico de Parintins que acontece todos os anos no mês de junho, como podemos perceber na fala dos professores em formação:

Eu me considero parintinense, não escondo isso e não me envergonho de dizer que moro no Amazonas, que nossa cultura principal é o boi-bumbá. Orgulho-me de ser parintinense (Professor em formação, 4º período).

Estou imerso em uma cultura que está extremamente ligada ao Festival Folclórico (Professor em formação, 4º período).

A cultura local é o boi-bumbá, é sempre valorizada pelo povo parintinense. (Professor em formação, 8º período).

A arte popular, conforme Biribá (2008, p. 161), representa uma identidade específica, uma marca alternativa da comunidade de ver-se a si mesma e compreender o mundo, implica também um fator de autoafirmação e uma possibilidade política de resposta à sociedade. O autor entende arte popular “como o conjunto das formas sensíveis e das expressões estéticas carregadas de diversas funções, usos, costumes e valores sociais próprios capazes de revelar suas intenções socioculturais, ainda que estejam conectadas com outras culturas”. É neste sentido que compreendemos o Festival Folclórico de Parintins como um “rito” de construção identitária.

Da Matta (1997, p. 42) denomina de rituais os eventos realizados *pela* sociedade e *para* a sociedade, enquadrados nas normas e regras sociais e definidos em calendários. Não são eventos apartados do cotidiano, ao contrário, revelam aspectos do mundo diário. O ritual seria, assim, “dramatizações ou maneiras cruciais de chamar atenção para certos aspectos da realidade social, facetas que, normalmente, estão submersas pelas rotinas, interesses e complicações do cotidiano”. A exemplo, classifica como rituais nacionais o Carnaval e o Dia da Pátria, por possibilitarem a dramatização de valores globais, críticos e abrangentes da sociedade brasileira.

O autor faz uma separação, ainda que provisória, entre os ritos [Carnaval e Dia da Pátria] orientados para toda uma ordem nacional, que ajudam a construir e a cristalizar uma identidade nacional abrangente e àqueles programados e centrados em costumes locais, no “chamado ‘folclore’ ou tradição que pertence àquela cidade, estado, região ou grupo social”

(p. 46), e, neste último, está o Festival Folclórico de Parintins. Esta separação coloca em debate uma perspectiva universalizante e local das identidades culturais brasileiras.

Parintins entra no cenário mundial por meio de um dos maiores espetáculos culturais realizados no coração da Amazônia: o Festival Folclórico de Parintins. O Espetáculo concretiza-se a partir da rivalidade, centenária, entre os Bois Garantido e Caprichoso. O boi Garantido traz as cores vermelho e branco com um coração na testa e o boi Caprichoso, azul e preto com uma estrela na testa (fig. 5).

A história dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso registra-se no início do século XX, embora haja controvérsias e incertezas das datas de suas fundações, “há um consenso manipulado pela mídia que foi em 1913 que Lindolfo Monte Verde e Egídio Vieira criaram os referidos Bois-Bumbás” (BIRIBÁ, 2008, p. 159). As várias versões construídas pelos seus fundadores, artistas, pesquisadores e pessoas antigas serve, na verdade, para aumentar a rivalidade entre os bumbás, cujo legado de ser o primeiro boi da ilha também é artifício de disputa.

Figura 5 - Bois Caprichoso e Garantido



Fonte: <http://parintins.am.gov.br/> 20/05/2016 (divulgação)

A origem do Folclore parintinense encontra-se nas festas e rituais indígenas realizados pelas mais diversas etnias indígenas que habitaram e ainda habitam a região (SAUNIER, 2003). As principais festas eram as danças da Tocandeira ou Tocandira dos Maué e também dos Mundurucu. Os primeiros realizam como festa de casamento e os Mundurucu como prova de emancipação, robustecimento de provas e vitórias das lutas conquistadas. O ritual da Tocandeira é um dos mais importantes do tronco Sateré-Maué, tendo sua cultura impressa na

produção artística e criativa dos bumbás. Este grupo representa uma parcela da ancestralidade parintinense, o que nos permite encontrar parentes muito próximos desse povo vivendo atualmente em Parintins.

[...] É sabido que o Folclore indígena decantava a natureza com tudo nela existente: os pássaros, os animais, as árvores, as plantas medicinais e ervas aromáticas, e a imaginação criou os monstros das florestas e das águas: Jurupari, Juma, Mapinguari, Curupira, Yara, Acãuera-de-Fogo, Cobra-Grande, Tapirayauara e tantos outros seres misteriosos e encantados, como o Neguinho do Campo-Grande e o Bicho Folharal (SAUNIER, 2003, p. 199).

Estes rituais foram recriados e se tornaram um dos momentos mais esperados e significativos do boi-bumbá na arena do Festival Folclórico. Além dos elementos míticos que compõem estas manifestações, passaram a ser instrumentos de denúncia da opressão e lutas do povo que vive na Amazônia. Por meio deste magnífico espetáculo as pessoas tencionam suas visões de mundo e constroem suas concepções identitárias. Assim, as identidades parintinenses se expressam por meio de um conjunto de saberes, costumes, valores e papéis em constante processo de mudança e (re)construção.

De 1913 a 1965 as festas dos bois eram realizadas nas ruas da cidade, que é, territorialmente, dividida pela identificação dos bois com o lugar de sua origem. A praça da Catedral é a linha divisória dos dois territórios, a Oeste (rio acima) o domínio do Garantido e a Leste (rio abaixo), o do Caprichoso. Quem chega à ilha pode observar os espaços demarcados com os símbolos de pertença e identificação dos dois bois: casas pintadas de vermelho ou azul, barcos, ruas, carros, roupas, telefones públicos, bandeiras, adereços, faixas, entre outros.

Em 1966 foi realizado o primeiro Festival Folclórico de Parintins num tablado, na quadra Juventude Atlético Católica da Catedral com apresentação de quadrilhas, pássaros e encerramento com os bois. O Festival permaneceu na quadra por dez anos e de 1975 a 1988 foi realizado em diferentes locais: na quadra do Centro Cívico Esportivo da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus – CCE, no estádio de futebol Tupy Cantanhede, no Tabladão do povo e no anfiteatro Messias Augusto, armado no terreno do antigo aeroporto da cidade. Nesse período, a apresentação foi organizada por meio de um rígido regulamento, contagem de pontos, jurados e a entrega de troféus para o vencedor. Somente em 1980 a Prefeitura de Parintins assumiu a organização do festival, conferindo-lhe um caráter oficial. Nessa década, os bois Garantido e Caprichoso também se organizam institucionalmente como entidades de direito público e formam suas respectivas agremiações (VALENTIN, 2005).

Em 1988 é inaugurado o Bumbódromo, cuja solenidade foi presidida com a presença do Governador do Estado do Amazonas, Amazonino Mendes e do então prefeito da cidade, Gláucio Bentes Gonçalves. O Bumbódromo, um estádio em forma de arena, cuja estrutura é a forma de uma cabeça de boi, possui capacidade para acomodar cerca de 40 mil pessoas. Podemos dizer que sua construção representou um marco divisor definitivo entre a popular brincadeira de boi e o grandioso espetáculo de massa, uma das maiores expressões culturais da região Norte do Brasil, como nos lembra Gonçalves, G. (2012, p. 48): “depois disso é evidente que o Festival Folclórico se agigantou, ganhando a dimensão dos dias atuais e essa grandiosa obra começou a ser naturalmente divulgada pelo Brasil e pelo mundo, com destaque para a vocação artística e cultural deste povo”.

Como já mencionado, esta grandiosa festa apresenta anualmente a histórica rivalidade entre duas identidades, as agremiações folclóricas Boi-bumbá Garantido e Boi-Bumbá Caprichoso, que disputam o título de campeão a cada ano. As identidades são marcadas pela maneira como cada pessoa que vive ou chega à cidade assume a identificação com um dos bois, defendendo-o do contrário [outro], cantando suas músicas, compondo o espetáculo na galera [torcedor] ou como brincante na arena.

O espetáculo do boi-bumbá é tecido pela hibridização da “[...] tradição cultural indígena amazônica, da cultura do caboclo, afirmada como identidade regional originária desta tradição, mesclado ao conteúdo original do Auto do Boi, de característica europeia [...]” (PINHEIRO, 2004, p. 06). Assim a festa costura várias práticas, saberes e representações místicas destes grupos como lendas, rituais indígenas das tribos da região, figuras regionais enriquecidas pela rica fauna e flora amazônica, celebrações tribais povoados por seres místicos amazônicos. O espetáculo reúne música, dança, teatro e a paixão enlouquecida das galeras. É uma espécie de ópera popular, resultante do encontro das culturas europeia, africana e indígena, na qual o boi é a principal figura de representação. Entretanto, a cultura indígena é mais marcante no espetáculo, percebida nas indumentárias, temas, personagens, rituais e toadas.

Em todos os lugares do Brasil onde ocorre o folguedo do Boi-Bumbá, o Auto do Boi é basicamente o mesmo. É narrada a estória de um rico fazendeiro [branco] que deu de presente um boi para sua filha mais querida [sinhazinha da fazenda]. E, para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, Mãe Catirina, que deseja comer a língua do boi, Pai Francisco [vaqueiro negro] mata o animal mais querido do patrão. Quando o crime é descoberto e Pai Francisco é ameaçado de punição, pajés e curandeiros [elemento ameríndio] são chamados para ressuscitar o animal. Por meio dos rituais da pajelança se consegue trazer o boi de volta à vida

que sai urrando e todos os brincantes cantam e dançam ao seu redor, iniciando uma grande festa (VALENTIN, 2005; BIRIBÁ 2008; FURLANETTO, 2011). No cenário deste enredo, a rivalidade entre os bois pode ser vista pela ótica, na qual brancos e caboclos disputam eternamente espaços de poder pela afirmação de suas identidades no contexto político e cultural amazônico.

Figura 6 - Auto do Boi do Caprichoso



Fonte: www.parintins.am.gov.br

Figura 7 - Auto do Boi do Garantido



Fonte: www.parintins.am.gov.br

Assumir-se Garantido ou Caprichoso perpassa por questões identitárias que envolvem tradição, memórias, saberes e histórias. Da Matta (1997), a partir de seus estudos antropológicos sobre o Carnaval e a Semana da Pátria no Brasil, argumenta que as festas populares como no caso do festival de Parintins, são fontes de análise de como as identidades são trabalhadas, percebidas e de que forma os papéis dos integrantes são determinados, seja como um reflexo da ordem social vigente, seja como uma proposta de inversão de papéis.

Estes espetáculos traduzem-se “[...] em momentos em que se pode totalizar todo um conjunto de gestos, atitudes e relações que são vividas e percebidas como instituindo e constituindo o nosso próprio coração” (DA MATTA, 1997, p. 30). É nesse sentido, que o autor compreende a importância desses rituais não só como meio de transmissão e reprodução de valores, mas como instrumento de parto e acabamento desses valores, resultando, na relação entre ritual e poder. Esta relação permite coadunar o ritual com os movimentos sociais, as revoltas populares e os atos que se pretendem libertar o homem do jugo de regras ou homens. O Festival Folclórico de Parintins está junto às instituições que nos permitem sentir nossa própria continuidade como grupo, daí, o orgulho que as pessoas têm em fazer parte deste espetáculo na medida em que afirmam sua identidade parintinense.

O rito, assim, entre outras coisas, pode marcar aquele instante privilegiado em que buscamos transformar o particular no universal (comemorando, por exemplo, nossa independência de uma nação matriz, colonizadora); o regional no nacional (quando festejamos um santo local que, naquele

momento, pode representar todo país); o individual no coletivo (como ocorre numa festa de aniversário, onde a ênfase é colocada nas relações entre gerações) ou, ao inverso, quando diante de um problema universal, mostramos como o resolvemos, nos apropriamos dele por certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo (DA MATTA, 1997, p. 31).

Festas como as estudadas por Da Matta (1997) e o Festival Folclórico de Parintins são verdadeiras arenas de poder nas quais emergem tensões entre o particular e o universal, o local e o global, o individual e o coletivo, a tradição e o moderno. Tradição compreendida não como estagnação cultural, mas como dinâmica social de valores culturais inerentes a um determinado povo. Biribá (2012) ressalta a importância do desenvolvimento das culturas tradicionais e a sua capacidade de produção artística para a realização de ações culturais e posicionamentos críticos para pensar os saberes locais e as perspectivas apontadas pelos processos de globalização de modo a promover o diálogo entre os conhecimentos que se estabelecem nesta relação.

A festa do Caprichoso e Garantido em Parintins, para o autor, configura-se em uma forma organizada de construção identitária, de transformação de conceitos e de afirmação de tradições ao mesmo tempo. Assim, “a construção da identidade do ser parintinense, em um mundo que se pensa globalizado, tem um sentido de busca de memória, para um sentir-se vivo e presente no contexto social e histórico” (p. 05). Ainda que haja a presença imperiosa dos recursos tecnológicos na cena do boi de arena, há uma forte afirmação identitária da cultura indígena e cabocla e, por suposto, da identidade cultural amazônica.

A genialidade do parintinense parece que soube se apropriar dessa “onda” e dos aparatos tecnológicos da contemporaneidade, como suporte às inovações cênicas de seus espetáculos, discutindo com padrões da cultura tradicional que lhes são próprios, conquistando espaços, antes não explorados, como a mídia televisiva, por exemplo, onde são transmitidos na íntegra, ao vivo, para toda a região norte e realizados documentários culturais e inúmeras matérias jornalísticas que são veiculadas em diversos países. Podemos afirmar que Parintins dialoga com o mundo, pensando globalmente e agindo localmente, ou seja, em processo invertido, que podemos chamar de “glocalização” (BIRIBÁ, 2012, p. 06, destaque do autor).

Resistindo aos aparatos globalizantes que tentam instituir padrões globais com forte tendência à homogeneização cultural, a produção artística do festival folclórico de Parintins envolve em seus espetáculos as tecnologias contemporâneas e os saberes locais que perpassam o cotidiano dos parintinenses, no sentido de recriar uma nova realidade e propor mudanças que reflitam os processos interculturais e transculturais na convivência com os

saberes locais, as novas linguagens contemporâneas e os diferentes grupos culturais que compõem a esplendorosa festa dos bois Garantido e Caprichoso em Parintins.

Ao longo de sua história, o Festival de Parintins tem abordado diversos temas que vão desde o resgate da ancestralidade de sua população à exaltação da exuberante riqueza natural existente na Amazônia como a fauna, flora e recursos hídricos. Para tanto, explora um arcabouço de lendas regionais, cultura indígena e cabocla, a mítica Amazônica, entre outros. Por meio destas temáticas aborda questões de cunho social, político, econômico, cultural e ambiental, ao mesmo tempo em que denuncia e combate as forças que ameaçam os povos da floresta amazônica.

Tais questões se voltam para a “[...] preservação cultural da identidade amazonense, a ampla biodiversidade do ecossistema e preservação ecológica da floresta Amazônica como um patrimônio necessário à preservação da vida [...]” (PINHEIRO, 2004, p. 04) e, sobretudo, a afirmação das identidades parintinenses, com raízes indígenas, cujas feridas históricas deixaram cicatrizes. Todos esses elementos são tecidos nas letras das toadas, por meio das quais se busca a afirmação da identidade parintinense e amazônica na medida em que despertam sentimentos e interesses em comum. Servem ainda, para comunicar medos e inseguranças frente aos graves problemas que hoje assolam o mundo como as guerras, intolerância racial e religiosa, epidemias, instabilidade política e econômica e outros. Mas também, para alimentar esperanças, desejos e os mistérios que envolvem a cultura de um povo. No quadro abaixo, apresentamos os temas desenvolvidos pelos dois bois desde o ano de 1990 até 2016.

Quadro 06 - Temas desenvolvidos pelos bumbás Garantido e Caprichoso no período de 1990 a 2016

ANO	TEMAS ²⁴	
	GARANTIDO	CAPRICHOSO
1990	<i>Garantido, Amor Magia da Ilha</i>	<i>Raízes de um Povo</i>
1991	<i>Uma Origem Cabocla</i>	<i>Cultura Cabocla</i>
1992	<i>Folguedo de São João</i>	<i>A Arte de Folclorear</i>
1993	<i>Esse Rio é Minha Vida</i>	<i>No Silêncio da Mata, Ruça Tamurá</i>
1994	<i>Templo das Eternas Lendas</i>	<i>Capricho dos Deuses</i>
1995	<i>Uma Viagem à Amazônia</i>	<i>Luz e Mistérios da Floresta</i>
1996	<i>Lendas, Rituais e Sonhos</i>	<i>Criação Cabocla</i>
1997	<i>Parintins Para o Mundo Ver</i>	<i>O Boi de Parintins</i>
1998	<i>500 Anos do Passado Para Construir o Futuro</i>	<i>85 Anos de Cultura</i>
1999	<i>Mito, Cultura e Arte</i>	<i>Faz da Arte Sua História</i>
2000	<i>Meu Brinquedo de São João</i>	<i>A Terra é Azul</i>
2001	<i>Amazônia Viva</i>	<i>Amor e Paixão</i>

²⁴ Temática que os bois desenvolvem durante suas apresentações em cada ano no Festival Folclórico de Parintins.

2002	<i>O Boi da Amazônia</i>	<i>Amazônia Cabocla de Alma Indígena</i>
2003	<i>Amazônia Santuário Esmeralda</i>	<i>90 Anos de Raízes e Tradições na Amazônia</i>
2004	<i>Amazônia, Coração Brasileiro</i>	<i>Amazonas Terra do Folclore, Fonte de Vida</i>
2005	<i>Festa da Natureza</i>	<i>A Estrela do Brasil</i>
2006	<i>Terra, A Grande Maloca</i>	<i>Amazônia Solo Sagrado</i>
2007	<i>Guardiões da Amazônia</i>	<i>O Eldorado é Aqui</i>
2008	<i>O Boi da Preservação</i>	<i>O Futuro é Agora</i>
2009	<i>Emoção</i>	<i>Amazonas, Onde o Verde Encontra o Azul</i>
2010	<i>Paixão</i>	<i>O Canto da Floresta</i>
2011	<i>Miscigenação</i>	<i>A Magia Que Encanta</i>
2012	<i>Tradição</i>	<i>Viva a Cultura Popular!</i>
2013	<i>O Boi do Centenário</i>	<i>O Centenário de uma Paixão</i>
2014	<i>Fé</i>	<i>Amazônia Táwapayêra</i>
2015	<i>Vida</i>	<i>Amazônia</i>
2016	<i>Celebração</i>	<i>Viva Parintins!</i>

Fonte: https://www.vagalume.com.br/Boi_Garantido_e_Caprichoso/Temas, Abril/2016.

Os temas explorados pelos dois bois nestes 26 (vinte e seis) anos de festival traduzem a cultura indígena e cabocla, ao mesmo tempo em que expressam profundo e tenso diálogo entre a cultura, as raízes e tradições presentes no modo de constituição identitária e viver dos povos da Amazônia em face à lógica dos processos de globalização e do neoliberalismo. A exuberante biodiversidade e sua preservação também estão presentes no rito, o que justifica o recorrente uso do Tema Amazônia tanto pelo Garantido quanto pelo Caprichoso. Os temas que tratam de Parintins e do Amazonas também compõem este cenário, afirmando o festival folclórico de Parintins com fortes vínculos locais e regionais, mas em diálogo com o nacional e global.

Para 2016, a tela “Brasilidade”²⁵ (fig. 8) foi eleita para o cartaz oficial do Festival Folclórico de Parintins. Sobre a tela, o artista enfatizou o encontro de cores, das raças, do negro e do índio que tem na herança do nordeste a brincadeira dos bumbás da cidade (www.parintins.com.br, abril, 2016). As manifestações culturais, retratadas na tela, demonstram a contínua construção da identidade cultural amazônica em meio à globalização, ao intenso hibridismo cultural e às questões multiculturais que traduzem a formação do povo brasileiro.

O Festival Folclórico de Parintins, portanto, é uma fonte riquíssima de construção e afirmação da identidade cultural parintinense, assumindo uma face indígena e cabocla como referência da identidade do povo do Amazonas. Apresenta-se “como uma memória social e força cultural que funciona com a tradição atual de um povo frente às antigas tradições

²⁵ Tela vencedora do concurso para o Cartaz oficial do 51º Festival Folclórico de Parintins 2016, realizado na sede do Centro de Atendimento ao Tursita (Cat/Parintins) promovido pela secretaria municipal de Cultura e Turismo (SECTUR) e a Associação dos Artistas Plásticos de Parintins (AAPP). O autor da obra é o artista Glemberg Castro, formado pela escola de arte do Boi Caprichoso. Atualmente é desenhista do Conselho de Arte e atua na equipe de um dos artistas de ponta do bumbá.

indígenas e de culturas externas, reinterpretadas durante sua formação histórica” (PINHEIRO, 2004, p. 22). Para Da Matta (1997, p. 45), ritos dessa natureza como as procissões, carnavais, Semana da Pátria e o Festival Folclórico são modos fundamentais, “por meio dos quais a chamada realidade brasileira se desdobra diante dela mesma, mira-se no seu próprio espelho social e, projetando múltiplas imagens de si mesma, engendra-se como uma medusa, na sua luta e dilema entre o permanecer e o mudar”.

Figura 8 - Cartaz do 51º Festival Folclórico de Parintins 2016



Fonte: www.parintins.com.br (divulgação)

A produção artístico-cultural do boi-bumbá de Parintins constitui-se de conhecimentos, saberes e artefatos culturais de grande potencial educacional que não podem ficar excluídos do âmbito das universidades e escolas. Pensar a educação no município a partir da perspectiva da interculturalidade significa superar o modelo monocultural e universalizante do ensinar e aprender, na qual o processo formativo constrói-se entrelaçado pelo contexto cultural e de vivência dos sujeitos. A cultura do boi-bumbá em Parintins, enquanto espaço de construção de identidade, necessita compor o rol de conhecimentos dos

cursos de formação de professores, viabilizando a sua preparação para o trabalho com as diferenças culturais dos sujeitos presentes no âmbito das instituições de ensino.

Retomamos novamente a compreensão de cultura de Geertz (2008) como uma teia e suas análises para compormos a tessitura da identidade cultural dos parintinenses, a partir das posições e definições apresentadas pelos professores em formação. Assim, ao longo deste capítulo foi possível aprendermos uma identidade cultural arraigada nos primeiros habitantes [indígenas], com forte influencia religiosa, sobretudo, católica. A identidade ribeirinha também se apresenta compondo a face do parintinense. O encontro destas identidades e seus modos de vida são recriados e afirmados no espetáculo do Festival Folclórico, que também caracteriza a identidade cultural não somente de quem vive em Parintins, mas do povo amazônida. A identidade local constitui-se em uma teia, um sistema simbólico, social, cultural, político e econômico construído nas raízes indígenas, na vida cotidiana do ribeirinho, na vida cidadina, na fé e na brincadeira do boi-bumbá, como foi possível apreendermos no discurso dos professores em formação.

Torcedor do Garantido, morador da baixa do São José, perrechê, devoto de Nossa Senhora do Carmo e amante do pôr do sol que o Rio Amazonas nos proporciona (Professor em formação, 4º período).

Nossa cidade tem costumes simples, com gostos culinários diferentes, como comer peixe, farinha, enfim, trago uma influência católica muito grande por morar nessa cidade que é extremamente religiosa, e gostar de boi-bumbá [...] (Professor em formação, 4º período).

Sou parintinense de raiz, tenho orgulho de onde eu moro e de onde eu nasci, gosto de tomar banho no rio e comer peixe frito com farinha, dormir em rede e andar de canoa. Gosto de brincar de boi-bumbá, do arraial de Nossa Senhora do Carmo. Gosto da floresta, de viajar de barco (Professora em formação, 6º período).

Sou parintinense, torcedora do boi Garantido, gosto de farinha, peixe, das frutas daqui, das pessoas, do jeito de ser que cada um tem, dos costumes e cheiros que fazem parte de mim, crenças, histórias, músicas, lugares e coisas da vida que só passaram por mim. Em qualquer lugar onde estiver, sou de Parintins, menina do cabelo longo, liso, preto de índia, mestiça (Professora em formação, 6º período).

Minha identidade está voltada para uma cultura simples, religiosa, que valoriza os costumes, as crenças e a cultura do nosso Boi-Bumbá [...] Amo morar nessa ilha maravilhosa, aconchegante e bom de viver, afinal é um lugar tranquilo e acolhedor (Professora em formação, 4º período).

Eu me vejo como um parintinense que segue a sua cultura [...]. Sou o que sou, eu sou parintinense (Professor em formação, 4º período).

Sou uma Manauara já parintinense, pois moro aqui desde 2003, já tenho o sotaque daqui [...]. Sou morena, do cabelo xenhenhen, olhos marcantes (Professora em formação, 4º período).

Sou amazonense e vejo a minha cultura como uma das mais ricas do país, onde somos ricos em tradição, costumes, crenças, danças, lendas folclóricas. Amo minha cultura (Professora em Formação, 6º período).

Vejo-me como integrante dessa cultura, priorizando sempre os valores e os costumes da cidade (Professor em Formação, 8º período).

Contudo, alguns professores em formação disseram não se identificar com a cultura do boi-bumbá e não concordam que a discussão em torno do tema na cidade, resume-se apenas ao Festival Folclórico, demonstrando uma compreensão reduzida da cultura local ou pelo fato de assumir uma posição contrária a esse tipo de festa, como no caso das pessoas que são evangélicas ou por um posicionamento político.

Tratando-se da cultura parintinense, não me vejo muito atraído por ela, uma vez que esta só é vivida no tempo do festival [...] (Professora em Formação, 2º período).

Vejo a cultura de Parintins resumida em um movimento folclórico, apesar de saber que existem diversas identidades culturais, essa é a que mais sobressai (Professor em formação, 2º período).

Não sou muito de curtir a cultura parintinense, apesar de ser daqui não gosto muito, porque a cultura se baseia nos bois-bumbás [...] (Professora em Formação, 2º período).

Há também discursos que negam as raízes indígenas na sua constituição identitária e uma das razões pode ser a bagagem histórica de estigmas e preconceitos herdados desde o período da colonização, como discutido anteriormente.

Eu me considero um parintinense, mas não me identifico com os rótulos criados. Não me considero um indígena e penso que o festival folclórico não me representa, muito menos representa os indígenas (Professor em Formação, 2º período).

Não me adequo a cultura da cidade de Parintins, apesar de admirar a cultura do boi-bumbá (Professora em Formação, 6º período).

Vejo-me como um peixe fora d'água [...] minhas concepções são adversas no que diz respeito à cultura parintinense, não me encaixo nesse padrão (Professor em Formação, 8º período).

Na fala dos professores em formação emergem características peculiares da cultura parintinense, assim como algumas narrativas reproduzidas pelo “olhar” dos de fora.

[...] Tenho meu modo de falar, alguns colegas até ficam rindo de certas palavras que falo como olha já. Gosto da vida mais tranquila [...]. Assumo meus costumes e crenças sem medo (Professora em Formação, 4º período).

Sou calma como toda cidadã parintinense. Amo a cultura da minha cidade, sou hospitaleira (Professora em Formação, 8º período).

[...] O povo parintinense é muito pacato [...] (Professor em Formação, 8º período).

Cultura de um povo que tem um grande orgulho de ser daqui. Povo humilde que sabe mostrar o valor da sua cultura. Gente acolhedora (Professora em Formação, 8º período).

[...] Em Parintins tudo é lento [...]. A todos é dado pronto “o peixe” para se criar o conformismo. Se há uma identidade cultural [...], eu desconheço (Professora em Formação, 2º período).

O linguajar do parintinense é um marcador identitário e o modo de falar revela sua cultura singular, que o caracteriza como sendo parintinense e o diferencia de outros grupos ou regiões. Além da expressão “olha já” e “mano” que emergiram nos discursos, existem outras como “curumim” [menino], “escute ainda”, “parente”, “mas quando já”, “tú tá será leso”, “cunhatã”, “pávulo”, “bem ali”, etc.

No tocante às afirmações “sou hospitaleira”, “o parintinense é pacato”, “povo humilde, gente acolhedora”, percebe-se uma leitura deturpada pelos olhares de fora, que por meio de suas lentes culturais carregam consigo estereótipos e erroneamente julgam a receptividade e a expansividade dos parintinenses como docilidade e ingenuidade. Ao contrário, como já discutido neste capítulo, o povo que vive na cidade de Parintins é descendente de povos que resistiram e resistem à mão imperiosa dos colonizadores e projetos ambiciosos do capital, do qual os povos da Amazônia foram/são as maiores vítimas de saques e exploração. Todavia, concordamos com Gonçalves (2012, p. 10) quando afirma que há uma Amazônia que mata, mas também uma Amazônia que resiste, que “re-existe”. O povo, no geral, é receptivo, mas sabe ser arisco, desconfiado, bravio.

As falas de alguns professores em formação denunciam a falta de conhecimento sobre a sua própria constituição identitária, admitindo nunca ter pensado sobre essa questão. Outros, porém, reconhecem a necessidade de saber mais sobre a cidade e sua cultura.

Nunca parei para me descrever como um sujeito com identidade cultural [...] (Professor em Formação, 6º período).

Sou uma parintinense neutra em relação ao contexto cultural [...] (Professora em Formação, 6º período).

Não sei me definir, sou um pouco cearense criada num ambiente amazonense. Pude entender e incorporar mais a cultura parintinense depois de adulta quando pude fazer melhor minhas escolhas (professora em Formação, 6º período).

Sou uma parintinense que conheço pouco da minha terra, mas que ama esta cidade com os costumes e tradições nela existentes. Orgulho-me de ser amazonense [...] (Professora em Formação, 8º período).

Apesar de termos uma cultura rica, ainda preciso conhecer mais da mesma. Porém, sou religiosa, bastante hospitaleira, folclórica etc. (Professora em Formação, 8º período).

Nós temos preconceitos com nossa própria cultura, mas percebo que isso ocorre por não ser trabalhado no início da escolaridade, o que evitaria tantos problemas, brigas e preconceitos na sociedade [...] (Professor em Formação, 8º período).

O último discurso se mostra revelador para o que se vem defendendo nesta tese, a necessidade de se trabalhar a identidade cultural local nos cursos de formação de professores, tendo em conta a falta de conhecimento sobre os processos identitários dos sujeitos e uma formação docente que assuma em seu trabalho o diálogo com as diferenças culturais dos diversos grupos. Como bem nos lembra Freire (2011a, p. 95): “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

No sentido de romper com a formação de identidades culturais essencializadas e monoculturais é que defendemos a formação de professores a partir dos pressupostos da interculturalidade, dos quais emergem identidades híbridas, críticas e abertas. Quando falamos do conceito de hibridização (BHABHA, 1998), trazemos também o de entre-lugares, no qual as identidades híbridas são formadas. O que queremos afirmar é que o município de Parintins constitui-se de diferentes grupos culturais (indígenas, ribeirinhos, da cidade, imigrantes, etc.) e, portanto, configura-se em um contexto de entre-lugares ou entre-culturas. No entanto, o que nos instiga é como o professor se apropria desses entre-lugares para a formação de identidades híbridas ou reedita uma identidade universalizante, reafirmando identidades essencializadas.

Pensar a formação de professores a partir do olhar intercultural significa promover o diálogo entre os saberes e vivências dos sujeitos de culturas diversas, de modo a contemplar as suas diferenças culturais, por meio de uma ecologia de saberes. Quem vive em Parintins, compartilha uma identidade parintinense, amazonense e brasileira, mas cada grupo cultural, aqui existente possui sua cultura singular por meio da qual expressa seu modo de vida.

O homem, ao longo da história, foi capaz de produzir imensos saberes e conhecimentos que garantiram sua sobrevivência e o impulsionaram a resistir ao presente e se lançar para o futuro. Os conhecimentos produzidos contribuíram também para a formação e organização de grandes e poderosas nações e os homens, ambicionados pelo poder de dominar e lucrar, tornaram-se senhores e donos de outros homens. Assim colonizaram mentes, corações e modos de vida. Não foi uma tarefa pacífica, mas brutal e sanguinária.

Destituíram todos de suas vestes, silenciaram culturas e impuseram uma forma de conhecimento, de viver e de consumir. Mas entre as várias vidas exterminadas, muitas se impuseram, resistiram, foram à luta e, ainda que, silenciados, foram os grandes responsáveis pelo legado de mantermos dentro de nós, a chama acesa da resistência de que também podemos mudar e contribuir para a construção de um mundo mais justo e humano. Para tanto, encerramos este capítulo com a defesa de que Parintins e a “Amazônia precisam ser vistas como os jardins da Terra”²⁶, regadas com a esperança de que a unidade da raça humana é possível, ainda que suas cores, cheiros e saberes reflitam suas diferenças.

²⁶ Video o Brasil Caboclo (RIBEIRO, 2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?> Acesso em: Abril, 2016.

2 DIALOGICIDADE ENTRE CULTURA, IDENTIDADE E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas, portanto, têm visões desencontradas das coisas.

Ruth Benedict²⁷

Este capítulo tece as *teias conceituais* entre *cultura, identidade e currículo*. Buscamos a articulação entre as diversas *lentes* teóricas para a análise das questões da *identidade cultural e a formação de professores*. A cultura concebida enquanto construção humana, dinâmica, na qual as identidades culturais são formadas em contextos históricos, sociais e particulares. A *identidade cultural* como aquilo que nos define, diferencia, que nos permite *ter visões desencontradas das coisas*. As identidades não como essências, mas como construções relacionais em processo constante de construção a partir do encontro de diferentes *faces* culturais. E o currículo, enquanto espaço de produção cultural, assume uma perspectiva crítica em dialogicidade com categorias dos Estudos Culturais e do pensamento pós-moderno, sendo sua discussão tecida a partir da perspectiva multi/intercultural.

2.1 Cultura

A temática da identidade é uma das mais complexas e emergentes na contemporaneidade, envolve tanto a dimensão social quanto individual. É impossível falarmos em identidade sem remeter à cultura por compreendermos que a construção identitária se faz em seu interior. Não se trata de uma temática simples de ser abordada, uma vez que são vários os significados que assume ao longo da história na tentativa do homem de explicar o desenvolvimento da humanidade. A história da humanidade, conforme Santos (1994, p. 07), “sempre foi marcada por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la”. Assim, a discussão sobre cultura envolve a humanidade em toda a sua riqueza e a multiplicidade de formas de existência (SANTOS, 1994).

A compreensão do conceito de cultura é necessária para pensarmos a universalidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Um dilema que continua no centro de inúmeras polêmicas dada a preocupação do homem com a diversidade de modos de comportamentos existentes entre os diferentes povos. Cuhe (1999) argumenta que a cultura

²⁷ BENEDICT, Ruth. O crisântemo e a espada. São Paulo: Perspectiva, 1972.

fornece a resposta mais satisfatória à questão das diferenças entre os povos, os quais se diferenciam por suas escolhas culturais e pela criação de soluções para os seus problemas. A cultura explica o comportamento do homem e suas ações na sociedade em que vive, assim, não há uma única cultura e, sim, culturas, uma para cada grupo cultural. Portanto, o homem é eminentemente um ser de cultura.

Cuche (1999) realiza uma análise da origem e evolução semântica do conceito de cultura, cuja descrição consideramos necessária para situarmos o conceito de cultura que assumimos nesta tese. A síntese apresentada a seguir é decorrente de discussões realizadas pelo autor.

A origem e a evolução semântica da palavra cultura foram produzidas na França e posteriormente difundidas pela Alemanha e Inglaterra. Se o século XVIII pode ser, segundo o autor, considerado o período de formação do sentido moderno da palavra, esta já era utilizada no vocabulário francês, vinda do latim cultura que significava o cuidado dispensado ao campo e ao gado. Neste contexto, aparece no final do século XIII, para designar uma parcela de terra cultivada, indicando um estado, ou seja, da coisa cultivada.

No início do século XVI, o conceito assume o significado de ação de cultivar. E, somente em meados do mesmo século, emerge o sentido figurado de cultura, o qual designa a cultura de uma faculdade. Ou seja, o significado de cultura amplia-se da ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. Passa-se a falar em mente humana cultivada, chega-se a firmar que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais possuem mentes e maneiras cultivadas, apenas algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização.

Contudo, é somente no século XVIII que o termo cultura no sentido figurado começa a se impor e seu uso no dicionário francês significa o espírito culto nas ações humanas (cultura das artes, cultura das letras, cultura das ciências). Posteriormente, passa a ser empregada somente para designar a “formação”, a “educação do espírito”, e num movimento inverso mencionado anteriormente, passa de cultura como ação de instruir à cultura como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura). Esta perspectiva estigmatiza um “espírito natural e sem cultura”, colocando em oposição conceitual natureza e cultura.

O movimento Iluminista orientado pelos ideais de progresso, racionalismo, antropocentrismo, educação do espírito entre outros, concebe a cultura como um caráter distintivo da espécie humana, e seu sentido passa a ser entendido como a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, adquirindo o caráter de universalidade. O

entendimento dos pensadores Iluministas de que o progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, aproxima esta palavra do vocabulário francês do século XVIII: “civilização”, entendida como a cultura própria de um povo. Quanto mais civilizado o povo for, mais cultura tem e o atraso dos outros povos poderá ser corrigido com a ajuda daqueles mais civilizados, aparece aqui uma concepção etnocêntrica de cultura. O uso de cultura e civilização no século XVIII rompe com a concepção sacralizada da história, coloca o homem no centro da reflexão e no centro do universo, sendo possível, então, a possibilidade de uma ciência do homem.

No século XVIII, o termo *Kultur*, no sentido figurado, aparece na Alemanha e, ainda, na segunda metade deste século, passa a ser utilizado pela burguesia intelectual alemã em oposição à aristocracia da corte. O distanciamento social entre a nobreza e as classes médias alimentava certo ressentimento, sobretudo entre muitos intelectuais que vão opor os valores chamados espirituais, baseados na ciência, na arte, na filosofia e também na religião, aos valores cortesões da aristocracia. Duas palavras possibilitam esta oposição dos dois sistemas de valores: o que é autêntico e contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado vindo da cultura e, ao contrário, o que é aparência, mero refinamento estrangeiro, pertence à civilização. A cultura opõe-se então a civilização.

Por essa tomada de consciência, a ênfase da antítese cultura-civilização se desloca da oposição social para a oposição nacional na busca da formação do Estado-Nação. A cultura é a expressão de uma consciência nacional que questiona o caráter específico do povo alemão, que por não ter conseguido ainda sua unificação política, procura o resgate da sua identidade nacionalista por meio da cultura. Razão pela qual, a partir do século XIX, o entendimento alemão de *Kultur* vai tender para a delimitação e consolidação das diferenças nacionais. Trata-se de uma nação particularista que se opõe à nação francesa universalista de civilização.

Em 1774, Herder (*apud* Cuche, 1999) defende a diversidade de culturas, riqueza da humanidade e se coloca contra o universalismo uniformizante do Iluminismo. Para Herder, cada povo através de sua cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade. No entanto, a ideia de cultura evolui pouco no século XIX sob a influência do nacionalismo e aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação. Essas conquistas não devem ser confundidas com as realizações técnicas ligadas ao progresso industrial e racional, pois os autores românticos alemães opõem o conceito de cultura ao de civilização definida a partir do progresso material ligado ao desenvolvimento econômico e técnico.

Na França, a palavra cultura se enriqueceu como dimensão coletiva e além de referir-se ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, passou a designar também um conjunto de

caracteres próprios de uma comunidade. A noção de cultura fundiu-se à de civilização, denotando todo um patrimônio de arte e conhecimento que se entendia como universal.

No século XX, as rivalidades entre o nacionalismo das duas nações são maximizadas, e as duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista constituem a base de definição do conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Tylor foi o primeiro a propor uma definição científica de cultura em 1871, cujo significado correspondia “[...] a um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, as artes, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (CUCHE, 1999, p. 35). Em outras palavras, a cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo, ou seja, é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja em sua dimensão material ou imaterial. Com essa definição, “Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 2009, p. 25). Daí decorre a afirmação deste autor de que um menino e uma menina agem diferentemente não em função dos seus hormônios, mas como resultado de uma educação diferenciada.

Tylor, no entanto, não duvidava da unidade psíquica da humanidade, cujas similitudes em sociedades muito diferentes, ele explicava que em condições idênticas, o espírito humano operava em toda parte de maneira semelhante. Herdeiro do Iluminismo, ele aderiu igualmente à concepção universalista da cultura dos filósofos do século XVIII, e tentava conciliar em uma mesma explicação a evolução da cultura e sua universalidade.

Diferentemente de Tylor do qual assumiu o conceito de cultura, Franz Boas (1858 - 1942) “[...] tinha como objetivo o estudo das culturas e não da Cultura” (CUCHE, 1999, p. 42), assumindo uma concepção particularista. Por meio da etnografia buscou pensar a diferença porque acreditava que a diferença entre os grupos humanos era de ordem cultural e não racial. Franz Boas defendia que não existia diferença de “natureza” (biológica) entre os povos primitivos e civilizados, as diferenças eram culturais, adquiridas e, portanto, não inatas. Cada cultura é única, cujos costumes, modos de vida, só podem ser explicados se relacionados ao seu contexto cultural. Cada cultura é constituída de um “modo particular” que se manifesta por meio da língua, das crenças, dos costumes, da arte, o qual influi sobre o comportamento e as ações dos indivíduos e expressa sua identidade.

Acreditamos ser a definição de um princípio ético uma das maiores contribuições de Franz Boas para o conceito de cultura que afirma “a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes. Na medida em que cada cultura

exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada” (CUCHE, 1999, p. 46).

Junto com Cuche (1999) podemos entender que as culturas não são “puras”, sofrem influências externas ao entrarem em contato com outros modos de vida, revelando seu caráter dinâmico, estão sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução, sendo este o princípio de evolução de qualquer sistema cultural.

O estudo da origem e evolução do conceito de cultura realizado por Cuche (1999) contribuiu para o nosso entendimento da busca incansável do homem para explicar as mais diversas formas como os distintos grupos culturais organizam suas vidas e se situam no mundo, além de contribuir para o entendimento dos processos de transformação pelos quais passam as sociedades contemporâneas, ajudando-nos a pensar a nossa própria realidade social e o processo de construção das identidades culturais, particularmente nos cursos de formação de professores.

A definição de cultura mais recente foi elaborada por Geertz (2008, p. 04), o qual assume um conceito semiótico de cultura, quando toma emprestado de Weber a ideia de que o “[...] homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise”. Nessa teia, o conceito de cultura,

[...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Ao compreender o significado dessas teias como sendo a própria cultura, Geertz (2008) refuta a concepção determinista (biológica e geográfica) que, desde a Antiguidade, buscava explicar as diferenças de comportamento entre os homens. Diferentemente da visão de uniformidade da natureza humana dominante no Iluminismo, a qual era vista como uma imagem constante, independente do tempo, lugar e circunstância, Geertz (2008) tem a plena convicção de que todos os homens são modificados pelos costumes de lugares específicos. Reconhece que a diversidade não é apenas uma questão de indumentária, cenários, aparência, mas a humanidade é variadíssima em sua essência. “O que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele” (GEERTZ, 2008, p. 26). Esta possibilidade de entender o homem permitiu o surgimento do conceito de cultura e o enfraquecimento da perspectiva uniforme do homem.

A partir de visão uniformizante e imutável do homem não há como pensar um projeto de formação cultural de professores (currículo) desvinculado do seu contexto, da cultura local, no qual irá atuar profissionalmente, de modo a considerar as identidades culturais plurais e as singularidades de cada estudante, suas necessidades. Este modelo implica a aplicação de verdades universais em contextos locais, negando os costumes e os saberes específicos desses grupos.

Contrária a esta visão, a perspectiva de cultura defendida por Geertz (2008) nos leva a compreender a cultura não como um tecido uniforme e imutável, mas se constitui numa diversidade de aparência e de formas singulares em cada sociedade, não se impondo de maneira incontestável e idêntica para todos os indivíduos, por estar submetida às relações de forças simbólicas e constantes conflitos interpretativos. Tal proposição nos faz perceber que a cultura nunca é igual, é sempre uma produção/criação/elaboração de um sistema de significados por meio dos quais os indivíduos definem seu mundo e expressam seus sentimentos, os quais são produzidos em contextos históricos e sociais específicos.

Na busca da integração entre o homem e a cultura, deve-se entender a cultura não como um “complexo de padrões concretos de comportamento, mas como um mecanismo de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” (GEERTZ, 2008, p. 32) humano por meio de padrões culturais²⁸, sem os quais o comportamento do homem seria ingovernável. A cultura é, portanto, o instrumento de humanização do homem.

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial (GEERTZ, 2008, p. 36).

Como mencionado pelo autor, não existe natureza humana independente da cultura, o homem ao nascer já é um ser cultural, na medida em que necessita apreender um complexo de símbolos que darão sentido à sua vida e a possibilidade de interpretar suas experiências em seu grupo. Todos os homens estão geneticamente aptos para receber a cultura, razão pela qual Geertz (2008, p. 33) afirma que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim vivendo uma só”. Esta única vida seria o resultado de um conjunto de

²⁸ São definidos por Geertz (2008) como sistemas organizados de símbolos significantes.

significados construídos, ensinados e aprendidos individual e coletivamente num contexto real e particular.

Estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura, na qual “[...] ser humano não é ser qualquer homem; é ser uma espécie particular de homem” (GEERTZ, 2008, p. 38) e não um ser com uma essência universal como propunha o Iluminismo. O autor assume uma posição possível a respeito desta questão e orienta que na relação entre homem e cultura não se pode descartar os universais culturais e nem as particularidades das diversas culturas. Há uma relação intrínseca entre as duas posições. É possível encontrar esses universais através das particularidades. A cultura nos moldou como somos e, ainda o faz, mas de maneira distinta, conjunta e individual. Cada cultura é única, assim como cada indivíduo dentro dessa cultura também o é, mas de uma forma ou de outra, esse indivíduo é, sobretudo, um ser cultural.

Então podemos inferir que nas sociedades as diferenças são reconhecidas, pois a forma como o homem se torna humano difere de uma cultura para outra. Assim, as diferenças de cada cultura são explicadas pela história cultural de cada grupo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas gerações que o antecederam. A cultura é um dos aspectos que mais marca um povo, revela sua identidade.

Hall (1997), ao teorizar sobre as questões culturais, destaca que a cultura assumiu um papel central em todas as dimensões da vida social. Há de se reconhecer a importância da cultura na vida das pessoas, na universidade e na formação docente. Hall (1997) analisa a centralidade da cultura a partir de dois aspectos: um aspecto substantivo e outro epistemológico. Por substantivo compreende-se o “[...] lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”. E por aspecto epistemológico, refere-se “[...] à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar a nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 01).

O aspecto substantivo é o que Hall (1997) denominou de “revolução cultural” ao enfocar a centralidade da cultura no domínio social através da expansão da indústria cultural, cujo desenvolvimento ocorreu por intermédio das tecnologias e da revolução da informação, afetando profundamente as relações de produção, de mercado e a vida das pessoas. As trocas culturais intensificadas pelas tecnologias da informação e comunicação e a compreensão das novas relações tempo-espço, abrem possibilidades para o aprofundamento das diferenciações culturais, o que torna possível o aparecimento de novas formações alternativas, o híbrido entre

velho e novo, o diálogo entre local e global. Este modo de compreendermos o desenvolvimento cultural, proposto por Hall (1997), contrapõe-se à crença de que estamos caminhando para a construção de uma cultura única, homogeneizada em termos globais. O que significa afirmarmos que as transformações culturais a nível global também “[...] causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida [...] sobre a ‘cultura’ num sentido mais local” (HALL, 1997, p. 02). A cada instante nossos lares, universidades, escolas são invadidos pelos meios de comunicação, influenciando em nossa forma de viver e compreender as novas relações pessoais, sociais e culturais. A própria imposição de um modelo de mercado a todos os povos gera desigualdades, fortalecendo as diferenças culturais dos grupos que pretende silenciar, resultando em maior visibilidade multicultural.

A dimensão epistemológica indica uma mudança de paradigma – a chamada *virada cultural* -, a qual amplia a compreensão da noção de cultura, tornando-a central na constituição e determinação das instituições e relações sociais. Hall (1997) localiza sua origem na mudança de atitude em relação ao modo de entendermos o papel da linguagem na análise e compreensão da vida social. Trata-se da relação entre linguagem e realidade. A concepção meramente instrumental da linguagem, empregada na modernidade, assumiu um papel instituinte da própria realidade ao mesmo tempo em que é influenciada por ela, ou seja, a linguagem não reflete o mundo real, mas o institui, dando-lhe sentido. Assim a linguagem perde seu caráter neutro e nomeador das coisas existentes no mundo e assume o papel central na construção e circulação do significado.

[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de informações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto a produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 10).

A compreensão da cultura enquanto sistemas de significação advoga que toda ação social é cultural. Esta nos possibilita a construção de sentidos sobre as coisas, o conhecimento, nossas ações e de outros indivíduos. Desse modo, todas as instituições e relações sociais, os processos econômicos, sociais, políticos e educacional são culturais. É importante destacar que Hall (1997) não propõe um reducionismo ao cultural, mas defende que toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significado, em outras

palavras, um caráter discursivo, que nos permite entender a interpenetração entre esses processos, visto que estes interferem em nossas identidades devido à relação que se estabelece entre o material e o econômico, por um lado, e o cultural e simbólico, por outro.

Nesta acepção, rompe-se com a visão estática de cultura, revelando seu caráter dinâmico e móvel. A cultura emerge nas ações e reações dos sujeitos em interação, é um processo permanente de construção e reconstrução. No que tange ao conhecimento e às práticas educativas, deixam de ser entendidos como dados objetivos e neutros, cujo processo de conhecer se reduz à assimilação do objeto por parte do sujeito e passam a ser vistos como construções sociais e culturais por meio da linguagem e da representação.

A cultura enquanto processo de significação nos leva a questionar como as identidades culturais têm sido contempladas e trabalhadas na formação inicial de professores, especificamente, no Curso de Pedagogia, por ser um espaço de produção cultural, na “[...] medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Estes significados são instituídos como critérios de validade e legitimidade, decorrentes das relações de poder que atravessam todo o processo de formação docente como o currículo, as práticas pedagógicas, os processos de ensino e os discursos produzidos. Quais vozes estão presentes e quais estão ausentes? Como os saberes da cultura local são articulados no processo de formação do futuro professor? Como o curso de Pedagogia contribui para formação de uma identidade intercultural? Que identidades culturais estão sendo formadas?

Tais questionamentos não podem ser respondidos facilmente, posto que estão inseridos nas relações de poder da dinâmica cultural. A cultura como um campo político leva-nos a outra questão analisada por Hall (1997, p. 18): a cultura não apenas é regulada, mas também nos governa. Trata especificamente da relação entre cultura e poder. A cultura é governada tanto por mecanismos explícitos de censura quanto por formas menos visíveis de controle operadas por instituições, pelo mercado ou mesmo pela tradição. A cultura “[...] regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla”.

Hall (1997) destaca três mecanismos de “regulação através da cultura”, os quais governam os modos de pensar e agir dos sujeitos: o normativo, trata das normas tácitas de condutas, os valores comuns a todos, as convenções sociais, levando-os a agirem de forma previsível, determinada; os sistemas classificatórios, nos quais as ações são classificadas e os comportamentos e práticas são comparados de acordo com o sistema de classificação cultural, definindo o que é aceitável e não aceitável, moral e imoral e; a constituição das identidades –

a regulação dos tipos de sujeitos que somos -, constituídos pela mudança no sistema organizacional do qual fazemos parte. Em outras palavras, a cultura constitui as identidades. Precisamos compreender os mecanismos de regulação e de poder que autorizam certos discursos e silenciam outros, que valorizam certas identidades em detrimento de outras. A cultura, assim, constitui-se um espaço de conflitos no qual se desenvolvem relações de poder em torno de práticas de significação e de representação.

É nesta direção que a cultura torna-se uma arena política, na qual as lutas são travadas em torno dos sentidos que determinam as hierarquias de regulação das condutas e ações dos sujeitos. Consideramos, então, pertinente trazermos para esta discussão as contribuições de Giroux (2003, p. 16), o qual argumenta que as lutas no campo da cultura “[...] são fundamentais para qualquer perspectiva que deseje forjar articulações de poder discursivas e materiais, teórica e prática, assim como entre pedagogia e mudança social”. Propõe a política da cultura e a cultura da política²⁹ assim como a primazia do pedagógico como elemento essencial de uma cultura política democrática capaz de articular as lutas por identidade e por significado com as lutas mais amplas por relações materiais de poder.

Para Giroux (2003), a cultura é um terreno contestado em que os sujeitos constroem suas relações com o mundo. Trata-se de um espaço de produção simbólica que produz artefatos com potencial pedagógico (os livros, filmes, programas oficiais, programas de TV, entre outros). Tais artefatos constituem os discursos culturais que regulam e moldam a vida cotidiana dos sujeitos e, portanto, a função da Pedagogia seria esclarecer a relação entre esses discursos e o poder e, ainda, suas consequências materiais na manutenção das desigualdades sociais, preconceito e exclusões.

Giroux (2003, p. 30) concebe também a cultura como capital político por considerá-la uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que destaca que a política cultural envolve relações de propriedade, controle e acesso a bens materiais e simbólicos, estando claramente vinculada à distribuição de poder e à formação de identidades sociais e culturais. Acredita ser possível a apropriação da cultura política pelos estudantes, na medida em que os processos educativos os ensinem a “[...] suspeitar e criticar as formas dominantes de autoridade, dentro e fora da escola, que sancionam aquilo que conta como teoria, que legitimam o conhecimento, que estabelecem certas posições de sujeitos”. E coloca o professor como intelectual público de oposição ou trabalhador cultural, como um dos protagonistas dessa luta.

²⁹ Capacidade da cultura de produzir e de nutrir aqueles recursos discursivos e aquelas relações materiais de poder que moldam a vida pública democrática (GIROUX, 2003, p. 12).

Para compormos a argumentação teórica desta tese a fim de definirmos cultura, aproximamos os pensamentos de Geertz (2011), Hall (1997) e Giroux (2003). Assim, entendemos a cultura como toda construção humana, um processo dinâmico e conflituoso de criação e recriação de um sistema de significados por meio dos quais os indivíduos entendem o mundo e se relacionam com o outro, em contextos históricos e sociais particulares. Não é simplesmente um campo político pela luta de significados, pelos quais as identidades culturais e sociais são produzidas, mas também a luta em torno dos recursos materiais relacionados à educação, ao poder político, econômico, entre outros, em prol da construção de uma democracia concreta que promova a justiça social. A cultura é também um campo de disputa de poder no tecido da Educação que tanto pode legitimar quanto desconstruir posições e práticas “naturalizadas” que produzem identidades e acentuam as desigualdades.

Tal entendimento nos permite compreender a perspectiva de cultura que orienta as práticas e os discursos dos professores e, como os conhecimentos/saberes da identidade cultural trabalhados na formação de professores, possibilita uma ação de pensamento, de ciência e de conhecimento que entrelaçam a constituição da identidade cultural dos docentes, responsáveis pela formação de outras identidades na dinâmica e complexa realidade das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Parintins/AM, tecida pela diversidade de sujeitos culturais que compõem a cultura amazônica.

2.2 Identidade cultural

*A identidade é um retrato da vida na contemporaneidade.
(Bauman, 2005)*

As discussões contemporâneas em torno da identidade têm se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos (LOPES; MACEDO, 2011). Tais tensões têm emergido da configuração de uma nova paisagem desenhada a partir de uma intensa mistura, encontros e trocas culturais, o que coloca em xeque marcadores identitários considerados estáveis, tais como nação, gênero, etnia, classe social, sexualidade. A construção da identidade atualmente, como afirma Woodward (2011), é caracterizada por conflitos, contestação e uma possível crise.

A globalização se apresenta neste cenário como um processo de profundas transformações que afetaram as estruturas políticas e econômicas, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro, e coloca em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas (BAUMAN, 2005;

WOODWARD, 2011). Nesta tese, definimos como recorte de nosso interesse e olhar a identidade cultural, particularmente, no campo do currículo e na formação de professores.

Hall (2006, p. 08) refere-se às identidades culturais “como aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. A identidade cultural é, assim, entendida como o conjunto das características pelas quais os grupos se definem como grupos. É aquilo que eles são, demarcando, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são, aquilo que os torna diferentes de outros grupos (SILVA, 2011). Embora outros aspectos da identidade cultural necessitem ser contemplados em nossas preocupações, devido ao colapso das velhas certezas e ao abalo dos referenciais que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, nosso objeto de reflexão neste estudo centra-se na identidade cultural local, sem deixar de considerar o diálogo com a identidade cultural nacional e global.

Para Bauman (2005), a ideia de “identidade”, particularmente de “identidade nacional” não surgiu na experiência humana, nas relações sociais, mas foi forçada pelo Estado moderno a entrar na vida de homens e mulheres, como uma ficção, e se materializou como um “fato”, um “dado”. Por ser fruto da imaginação, uma ideia, a identidade precisou de muita persuasão e convencimento para se concretizar numa única realidade imaginável. Pelo poder do Estado de classificar, segregar, separar e selecionar o agregado de tradições, dialetos, leis e modos de vida locais, foi possível a criação da identidade nacional. Construída pelo Estado e suas forças, a identidade nacional objetivava traçar as fronteiras entre “nós” e “eles”.

A construção de uma nação para as comunidades étnicas representou uma escolha extremamente difícil: assimilar ou perecer. A primeira significava a aniquilação da diferença e, a segunda, a aniquilação do diferente, ambas as alternativas não deixavam espaço para a sobrevivência da comunidade. O propósito assimilacionista da “Nação Estado”, culturalmente homogêneo, “[...] era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’, torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver a sua idiossincrasia no composto uniforme da identidade nacional” (BAUMAN, 2003, p. 85).

A estratégia de exclusão e/ou eliminação, “daqueles” que dificilmente se integrariam a uma identidade nacional, utilizada pelo Estado tinha uma dupla função: era usada como arma ou ameaça. A primeira para separar física ou culturalmente os grupos considerados estranhos, excessivamente imersos em seus próprios modos de ser ou totalmente resistentes para perderem o estigma da alteridade; e como ameaça, para estimular a assimilação entre os que demonstravam pouco interesse ou indecisão (BAUMAN, 2003). É possível perceber que nem sempre as comunidades foram responsáveis pela decisão do seu próprio destino, a qual ficava

por conta da minoria dominante, com poder de decidir quem poderia “entrar” e quem deveria ficar de “fora” e, para conseguir a tão sonhada unidade nacional, os mecanismos utilizados eram os mais cruéis e, às vezes, sanguinários.

O nacionalismo queria educar e converter, mas se a persuasão e doutrinação não funcionassem ou se seus resultados demorassem, recorria à coação: a defesa da autonomia local ou étnica passava a ser considerado crime, os líderes da resistência étnica eram proclamados rebeldes ou terroristas, e postos na cadeia ou decapitados, falar “dialetos” em lugares ou cerimônias públicas estava sujeito à penalização (BAUMAN, 2003, p. 84).

Diferentemente do nacionalismo, a face liberal da construção da nação era amigável e boa, não aprovava as estratégias de coação e crueldade utilizadas pelo nacionalismo. Os liberais se recusavam a usar a força para obrigar indivíduos ou grupos a agir contra seu próprio arbítrio. Baseados nos princípios de liberdade e tolerância aos inimigos, não colocariam obstáculo para impedir que cada um escolhesse a identidade e objeto de lealdade a todos oferecido (BAUMAN, 2003). Qualquer que fosse a face apresentada, nacionalista ou liberal do Estado-Nação, ou as diferentes estratégias utilizadas por esses dois modelos, compartilhavam o mesmo propósito: não haveria lugar para as comunidades, era iminente o seu desaparecimento. Assim, com a unificação e a homogeneização da nação-Estado, havia lugar para uma única cultura, uma única língua, uma memória histórica e um sentimento patriótico. Não havia espaço para o outro, para o diferente e para as comunidades restava apenas aceitar o que lhe era imposto ou mudar de identidade, ou seja, aceitar uma nova identidade cultural padrão, imposta.

Numa relação de estreita dependência o Estado e a Nação foram os responsáveis pelo surgimento da identidade. Ao mesmo tempo em que o Estado apoiava o plano nacionalista de assimilar as variedades de vida e dissolvê-las num padrão nacional e atingir seus propósitos de unificação, precisava das estratégias do nacionalismo para a legitimação da sua soberania.

A proposta política liberal adotada pelo Estado, conforme Sousa Santos (1999), era hegemônica quanto à questão da identidade, na qual a subjetividade individual e abstrata têm prioridade em detrimento da subjetividade coletiva e contextual. Estas duas tensões estão na base das grandes tradições da teoria social e política da modernidade. No entanto, embora se trate de propostas hegemônicas, não são únicas e em todo caso estáveis.

Hall (2006, p. 49) argumenta que a “[...] nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural”. Para ele, a formação de uma cultura nacional permitiu a criação de “[...] padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como meio dominante de comunicação entre toda a

nação, criou uma cultura hegemônica e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional”.

Uma cultura nacional, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Tais sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 51).

A compreensão da nação como um sistema de representação cultural, significa dizer que não nascemos com uma identidade nacional, “[...] são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2011a, p. 49). A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, posicionando-nos como sujeitos. A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e, os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis questões às respostas: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (WOODWARD, 2011).

Na tentativa de responder tais questões não poderemos deixar de mencionar a tão falada “crise de identidade” que tem ocupado espaço central em grande parte das discussões das Ciências Sociais. Segundo Hall (2006), mudanças estruturais transformaram as sociedades modernas no final do século XX, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que forneciam sólidas e estáveis localizações como indivíduos sociais. Tais transformações afetam as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

A esta perda de sentido de si estável é que Hall (2006, p. 06) chama de deslocamento ou descentração do sujeito. “Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo”. É neste sentido que o autor afirma que as identidades culturais não são unificadas, centradas e inerentes aos indivíduos. A modernidade tardia e os processos de globalização as dispersam. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes, contraditórias e não resolvidas” (p. 12).

No sentido de contrapor-se a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade proposta pelo Iluminismo, Hall (2006) examina definições de identidade, a partir de três concepções diferentes de identidade, de modo a evidenciar o seu descentramento na

contemporaneidade: concepção individualista do sujeito e de sua identidade, concepção interativa da identidade e do eu e concepção do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção se baseia em uma visão do homem como um indivíduo uno e centrado, um ser racional, consciente e de ação, portador de um núcleo essencial, imutável com o qual nasce e se desenvolve ao longo da sua vida. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11), uma identidade inata. Esta concepção sustenta a crença de que a identidade é única, nasce com o indivíduo e se desenvolve com o tempo, porém, sua essência é a mesma ao longo da sua existência. A concepção do sujeito individual e sua identidade erigiram-se no centro da modernidade, cujas transformações associadas a esta libertaram o indivíduo de suas bases estáveis nas tradições e nas estruturas, antes definidas por uma concepção divina das coisas. Tendo seu nascimento marcado entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, o homem racional, científico, pensante, situado no centro do conhecimento, também conhecido como sujeito cartesiano, rompe com o passado (HALL, 2006). O autor argumenta ser o sujeito cartesiano o primeiro a portar, definitivamente, uma identidade.

Esta perspectiva aprisiona a identidade em torno de um núcleo essencial que diz o que o homem é, por esta razão, é chamada de essencialista. Uma definição essencialista de identidade, conforme Woodward (2011), sustenta que existe um conjunto cristalino e autêntico de características compartilhadas por um determinado grupo, imutáveis ao longo do tempo. A afirmação da primazia de uma identidade coloca-a em oposição à outra identidade que é, então, desvalorizada, vista como inferior, trazendo à tona as marcas de um processo histórico construído por meio da exclusão, preconceito, marginalização e anulação do outro, do diferente.

Para os essencialistas as identidades são vistas, então, como fatos, entidades e dados dotados de objetividade na sociedade. Semprini (1999, p. 90) destaca que “[...] a existência da identidade, sua homogeneidade interna, sua especificidade cultural seriam um fato, aceito como tal e pouco suscetível de evolução. Assim, os negros, os índios ou as demais minorias, são considerados como as peças imóveis do mosaico social”. Pode-se perceber que esta concepção de identidade possibilita a justificativa de situações sociais e legitima o *status quo*, ao criar mecanismos para manter a objetividade identitária, entre as quais, a etnia e a herança histórica. Atualmente, os defensores do essencialismo buscam legitimar sua posição utilizando-se da chamada autoridade científica sustentada no controverso “essencialismo genético”, segundo o qual “cada grupo humano está condicionado definitivamente quanto à

inteligência e em seu potencial de mobilidade social conforme seu patrimônio genético” (p. 91).

A compreensão individualista do sujeito surge em contraposição à ordem social, econômica e religiosa do período medieval. Contudo, “à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais social e coletiva” (HALL, 2006, p. 29). Dadas às transformações ocorridas no estado moderno, entre elas a formação de classe do capitalismo, emergiu uma concepção mais social do sujeito, “visto como mais localizado e definido no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (p. 30). Hall (2006) destaca dois importantes eventos que contribuíram para ampliar a conceptualização do sujeito moderno: a biologia darwiniana (o sujeito não era só razão, mas também natureza) e, fundamentalmente, o surgimento das novas ciências sociais.

Este autor esclarece que a Sociologia, ao localizar o indivíduo em grupo e orientado por normas coletivas, critica o “individualismo racional” do sujeito cartesiano, ao mesmo tempo em que desenvolve a ideia de como o indivíduo forma a sua subjetividade através de sua participação em relações sociais e; “[...] inversamente, como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham” (p. 31). A relação entre o sujeito e a sociedade deu início à concepção interativa da identidade e do eu – o sujeito sociológico.

A ideia do sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e “a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele” (HALL, 2006, p. 11), mediados pela cultura em contextos locais e temporais definidos. Hall (2006) se apoia nos estudos sociológicos de G.H. Mead, C.H. Cooley e dos interacionistas simbólicos para explicar a concepção interativa da identidade e do eu. A identidade, nesta perspectiva, é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda possui uma essência interior que é o seu “real”, a qual é formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades presentes nesses contextos. A identidade, então, preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público.

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Lopes e Macedo (2011), ao realizarem uma análise do sujeito sociológico abordado por Hall (2006), destacam que o discurso sociológico ao colocar o indivíduo dentro de um grupo com suas normas coletivas, assume uma radical discordância da ideia de uma identidade essencial do homem, o qual passa a ser construído na tensão entre o individual e o coletivo. As autoras destacam que “em importantes correntes do pensamento sociológico, como o funcionalismo, estruturalismo e marxismo, essa tensão pende para o coletivo” (p. 220). No marxismo estruturalista, por exemplo, as identidades dos sujeitos são determinadas pelas suas posições ocupadas na estrutura social, sendo o lugar de definição dos grupos sociais, cuja localização dos sujeitos nesses grupos determina sua forma de agir. Assim, por exemplo, um grupo de professores partilha uma identidade profissional dada a sua localização no sistema educacional. Nesta perspectiva, a identidade não é essencial, mas histórica ou estrutural.

Além da identidade de classe, as ideias de nação e Estado também produzem esse efeito de fixação identitária na estrutura social ao manter por coerção e convencimento, uma ilusão de pertencimento, por meio do nascimento, a partir do qual se criam projetos para garantir que o coletivo nação se sobreponha aos sujeitos individuais. Entretanto, ainda que a essencialização biológica e a fixação identitária em torno de projetos nacionais comuns permaneçam no mundo contemporâneo, há indícios de que estão em um momento de crise (LOPES; MACEDO, 2011).

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais desestabilizam as ideias de identidade pessoal e nacional, gerando a já mencionada “crise de identidade”. As transformações nas relações entre as nações, classes e grupos sociais, fizeram emergir processos contraditórios, como o aprofundamento das desigualdades, aprimoramento dos mecanismos de regulação social, o declínio de uma política de classe social, o fortalecimento de uma política feminista, os movimentos dos povos indígenas, os conflitos étnicos, o colapso dos Estados-Nação (SOUSA SANTOS, 1995).

Com a crise dos Estados nacionais emergem, fortemente, identidades locais em meio a uma identidade transnacional, a qual busca eliminar as diferenças e representá-las como uma identidade global. Por outro lado, não podemos entender o fortalecimento das identidades locais apenas como consequência do enfraquecimento do Estado nação, mas como resultado também das crescentes denúncias dos movimentos identitários e do colapso das identidades “mestras”. Por meio das políticas de identidade, como se tem chamado às reivindicações políticas baseadas em pertencimentos específicos, os movimentos indígenas, negros, do campo, entre outros, vêm denunciando as exclusões de suas identidades das políticas públicas

em geral e dos diferentes espaços da sociedade como, por exemplo, dos processos educativos e dos currículos dos cursos de formação dos professores.

O fenômeno da globalização, por outro lado, segundo Hall (2006), provoca mudanças na produção e no consumo, contribuindo para o surgimento de novas identidades, como acima mencionado. O desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação aproxima diferentes tempos e espaços, ao mesmo tempo em que colocam em contato direto povos de culturas diversas. Os fluxos migratórios intensificam-se, as identidades transnacionalizam-se, hibridizam-se. As identificações nacionais perdem parte de seu poder e passam a exercer pouca influência no processo de construção de identidades. Há uma desconfiança crescente em torno da ideia de um eu coletivo que esteja presente dentro de muitos outros eus e que seja partilhado pelos membros de uma nação ou grupo.

Nenhuma identidade singular, por exemplo, de classe, pode alinhar todas as diferentes identidades como uma “identidade mestra”, “única”, abrangente [...]. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe [...] As paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da “identidade mestra” da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, indígenas [...] (HALL, 2006, p. 20-21).

Tais mudanças e a compreensão do sujeito como tendo uma identidade unificada e estável entra em colapso, tornando-se fragmentado, composto não apenas de uma, mas de várias identidades. Igualmente, a desestabilização das identidades de referência afeta o processo de identificação, por meio dos quais nos projetamos em nossas identidades culturais. É esse processo que produz o sujeito pós-moderno. Esse sujeito caracteriza-se por não possuir “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais” (HALL, 2006, p. 12-13).

A identidade cultural, nessa perspectiva, é uma construção em movimento, é inacabada, sempre em formação. Confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis, o indivíduo ocupa várias posições de sujeito, isto é, assume identidades diferentes em diferentes contextos que não se unificam em torno de um eu coerente (HALL, 2006). As identidades, nesta concepção, são transitórias, ou seja, construídas por processos e por estratégias de negociação, adaptação, resistência e submissão. Assim, não há essencialidades, a identidade não é um dado biológico, da genética, da cor da pele, do sangue, da raça,

imutável ao longo do tempo; ao contrário, o eu apresenta-se como uma produção histórica, cultural, discursiva, em constante processo de construção e reconstrução.

É nesta concepção que assumimos o conceito de identidade cultural para iluminar nossas discussões e análises inerentes a esta investigação. Assumir a acepção de identidade cultural na visão do sujeito pós-moderno significa incluir nosso estudo na perspectiva dos Estudos Culturais³⁰ que, entre outros aspectos, compreende as identidades formadas e transformadas continuamente a partir da forma como somos representados e interpelados³¹ pelos sistemas culturais aos quais somos expostos; por meio dos referenciais fornecidos pela cultura, pelo contexto social e, ainda, por meio dos sistemas simbólicos e da linguagem. Tais proposições levam a compreensão de que as identidades estão permeadas pelas relações culturais e de poder estabelecidas em tempos e lugares específicos (HALL, 2011a; WOODWARD, 2011).

Hall (2011a), um dos principais autores a discutir o conceito de identidade dentro dos Estudos Culturais, propõe uma abordagem discursiva da identidade em contraposição à definição essencialista. Esse enfoque compreende a identidade ou a identificação (termo utilizado quando se enfatiza o processo de subjetivação em vez de práticas discursivas) como uma construção, como um processo incompleto. A identificação “não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la, no sentido de que ela pode ser sempre sustentada ou abandonada” (p. 106). Desse modo, é condicional e está alojada na contingência e, uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. Como toda prática de significação, ela está sujeita ao jogo da *différance*³², categoria central na

³⁰ Os Estudos Culturais surgem na Inglaterra e têm como principal objeto de estudo os fenômenos culturais. Suas origens encontram-se na Sociologia e incorporam categorias da Antropologia e discursos dos campos do marxismo, do feminismo, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Nelson *et. al.* (2009) destacam que os Estudos Culturais se constituem em uma ferramenta de análise em diversas áreas, no entanto, não se configuram em uma disciplina tradicional. Trata-se de “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar [...] comprometido com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (p. 13). Os Estudos Culturais buscam a produção do conhecimento sobre o domínio da cultura humana com o objetivo de “teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas” (NELSON *et. al.*, 2009, p. 09).

³¹ Intepelação é o termo utilizado por Louis Althusser (1971) para explicar a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: “sim, esse sou eu”- são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Tal processo se dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições-de-sujeitos particulares. Embora os fatores sociais possam explicar a construção particular de uma identidade como, por exemplo, de “boa mãe”, não explicam qual o investimento que os indivíduos fazem em posições particulares e os apegos que eles desenvolvem por essas posições (WOODWARD, 2011).

³² De acordo com Woodward (2009), Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja congelada em oposições binárias, tal como as dicotomias nós/eles. Ele sugere que, embora seja construído por meio da diferença, o significado não é fixo e utiliza para explicar isso o conceito de *différance* de Jacques Derrida, para o qual o significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, sempre existe algum deslizamento. Hall ao ver a identidade como uma questão de tornar-se destaca que os sujeitos que reivindicam sua identidade não se limitam a ser posicionados pela identidade, ao

constituição das identidades culturais, cujo significado não se refere a uma simples oposição binária. Assim, o sentido da diferença nas identidades nunca se completa, não se encerra em oposições fixas, ao contrário, permite que a identidade cultural esteja sempre aberta para outros sentidos adicionais ou suplementares.

De acordo com a mencionada concepção discursiva de identificação, Hall (2011a, p. 108) defende um conceito de identidade estratégico e posicional, no qual não existe um núcleo estável do eu, que passa imutável por todas as vicissitudes da história. E, no que concerne a identidade cultural, deixa de existir também o “eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais”. É nesse sentido que Hall (1996) define as identidades culturais:

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental (HALL, 1996, p. 70).

A compreensão das identidades culturais como um posicionamento leva-nos a entendê-las como não sendo unificadas, únicas ou singulares, mas “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem cruzar-se ou ser antagônicas” (HALL, 2011a, p. 108), estando, portanto, sujeitas a um processo histórico e em constante mudança e transformação. Esta perspectiva construcionista (WOODWARD, 2011) compreende a identidade cultural por meio da diferença numa relação dialógica e não definitiva.

Ao teorizar sobre as questões da identidade, Woodward (2011) argumenta que uma das discussões centrais que envolvem esse tema encontra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo identitário. Enfatiza que a compreensão da identidade numa visão essencialista aparece em duas versões: biológico e natural ou histórico e cultural. A primeira se refere a uma categoria natural, fixa, cuja verdade está arraigada na biologia, conforme discutido anteriormente. A segunda fundamenta a identidade na verdade da tradição e nas raízes da história, sendo a identidade um produto desta. A autora esclarece que ambas as vertentes possuem em comum uma concepção unificadora de identidade. Semelhante a Hall (2011a), também apresenta uma abordagem de identidade contraditória a essa essencialista que ela denomina de contingente como sendo “[...] o produto de uma intersecção de diferentes

contrário, são capazes de posicionar a si próprios, reconstruir e transformar as identidades histórias, supostamente herdadas.

componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (p. 38). A identidade contingente, conforme a autora, coloca problemas para as chamadas políticas de identidade ao se buscar a afirmação de uma identidade coerente e unificada em contraposição às negações sociais dominantes de uma determinada identidade, o que é tentador em um mundo cada vez mais fragmentado e em resposta ao colapso de um conjunto determinado de certezas.

Woodward (2011, p. 09) concebe a identidade como relacional. Para existir, depende de algo exterior a ela, ou seja, “outra identidade, de uma identidade que ela não é, que difere desta identidade, mas, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade se distingue por aquilo que ela não é”. Ou seja, somos diferentes porque existe um “outro” exterior, com o qual me encontro, relaciono e do qual me diferencio. Neste sentido, as identidades são marcadas pela diferença, são questionadas e se baseiam na relação nós e eles. Para uma completa conceitualização da identidade deve-se considerar a interdependência entre o nível subjetivo, simbólico e social. Percebemos uma forte relação com as discussões de Hall (2011a), as quais abordam a ideia de uma identidade coletiva ligada a sistemas culturais específicos, pois não há como vivenciar uma identidade cultural particular se esta não for incorporada à identidade pessoal de cada agente social.

Outro olhar sobre as questões da identidade cultural é a compreensão de Cuche (1999), para quem esta é um componente da identidade social do indivíduo e se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: seja a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social. A identidade, portanto, permite que as pessoas ou grupos se localizem em um sistema social e sejam localizados neste. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão, pois à medida que identifica o grupo, os distingue dos outros grupos. A identidade cultural aparece então como uma modalidade de categorização da distinção entre os grupos (nós/eles), baseada na diferença cultural.

Apoiado nos pressupostos teóricos de Barth (1969), Cuche assume a concepção relacional de identidade, a qual resulta da interação entre os grupos e os procedimentos de diferenciação utilizados em suas relações. Ressalta que, para Barth, os membros de um grupo não são vistos como determinados por sua vinculação etnocultural, são eles os próprios atores que atribuem significação a esta vinculação, em função da relação situacional em que se encontram. Nesta perspectiva,

[...] a identidade está sempre em movimento, “constrói-se e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais [...] Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação à outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação

dialética. A identificação acompanha a diferenciação (CUCHE, 1999, p. 183).

Na medida em que a identidade é resultante de um processo de identificação em uma situação relacional, é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar. A identificação pode ser um mecanismo de afirmação ou imposição de identidade, sendo esta sempre uma negociação entre uma “autoidentidade” definida por si mesma e uma “heteroidentidade” ou uma “exoidentidade” definida pelos outros (CUCHE, 1999). A posição de cada grupo é fixada por um sistema de classificação definida por quem detém o poder na hierarquia social. Portanto, pensar a identidade numa abordagem relacional significa superar a compreensão de identidade como determinada por sua vinculação etnocultural e entendê-la como um processo de construção contínuo pelos sujeitos a partir das fronteiras sociais que estes estabelecem nas relações sociais.

Bauman (2005) também discute as questões da identidade na perspectiva dos Estudos Culturais e em seus posicionamentos deixa evidente que uma postura essencialista, a partir das discussões das identidades nacionais, está em colapso e emerge uma concepção fragmentária de identidade excessivamente calcada no presente e em concepções efêmeras decorrentes da “modernidade líquida”. Define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem e podem ser de dois tipos: as de vida e de destino. Na primeira, seus membros vivem juntos em uma ligação absoluta e, a segunda, é fundida por ideias e por uma variedade de princípios. A questão da identidade emerge apenas na comunidade do segundo tipo, devido à presença de diferentes ideias, o que leva a necessidade de se fazer escolhas continuamente e, ao mesmo tempo, conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis.

É preciso tomarmos consciência que o “pertencimento” e a “identidade” não possuem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda uma vida, mas são bastante negociáveis e revogáveis. A identidade, assim concebida, revela-se como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. A ideia de se ter uma identidade não surge da crença no pertencimento, mas quando se pensa em uma tarefa a ser continuamente realizada. Essa ideia nasceu da crise do pertencimento (BAUMAN, 2005).

A identidade, ao perder as âncoras sociais que lhe davam uma aparência natural, sendo vista como predeterminada e inegociável, vê-se diante de uma infinidade de outras identidades a escolha, e outras ainda para serem inventadas (BAUMAN, 2005) e construídas. É nessa perspectiva construcionista de identidade cultural que conciliamos o pensamento de Hall, Woodward, Cuche e Bauman. Essa visão percebe a identidade cultural não como

essências, entidades ou dados objetivos, ao contrário, são construções móveis, fluidas, relacionais, dinâmicas e híbridas, em processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir do encontro de uma diversidade de “faces” culturais em contextos históricos e sociais, locais e globais.

2.3 Identidade e diferença: formação construcionista e relacional das identidades culturais

*Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa*³³.

*[...] O hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação vêm de nossas inesperadas combinações de seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, músicas [...] É uma canção de amor para nossos cruzados eus.*³⁴

As identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio, dado. A visão relacional das identidades nos conduz de volta a cultura como sistema de significação e, como os significados, as identidades são produzidas no interior da cultura. São esses significados que dão sentido às experiências dos sujeitos. Somente no interior de sistemas de representação e, por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades. Contudo, ao refletirmos sobre os processos de construção de identidades no contexto do Estado-Nação, vimos que o sentimento de pertencimento a um povo, a uma cultura, a uma nacionalidade, a uma região, a uma localidade, a um grupo ou outra forma de identidade cultural, quase sempre, significou o não pertencer a outro. Isso sugere que a identidade cultural se constrói indiscutivelmente na alteridade.

Segundo Hall (2006, 2011a), Woodward (2011) e Silva (2011) a identidade cultural não é autorreferencial, autocontida como se acreditava, ao contrário, ela é relacional. Nasce e se desenvolve pelo contato com o outro, com outras culturas, outros sujeitos. Só afirmamos quem somos, a que grupo pertencemos, quando estamos diante de um não nós e um outro que não faz parte dos nossos. Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência, logo, são indissociáveis. “A identidade e a diferença estão inextricavelmente

³³ HEIDEGGER, M. *Poetry, Language, Thought*. New York Harper & Row, 1971. Building, dwelling, thinking, p.152-153 (*apud* BHABHA, 1998).

³⁴ Rushdie *apud* Hall (2006, p. 92).

articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra” (HALL, 2011b, p. 86-87). Sem diferença não existe identidade.

De acordo com Hall (2011a, p. 40), as identidades por serem construídas no interior dos discursos, são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, entre as práticas sociais, emergem de relações de poder e são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, uma identidade sem costuras, sem diferenciação interna. A marcação da diferença é fundamental na construção das posições de identidade; é “[...] a base da cultura porque as pessoas e as coisas ganham sentido por meio das atribuições de diferentes posições em um sistema classificatório”. Isto sugere a necessidade de que se ouça as diferentes “vozes”, histórias e saberes culturais dos diversos grupos, de modo a identificar as suas construções identitárias. Ninguém fala a partir do vazio, mas de um contexto histórico narrado ou vivenciado.

Corroborando com o pensamento de Hall (2011a) sobre como as identidades são formadas, Woodward (2011) afirma que estas são produzidas por meio da marcação da diferença, a qual ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social e são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios. Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão sentido e organizam a vida social e as distinções fundamentais entre nós e eles, eu e o outro, entre o fora e o dentro, índio e branco, homem da cidade e homem do campo. Assim, “[...] as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2011, p. 42). Dessa forma, a identidade não é o outro da diferença, ao contrário, depende desta para se construir.

Woodward (2011) analisa a construção das identidades por meio de oposições binárias e acredita que essa concepção de diferença é essencial para a compreensão do processo de formação cultural das identidades. Destaca que a diferença pode ser construída de forma negativa por meio da exclusão ou marginalização dos sujeitos definidos como outro, eles; por outro lado, pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, vista como enriquecedora, a exemplo, os movimentos sociais indígenas e do campo que buscam recuperar as identidades étnicas da discriminação e constrangimentos e celebrar a diferença afirmando, “eu me reconheço como indígena”, “eu me reconheço como caboclo- ribeirinho”.

Há autores que criticam a expressão da diferença baseada em oposições cristalinas, fixas e engessadas, visto que a relação entre os dois termos de uma oposição binária está

fortemente marcada pelo poder, no sentido de que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro, constituindo processos de desigualdade, exclusão, discriminação e eliminação do diferente. É por meio “dessas dicotomias que o pensamento europeu tem garantido a permanência nas relações de poder existente” (WOODWARD, 2011, p. 54) e visões monoculturais e homogêneas têm prevalecido em vários setores da sociedade, em particular, no sistema educacional.

Neste contexto de constituição das identidades marcadas pelas relações de poder, em especial das chamadas “minorias étnicas” ³⁵, Bauman (2003) enfatiza que minorias étnicas é um termo instituído às pessoas sem que elas autorizem, no entanto, aceitam e com o tempo formam suas comunidades em torno dessa marca identitária. Isso não quer dizer que esses grupos étnicos conseguem estabelecer fronteiras diante das chamadas comunidades poderosas, as quais tomam para si a administração das fronteiras étnicas por meio da qual garantem sua hegemonia.

As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites. A natureza da “sociedade maior” deixa sua marca indelével em cada uma de suas partes (BAUMANN, 2003, p. 83).

As marcas de dominação e poder são evidentes nos chamados “grupos poderosos” que detêm o poder para delimitar as fronteiras étnicas no universo das identidades culturais. O que de fato marca a diferença é o domínio do poder que delimita as fronteiras étnicas (WOODWARD, 2011). Tais grupos determinam quem é excluído e quem é incluído, que posições identitárias devem ser assumidas, obscurecendo as diferenças; é o que acontece quando da afirmação de um currículo nacional que omite as diferentes identidades culturais presentes no contexto das escolas.

Diferentemente da visão que considera a diferença como um produto derivado da identidade, na qual esta é referência para a definição da diferença, Silva (2011) vem tentando desenvolver uma perspectiva em que identidade e diferença se produzem mutuamente. Assumindo uma posição mais radical afirma que a diferença antecede a identidade e a concebe não como resultado de um processo, mas como atos de diferenciação/identificação. Na perspectiva desenvolvida por Silva (2011, p. 76), além de serem interdependes, identidade

³⁵ “São antes e acima de tudo produtos de ‘limites impostos de fora’ e só secundariamente do autocerceamento. Minoria étnica é uma rubrica sob a qual se escondem ou são escondidas entidades sociais de tipos diferentes, e o que as faz diferentes raramente é explicitado” (BAUMAN, 2003, p. 83).

e diferença “são o resultado de atos de criação linguística” e não essências, coisas a espera para “serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”; ao contrário, devem ser ativamente produzidas no “contexto de relações culturais e sociais”.

Silva (2011, p. 77), baseado em Saussure, destaca que a identidade e diferença são criadas por meio de atos de linguagem e, enquanto signos, não possuem valor absoluto se analisados apenas em seu aspecto gráfico ou fonético. Só adquirem sentido numa “cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele”. De maneira semelhante ocorre com o significado (aspecto conceitual) desses signos, os quais terão sentido numa cadeia infinita de conceitos que não são identidade e diferença, tal como ocorre com o conceito “sou negro”. A palavra “negro” é uma maneira de dizer que não é “branco”. Isso implica na compreensão de que a língua é um sistema de diferenças.

Embora identidade e diferença ganhem sentido dentro dos sistemas de significação, não são cristalizadas pelos “sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição”, pois concebida como um sistema de significação, a linguagem é, ela própria, uma estrutura indeterminada e instável e, todos os seus signos têm seu significado ininterruptamente adiado, o que o obriga a depender de um processo de diferença. Ou seja, nenhum signo pode ser reduzido a si mesmo, isto é, a identidade. “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outriedade (ou da diferença)” (SILVA, 2011, p. 78).

Identidade e diferença, conforme Silva (2011, p. 90-91), estão estreitamente relacionadas com a linguagem, da mesma forma, estão intimamente ligadas aos sistemas de representação aqui abordados pelo autor na concepção pós-estruturalista. Esta perspectiva rejeita qualquer conotação mentalista ou suposta interioridade psicológica, sendo concebida como um sistema de significação, uma marca ou traço visível, exterior; expressa-se “[...] por meio de uma pintura, de um filme, de um texto, de uma expressão oral”. A representação não abriga a presença do real ou do significado, é uma forma de atribuição de sentido. E como tal, “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir, ganham sentido e se ligam a sistemas de poder, “[...] representar, significa dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso; quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade e, portanto, questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que o sustentam”.

Silva (2011) acentua que as conexões entre identidade e representação possuem implicações pedagógicas e curriculares na medida em que são capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens possam desenvolver suas capacidades de

crítica e questionamento das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Por outro lado, chama atenção para o fato de que, ao remetermos à identidade e a diferença aos processos discursivos e linguísticos, podemos simplesmente fixá-las, caso a representação seja compreendida de uma forma puramente descritiva. E para contornar esse problema apresenta o conceito de performatividade³⁶. Refere-se àquelas proposições que não se limitam a descrever uma ação, uma situação ou um estado de coisas, mas, ao serem pronunciadas, fazem com que alguma coisa aconteça, realize-se. Contudo, existem sentenças descritivas que funcionam como sentenças performativas, como exemplifica o autor: “João é pouco inteligente”, embora apareça como apenas uma descrição, sua “repetida enunciação pode produzir o fato que supostamente apenas deveria descrevê-lo” (SILVA, 2011, p. 93). Da mesma forma, quando nos referimos a certas características identitárias de algum grupo cultural como, por exemplo, “negrão”, não estaremos apenas descrevendo uma situação existente do mundo social, mas, por estarmos inseridos em um sistema linguístico mais amplo, estamos, na verdade, contribuindo para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo e, neste, caso, a negatividade atribuída à identidade negra. A repetibilidade dos atos performativos tanto podem reforçar as identidades existentes quanto interromper as identidades hegemônicas. É justamente na possibilidade de interromper, questionar e contestar as repetições que se torna possível a produção de novas identidades “[...] que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existente” (SILVA, 2011, p. 95).

Por traduzirem o desejo de diferentes grupos sociais e culturais, assimetricamente situados, ao acesso aos bens sociais e políticos, a afirmação da identidade e a marcação da diferença serão sempre mediadas pelo poder, cuja relação jamais será inocente, neutra. Como afirma o autor, onde há diferenciação (identidade e diferença) o poder se faz presente.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2011, p. 81).

Essa diferenciação é traduzida por uma série de outros processos marcados pela presença do poder demarcando as fronteiras entre o “nós” e “eles”, de classificar entre os “bons” e os “maus”, de incluir e excluir quem deve pertencer ao grupo e quem não pertence, além de normatizar, ou seja, os que são considerados normais e os ditos anormais. Dividir o

³⁶ De acordo com Silva (2011), a formulação inicial do conceito de “performatividade” deve-se a J. A. Austin (1998), mas o autor desenvolve o conceito a partir da visão teórica de Judith Butler (1999).

mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar - processo compreendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes -, construído do ponto de vista da identidade. A compreensão de que as classes nas quais dividimos o mundo social não se referem a grupos que se relacionam de forma simétrica, dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar (SILVA, 2011).

Neste sentido, quem possui o poder de classificar possui o privilégio de atribuir valores aos diferentes grupos, sendo, conforme o autor, as oposições binárias, a mais importante forma de classificação. Então, fixar uma identidade significa escolher, arbitrariamente, uma identidade específica como “modelo”, desejável e única a partir da qual as outras identidades serão avaliadas e hierarquizadas. Todo processo de diferenciação está envolvido pelo poder, determinado pela presença do outro. A identidade hegemônica é “permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2011, p. 84). Assim, podemos afirmar que a ideia de alteridade constitui o alicerce para a formação da identidade, construída a partir do olhar do outro.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo, entendido como “[...] a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças”, tem sido analisado em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas, tendo em vista a desestabilização dos processos que concebem as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. Nasce de relações conflituosas entre diferentes grupos e está relacionado a histórias de ocupação, colonização e destruição (SILVA, 2011, p. 87). Nessa perspectiva, “[...] o contato de diferentes culturas ao colocarem em movimento processos de hibridização transformam, desestabilizam e deslocam as identidades de origem” (p.88).

O hibridismo cultural é também discutido por Bhabha (1998) e Hall (2006, 2011b) para os quais este fenômeno constitui-se em um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural, assentada em relações de poder e cujos atores envolvidos, encontram-se em posições de legitimidade distintas. De acordo com os autores, não podemos entender as identidades como puras, fixas e inabaláveis, mas, ao contrário, as identidades são construções híbridas. Para Hall (2006), o “hibridismo” é uma poderosa fonte criativa de produção de novas formas de cultura.

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2011b, p. 74).

O hibridismo, conforme Hall (2011b) se dá no contexto da diáspora e por meio do processo de tradução cultural³⁷ vivenciado pelos indivíduos para “sobreviverem” em espaços culturais distintos do seu de origem. As culturas híbridas possibilitam a superação da identidade baseada num “eu essencial”, por constituir-se em um processo constante de ambivalência, nunca completo, mas num jogo permanente de assimilação e diferenciação. Uma identidade híbrida não é pura, não representa nenhuma das identidades originais, embora conserve traços dela e suscite constante diálogo entre as diferentes identidades culturais, é o resultado do cruzamento, da coexistência espacial e temporal e da interação de distintas trajetórias identitárias.

Em seu livro *O local da cultura*, Bhabha (1988) situa o hibridismo no confronto entre colonizador e colonizado. O autor concebe o hibridismo cultural como um processo agonístico, ambivalente, que surge do conflito e da tensão da diferenciação cultural. Não deve ser visto como um mecanismo que apenas possibilita o respeito, a valorização e tolerância às diversidades culturais. Tal fenômeno, segundo Bhabha (1988, p. 165), “[...] representa aquele ‘desvio’ ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranoica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade”. Seu movimento histórico é visto então como camuflagem, uma agência contestadora e antagonística, o que significa afirmar que o hibridismo surge em um contexto de disputa.

[...] O hibridismo não tem tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento” [...] O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento (BHABHA, 1988, p. 165).

Esse contexto de disputa emerge das relações de poder presentes no processo de hibridização. A hibridização, ao nascer de relações conflituosas entre os diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos, ocorre entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder (SILVA, 2011). O “terceiro espaço” (BHABHA, 1998) “[...] que resulta da hibridização

³⁷ De acordo com Hall (2006, p. 88-89), tradução cultural é um conceito que descreve a formação de identidades que cruzaram suas fronteiras naturais e são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem sem, no entanto, serem assimiladas por elas, mantendo parte de suas identidades de origem. Essas identidades híbridas carregam traços das culturas, das tradições e de suas histórias particulares, não sendo possível sua unificação, por serem o produto de várias histórias e culturas interconectadas, “pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas”.

não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2011, p. 87). E como afirma Bhabha (1988, p. 168), “[...] a ameaça paranoica do híbrido é impossível de ser contida porque destrói a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora [...]”.

O hibridismo de Bhabha (1988) resulta da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida por meio da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam consideradas. Uma nova cultura ou identidade híbrida não surge da junção de duas identidades culturais distintas, mas do reconhecimento do antagonismo resultante das diferentes vivências e valores que constituem a heterogeneidade, tornando a cultura uma arena antagonística de diversas formas de conflitos e agências culturais. “Destituídos de sua pressão plena, os saberes da autoridade cultural podem ser articulados com as formas de saberes ‘nativos’ ou confrontados com aqueles sujeitos discriminados que eles têm de governar, mas que já não podem representar” (BHABHA, 1998, p. 167). Podemos afirmar então que esta perspectiva de hibridismo não deseja eliminar as diferenças, compondo uma identidade única, mestra; ao contrário, valoriza a heterogeneidade e elege um ponto de interseção no qual as diferenças se entrecruzam e formam algo novo e as identidades culturais dos sujeitos, ou seja, aquilo que os caracteriza, enfraquece ou se metamorfoseia.

O hibridismo constitui assim a identidade do duplo, dinâmica e flexível em contraposição à perspectiva hierárquica da identidade pura, única e uniforme que, além de valorizar a supremacia de uma identidade cultural hegemônica sobre as demais identidades culturais, sustenta-se a partir da exclusão e negação do diferente. Pensar a construção das identidades culturais a partir do híbrido significa a superação do entendimento da formação das identidades culturais a partir de sistemas binários, além da compreensão da constituição das nações outrora colonizadas e colonizadoras como um mosaico cultural híbrido.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como 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 (BHABHA, 1998, p. 21).

Compreender então o hibridismo como um novo espaço de enunciação - atos e palavras – (BHABHA, 1998) significa contestar as hierarquias de poder, reescreve as relações simétricas das relações de poder entre as distintas identidades culturais. Assim o hibridismo

apresenta-se como um espaço de produção de novas identidades, produzidas na zona de negociação, de contestação e mudança.

Ao tratar da formação das identidades a partir de processos de negociação, Bhabha (1998, p. 51) evidencia uma temporalidade que possibilita a articulação de elementos culturais contraditórios. Para o teórico, “[...] em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria tornar-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político”. É nessa direção que no embate entre dois espaços emergem as semelhanças e as diferenças entre as culturas, forjando espaço para a negociação de ideias e valores contraditórios e opostos que abrem espaço para o novo. Rearticula-se, dessa forma, a cultura, gerando uma “[...] tradução de elementos que não são nem o Um, nem o Outro, mas algo a mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (BHABHA, 1998, p. 55). Desse confronto/diálogo, surge uma terceira cultura que traz traços de cada uma das identidades culturais formadoras, sem, no entanto, representar nenhuma delas.

A hibridização acontece no local da cultura, num entre-lugar ou fronteira de que nos fala Bhabha (1998). É, conforme o autor, um local intersticial, um terceiro espaço no qual ocorre o embate, os conflitos e as negociações nos processos de articulação de diferenças culturais.

[...] Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 1998, p. 20).

Estar no entre-lugar e dele falarmos significa entendê-lo como o campo de constituição das identidades culturais a partir de uma nova perspectiva. É o local onde as distintas culturas se entrecruzam, criam-se e se repudiam, onde há um constante diálogo das diferenças. Podemos compreendê-lo também como uma resposta teórica e política à construção de uma nação culturalmente homogênea e como uma estratégia de resistência que incorpora o global e o local. A partir do conceito de entre-lugar é possível a superação de uma visão eurocêntrica e universalista da cultura, responsável pela exclusão e marginalização dos grupos minoritários (índios, negros, ribeirinhos, etc.), cujos saberes culturais e vivências têm sido silenciados dos mais diversos processos sociais, entre eles, o educacional e, em particular, dos projetos de formação cultural de professores (currículos).

Entendendo o entre-lugar como um espaço de trânsito entre tempos, culturas e linguagens, Bhabha (1998, p. 20) diz que é “[...] nos excedentes da soma das partes e da diferença - geralmente expressa como raça/gênero/classe, etc. -” que se formam os sujeitos nos entre-lugares, ainda que as estratégias de representação e aquisição de poder assumidas pelos diferentes grupos culturais nem sempre sejam de colaboração e diálogo, podendo ser antagônicas, conflituosas e até incomensuráveis. Esses interstícios representam o espaço de negociação das experiências, dos interesses comunitários e do valor cultural, responsáveis pela formação dos sujeitos (BHABHA, 1998).

O conceito de entre-lugar proposto pelo autor e compreendido como ponto intersticial, possibilita-nos a compreensão de como são formadas as identidades culturais dos sujeitos nesse local, onde a identidade, concebida como um conceito móvel, ilumina, com novo olhar, faces ocultas e a concepção essencialista de identidade não só se revela inadequada para explicar a constituição das identidades culturais que são forjadas nos cursos de formação de professores, como desconstrói os discursos oficiais e, em seu lugar, emergem as identidades híbridas e as relações interculturais, costuradas a partir dos fios tecidos no cruzamento das diferentes culturas, contrapondo-se ao absolutismo do puro, da cultura única, da guetização cultural.

Tal perspectiva nos alerta para os perigos da naturalização dos discursos nos projetos de formação de professores (currículos), a fim de questionarmos os sentidos que a história insiste em congelar. É preciso ter um olhar aprofundado para alcançar as bases de sua construção de modo a ouvir o silêncio das vozes que se mantiveram caladas e cujos saberes culturais foram negligenciados. O currículo, assim, configura-se como o próprio entre-lugar, onde não há fronteiras, mas múltiplas vias de acesso aos diversos saberes/conhecimentos, que possibilitem uma nova forma de compreender as relações de poder e os processos de dominação que configuram as mais diversas identidades culturais.

2.4 Currículo e formação de identidades culturais: perspectiva multi/intercultural

Para abordarmos a formação das identidades culturais no campo do currículo a partir de uma abordagem multi/intercultural, apoiamo-nos nos estudos desenvolvidos por autores que embora se situem na perspectiva crítica do currículo, dialogam e empregam categorias dos Estudos Culturais e do pensamento pós-moderno³⁸. Moreira e Macedo (2002, p.12)

³⁸ A partir da segunda metade da década de 90, as teorias pós-críticas emergem trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para o campo do currículo, desestruturando as certezas e valores aceitos e difundidos pelos pesquisadores críticos. “As categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia,

acentuam que a partir da década de 90, a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado lugar de destaque na teorização curricular, cujos debates têm sido marcados profundamente pelo emprego de categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno, articuladas em algumas abordagens com os princípios da teoria curricular crítica. Ainda que tais combinações apresentem riscos e tensões, os autores acreditam que “a associação de uma noção crítica da sociedade a certos pressupostos do pensamento pós-moderno tende a enriquecer o discurso curricular contemporâneo, ao mesmo tempo em que preserva a preocupação com o fortalecimento do poder de indivíduos e grupos subalternizados”. Com base nessa perspectiva, tais teorizações curriculares propõem-se a compreender os nexos entre saber, identidade e poder (MOREIRA; MACEDO, 2002, SILVA, 2007; CANEN; MOREIRA, 2002).

Apple (2000), consciente dos perigos de uma abordagem que reduz tudo ao poder e as estruturas econômicas, baseada em “narrativas mestras”, vê como frutíferas e fecundas as análises pós-estruturais e pós-modernas especialmente quando tratam de questões de políticas de identidade, das múltiplas relações de poder e do local como importante espaço de luta. Para o autor, uma teoria única que explique os diversos contextos a partir de uma singularidade específica, muitas vezes, negligencia os modos como o nosso discurso é construído a partir do que fazemos, bem como obscurecem o nosso entendimento de que as relações de poder estão presentes em quase todas as situações das quais participamos. Todavia, reconhece que embora a revolução linguística tenha sido imensamente produtiva, não podemos esquecer que o mundo da educação e fora dela não constitui apenas um texto. Existem realidades áridas, nas quais o poder se fundamenta em relações estruturais, entendidas não tão somente como construções sociais criadas pelos significados a elas atribuídos por um sujeito.

A compreensão do currículo como o entre-lugar no qual as identidades culturais são contestadas, negociadas e construídas, implica o reconhecimento das relações de poder assimétricas envolvidas na sua construção. É o local de luta pelos diferentes significados que tornam o mundo inteligível e, por isso mesmo, um espaço de legitimação do conhecimento. O currículo assim se configura como uma seleção cultural e a cultura como uma prática de significação, o que nos possibilita também entender o currículo como um conjunto de práticas que produzem significados sobre o mundo e sobre nós mesmos (MOREIRA; MACEDO,

hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem” (p. 08). A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e as discussões assumem como foco central as relações entre *currículo*, *cultura* e *poder*. As teorizações apoiam-se nos discursos pós-modernos, pós-estruturalistas, nos estudos culturais, pós-coloniais, raça, dentre outros (MOREIRA; SILVA, 2011, grifo nosso).

2002; SILVA, 2007; 2010; MOREIRA; CANDAU, 2008; LOPES; MACEDO, 2011; GIROUX, 2003).

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo que distintos grupos sociais e culturais, particularmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo, enquanto prática cultural, produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2010, p. 12).

O entendimento das práticas culturais como relações de poder e, portanto, como um campo político, faz do currículo um território de disputas culturais capazes de confirmar ou transformar as relações de poder hegemônicas que têm produzido, entre outras, determinadas identidades raciais, étnicas, nacionais e locais. Ainda que se admita a existência de várias culturas ou distintos repertórios de sentidos nem todos são considerados válidos como fontes para os conhecimentos a serem ensinados na escola ou como cultura de pertencimento legítimo, em torno dos quais se estabelece uma conflituosa disputa.

O currículo enquanto empreendimento político desafia os professores formadores a assumirem as rédeas de produção do currículo a partir de uma perspectiva multi/intercultural, necessária para a formação de uma identidade docente, capaz de configurar na educação das crianças das escolas outros sentidos e significados, diferentes daqueles impostos pela cultura hegemônica. O que se pretende é fortalecer a esperança de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática é possível, desde que as formulações dos currículos nas instituições de ensino favoreçam a formação de identidades culturais contestadoras, híbridas e comprometidas com a justiça social.

[...] docentes e estudantes precisam examinar que parte de seus eus são autorizadas a penetrar nas salas de aula e nos currículos e que partes são expulsas como indesejáveis, incômodas ou subversivas. Que imagens de aluno e de professor circulam nas salas de aula? Em que medida essas imagens apresentam um aluno ou um professor essencializados? Em que medida os aspectos identitários contraditórios são aceitos ou rejeitados? Que justificativa se apresenta para as permissões e proibições? Que identidades são apresentadas como exemplos a serem seguidos, como centradas e unificadas? Como procuramos questionar os modelos dominantes? (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 25).

No sentido de responder a tais questionamentos as teorizações críticas, contrapondo-se às teorias tradicionais, questionam o conhecimento corporificado no currículo, ao mesmo tempo em que interpelam o que conta como conhecimento escolar. Defendem que para além

da discussão do que selecionar e quais os critérios a utilizar nessa seleção, é necessário criticar o conhecimento produzido e as formas de sua produção, problematizando por que determinados conhecimentos são selecionados e outros não, por que alguns são vistos como legítimos e outros silenciados e considerados não válidos.

Moreira e Silva (2011) destacam que enquanto as teorias tradicionais possuem como foco central a organização do processo curricular (planejar, implementar, avaliar), apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas buscam analisar a quem pertence o conhecimento considerado válido a ser incluído nos currículos e quais suas consequências para os estudantes, bem como compreender as resistências a todo esse processo e formas para modificá-lo. Ao assumirem o currículo como um espaço implicado em relações assimétricas de poder, os autores criticam o caráter instrumental das decisões do currículo adotado pelas teorias tradicionais, inviabilizando o reconhecimento do caráter político das práticas curriculares e, em consequência, ignoram que tais práticas contribuem para a preservação dos privilégios dos estudantes dos grupos favorecidos e para o aprofundamento das desigualdades sociais e culturais.

O conhecimento corporificado como currículo educacional deve ser analisado considerando sua constituição social e histórica. Isso sugere que o currículo deve “[...] reconhecer suas próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge” (APLLE, 2000, p. 68).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

O reconhecimento da não neutralidade do currículo implica o seu envolvimento com um determinado grupo que impõe seus conhecimentos e saberes como legítimos, de modo a reforçar o predomínio de certa identidade cultural e privilégios em detrimento de outras. É neste sentido que Apple (2000, p. 53) nos ajuda a compreender o currículo não simplesmente como uma montagem neutra de conhecimentos presentes nas salas de aula de nossas instituições de ensino. O currículo surge sempre de uma tradição seletiva, que reflete a visão e os conhecimentos de um determinado grupo, enquanto a história e a cultura de outros grupos são silenciadas. O currículo “[...] é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Quem tem o

poder de decisão para definir o conhecimento de um determinado grupo como o mais legítimo, como oficial, detém o poder na sociedade. É nesta direção que o autor afirma que diferentes forças se introduzem no coração do currículo. O que conta como conhecimento, sua forma de organização, quem tem o poder de ensiná-lo, traduz como os processos de dominação e subordinação são reproduzidos na sociedade. O conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais encontra-se enviesado por processos ideológicos, pelas relações de poder e pela cultura (MOREIRA; SILVA, 2011).

De acordo com os autores, a ideologia está intrinsicamente vinculada às questões de poder e interesse. É concebida não como conhecimento falso da realidade, na medida em que veicula interesses e transmite a visão de um determinado grupo em posição de vantagem na sociedade, mas como algo que possui existência material, estando implícita em rituais e práticas, nos signos e na linguagem. A ideologia “[...] é um dos modos pelos quais a linguagem constitui, produz o mundo social de certa forma” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 32). Para além de uma visão da ideologia como imposição, os autores destacam a ampliação deste conceito em três dimensões: a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais originais, mas utiliza materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral, pertencentes ao domínio do senso comum; a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, ao contrário, constitui-se de fragmentos, de diferentes tipos de conhecimento; a ideologia não age sem resistência por parte daqueles aos quais é dirigida.

Apple (2000) utiliza o conceito de hegemonia³⁹ como um instrumento essencial para desvelar os modos pelos quais poderes diferentes circulam e são usados na educação e na sociedade. O autor define hegemonia como um “[...] processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados” (p. 43), no sentido de obtenção do “consenso” em relação à ordem dominante. Tal consenso cria um guarda-chuva ideológico, abrigando grupos diferentes que, normalmente, apresentariam divergências econômicas, políticas, sociais e culturais. O discurso hegemônico defende a ideia de uma “única identidade” da qual todos fazem parte. O autor argumenta que o controle hegemônico nunca é total por parte dos grupos dominantes, pois as relações de poder desiguais que perpassam a educação e a sociedade mais ampla nunca são simplesmente uma imposição feita a pessoas ou grupos supostamente ineptos política e culturalmente, há sempre uma contra-hegemonia⁴⁰ (GIROUX; MACLAREN, 2011) por parte destes,

³⁹ O conceito de hegemonia, a partir do pensamento de Gramsci, foi extremamente importante para a compreensão da ideologia como um terreno contestado (MOREIRA; SILVA, 2011).

⁴⁰ Ao ampliar suas discussões sobre cultura e dialogar com alguns elementos pós-estruturais, GIROUX prefere utilizar o conceito de “contra-hegemonia” em substituição ao conceito de resistência, o qual, segundo ele, sugere

evidenciando contradições e tensões no processo educacional, que nos permitem entender o currículo como um território contestado, em disputa e negociação.

O entendimento de que a educação e o currículo estão envolvidos em relações desiguais de poder é o que determina o caráter político da teorização educacional e curricular crítica. O que significa afirmar que “[...] o poder se manifesta em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 37), em outras palavras, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e arbítrio de outros.

Moreira e Silva (2011) admitem que apenas o reconhecimento de que o currículo está no centro das relações de poder não significa que a identificação de tais relações seja uma tarefa fácil, exatamente porque o poder não se apresenta de forma cristalina e identificável. Os autores orientam que é preciso questionar sobre que forças atuam para que o currículo oficial seja hegemônico e produza identidades sociais e culturais que ajudam a preservar as relações de poder existentes. Essas forças emergem tanto do poder dos grupos e classes dominantes corporificados no Estado quanto dos atos cotidianos inscritos nas rotinas e práticas das escolas e salas de aula. Assim, o currículo enquanto campo cultural de construção e produção de significações e sentido, torna-se uma arena política e contestada para se travar a luta da transformação das relações de poder.

Quanto à relação entre currículo e cultura, Moreira e Silva (2011, p. 34-36) afirmam ser esta fundamentalmente política, isso porque a cultura não é concebida como “[...] um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma incontestável à nova geração, nem ela existe de forma única e homogênea”. Em vez disso, o currículo é “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, no qual são formadas as identidades culturais dos estudantes.

Ao mencionarmos o currículo e a cultura como terrenos em disputa e em negociação, estamos assumindo a coexistência de diversas culturas, com múltiplos saberes e distintos modos de vida, rejeitando posturas conservadoras que defendem a cultura comum, a qual se alicerça na naturalização da diferença. Isso implica colocarmos nossa discussão no terreno do multiculturalismo. As teorizações críticas do currículo têm buscado responder ao caráter multicultural da sociedade com uma educação capaz de incluir as diferenças culturais. “Apostas em diálogo, interação, negociação, consenso conflituoso entre as diversas culturas

uma compreensão mais teórica, política e crítica não apenas dos processos de dominação quanto da ação transformadora a ser exercida pelos sujeitos. Acredita que com esse conceito é possível a construção, para além da linguagem da crítica, uma linguagem das possibilidades emancipatórias para a formação de professores (GIROUX; MACLAREN, 2011).

ampliam a discussão para além do controle da diversidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185-186).

O multiculturalismo tem se configurado como um campo teórico, prático e político que busca respostas às diferenças culturais e desafios a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação que reconheça e valorize a pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008; CANEN, 2008, 2010; CANEN; MOREIRA, 1999, 2001; CANEN; XAVIER, 2011, MACLAREN, 1997).

No que diz respeito aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, suas aproximações e diferenças, não há um consenso na literatura disponível quanto a seus conflitos conceituais (CANDAU, 2003, 2008), tendo em vista a polissemia de tais terminologias, sujeitas aos espaços de sua construção e das forças políticas que as determinam. Candau (2008) nos chama atenção para a dificuldade de se chegar a um consenso sobre os termos, os quais têm sido frequentemente empregados como sinônimos ou diferenciados a partir de suas análises semânticas. Na busca desta interpretação o prefixo multi reflete a coexistência de uma multiplicidade de culturas em uma sociedade, enquanto o inter se refere à inter-relação entre diferentes culturas (CANDAU, 2003, 2012).

Candau (2003, p. 02) apresenta duas posições: uma explicitada por Jordan (1996), para o qual os termos multicultural e intercultural têm sido frequentemente empregados como sinônimos. “É possível afirmar, ainda, que o termo multicultural é mais comum na bibliografia anglo-saxônica, onde o termo intercultural não é usado, enquanto este é predominante na literatura produzida na Europa continental, sendo assumido pelo Conselho da Europa”.

Em uma segunda posição a autora apresenta a perspectiva de Forquin (2000, p. 02) para o qual o multiculturalismo possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um prescritivo. O primeiro reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade, na qual “coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas também plurais”, expressando a pluralidade cultural de uma determinada sociedade. Quanto ao sentido prescritivo, refere-se à possibilidade de se oferecer uma educação verdadeiramente multicultural, o reencontro e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, o que implica o alargamento e o enriquecimento de seus universos culturais, mas também os riscos da desestabilização e de conflito.

Forquin (2000) denomina esta concepção de multiculturalismo aberto e interativo, também chamado interculturalismo, o qual possui como característica básica a interrelação entre os diferentes grupos culturais na sociedade. Consideramos importante refletir sobre as

diversas abordagens no campo do multiculturalismo, dada às inúmeras perspectivas adotadas, entre elas, a interculturalidade crítica, a ser assumida nesta tese.

Hall (2011b, p. 52) nos alerta que o multiculturalismo “[...] não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançadas”. Este descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há multiculturalismos bastante diversos.

Ciente das várias concepções existentes, como nos alerta Hall (2011b), destacaremos apenas aquelas que atendem o propósito deste estudo. MacLaren (1997) apresenta diferentes tipologias de multiculturalismo: conservador ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Candau (2008, 2014), ao abordar a polissemia do termo multiculturalismo, distingue duas abordagens fundamentais, quais sejam: uma prescritiva e outra propositiva. A primeira diz respeito à descrição e compreensão da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda trata de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade. Na perspectiva propositiva, Candau apresenta três abordagens de multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo aberto/interativo, também denominado interculturalidade.

O multiculturalismo conservador propõe uma visão colonialista e imperial em que as pessoas indígenas e negras, por exemplo, são representadas como colonizadas, escravas e, ainda, como figuras folclóricas, selvagens, criaturas inferiores. Segundo MacLaren (1997), esta perspectiva pressupõe uma ideologia colonial e imperialista, em que os padrões institucionais e ideológicos reforçam a supremacia dos brancos sobre os demais grupos culturais, ao pregarem uma falsa igualdade cognitiva de todas as raças e acusarem as minorias de malsucedidas, de possuírem “bagagens culturais inferiores”, o que justifica o insucesso de alguns grupos minoritários e as posições de poder ocupadas pela elite cultural branca. Neste sentido, “[...] buscam intelectual e culturalmente, sequestrar ou impedir o acesso dos grupos minoritários aos instrumentos de análise crítica da vida social com o objetivo de manterem seu poder de manipulação” (p. 113). Advogam a construção de uma cultura comum, no sentido de anular o conceito de fronteira em prol da pureza cultural da nação, resultando na anulação e inferiorização das identidades culturais pertencentes às mais diversas culturas.

Além da defesa de uma cultura comum, MacLaren (1997, p. 114-115) destaca outras razões pelas quais o multiculturalismo conservador deva ser rejeitado: “[...] utiliza o termo ‘diversidade’ para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição”. Nesta visão, os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante; definem padrões

de desempenho, baseados no capital cultural da classe dominante para todos os grupos; não problematiza o conhecimento elitizado, em outras palavras, não questiona os discursos e práticas culturais e sociais vinculados à dominação global e que estão inscritos em convicções racistas, classistas, entre outras.

O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para “juntar-se à turma” é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (MACLAREN, 1997, p. 115).

Candau (2008, 2014) denomina essa tendência de abordagem assimilacionista, a qual defende que vivemos em uma sociedade plural, no sentido prescritivo, na qual não existe igualdade de oportunidade para todos. Uma política assimilacionista favorece a integração de todos na sociedade e sua incorporação à cultura hegemônica, não ocorrendo mudança na matriz da sociedade. “Procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 20-21).

No campo educacional esta perspectiva promove uma política de universalização da escolarização. A escola é para todos, no entanto, não se considera o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes sujeitos, às estratégias utilizadas, aos valores privilegiados, etc. (CANDAU, 2008, 2014). Esta concepção defende um projeto de afirmação de uma cultura comum, a cultura hegemônica.

A abordagem do multiculturalismo humanista liberal (MACLAREN, 1997) prega a igualdade entre as pessoas brancas, negros, indígenas e outras populações raciais. É decorrente desta visão a célebre frase no contexto das escolas: “aqui todos são iguais”. Baseia-se na “igualdade” intelectual entre as raças, o que lhes permite “competir igualmente em uma sociedade capitalista” (MACLAREN, 1997, p. 119). Entretanto, há uma falsa igualdade na medida em que as oportunidades sociais e educacionais não existem para todos e as condições social, econômica e cultural dos sujeitos são ignoradas, omitindo as relações de poder na produção das diferenças e, em consequência, na produção das desigualdades com base na raça/etnia, classe social e outros marcadores identitários.

Para esta perspectiva, a diferença tem suas origens em condições desiguais do capitalismo, o que coloca os grupos minoritários em desvantagem para competir na sociedade. Ainda que reconheça a diferença, compartilha com os conservadores uma postura

universalista, na medida em que busca a integração dos grupos culturais a um modelo padrão de sociedade, fundamentada em uma cidadania individual universal. Embora reconheça o caráter heterogêneo da sociedade, acredita que a ênfase na diferença impõe-se como uma ameaça ao universalismo e neutralidade do Estado, daí a necessidade de uma convivência pacífica entre distintos grupos culturais. É neste sentido que os humanistas liberais se afastam dos conservadores ao acreditarem que as restrições econômicas e socioculturais podem ser modificadas, pois se acredita serem estas responsáveis pela discriminação do “outro”. Esta visão resulta em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista.

Centrado no reconhecimento e na valorização da diferença, o multiculturalismo liberal de esquerda considera que “[...] a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (MACLAREN, 1997, p. 120). Em outras palavras, oculta a identidade cultural dos diferentes grupos. Sendo assim, esta perspectiva tem uma tendência a essencializar as diferenças culturais ao ignorá-las como construções históricas e culturais, envolvidas em relações assimétricas de poder. É preciso apresentar um documento de identidade para que o diálogo aconteça. Tal abordagem “[...] situa o significado por meio da ‘experiência autêntica’ na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante uma postura politicamente correta” (p. 121). Ou seja, o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência do sujeito imprescindível na construção de uma política de identidade. Deste modo, engloba as reivindicações de grupos minoritários para que suas culturas sejam valorizadas. Para tanto, exige escolas e currículos que contemplem suas especificidades. MacLaren (1997) destaca que currículos organizados a partir de uma matriz cultural não hegemônica, não garante a formação de sujeitos com uma postura de defesa das culturas subalternas.

O autor reconhece que a experiência vivida por uma pessoa, raça, classe e história são imprescindíveis para a formação de sua identidade política. É preciso, todavia, estarmos atentos para avaliar nossas próprias experiências e as vozes que sustentam os discursos ideológicos para que se possa compreender como as identidades estão sendo produzidas. A experiência precisa ser vista como o espaço de produção ideológica e pode ser examinada por meio da imbricação entre o conhecimento local e universal.

Esta abordagem está relacionada àquela denominada por Candau (2008, p. 21) de multiculturalismo diferencialista ou monocultural plural, partindo da afirmação de que “[...] quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la”. Sua

ênfase maior está no reconhecimento das diferenças. Este modelo, diferentemente, da concepção assimilacionista confere às minorias a liberdade para afirmarem as suas identidades culturais, desde que não entrem em conflito com a identidade cultural do grupo dominante.

São enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações [...]. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais (CANDAU, 2008, p. 21-22).

No contexto das escolas, o multiculturalismo diferencialista prega, de forma natural, o respeito e a valorização das diversas culturas presentes em seu espaço. Tal concepção tem sido vista, por parte de alguns docentes, como uma possibilidade de desmontagem dos preconceitos relativos às diferenças culturais por considerarem o contato com a alteridade uma forma de conhecimento. Por outro lado, outras posições defendem que esta abordagem pode apresentar uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais.

Multiculturalismo crítico e de resistência é a posição assumida por MacLaren (1997) ao acreditar que as posições liberais sobre o multiculturalismo não “conseguem avançar em um projeto de transformação social”. Neste sentido, desenvolve a ideia de multiculturalismo crítico a partir de uma abordagem pós-estruturalista de resistência⁴¹, na qual acentua o papel que a língua e a representação exercem na construção de significado e identidade.

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode ser apenas outra forma de acomodação a uma ordem social maior [...] A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...] Enfatiza não apenas o jogo textual como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MACLAREN, 1997, p. 122).

É nesta direção que MacLaren (1997) analisa a construção tanto da diferença quanto da identidade a partir de um processo de negociação cultural que acontece em um terreno contestado, marcado pela história, poder, cultura e ideologia, as quais devem ser compreendidas na especificidade da sua produção. Essa perspectiva posiciona-se contra a

⁴¹ MacLaren (1997, p. 123) pontua que a perspectiva pós-estruturalista, na qual está embasado, situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna – “aquele arquipélago de disciplinas que está disperso no oceano da teoria social” – a qual sustenta que os signos e as significações não são essências fixas e se encontram em processo de deslocamento, contudo, podem por algum tempo ser fixados, “dependendo de como estão articulados dentro das lutas discursivas e históricas particulares”.

etnicidade monoglótica, sustentada em uma experiência compartilhada ou comum às quais estão associadas às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo. Em oposição a estas abordagens, MacLaren (1997) argumenta que as identidades formadas, tanto na igualdade quanto na diferença, são essencialistas. Chandra Mohanty (1989/90 apud MacLaren, 1997) observa que a diferença não pode ser produzida a partir da negociação entre grupos culturalmente diversos contra uma presumida homogeneidade cultural, tendo como referência uma identidade modelo.

No pensamento ocidental, segundo o autor, a construção das diferenças se dá por meio de oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado etc., sendo o primeiro termo privilegiado e definidor do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. Os signos são, assim, parte de uma luta ideológica “[...] que cria um regime particular de representação que serve para legitimar certa realidade cultural” (MACLAREN, 1997, p. 128). MacLaren pontua que a posição teórica central do multiculturalismo crítico é “[...] a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais” (p. 131). Os signos não são eternamente predeterminados, ao contrário, são considerados referenciais ou multirreferenciais no momento dos conflitos sociais, entendendo as diferenças como construções históricas e culturais.

Esta política de significação (MACLAREN, 1997, p. 131) se pode presenciar na maneira como os indígenas são representados como “dominados”, “inferiores”, “primitivos”, “preguiçosos”. MacLaren defende que “[...] um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação”. O multiculturalismo crítico sugere que os educadores, enquanto trabalhadores culturais, tratem a questão da diferença para além do essencialismo monocultural dos centrismos. Elas precisam construir uma política de consolidação de alianças, de solidariedade que vai além de uma postura tolerante como, por exemplo, a celebração do “dia do índio” que tem servido para sustentar formas de racismo, discriminação e exclusão institucionalizadas intactas.

Diferentemente do multiculturalismo liberal de esquerda que iguala a resistência com a desestabilização de sistemas dominantes de representação, o multiculturalismo crítico assume que todas as representações são o resultado de lutas sociais sobre significantes e significados. Isso implica uma intervenção no conflito social, de modo a garantir acesso igualitário aos recursos sociais e transformar as relações de poder dominante que restringem esses acessos, dado o privilégio de determinadas identidades de classe, raça, entre outras.

As diferenças, dentro da cultura, são definidas como diferenças políticas e não tão somente como diferenças textuais. Precisamos ir além da desestabilização do significado ao transformarmos as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre (MACLAREN, 1997).

Para Giroux (2000), o multiculturalismo crítico reafirma o poder simbólico como força pedagógica e os textos são vistos não apenas como objetos de luta para confrontar os modelos dominantes, mas como recursos pedagógicos para reescrever as possibilidades de novas narrativas, identidades e espaços culturais.

O multiculturalismo de resistência não vê a diversidade como uma meta, mas defende que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social, alertando para o fato de que o reconhecimento da diversidade não deve se limitar a celebração da diferença. É necessário considerar que as bases de sua construção se dão a partir de relações assimétricas de poder.

As posições conservadoras e liberais sobre a diversidade buscam compreender a cultura como um “bálsamo calmante” para solucionar as irracionalidades dos conflitos históricos como genocídios, extermínios e obscurecimento de traços culturais particulares dos mais diversos grupos culturais e sociais. Além de ser uma visão ingênua de cultura, apresenta-se como desonesta “[...] ao ignorar a importância do engajamento em dissensos (em alguns momentos) para contestar as formas hegemônicas de dominação e para afirmar as diferenças”. Para tais perspectivas, a justiça já existe, precisa apenas ser igualmente distribuída. MacLaren (1997, p. 126) chama atenção para o fato de que “[...] os educadores e estudantes precisam perceber que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe, ela precisa ser constantemente criada e defendida”.

Giroux (2000) destaca que o multiculturalismo crítico envolve modificação dos sentidos construídos culturalmente, mas condiciona a possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais e históricas em que essa construção ocorre. É preciso que se efetive a luta por uma solidariedade fora dos interesses de mercado, mas que se desenvolva a partir de imperativos de liberdade, democracia e cidadania crítica.

O multiculturalismo aberto e interativo acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que articule política de igualdade com política de identidade. Candau (2008, 2014) apresenta algumas características da perspectiva intercultural: promoção da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, rompendo com

uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; na sociedade em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente; as relações culturais são construídas historicamente e estão atravessadas por questões de poder e, por último, não desvincular as questões da diferença e da desigualdade, visto que esta relação conflituosa admite diferentes configurações em cada realidade. A interculturalidade crítica, entre outras questões já mencionadas, propõe-se a desafiar o viés monocultural e hegemônico da cultura ocidental.

Tendo em vista esta proposição, Sousa Santos (2010a) tem denunciado, nas suas produções bibliográficas, o domínio de uma epistemologia ocidental dominante, construída a partir da dominação colonial. Esta perspectiva assenta-se no monopólio do conhecimento científico, considerado universal e legítimo que torna inexistente⁴² outros saberes que operam em contextos e práticas sociais não homogêneos. Esta visão universalizante do conhecimento, segundo o autor, leva ao “epistemicídio” ao suprimir as práticas sociais e os saberes locais de povos e/ou nações colonizados.

Como MacLaren (1997) e Candau (2008, 2014), Sousa Santos (2010a) contrapõe-se às perspectivas de multiculturalismo que defende a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina. Assume também a interculturalidade por pressupor “[...] o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 16). Para o autor, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política”, o que implica afirmar que as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade. Não há nenhuma forma singular de conhecimento capaz de responder por todas as intervenções possíveis no mundo, pois todos os saberes, inclusive os científicos, devem ser considerados incompletos. “Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (p. 58). Daí emerge a possibilidade de um diálogo horizontal entre saberes, permitindo a substituição da monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes.

É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em

⁴² Sousa Santos (2010) utiliza o termo para indicar o “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (p. 32).

interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento⁴³ [...], ou seja, aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 53).

A compreensão do diálogo entre os diferentes conhecimentos e práticas culturais como uma ecologia de saberes nos permite repensar os currículos de formação de professores. O que se pretende é a desconstrução de uma visão hegemônica e monocultural do conhecimento e suas implicações na formação das identidades culturais dos docentes. Promover uma ecologia de saberes no âmbito da formação sugere o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e os demais saberes produzidos pelos distintos grupos socioculturais, em vistas a superação da discriminação, exclusão e negação do Outro.

A interação entre os sujeitos de universos culturais distintos pode se dar por confronto, negociação, ou enriquecimento mútuo, dada as relações assimétricas de poder que subjazem tais relações. Nesta perspectiva, uma proposta de currículo ancorada na ecologia dos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de identidades híbridas, como requer a perspectiva intercultural crítica.

Do exposto, aproximamos os pensamentos de Candau (2008, 2014), MacLaren (1997) e Sousa Santos (2010a) ao assumirmos a perspectiva da interculturalidade crítica para abordar as questões das diferenças culturais, a partir de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Esta concepção advoga a promoção de uma educação para o “[...] reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2008), ao mesmo tempo, problematiza a visão monocultural do currículo escolar e busca desestabilizar a hegemonia cultural ocidental que perpassa este campo e a realidade educacional.

Os pressupostos da interculturalidade crítica nos permite criar as possibilidades de reescrever um currículo para a formação de professores que se concentre na identidade cultural docente, tendo em vista a formação de um profissional comprometido com as questões das diferenças culturais, uma vez que questiona o essencialismo identitário e suscita a emergência do diálogo entre estes por meio de uma ecologia de saberes. Dai decorre a necessidade de superação de uma visão monocultural dos cursos de formação de professores, constituídos por identidades hegemônicas, as quais suprimem e silenciam histórias, vozes e experiências de grupos marginalizados por meio de processos de dominação e exclusão. Pensamos o currículo como o entre-lugar no qual as identidades culturais dos professores são

⁴³ Para Sousa Santos (2010a) interconhecimento significa aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

formadas, negociadas e contestadas, processo do qual resulta a construção de identidades docentes híbridas, conscientes de seu caráter provisório e em permanente construção. E é a partir deste entendimento que acreditamos ser possível a formação dos professores na perspectiva da interculturalidade, questão a ser discutida no próximo capítulo.

3 INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOCENTE

A luz e a verdade não pertencem a ninguém, e é melhor que assim seja. Igualmente, a luz não pode ser propriedade de ninguém e vive no brilho dos olhos das crianças, nos reflexos do sol na água e na pele das folhas das árvores nos bosques. A luz é como a verdade: todos nós possuímos um pouco de luz e cada um de nós tem dela apenas uma parte. Se quisermos que nasça um novo amanhecer, devemos juntar todos os fragmentos de luz e unir toda a energia que possuímos, para que volte a nascer a vida.

(José Martin, 2013)

A identidade expressa o que somos. Contudo, não é uma construção solitária ou uma essência recebida, aprendemos o que somos em meio às relações com os “outros”. E o professor como sujeito de identidade, responsável pela formação de outras identidades, assume um papel central na formação das identidades culturais dos estudantes de uma determinada sociedade. A formação docente não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995) que, no nosso entendimento, não está separada do contexto cultural e social do sujeito.

A formação depende de percursos educativos, construídos num processo de relação entre os saberes do cotidiano, que se encontram no cerne da identidade pessoal e cultural do professor, e os conhecimentos científicos. Como tem afirmado Nóvoa (2009, p. 35): “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como *profissão do humano e do relacional*. As dificuldades levantadas pelos novos alunos (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NOVOA, 2009, p. 36, destaque nosso).

A compreensão do ensino como uma profissão do humano e do relacional traz a tona o objetivo deste capítulo que se propõe discutir como o trabalho com a identidade cultural nos cursos de formação inicial de professores possibilita a formação de uma identidade cultural docente, tecida nas teias conceituais e práticas da interculturalidade. Trata-se de uma perspectiva para propormos um projeto viável de sociedade, ante aos desafios das diferenças culturais que têm suscitado na contemporaneidade amplas respostas, seja no campo da ciência, da política, da religião ou da educação.

No campo da educação, especificamente, na formação dos professores da educação infantil e anos iniciais, esta abordagem mostra-se extremamente relevante para a superação de um modelo de educação assentado numa visão universalista, homogênea e monocultural, que tem negado, historicamente, os saberes e modos de vida daqueles considerados diferentes do que é constituído como modelo e verdade pela cultura hegemônica. E, entre outras questões, tem sido responsável pelas mais perversas formas de preconceito, exclusão e desigualdade social.

A formação da identidade cultural do professor, em seu processo de formação, à luz da interculturalidade, significa não somente valorizarmos e respeitarmos o outro diferente, mas, principalmente, aproveitar a riqueza das diferenças culturais, colocando-as em diálogo, em que os estudantes possam assumir-se como agentes produtores de saberes legítimos, enriquecendo e ampliando seus horizontes culturais como faz a natureza na epígrafe apresentada acima. Desejamos um professor que não apague dos olhos dos estudantes a luz dos seus saberes, há muito ofuscados por uma única lente.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, assumimos e discutimos a educação intercultural como um modelo capaz de contrapor-se a uma visão de educação tecnocrática, eurocêntrica e monocultural. E para desenvolver o trabalho docente a partir dos princípios de uma educação intercultural, defendemos a formação do professor como intelectual público ou intelectual crítico da cultura, questão discutida na segunda seção. Por último, mas não menos importante, discutimos a possibilidade da construção de práticas interculturais, por meio das quais seja possível trabalharmos as questões da identidade cultural no processo de formação de professores do curso de Pedagogia no ICSEZ/Parintins.

3.1 Educação Intercultural

A compreensão da escola e das universidades enquanto espaços de produção cultural, nos quais partes das identidades culturais são formadas, implica também no reconhecimento das tensões e dos conflitos advindos do encontro dos diferentes grupos culturais na sociedade

contemporânea. Tais tensões têm sido evidenciadas em atos de extrema violência como as guerras, preconceitos, racismo, discriminação, epistemicídio ou em qualquer outra atitude “[...] em que se expresse a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao ‘outro’, percebido e tratado como diferente” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 15-16). Não há mais como falarmos em educação sem considerarmos que as pessoas estão mergulhadas nas dinâmicas e complexas relações socioculturais, nas quais a ideia de cultura nos remete a pessoas em interação com seu grupo num contexto particular, conferindo-lhe uma identidade cultural que é a expressão das formas de ser e estar no mundo.

Este retrato da realidade suscita à educação questionamentos e desafios para responder a um modelo de escola que historicamente recebeu a missão de criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A universalização da escolarização, como analisa Candau (2012), foi a grande luta do século XX. O que se pretendia era uma escola para todos e todas. A autora destaca que todo esse artifício de afirmação do direito à educação escolar, acabou por homogeneizar o processo educativo, “[...] tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2010). A escola, por meio de uma política educacional oficial, encarregou-se de transmitir uma visão de mundo, a cultura dominante e um modelo de identidade, silenciando e marginalizando as distintas identidades culturais, seus conhecimentos ou saberes locais (MARÍN, 2009). A sociedade brasileira tem sido estruturalmente marcada por desigualdades, discriminações e processos de negação do diferente.

Imbernón (2011) nos alerta que a escola evoluiu, mas não rompeu com as diretrizes de sua origem, mantendo-se centralista, selecionadora, transmissora e individualista. As escolas e as universidades não podem ser apenas o lugar no qual se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, são, antes de tudo, uma manifestação da vida, capaz de ensinar o mundo em toda sua complexidade. Uma das questões que Imbernón (2011) recomenda a ser abordada na formação do cidadão é a interculturalidade. Esta preocupação leva-nos a pensar uma nova forma de ver a escola e a formação do professor. Estamos de acordo com Nóvoa (1995) ao afirmar que é impossível imaginar uma mudança na educação que não passe pela formação de professores, que serão os agentes diretos da mudança na escola.

É neste universo particular de questões e conflitos que acreditamos ser a educação intercultural, enquanto campo teórico e prático, um projeto político e social capaz de contestar

um modelo de educação e formação de professores ancorado em discursos e práticas monoculturais e eurocêtricas.

O termo interculturalidade surge na América Latina no campo da educação relacionado, inicialmente, à educação escolar indígena. Candau e Russo (2010) destacam quatro etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena que marcam as raízes desse termo no continente. A primeira se estabelece no período colonial até as primeiras décadas do século XX, sendo profundamente marcado pela eliminação física do outro e pela violência etnocêntrica de imposição da cultura hegemônica sobre esses grupos. A partir das décadas seguintes do mesmo século, o processo de eliminação é substituído pela assimilação das identidades culturais dos indígenas, constituindo a homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. Nesta segunda etapa, aparecem as primeiras escolas estatais bilíngues direcionadas aos povos indígenas, vistas apenas como um modo para alfabetizar e civilizar ao inculcar os conceitos e os valores da cultura nacional.

Na década de 70, a terceira etapa da educação escolar indígena é caracterizada pelas “[...] experiências alternativas e protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156). Materiais didáticos e programas de educação bilíngue foram produzidos e, mesmo buscando a integração dos grupos a uma identidade cultural nacional, passam a reconhecer o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. Na década de 80, os próprios indígenas tornam-se protagonistas na definição para o setor educativo. Nesta quarta etapa, a perspectiva intercultural questiona e pressiona o modelo escolar clássico para incluir em seus processos educativos não apenas diferentes línguas, mais também diferentes culturas. As lutas indígenas a partir de uma identidade comum “indígena” ganham reconhecimento e espaço internacional. A experiência de escolas interculturais indígenas deu uma nova dimensão sobre a compreensão de cultura no espaço escolar.

Além dos povos indígenas, outros grupos também contribuíram para as discussões sobre educação e interculturalismo, entre eles os movimentos negros e a educação popular. A consolidação de uma identidade nacional levou à exclusão, silenciamento e invisibilidade daqueles grupos que não se reconheciam na cultura europeia. Os grupos afrodescendentes, por exemplo, têm se caracterizado pela resistência, pela luta contra a discriminação e o racismo, pela afirmação de direitos, o que pressupõe o reconhecimento de suas identidades culturais. A cultura popular, por sua vez, tendo em Paulo Freire sua maior inspiração, teve como principal contribuição, na perspectiva deste trabalho, o reconhecimento da intrínseca articulação entre processos educativos e o contexto sociocultural, colocando os universos culturais dos

sujeitos envolvidos no centro das ações pedagógicas (CANDAU; RUSSO, 2010). Esta abordagem mostra-se relevante para pensarmos a formação das identidades culturais dos docentes nos cursos de formação inicial ao considerarem os diferentes contextos socioculturais e o diálogo dos diversos saberes.

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras se intensificam no contexto contemporâneo e os movimentos sociais denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reclamando por igualdade de acesso e reconhecimento político e cultural (CANDAU; RUSSO, 2010), colocando a educação intercultural como uma ferramenta chave para essas conquistas. É neste sentido que Walsh (2010, p. 75-76) afirma que a interculturalidade é “[...] resultado das lutas dos movimentos sociais e políticos ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direito e transformação social” (*tradução nossa*).

Assim a interculturalidade deixa de abordar apenas as questões da luta indígena e afrodescendentes e passa a assumir outras dimensões da sociedade, entre estas, o campo educacional e a formação de professor. Assume como desafio e projeto a transformação das estruturas sociais e epistêmicas estabelecidas pelo poder colonial e propõe sua reconstrução a partir de relações equitativas, baseadas em modos culturais diversos de pensar, atuar e viver (WALSH, 2010).

Para a compreensão do conceito de interculturalidade recorreremos a Walsh (2005). Esta perspectiva não significa apenas o contato entre culturas, mas uma preocupação em desconstruir as relações desiguais de poder que subalternizam alguns grupos.

A interculturalidade é, então, um projeto por construir, uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. É um projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que busca mudar não tão somente as relações, mas também as estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e discriminação (WALSH, 2005, 2010).

Para Walsh (2005, p. 10-11) a interculturalidade se constitui de cinco pontos:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

A partir dos pressupostos aqui assumidos, compreendemos a interculturalidade como um processo permanente de relações e diálogo entre as culturas, mas também como um projeto social, político, ético e epistêmico no qual as identidades e diferenças são produzidas por meios de processos de negociação e tradução, na medida em que busca desconstruir uma visão única e homogênea das formas de ser, pensar e conhecer e, ainda, combater as relações de opressão e subalternização, preconceito e exclusão em prol de uma sociedade justa e solidária.

Walsh (2010) identifica três perspectivas distintas de interculturalidade: relacional, funcional e interculturalidade crítica. A interculturalidade relacional versa sobre o contato e interação entre culturas, pessoas, práticas e saberes, cujas relações ocorrem em condições de igualdade ou desigualdade. Esta perspectiva tende a ocultar ou minimizar os conflitos e as relações de poder e dominação. Igualmente,

[...] a interculturalidade limita o contato e a relação – muitas vezes a nível individual - encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (WALSH, 2010, p. 05).

A interculturalidade funcional, conforme Walsh (2010), firma-se no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, tendo em vista a inclusão dos grupos de universos culturais distintos na estrutura social estabelecida. O que se pretende é a promoção do diálogo, da tolerância, do respeito mútuo e da convivência pacífica entre os diferentes, sem considerar “as causas de assimetria e desigualdade social e cultural, tão pouco questiona as regras do jogo, por isso, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (TUBINO *apud* WALSH, 2010, p.06). Tem sido definida por vários autores como a nova lógica multicultural do capitalismo global, sendo incorporada pelas políticas públicas ao orientar a inclusão dos indivíduos e grupos sociais marginalizados e excluídos, bem como suas especificidades culturais.

A interculturalidade crítica, assumida nesta tese, refere-se ao reconhecimento de que a diferença constrói-se dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racionalizado e hierarquizado. É compreendida como um processo e projeto que se constrói com a participação de todas as pessoas e grupos culturais distintos em contraposição à perspectiva

funcional. A interculturalidade crítica “[...] aponta e requer a transformação das estruturas institucionais e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p.06). Para os autores, seu projeto não é apenas reconhecer, tolerar e incorporar o diferente em uma estrutura estabelecida. Ao contrário, busca o fortalecimento da construção de identidades culturais dinâmicas, abertas e plurais, de modo a potencializar os processos de empoderamento de indivíduos e grupos inferiorizados e subalternizados e, ainda, a construção da autoestima e autonomia em um horizonte de emancipação social.

A educação intercultural crítica reconhece o diferente, promove o diálogo entre os diferentes saberes culturais e se constitui em um espaço de negociação cultural, enfrentamento e conflitos decorrentes da assimetria de poder existente entre os grupos no processo de construção das identidades culturais e sociais. Ao almejar a construção de uma sociedade eminentemente humana, busca desconstruir as relações de opressão e dominação ao atuar sobre as estruturas de poder.

Concernente com o nosso pensamento, Candau (2008a, 2012, 2014) propõe a educação intercultural no sentido de se contrapor ao daltonismo cultural (SOTOER; CORTESÃO, 1999)⁴⁴ e romper com o caráter homogeneizador da escola. O reconhecimento da diferença pode estimular a reinvenção da escola, de novos currículos e novas interações, nas quais seja possível estimular a ocorrência de relações democráticas, dialógicas e igualitárias entre sujeitos e grupos de diferentes universos culturais.

A crítica cultural⁴⁵ (SARLO, 1999 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2014), como parte de uma proposta intercultural, posta em movimento na dinâmica das instituições de ensino tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, em particular nos cursos de formação de professores instiga o docente a,

Desafiar o viés monocultural do currículo escolar, a desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, a questionar as representações, as

⁴⁴ Termo utilizado por Stoer e Cortesão para analisar a insensibilidade docente à heterogeneidade nas escolas, ao arco-íris de culturas presente nas salas de sala, levando-os a olharem seus estudantes a partir de uma perspectiva monocultural e uniforme, provocando a ocultação e silenciamento das diferenças. In: STOER, S.R; CORTESÃO, L. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

⁴⁵ Preocupado em tornar a escola um espaço de crítica cultural, Sarlo destaca que para além da crítica o intelectual deve propor alternativas que favoreçam o *ver* o que parece inscrito de forma natural, instiga a crítica do existente. Sugere que o intelectual torne evidente que o que é visto como “natural”, assim o é para atender privilégios e interesses de determinados grupos (MOREIRA; CANDAU, 2014).

imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder nelas expressas (CANDAU, 2014, p. 14).

Candau (2014) deixa claro que a adoção de uma perspectiva intercultural não significa uma desvalorização do conhecimento nem pretende limitar os estudantes aos seus referenciais culturais. O que se deseja é que a escola promova um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes ou seu enriquecimento como propõe Sousa Santos (2010a).

A educação intercultural nos permite pensar possibilidades para a construção de uma ciência aberta ao diálogo e à troca entre os conhecimentos de grupos culturais diversos, estendendo esta possibilidade para a emergência do diálogo entre os saberes locais, nacionais e globais. Por outro lado, faz-se necessário olharmos com desconfiança os discursos que se apresentam como meramente técnicos no currículo e nas práticas pedagógicas dos docentes dos cursos de formação de professores, no caso particular deste estudo, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas e, ainda, apreender em que medida esses discursos constroem identidades culturais estereotipadas daqueles grupos possuidores de saberes culturais distintos da cultura dominante.

Candau (2012, p. 189-190) apresenta cinco critérios básicos que no nosso entendimento devem ser considerados no desenvolvimento de uma educação intercultural. O primeiro, a educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada, ou seja, uma prática social construída na relação direta com a dinâmica da sociedade. Desse modo, suscita das escolas e dos cursos de formação de professores a combinação entre a aquisição de conhecimentos, a formação de uma visão crítica e o reconhecimento dos diferentes sujeitos.

O segundo critério enfatiza a necessidade de se articular no nível das políticas públicas educacionais, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais com as questões relativas à igualdade e ao direito humano à educação. Na formação docente a educação intercultural assume como principal meta a criação de condições para o fortalecimento do poder individual e coletivo e a autoformação dos professores como sujeitos epistemológicos, sociopolíticos e agentes culturais, o que implica a implantação de processos de empoderamento⁴⁶.

O terceiro critério pressupõe que a educação intercultural requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, a todos os atores e a todas as dimensões

⁴⁶ Conforme a autora, o *empoderamento* se refere às relações de poder ao buscar potencializar grupos ou pessoas que possuem menos poder na sociedade e que estejam dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente relacionadas: a pessoal e a social (CANDAU, 2012, p. 193).

do processo educativo. Por isso, é importante que os professores/as possuam uma fundamentação teórica consistente de modo a compreender os significados construídos pelos estudantes sobre a sociedade e sobre si mesmos.

Neste sentido, a escola deve ser compreendida não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena na qual surgem e acontecem lutas, afirmações, contestações e resistências. Esse espaço também pode ser visto como uma pluralidade de discursos que se cruzam, estabelecendo interrelações, confluências, tensões e conflitos. Como um terreno móvel onde a cultura interna da escola se confronta, hibridiza e dialoga com a cultura social, da rua, da comunidade, da cidade, dos meios de comunicação e informação, onde educadores/as e educandos/as ratificam, negociam, rejeitam e reconstróem as formas como as experiências e práticas educacionais são nomeadas e concretizadas (CANDAU, 2012, p. 191).

No quarto critério a autora destaca que a perspectiva intercultural questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas. Podemos inferir, então, que este critério coloca em discussão e problematiza os conteúdos a serem ensinados, quais conhecimentos ou saberes devem ser considerados válidos para constituir o currículo dos cursos de formação dos professores e suas práticas, no sentido de romper com uma visão unitária do conhecimento que nega as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover o diálogo entre os diferentes saberes, experiências e práticas culturais diversas.

Como último critério, porém não menos importante, destaca-se que a educação intercultural afeta tanto as diferentes dimensões do currículo como também as relações entre os dirigentes do processo educativo. Os educadores/as, como agentes culturais, assumem um duplo papel pedagógico: a análise da organização da produção cultural na tessitura das relações assimétricas de poder na escola e nas universidades (por exemplo, textos didáticos, currículo, programas de ensino, políticas e práticas educacionais etc) e a elaboração de estratégias que potencializem a relação entre as escolas/universidades e os movimentos sociais, tendo em vista a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social e cultural (GIROUX, 1997).

Assumir a interculturalidade como perspectiva, leva-nos ao diálogo com as distintas identidades culturais, seus saberes, para além da categorização e hierarquização impostas pela dominação cultural ocidental. Trata-se de estabelecer uma ecologia de saberes, uma interaprendizagem (MARÍN, 2009), com base no reconhecimento do outro e de seus modos de viver e explicar a realidade.

A compreensão de que o espaço de formação inicial contribui para a construção das identidades culturais dos professores, responsáveis pela formação das identidades culturais de outros sujeitos nas escolas, implica pensarmos a formação docente a partir dos pressupostos da interculturalidade, na tentativa de superar a perspectiva que tem negado e silenciado os saberes dos outros grupos, de modo a incorporar os modelos hegemônicos e a manutenção do sistema capitalista. Acreditamos como Nóvoa (2009) que o grande desafio hoje é romper com a uniformização da escolarização, que sustenta o referido sistema e não responde às necessidades e projetos de vida dos sujeitos de distintos universos culturais.

3.2 A formação do professor para a educação intercultural

Ao assumirmos os pressupostos da educação intercultural para iluminar o nosso olhar quanto à questão da identidade cultural na formação dos professores, estamos pensando numa formação docente que prepare o futuro professor para considerar em suas aulas o diálogo entre as diferenças culturais de cada criança, ou seja, seu jeito de falar, suas características físicas, seus saberes, enfim sua identidade cultural. Para tanto, estabelecemos o diálogo a partir dos aportes teóricos de Imbernón (2011), Tardif (2014), Giroux (1997, 2003), Giroux e MacLaren (2001, 2011).

As instituições de formação de professores, como orientam Giroux e MacLaren (2011, p. 145) necessitam ser reconhecidos como esferas públicas democráticas que busquem resgatar a ideia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social, tendo em vista que os programas “[...] são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o status quo”. Por essa razão, é necessário pensar programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos da cultura, capazes de forjarem a luta pela democracia e pela justiça social, em prol da emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade.

Giroux (2003) concebe a formação do professor como uma forma de política cultural que busca superar a compreensão do professor como técnico. A formação docente, nessa perspectiva, concebe os professores em formação como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos, entre eles, as universidades e as escolas, nos quais os estudantes adquirem os conhecimentos e habilidades necessários para lutarem por um mundo mais justo e humano. Esta concepção de formação de professores permite elucidar a forma como a prática pedagógica representa um campo cultural em que conhecimento, identidade, discurso e poder interagem de modo a produzir, historicamente, práticas de regulação moral e social

específicas, além de apontar para a necessidade de se questionar como são produzidas, contestadas e legitimadas as experiências humanas dentro da dinâmica do dia-a-dia da sala de aula.

Os espaços de formação de professores não são ideologicamente inocentes, tampouco meros reprodutores de relações e interesses sociais dominantes, são também os lugares onde os grupos dominantes e subordinados travam lutas e relações de interesses para responder às condições sociais, históricas e culturais inscritas “[...] nas práticas institucionais, textuais e vivências que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local” (GIROUX, 2003, p. 160).

A formação dos professores à luz da interculturalidade supõe formá-los como intelectuais críticos da cultura, ou seja, como intelectuais públicos de oposição (GIROUX, 2003). Esta perspectiva atribui aos professores à tarefa de redefinir o trabalho cultural como “cidadania insurgente”. Em outras palavras, trata-se de um projeto de empoderamento a partir do entendimento de que toda experiência cultural tem força educacional. Busca romper com o discurso de objetividade e neutralidade que põe em polos opostos às questões políticas e as questões culturais e sociais, colocando o conhecimento e o poder como forças de mudança social. O professor como intelectual público imbuído de um sentimento de justiça social, articula concepção e implementação, pensamento e prática com um projeto coletivo de cultura pautada na democracia. Preocupa-se também em associar ao caráter político da prática docente os aspectos discursivos que permeiam essas práticas, além de acentuar a importância do debate público em que as discussões e decisões possam ocorrer.

É preciso formar os professores para analisarem criticamente como o conhecimento, o significado e os valores operam na produção das identidades culturais dos docentes nos espaços de formação, de modo a prepará-los para compreenderem os significados que os estudantes constroem socialmente sobre si mesmo, sobre a escola e como criam suas próprias histórias culturais, ao mesmo tempo, criar as condições para o fortalecimento do poder individual e autoformação dos estudantes como sujeitos críticos.

Para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles” (GIROUX; MACLAREN, 2011, p. 151).

Tais ideias reforçam a necessidade da formação de professores na perspectiva da interculturalidade, o que requer dos cursos de formação de professores e de seus currículos a produção de formas de conhecimentos e habilidades que fortaleçam a capacidade crítica e a ação política dos professores em formação, no sentido de questionarem o modelo social, político e cultural que orientam seus processos formativos. Este posicionamento leva à desnaturalização de conhecimentos e práticas hegemonicamente fixados em disciplinas acadêmicas e escolares, podendo favorecer o diálogo entre os saberes da cultura local e científicos.

Assumir a formação do professor na perspectiva da interculturalidade e, portanto, como intelectual público, pressupõe a compreensão de que o processo educacional é sempre contextual, devendo ser entendido como resultado de disputas particulares de identidade, de cidadania, de política e de poder (GIROUX, 2003).

Giroux (2003) indica algumas atitudes a serem adotadas pelos professores ao assumirem o papel de intelectuais públicos, as quais consideramos importante mencioná-las ao pensarmos em um professor intelectualmente comprometido com as diferenças culturais e a construção de uma democracia concreta, quais sejam: estabelecer as condições pedagógicas para que os estudantes desenvolvam um senso de perspectiva e de esperança para reconhecerem as possibilidades de mudança, o que sugere o desenvolvimento de práticas educacionais que sejam informadas por uma linguagem da crítica e de possibilidade; uma linguagem de crítica e de responsabilidade social; desenvolver novas formas de lidar com a história e; a análise crítica entre o político e o pedagógico.

A formação de professores assentada em uma linguagem da crítica e de possibilidade, conforme Giroux (2003), não traduz simplesmente as possibilidades perdidas, mas refere-se a um ideal ético enraizado na vida de professores e estudantes que se recusam a aceitar qualquer forma de dominação imposta pela cultura hegemônica. É uma linguagem forjada na luta e liderança educacional que prioriza a formação para a democracia, em detrimento da formação baseada em resultados de testes de avaliação e formação de especialistas, como tem determinado a lógica neoliberal. Para combater tal lógica, os professores necessitam ser formados para lutarem contra todas as formas de opressão, preconceito e discriminação, assumindo a responsabilidade com a formação dos professores na perspectiva da educação intercultural, de maneira a não perpetuarem, por meio de suas práticas, as relações assimétricas de poder que produzem tais processos de negação do diferente.

Esta questão torna-se extremamente importante se considerarmos a tendência dos professores em reproduzirem em suas práticas profissionais as metodologias, saberes,

comportamentos e os papéis aprendidos durante sua vida escolar, os quais, muitas vezes, não se alteram com a formação inicial, como afirma Imbernón (2011, p. 43): “[...] o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente” para a construção de novos conhecimentos e práticas para sair dos vícios e rotinas. Tardif (2014), ao abordar os saberes que orientam o trabalho do professor, destaca que parte da competência profissional do professor está relacionada à sua história de vida, em fontes por ele denominada de pré-profissionais.

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje, é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial de professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas as mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2014, p. 68-69).

A naturalização das práticas sociais (TARDIF, 2014) e culturais realizadas pelos professores na sua prática profissional tem contribuído para a manutenção de um modelo de educação orientado por um viés monocultural, homogêneo e eurocêntrico, no qual predomina: uma concepção tradicional do conhecimento, do ensino e da aprendizagem; a supremacia do conhecimento científico em detrimento das outras formas de conhecimento; a organização dos currículos tanto das universidades quanto das escolas orientados por Diretrizes Curriculares que embora normatizem a inserção da história e conhecimentos/saberes dos grupos que constituíram a formação do povo brasileiro, da cultura local, as políticas públicas de avaliação, por outro lado, baseadas em uma Base Nacional Comum dos conteúdos têm na verdade, assimilado as diferenças culturais a padrões unitários, mercantilizando o processo de formação dos sujeitos; identidades fixas, “modeladas” e rotinas institucionalizadas dos espaços de ensino; preconceito e discriminação das minorias culturais oprimidas pelos grupos hegemônicos.

Imbernón (2011) destaca que nos cursos de formação de professores não se deve apenas questionar as propostas epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento, mas interrogar também a ausência do conhecimento profissional cultural, ou contextual. Há

necessidade de formar futuros professores sensíveis à concepção pluralista, de modo a adequarem sua ação pedagógica às necessidades dos alunos/as em cada época e contexto. Assim defende a formação de professores centrada nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de reflexão e pesquisa partindo da realidade vivenciada.

A pesquisa apontada por Imbernón (2011) como um processo a ser considerado na formação dos professores mostra-se relevante quando pensamos em uma educação intercultural. Para além de ser entendida apenas como um objeto de estudo, passa a ser concebida como uma possibilidade de envolver os futuros professores “[...] em movimentos de busca por ambientes de pesquisa que valorizem a pluralidade cultural, que são permeáveis ao diálogo das diferenças, incentivadores de paradigmas e vozes diversificadas e, acima de tudo, desafiadores de visões congeladas e uniformizadas do ato de ensinar e de pesquisar” (CANEN, 2008, p. 306).

A formação preocupada com a construção da identidade cultural dos professores numa perspectiva intercultural requer,

[...] repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício da sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

A noção de currículo oculto da metodologia abordada por Imbernón (2011) leva ao cerne deste trabalho ao defendermos que o modo como as questões relativas à identidade cultural é abordado nos cursos de formação de professores, pressupõe uma forma de pensar e atuar do futuro professor que irá trabalhar com criança de universos culturais distintos nas escolas. Precisamos assim examinar não apenas como o conhecimento, a experiência e a identidade são moldados, vividos e tolerados dentro dos espaços de formação, mas também analisar “[...] como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo de particular de verdade e estilo de vida” (GIROUX, 1997, p. 31).

É possível, portanto, fortalecer os professores em formação e suas identidades culturais quando também são criadas as condições necessárias para que desenvolvam uma linguagem de crítica e de responsabilidade social. Uma linguagem que se recusa a tratar o conhecimento como algo pronto a ser consumido passivamente, mas, ao contrário, compreende a produção do conhecimento como uma construção histórica, social e cultural. Ao se apropriarem da linguagem crítica e de responsabilidade os professores fazem emergir as

vozes silenciadas e os mecanismos de poder e dominação responsáveis pela produção das diferenças e desigualdades. Os professores enquanto trabalhadores intelectuais ou culturais devem ter o cuidado para não falar em nome do outro; é preciso dar voz àqueles que têm se mantido em silêncio e têm sobrevivido ao mundo da violência, da opressão e da injustiça social (GIROUX; MACLAREN, 2001). Torna-se imperativo a construção de espaços pedagógicos híbridos na formação de professores, no qual não seja preciso pedir,

[...] a autorização do colonizador para narrar suas próprias identidades, um espaço onde as identidades individuais encontrem significado na expressão coletiva e na solidariedade com outros trabalhadores, no qual o tempo eurocêntrico e ansiedade caucasiana cedem lugar ao momento vivido, histórico, das lutas contemporâneas por identidade (GIROUX, MACLAREN, 2001, p. 157).

Isso significa que o curso de Pedagogia, enquanto lócus que contribui para a formação da identidade cultural dos docentes, não pode se limitar aos “[...] textos ‘canônicos’ e a relações sociais que medeiam e produzem forma de cultura dominante” (GIROUX, MACLAREN, 2001, p.153). É fundamental a essa linguagem a criação das condições pedagógicas que possibilitem aos professores desenvolverem a disciplina e habilidade para pensarem em termo de oposição, com ações contra-hegemônicas ao analisarem criticamente os pressupostos e interesses que autorizam a linguagem oficial na universidade por meio dos documentos oficiais, do currículo, discursos, práticas e relações estabelecidas. Como afirma Giroux (2003, p. 45): “é uma linguagem que aprende como abordar as injustiças sociais para romper com a tirania do presente”.

Embasados em uma linguagem de crítica, possibilidade e responsabilidade social, o professor como intelectual público, busca desenvolver novas formas de lidar com a história. Tanto os docentes quanto os professores em formação necessitam desenvolver um olhar crítico sobre as relações entre os fatos históricos e o modo como são produzidos e lembrados pelas narrativas. Giroux (2003) sugere formar os professores para serem proficientes na linguagem da memória pública, a qual rejeita a noção de conhecimento como sendo simplesmente uma herança e sua transmissão como sua única forma de prática, considerando-o como uma construção social e histórica que sempre é objeto de disputa. Os educadores como intelectuais públicos “necessitam expandir e explicar os princípios da diversidade, do diálogo, da tolerância em suas salas de aula para fortalecer, em vez de enfraquecer, por um lado, as relações entre o aprendizado e a aquisição de poder e, por outro, a democracia e a educação” (p. 46).

A intolerância, e não a diferença é o inimigo da democracia, e é difícil, se não for impossível, que os estudantes acreditem na democracia sem reconhecer a diversidade cultural e política como condição primária para apreender formas múltiplas de alfabetização, experimentando a vitalidade de culturas públicas diversas e recusando o conforto de culturas monolíticas definidas por exclusões racistas. As diferenças nesse caso tornam-se importantes não apenas como marcadores de identidade rígidos, mas como diferenças marcadas por relações desiguais de poder, lugares de contestação e de histórias, experiências e possibilidades em constante alteração. A diferença questiona a dinâmica central do poder e, ao fazê-lo, abre um espaço para colocar-se no lugar do outro, para compreender outros significados e assim, cria as condições de luta para negociar e desafiar as ideologias e maquinarias do poder que posicionam alguns sujeitos enquanto simultaneamente negam o protagonismo a outros (GIROUX, 2003, p. 46).

Essas ideias reclamam por uma análise crítica da relação entre o político e o pedagógico e uma redefinição do papel dos professores e, conseqüentemente, dos seus processos formativos, “[...] como profissionais que rompem limites e como intelectuais que realizam negociações intertextuais em diferentes locais de produção cultural” (p. 150). O trabalho intelectual, nesse sentido, torna-se teórico e performático (GIROUX, 2003). Em outras palavras, é caracterizado por formas de intervenção, de especificidade e de crítica e, ainda, como reconhecimento contínuo da identidade e da diferença como abertas e fluidas às incessantes tensões e contradições que permeiam a ideologia e a autoridade do educador em relação a determinados grupos culturais.

O que se pretende é a formação de um professor capaz de desenvolver projetos coletivos que visem criticar a ordem das coisas existentes e utilizar a educação para lutar e transformar as atuais configurações de poder na sociedade. Uma luta essencial para combater as práticas e formas de dominação que resultam em desigualdade social, econômica e violência contra minorias de cor, étnicas, dentre outras. É fundamental a esses projetos “uma noção de performático, que expande as possibilidades do pedagógico, ressaltando a maneira como a educação, como a prática crítica, pode ser utilizada para abordar a tensão entre práticas sociais existentes [...] e os imperativos morais de um imaginário democrático radical” (p. 152). A pedagogia, assim, torna-se performática⁴⁷, abrindo espaço para desafiar os limites acadêmicos convencionais e levantar questões além da organização disciplinar que estruturam os currículos das instituições de ensino. O pedagógico como performático transforma-se numa forma de produção cultural em que a própria identidade do indivíduo está sendo constantemente reescrita em meio às relações de poder. Vai além de textualizar a vida

⁴⁷ De acordo com Giroux (2003), refletida sobre aquilo que o teórico Lawrence Grossberg chama de o “ato de fazer”, a importância de entender a teoria como base sólida para “intervir em contextos e no poder [...] para capacitar as pessoas para que ajam de maneira estratégica, de forma que possam melhorar seu contexto” (p. 150-151).

cotidiana e revelar as maquinarias dominantes do poder, ela se compromete em recriar o contexto social e cultural (GIROUX, 2003).

A Pedagogia é performática porque envolve a ação política de intervenção dos professores eticamente comprometidos com a responsabilidade social. A ação política dos professores volta-se para a negação de qualquer tipo de determinismo e para o desenvolvimento de projetos que substituam os binarismos excludentes por outras representações dos sujeitos e dos diferentes grupos culturais. É um trabalho colaborativo, centrado no local, no entanto, com fortes vínculos globais, comprometido com a reconstrução dos espaços educacionais, marcados por uma racionalidade tecnocrática.

No sentido de não reduzir a política ao discursivo ou representacional, Giroux (2003) propõe a interpretação performática como uma forma de reivindicar o político como uma intervenção pedagógica que articula textos culturais aos contextos institucionais em que eles são lidos, e as bases materiais de poder às condições históricas que atribuem significado aos locais que as pessoas realmente vivem. O que sugere a formação dos professores para compreenderem como o poder opera nos espaços de formação e das escolas de modo a tornar algumas identidades, conhecimentos, saberes e práticas mais valiosos, rejeitando e silenciando outros. Tornar o político mais pedagógico significa, portanto, “levantar questões sobre como a dominação e a resistência realmente operam, são sobrevividas e mobilizadas, e como elas empregam o poder e são, elas próprias, a expressão do poder” (GIROUX, 2003, 160). O autor também destaca a importância dos textos culturais na construção de conhecimentos e produção das identidades culturais e para legitimar determinados mapas de significados, que de uma forma ou de outro, interferem na formação dos sujeitos.

[...] Os textos são agora vistos não apenas como objetos de luta para desafiar os modelos dominantes de autoridade racial e colonial, mas como recursos pedagógicos para reescrever as possibilidades de novas narrativas, identidades e espaços culturais. Concentrando-se na política da representação para chamar a atenção para as maneiras como os textos mobilizam os significados para suprimir, silenciar e conter histórias, vozes e experiências marginalizadas, os multiculturalistas críticos reafirmaram o poder do simbólico como força pedagógica para garantir a autoridade e como estratégia pedagógica para produzir formas particulares de contestação e de resistência (GIROUX, 2003, p. 76).

A compreensão dos textos (didáticos, currículos, políticas públicas, práticas pedagógicas, etc.), no processo de formação de professores, é fundamental para se analisar os nexos entre os discursos produzidos pelos sistemas oficiais e o que de fato se concretiza no espaço das instituições de ensino e, ainda, para questionar os discursos, representações e

histórias impostas nos artefatos pedagógicos utilizados, avaliando-os não apenas como meros executores dos mesmos, mas com autonomia intelectual para interferir na sua reelaboração e trabalhá-los segundo seus valores, saberes e referenciais. Articular a leitura dos textos aos seus contextos cultural, social, econômico e político permite o desenvolvimento da capacidade crítica dos professores, enquanto protagonistas de uma prática comprometida com a emancipação social.

O professor intelectual público e crítico da cultura se reconhece como protagonista da luta contra as injustiças sociais, opressão e violência sobre os grupos tidos como minoria ou historicamente marginalizados; pensa o espaço de formação profissional e das escolas como lócus de produção e reprodução cultural e, portanto, de formação de identidades híbridas, críticas e abertas; cria as condições para que seja possível o diálogo, o confronto e negociação dos diferentes conhecimentos, saberes e vivências; questiona as estruturas de poder nas quais estão assentadas as posturas universalizantes e hegemônicas do ser, saber e poder; assume como profissional instituinte de identidades culturais em confronto com identidades instituídas por uma cultura hegemônica; cria as condições curriculares e pedagógicas para que os estudantes desenvolvam sua capacidade crítica, dialógica e política, de modo a subverter os mecanismos de poder por meio dos quais suas identidades, seus valores, sonhos e desejos são moldados; entende a educação como uma prática performática; enxerga a produção da cultura, do conhecimento e da identidade cultural vinculadas intrinsecamente nas relações entre política e poder; fomenta a voz dos estudantes, estimulando formas democráticas de participação para que compreendam como o poder opera sobre suas vidas, por meio deles e por eles; fomenta a relação entre a universidade, a escola e outros espaços sociais e culturais; reconhece que a universidade e as escolas não podem abstrair-se do contexto sociocultural dos estudantes; toma as rédeas do seu trabalho para superar a visão técnica da sua profissão; pensa e desenha com seus pares o currículo com o qual trabalha, assumindo-o como um entre-lugar, assentado em uma ecologia de saberes; apreende os recursos institucionais e simbólicos para desenvolver sua “[...] capacidade de pensar de forma crítica, de participar em relações de poder e de decisões sobre políticas que afetem suas vidas e de transformar as desigualdades raciais, sociais e econômicas que impedem as relações sociais democráticas” (GIROUX, 2003, p. 47); é protagonista da transformação social.

A formação do professor como intelectual público supõe que, nos espaços de formação, estejam presentes os conhecimentos e vivências necessários que torne possível a formação de uma identidade cultural docente a partir dos pressupostos da interculturalidade assumidos nessa tese. Intelectual comprometido em responder, por meio de sua prática

docente, às questões impostas pela diferentes identidades culturais que se cruzam e dialogam nos espaços das universidades e das escolas, tendo em vista, de um lado, a superação de processos de exclusão e negação do diferente e, por outro, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

3.3 Práticas interculturais na construção da identidade cultural dos professores no processo de formação

Acreditamos ser o professor um dos agentes fundamentais para a consolidação de uma educação intercultural. No entanto, é preciso formá-los para que desenvolvam práticas nessa perspectiva, o que pressupõe compreendermos o que seja uma prática intercultural. Uma prática intercultural, portanto, viabiliza o diálogo das diferenças entre os sujeitos, negocia os diferentes conhecimentos, saberes e experiências, além de questionar as relações assimétricas de poder envolvidas no processo formativo das identidades culturais tanto dos professores formadores como dos professores em formação. Uma prática intercultural busca romper com a ideia de que a profissão docente se define, fundamentalmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. O que de fato “caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 30) que se traduz na sua ação profissional.

A formação docente sustentada por uma prática intercultural visa formar o professor para desconstruir as práticas monoculturais ou subverter as ações da cultura hegemônica na medida em que rompe com um modelo único de ensinar, conhecer, ser e viver. Educar as crianças para que ultrapassem “[...] as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 28) e, entre outras coisas, concebê-las como sujeitos diferentes, produtores e produto da cultura, cujas identidades estão em processo permanente de construção e desconstrução.

Moreira e Candau (2014) destacam que os professores têm dificuldade de lidar com a heterogeneidade nas escolas e tratam os estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Por essa razão, deixam de fora da organização do currículo e de suas práticas pedagógicas as diferenças culturais, silenciando-as ao assumirem posturas homogeneizantes e monoculturais, as quais se traduzem em processos de negação, discriminação e exclusão do que é tido como diferente ao modelo imposto pela cultura hegemônica.

Candau e Leite (2007, p. 732) apresentam o resultado da pesquisa *Ressignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural*⁴⁸, na qual evidenciaram não somente a ausência desta perspectiva nas práticas pedagógicas observadas, como também sua frágil incorporação nos discursos dos sujeitos envolvidos na produção teórica do campo. Para as autoras, era evidente “[...] a importância da continuidade de estudos teóricos, mas também a urgência de se focalizarem as práticas pedagógicas”.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, na formação de professores, expressa a possibilidade de um posicionamento contra-hegemônico, no sentido de combater as práticas que tendem a justificar a opressão e a discriminação sob os discursos colonizadores. É assumir um posicionamento a favor “[...] da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (MOREIRA; CANDAU, 2008a, p. 7). As questões que envolvem a interculturalidade não se referem tão somente ao que se ensina, mas também ao como se ensina, aos processos metodológicos e às formas de interação no contexto das universidades e das escolas, no qual os sujeitos de diferentes culturas podem se enfrentar em uma luta pelo saber e poder.

Para desenvolvermos práticas interculturais torna-se imperativo a (re)construção de nossas posturas epistemológicas do ser, saber e do poder responsáveis pela formação das identidades culturais como “problemáticas”, “anormais”, “ruins”, que promovam uma dinâmica diferente do fazer pedagógico ao considerarem os sujeitos como detentores de histórias culturais diferentes, identidades fluidas, móveis e porosas (HALL, 2011b). O professor que assume um trabalho a partir da interculturalidade coloca em diálogo e negociação as diferentes lentes culturais dos sujeitos, seus saberes, modos de vida e promove a interaprendizagem com o diferente ao coloca-lo como sujeito capaz de questionar sua condição histórica, social e política por meio de uma linguagem da crítica e da responsabilidade com a construção de uma sociedade democrática.

Através do diálogo, conflitos e negociação com o outro podemos construir nossa identidade intercultural. Destacamos a importância do diálogo como elemento basilar de uma prática orientada pelos princípios da interculturalidade. Como afirmam Canen e Moreira (2001), é um instrumento delineador em dinâmicas e discussões que sensibilizem o futuro docente para a compreensão da identidade cultural como um processo em construção,

⁴⁸ Este trabalho se situa no contexto da pesquisa *Ressignificando a Didática na Perspectiva Multi/Intercultural*, realizado com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisas Tecnológicas (CNPq) no período de 2003 a 2006. Teve como principal objetivo construir e desenvolver, em caráter exploratório, um curso de Didática dirigido à licenciatura em Pedagogia na perspectiva multi/intercultural. Foi realizada pela equipe do Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano Escolar, Educação e Cultura(s), composta por dez integrantes (CANDAU; LEITE, 2007).

contrária a uma visão essencializada, e à superação de visões estereotipadas dos estudantes pertencentes a universos culturais distintos.

A problematização das categorias com base nas quais as identidades culturais se constituem, torna possível o entendimento dos significados das diferenças que separam o “nós” e “eles”. Moreira e Macedo (2002) também destacam a importância do diálogo para o trabalho docente centrado nas diferenças culturais, na justiça social e na construção de um projeto utópico.

Na verdade, quando se fala em diálogo entre professor e aluno, encobrem-se suas múltiplas e contraditórias posições de sujeito, impossíveis de serem integradas nessas identidades mestras. Assim, há que se admitir a presença, na escola e na sala de aula, de relações de poder entre as diferentes classes sociais, raças e gêneros de estudantes e professores. A sala de aula não se revela, portanto, ambiente necessariamente seguro e propício à ocorrência do diálogo e ao desenvolvimento de relações democráticas (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 27).

Reiteramos a relevância da constante interação discursiva dos estudantes e professores nas salas de aula, para que haja o entendimento real do outro, de seu modo de vida e seja possível a construção de entrelugares (BHABHA, 1998), nos quais os diversos saberes e conhecimentos dialogam, tencionam-se e negociam a construção de identidades híbridas, abertas e dinâmicas.

É imprescindível instrumentalizar didaticamente os cursos de formação de professores e as escolas para trabalharem com as diferenças culturais de modo a transformá-las em enriquecimento e vantagem pedagógica. Embora não caibam receitas para a construção de práticas pedagógicas interculturais na formação docente e na escola, consideramos pertinente assinalar alguns elementos propostos por Candau (2008a, 2014), que estão longe de esgotar as infindas possibilidades, mas que podem indicar possíveis caminhos para um trabalho docente fundamentado nesta perspectiva.

Como uma das principais condições para a construção de práticas interculturais, no caso desta pesquisa, na formação de professores, Candau (2014) indica uma mudança de ótica quanto à articulação entre igualdade e diferença, na qual as diferenças sejam concebidas “como riqueza e vantagem pedagógica [...] e como elemento de construção da igualdade” (CANDAU, 2014, p. 31). Essa visão coloca como desafio aos professores a desconstrução da compreensão da igualdade como um processo de uniformização, homogeneização e padronização que sustentam uma cultura comum a qual todos têm direito a ter acesso. No entanto, o que de fato acontece é a negação e silenciamento das diferenças culturais dos

estudantes pertencentes a grupos marginalizados, uma vez que nem todos têm as mesmas oportunidades e condições de acesso aos bens materiais e simbólicos do tecido social.

É preciso também desconstruir o entendimento da diferença cultural associado a “um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (CANDAU, 2014, p. 29), o qual os professores têm de enfrentar. Ao contrário, precisamos enxergar as diferenças articuladas às identidades culturais diversas que enriquecem o processo pedagógico ao colocar em diálogo estudantes de diferentes universos socioculturais. Tal constatação favorece a desconstrução dos “modelos” e suscita a luta contra todas as formas de desigualdade e opressão, para que os estudantes tenham suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade e fortalecimento de suas identidades culturais. “Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a ser resolvido, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais” (CANDAU, 2014, p. 31).

A partir deste entendimento Candau (2008a, p. 26-35) aponta algumas questões básicas para a construção de práticas interculturais, apresentadas a seguir:

a) Reconhecer nossas identidades culturais – refere-se à criação de espaços que estimulem a tomada de consciência de como se dá a construção da identidade cultural no nível pessoal, articulando-a com os processos socioculturais do local em que vivemos e da história do nosso país, o que suscita um diálogo entre o local, nacional e global nesse processo. Torna-se imprescindível a superação da visão homogeneizadora e estereotipada que possuímos de nós mesmos e da compreensão da identidade como um dado natural e imutável. “Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais” (CANDAU, 2008a, p. 26), favorece uma visão dinâmica, contextualizada e plural de nossas identidades culturais. Para a tomada desta consciência a autora indica, entre outras atividades, *a socialização* entre os professores em formação de relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos. Esta atividade potencializa a consciência dos próprios processos de formação da identidade do ponto de vista cultural, como também é possível que os professores possam utilizar essas mesmas atividades em suas futuras práticas educativas. Desse modo, as práticas interculturais devem criar as condições para que os estudantes e professores possam “[...] identificar raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida - bairro, comunidades - valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo” (CANDAU, 2008a, p. 26).

As práticas pedagógicas dos professores necessitam partir do reconhecimento das diferenças culturais presentes nos espaços das escolas. O que sugere a valorização das

histórias de vida dos estudantes e professores, seus conhecimentos, saberes e experiências, favorecendo o diálogo, a troca e o reconhecimento mútuo, tendo em vista, por um lado, a construção de identidades híbridas (BHABHA, 1998) e, por outro, “[...] evitar a redução da educação multicultural a temáticas e questões pontuais que versem sobre as características étnicas e culturais de determinados grupos [...] e não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas de alunos e futuros professores” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 31-32). Ter como fundamento do processo didático a cultura dos sujeitos envolvidos pressupõe a desconstrução de preconceitos, estereótipos e processos de colonização, bem como o fortalecimento de processos democráticos.

b) Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar – O daltonismo cultural⁴⁹ é utilizado para expressar a *falta de consciência da diversidade cultural* presente nos espaços da universidade e da escola, o qual sustenta o caráter monocultural e homogêneo das práticas pedagógicas dos professores. Caracteriza-se por ser desprovido das experiências socioculturais dos estudantes, do não reconhecimento de suas diferenças étnicas, de diversas origens regionais e comunitárias, silenciando-as nas salas de aula por diferentes razões: dificuldade e falta de preparo em lidar com essas questões, por isso, é mais adequado agir tendo como referência o grupo padrão e a naturalização das diferenças por conviver com elas cotidianamente. Estas práticas têm consequências graves para os estudantes: baixa autoestima, fracasso escolar, atitudes de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

Faz-se indispensável, portanto, a superação do daltonismo cultural e ter presente as diferenças culturais nas práticas educativas, resultando na desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, que construídas historicamente na perspectiva da dominação e valorização da epistemologia ocidental, silenciou outros saberes, experiências e modos diversos de compreensão da realidade.

O arco-íris de culturas em nossas universidades e escolas torna o trabalho docente mais complexo, mais difícil. Demanda despertar interesses diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar as relações de poder e facilitar a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, torna a sala de aula mais rica, plural, estimulante e desafiante (STOER; CORTESÃO, 1999).

⁴⁹ O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER; CORTESÃO, 1999).

E para o desvelamento do daltonismo cultural na prática dos professores Moreira e Câmara (2008a) sugerem a sensibilização dos estudantes e docentes para o caráter multicultural do nosso país, o diálogo e o respeito ao outro, o questionamento dos mecanismos de poder que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações. Estas ideias evidenciam que “a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e ‘verdades’ que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola” (MOREIRA; CANDAU; 2008b, p. 31), portanto, não poderão ser ignoradas no processo de formação dos professores.

c) Identificar nossas representações dos “outros” – A partir do reconhecimento da própria identidade cultural e o rompimento com o daltonismo cultural, emerge a necessidade de questionarmos as representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos diferente. “As relações entre ‘nós’ e os ‘outros’ estão carregadas de estereótipos e ambiguidade” (CANDAU, 2008a, p. 28). Daí a importância tanto dos professores que já atuam como dos professores em formação de aprofundarem-se em questões como: Quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Como caracterizamos cada um desses grupos? Tais questionamentos tornam-se extremamente importante já que as representações que temos do “outro” estão construídas com base numa perspectiva etnocêntrica. A autora destaca que “a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão que podem chegar a diversas formas de violência” (p. 31).

Skliar e Duschatzky (2000 *apud* Candau, 2008a, p. 29-30) assinalam três lentes diferentes pelas quais têm sido evidenciadas as questões relacionadas à alteridade e à diferença. Ou seja, as representações que construímos sobre o outro, que marcam profundamente a forma como nos relacionamos: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar.

A primeira determinou as relações sociais durante o século XX que se traduziu de diferentes formas, desde a eliminação física do outro, formas de violência, até a coação, mediante a regulação de costumes e moralidades, assumindo-se uma visão binária e dicotômica daquele visto como diferente. Separam-se, de um lado, os nós, tidos como bons, civilizados, autênticos, cultos e, do outro, os diferentes, ou seja, os maus, os bárbaros, ignorantes. Para ser incluído no primeiro grupo, é preciso eliminar, neutralizar, silenciar e dominar os outros. Essa visão de conceber o diferente do que é tido como padrão, traduz-se no trabalho docente na medida em que:

[...] o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos alunos; diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos,

considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; como professores, situamo-nos diante dos alunos, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando ao reconhecer determinados grupos culturais provemos uma visão estereotipada e folclórica de seus universos culturais [...] (CANDAU, 2014a, p. 39).

Ao concebermos o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, localizamos o outro como membro de uma determinada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida, na qual as diferenças são essencializadas. Na prática escolar, essa perspectiva se limita a abordar o outro de forma folclórica, em datas pontuais, geralmente incluídas na lista de festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra, entre outras.

Quanto à visão do outro como alguém a tolerar, reconhece a existência das diferenças entre os sujeitos de culturas diferentes, no entanto, limita-se a aceitá-las. No que concerne à prática pedagógica, assumir uma postura de tolerância leva os estudantes a admitirem a conciliação como valor último, impedindo que se problematizem as relações assimétricas de poder existentes, o que reforça os valores da cultura hegemônica e acentua os processos de exclusão e preconceito.

O professor assume, então, o papel de mediador na construção de relações interculturais democráticas e, ainda, o desafio em promover situações em que seja possível: o reconhecimento entre os diferentes; exercícios em que nos coloquemos no lugar sociocultural do outro; processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas nem folclorização, de modo a conquistarmos um verdadeiro reconhecimento mútuo, o que implica a possibilidade de construirmos algo juntos (CANDAU, 2014a). Contudo, é necessário superarmos a visão romântica do diálogo intercultural e enfrentarmos os conflitos e desafios inerentes a esta perspectiva.

d) Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural – Ao assumirmos as lentes da prática pedagógica enquanto negociação cultural, enfrentamos um duplo desafio como propõe Candau (2008a): evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos e conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural. O primeiro trata da concepção de conhecimento que sustenta os discursos e fundamenta as práticas dos professores, distribuídos nas diversas disciplinas que constituem o currículo. Tanto as universidades quanto as escolas estão construídas tendo por base os conhecimentos tidos como universais, uma universalidade, em geral, assentada na cultura ocidental e europeia. Daí

decorre uma visão do conhecimento a-histórico, “[...] a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis” (CANDAU, 2008a, p. 33). Os conhecimentos são considerados universais, científicos e apresentam um caráter monocultural, desprezando a riqueza dos outros saberes presentes na diversidade epistemológica das culturas, como afirma Sousa Santos (2010a, p. 17): “o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”.

O trabalho docente assentado numa prática pedagógica intercultural problematiza e questiona este pretensão universalismo⁵⁰, mas, ao mesmo tempo, não defende um relativismo⁵¹ absoluto, reduzindo os conhecimentos escolares a um determinado universo cultural. Mas este não é o cerne deste processo, o que se pretende é que os professores desenvolvam a compreensão crítica de como e em que contexto sociocultural um dado conhecimento surge e se difunde. Isso porque raízes históricas e culturais tendem a ser esquecidas, fazendo com que os costumes sejam vistos como indiscutíveis, neutros, universais e intemporais (MOREIRA; CANDAU, 2008b).

A formação dos professores conduzida pelo viés da interculturalidade busca desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos curriculares e sua íntima relação com o contexto sociocultural em que são produzidos, requerendo a análise de suas raízes históricas, culturais e o questionamento dos mecanismos de poder que determinam e validam a sua construção. O entendimento da construção do conhecimento como um processo dinâmico, determinado pelo seu contexto histórico, social e cultural, conduz-nos a repensarmos os modos como temos organizado o currículo e a maneira de lidarmos com os diferentes saberes e conhecimentos presentes nos espaços de formação educacional dos sujeitos, imprescindíveis para a formação de suas identidades culturais. Desse modo, propõe-se a formação dos

⁵⁰ O universalismo postula a existência de valores, julgamentos orais, escolhas comportamentais que têm valor absoluto e aplicam-se a todos os homens. Nasceu com o Iluminismo e forma há dois séculos o substrato ideológico da cultura política ocidental e representa um dos fundamentos do projeto filosófico da modernidade. O universalismo pode ser realizado somente eliminando-se a diferença, reduzindo ao silêncio as vozes discordantes e transformando em obrigação universal o que é somente um ponto de vista particular. Possui um passado histórico manchado pela escravidão, genocídio, colonialismo, opressão, segregação (SEMPRINI, 1999, p. 92-93).

⁵¹ O relativismo afirma a impossibilidade de estabelecer um ponto de vista único e universal sobre o conhecimento, a moral, a justiça, ao menos na medida em que existem grupos sociais ou minorias com finalidades e projetos de sociedade diferentes. Está inscrito na própria diversidade das entidades interagindo no espaço social (Ibidem, p. 92).

professores fundamentada na ecologia de saberes como uma contra-epistemologia (SOUSA SANTOS, 2010a).

A ecologia de saberes, conforme o autor, refere-se à ideia da diversidade epistemológica existente no mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além dos científicos. Ressalta que a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não significa a negação ou descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, “de explorar a pluralidade interna da ciência, ou seja, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (p. 57).

A ecologia de saberes renuncia a qualquer epistemologia geral e questiona a arbitrariedade dos seus critérios e a consequente violência epistêmica da qual outras formas de saberes têm sido vítimas. Uma prática docente intercultural assentada em uma ecologia de saberes reconhece as diferentes identidades culturais, acolhendo suas vivências, experiências, formas de produzir conhecimento e compreensão de si mesmo e do outro. Além de recusar hierarquias abstratas, preestabelecidas, inclui conhecimentos não hegemônicos e valoriza os saberes produzidos pelos professores na sua prática cotidiana e pelos diversos grupos culturais presentes no espaço da escola, de modo a favorecer o diálogo horizontal entre conhecimentos. Sousa Santos (2010a) reconhece que toda prática concreta implica hierarquias entre saberes, porém, estas devem ser estabelecidas de acordo com o contexto e não de forma universal, única e abstrata como requerem as práticas monoculturais.

A formação de professores fundamentada por uma visão de conhecimento assentada na ecologia de saberes suscita não somente o diálogo de diferentes saberes, mas, sobretudo, a participação dos sujeitos que produzem estes saberes. Daí decorre a necessidade de assumirmos o professor como intelectual crítico, político e comprometido eticamente com a mudança, tendo em conta a superação do epistemicídio profundamente enraizado em nossas instituições educacionais em todos os níveis de ensino. Trata de compreendermos a prática docente como a construção de uma grande teia de saberes com os quais podemos aprender e nos apropriar do mundo que nos cerca (GEERTZ, 2008).

Quanto à compreensão da escola como espaço de crítica e produção cultural, tanto as universidades, em particular, os cursos de formação de professores, como as escolas são vistos como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. A prática docente, nesta abordagem e enquanto espaço de produção cultural,

busca analisar os diferentes discursos e artefatos culturais presentes nesses espaços e na sociedade. Além de favorecer experiências de produção cultural e ampliação do horizonte cultural dos professores em formação.

Estes caminhos apontados por Candau (2008a) caracterizam uma prática docente intercultural, comprometida com a superação de práticas pedagógicas padronizadoras, homogêneas e monoculturais que descolorem o arco-íris de culturas presentes nos espaços escolares. O trabalho docente consiste na construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem (GIROUX, 1997, 2003), a ação crítica e política na luta contra as injustiças sociais, entre elas, a sua negação enquanto sujeito de produção e legitimação de conhecimentos e saberes. A prática intercultural que defendemos possibilita a discussão e desnaturalização dos processos de produção de identidades culturais essencializadas, subalternizadas e inferiorizadas e coloca em diálogo, troca e negociação os referenciais culturais dos sujeitos de culturas diversas, no caso dessa tese, com as lentes voltadas para a formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda que as questões da interculturalidade constituam uma abordagem somente anunciada em alguns cursos de formação inicial de professores e pouco trabalhada nas escolas (CANDAU, 2014a), a nosso ver, torna-se imperativo sua inserção na formação dos professores, na medida em que pensamos na formação de uma identidade cultural docente capaz de responder aos desafios impostos pelas diferenças culturais e a superação dos problemas delas decorrentes.

Reconhecemos que isso não é uma tarefa fácil, muito menos, que tenhamos uma teoria ou receitas prontas para realizá-la. Todavia, acreditamos no trabalho coletivo e no comprometimento ético e político dos professores para afirmarem as riquezas e potencialidades da diversidade existente no mundo, que tanto temos defendido, e combater o pensamento único e hegemônico, dando aos estudantes historicamente excluídos, marginalizados e inferiorizados, a oportunidade de trazer para os espaços escolares a riqueza dos seus saberes e experiências culturais, dos quais, muitas vezes, foram “convidados” a sair por fracassarem ou por serem considerados inferiores. Acreditamos que o trabalho com a identidade cultural dos sujeitos nos cursos de formação de professores, constitui-se num passo importante para a releitura e reescrita de uma nova história dos povos, sobretudo se for fundamentado nos princípios de uma educação intercultural, conforme aqui discutido, e pela luta por uma democracia concreta.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL EM PARINTINS

Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento [...]. A diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 154).

O currículo se constitui em um espaço de produção cultural e de formação de identidades. É um projeto lançado pelas instituições de ensino, no qual estão firmados os princípios e pressupostos requeridos para a formação profissional pretendida. Por ser um locus de disputa dos conhecimentos a serem ensinados, nem sempre contempla a diversidade epistemológica existente em uma determinada região ou sociedade. Entretanto, qualquer que seja a perspectiva de currículo adotada, esta configura um processo educacional e, conseqüentemente, uma identidade profissional a ser formada. Daí ser imperativo a construção de currículos como constelação de saberes, nos quais seja permanente o diálogo entre os diferentes conhecimentos existentes. Sob o olhar destas constelações construímos este capítulo, cujo objetivo foi identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local (parintinense) são trabalhados no currículo do curso de Pedagogia do ICSEZ e se estes contribuem para uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais. Para ampliar o nosso olhar sobre o que nos propomos, discutimos na primeira seção os antecedentes históricos da educação e formação de professores em Parintins. Ainda que não seja o nosso objeto central, falar da formação dos professores, hoje, sem compreender o processo histórico em que essa se deu em nossa cidade, certamente, limitaria nossas discussões e análises. Na seção dois realizamos uma breve contextualização do ICSEZ, locus da pesquisa. E, para compor o corpus deste capítulo, abordamos na seção três as perspectivas multi/interculturais na formação dos professores e os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense no currículo de Pedagogia.

4.1 Antecedentes históricos da educação e formação de professores em Parintins

Em Parintins já existia uma escola para o ensino primário quando esta foi elevada à categoria de vila e município em 1852. Foi criada pela Lei paraense nº 146, de 24 de outubro de 1848, posteriormente reconhecida pela Lei amazonense nº 15 de 18 de novembro de 1853. No período em que durou o predomínio paraense, a escola não teve professor. Antes da criação da Província do Amazonas, o ensino primário funcionou em Parintins de 1849 a 1851, tendo o registro de frequência de 25 alunos no primeiro ano e 15 em 1851. A escola era dirigida pelo professor Joaquim José da Silva Meirelles (BITTENCOURT, 2001; SAUNIER, 2003).

Bittencourt (2001) nos informa que, em 1853, foi nomeado o primeiro professor efetivo que teve essa cadeira, Padre Torquato Antonio de Souza, a quem também foi dada a obrigação de ensinar música vocal aos jovens que a ela quisessem se dedicar. Em 1854 foi apresentado pelo deputado provincial Francisco Tapajós um projeto para a criação de uma cadeira do ensino primário para o sexo feminino, o qual foi rejeitado. Assim, a criação de uma escola para meninas se deu somente em 1857, visto que o ensino era permitido apenas para os meninos. Às meninas, reservavam-se as prendas domésticas. A primeira professora efetiva para essa escola foi Anna Joaquina Cardoso de Souza Ribeiro, assumindo-a em 1863. O autor destaca também que existiram muitas outras escolas, inclusive no interior [zona rural] do município e ressalta que “[...] a criação das escolas, no importante e populoso município de Parintins, indica o interesse que o Poder Público, em outros tempos, tomava pelo derramamento da instrução, nas camadas populares, que assim se levantavam” (p. 141).

A primeira professora normalista formada pelo Instituto de Educação do Amazonas foi Alzira de Queiroz, que veio lecionar em Parintins no Grupo Escolar Monteiro de Souza, atualmente, Escola Estadual Araújo Filho, do qual foi diretora por 30 anos. Há registros e evidências de que desde 1853, sempre funcionou como prédio escolar, além de ter sido o palácio Municipal (SAUNIER, 2003).

Atualmente, a educação escolar pública no município de Parintins atende 33.433 estudantes da Educação Básica (Quadro 7). Somados a estes, 150 estudantes do Projeto Pró-Jovem, 270 com necessidades educacionais especiais atendidos pela rede municipal e 26 estudantes indígenas do Projeto Igarité pela rede estadual, totalizando 33.879 alunos matriculados.

Quadro 7 - Níveis, Modalidades de Ensino e número de estudantes das escolas públicas de Parintins

Escolas	Nº de Escolas	Nº de estudantes/ Níveis de Ensino					Modalidade de Ensino					Total
		Ed. Inf.	Fund. 1º ao 5º	Fund. 6º ao 9º	Ensino Médio		EJA	Ed. Indígena				
					Reg.	Med. Tec.		Ed. Inf.	Fund. 1º ao 5º	Fund 6º ao 9º	EJA	
Municipal	145	4.700	7.879	4.782	-	-	820	57	181	97	74	18.590
Estadual	21	-	3.285	4.584	4.956	1.465	553	-	-	-	-	14.843
Total	166	4.700	11.164	9.366	4.956	1.465	1.373	57	181	97	74	33.433

Fontes: Coordenação da Estatística e Cadastramento Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Junho/2016, Coordenadoria Regional de Educação de Parintins. Março/2016 e Coordenação da Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação. Maio/2016.

A rede municipal possui 18.590 estudantes, distribuídos em 145 escolas, das quais 15 são Centros de Educação Infantil. Para atender esta demanda, a Secretaria possui 922 professores. Destes, 32 trabalham nas escolas situadas nas 07 comunidades indígenas atendidas pelo município, dos quais 26 são indígenas. As escolas e centros estão localizados em área urbana e rural. A rede estadual conta com 21 escolas, sendo 02 localizadas na zona rural (Caburi e Mocambo) e um Centro Rural Tecnológico, que oferece o Ensino Médio Mediado por Tecnologia.

Parintins se destaca como um importante pólo educacional do Estado do Amazonas. A cidade possui um Campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) que oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada. E, para atender o público do Baixo Amazonas e outras regiões do país, conta com duas instituições públicas de Ensino Superior: o Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) e o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins (ICSEZ/UFAM). Além destes, dispõe de algumas faculdades privadas com vários cursos superiores ofertados e unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social da Indústria (SESI).

O breve percurso histórico da educação em Parintins nos possibilita afirmar ser esta um espaço de grande potencial educacional, cuja identidade cultural é reveladora de múltiplas culturas e seus saberes. Pensar a formação de professores para o desenvolvimento de uma educação intercultural no município requer um breve resgate da trajetória da formação de professores em Parintins.

Os cursos Normais foram os primeiros cursos de formação de professores no Brasil, responsáveis pela qualificação dos profissionais da educação desde o Império e ainda respondem por esta formação nos dias atuais (SCHEIBE, 2008). Entretanto, no século XVII, a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, mas somente com a

Revolução Francesa efetiva-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado para formar professores leigos, ideia essa que se potencializa no século XIX, juntamente com a consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino, especialmente, do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000). A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris em 1795. Daí decorre a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, também denominada Escola Normal Primária, com a finalidade de preparar professores do ensino primário. Em 1802, Napoleão institui a escola Normal de Pisa nos moldes da escola Normal Superior de Paris, destinada a formação de professores para o ensino secundário (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a questão do preparo de professores para o exercício da docência surge após a independência quando da necessidade da organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). Por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, D. Pedro I “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Ao determinar no art. 4º que o ensino, nessas escolas, deveria ser realizado por meio do “ensino mútuo”, evidencia-se a primeira forma de preparação docente, unicamente prática e sem nenhuma base teórica. Para Saviani (2009, p. 144), a adoção do método explicita “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. No art. 5º, exige-se a instrução dos professores que não tivessem preparo necessário deste ensino, a qual deveria ser realizada em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais. A Lei não exigia uma formação inicial para o ingresso na docência, este era conquistado por meio de exames de seleção para mestres e mestras (Art. 7º).

O Ato Adicional de 1834, ao colocar a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, possibilitou a criação das primeiras escolas normais no Brasil. A primeira escola normal do país foi criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, iniciativa, posteriormente, seguida pelas demais províncias. As Escolas Normais destinavam-se à formação de professores para as escolas primárias (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009). Ainda que estas escolas fossem designadas para uma formação específica, ou seja, para a “preparação pedagógico-didática, predominou a preocupação com o domínio do conhecimento a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras [...]” (SAVIANI, 2009, p. 144).

No estado do Amazonas, na capital Manaus, o Instituto de Educação do Amazonas (IEA) foi criado a partir da necessidade de se ter em Manaus uma escola que formasse

professores para o exercício do Magistério. Por meio da Lei 506 de 04 de novembro de 1880, na Província do Amazonas, foi instituído com o nome de Escola Normal. No entanto, foi fundada somente em 06 de março de 1882, tendo sua primeira sede situada na atual Praça Dom Pedro II. Seu primeiro diretor foi o Dr. Ephifânio José Pedrosa, designado pelo então presidente da Província Dr. Alarico José Furtado. Alguns meses após sua inauguração e a reformulação de alguns vínculos de Estabelecimentos de Ensino, a Escola Normal foi atrelada ao Lyceu Provincial, o qual passou a funcionar no prédio da Escola. Assim, no período de 1884 a 1886 a Escola Normal passou a funcionar no Asilo Orfanológico Elisa Souto, desvinculando-se do Lyceu Provincial que havia retomado sua autonomia administrativa e educacional. Em 1890 o Lyceu foi extinto e a Escola Normal virou Instituto Normal Superior e voltou a funcionar no Ginásio Amazonense Dom Pedro II.

Em 1911 o Instituto Normal Superior era dirigido pelo professor Benjamim Ferreira Vale, os números de alunos cresceram e a Escola passou a utilizar os salões em que funcionava o Congresso Amazonense. Em 1933 o Capitão Nelson Mello mudou a sede, após inúmeras reformas, para o atual Centro Cultural Palacete Provincial, que ali se instalou já em 1933. Erguido no período auge da borracha, o Instituto Normal Superior instalou-se no prédio no entorno da Praça Antônio Bittencourt em 1944. Atualmente, com a denominação Instituto de Educação do Amazonas, alcinha recebida em 1965, no governo de Arthur César Reis, foi responsável pela formação das normalistas no Amazonas. O IEA também não ficou imune às iniciativas mal sucedidas de consolidação das escolas normais como espaço de preparação dos docentes em todo o país.

Para Tanuri (2000, p. 65), nos primeiros 50 anos do Império, as reduzidas escolas normais no Brasil não passaram de ensaios rudimentares e mal sucedidos. A autora atribui ao insucesso destas não somente às suas deficiências didáticas, mas principalmente “[...] à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava [...]”.

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, no início do período republicano representou um momento ímpar na história da formação dos profissionais para o magistério. A reforma realizou mudança nos currículos e ampliou o tempo de integralização do curso, com destaque nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico e, ainda, a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, voltado para formação de docentes para as escolas normais e os ginásios, o qual não chegou a ser instalado, mas permaneceu como uma possibilidade na legislação daquele estado até 1920 (SCHEIBE, 2008; TANURI, 2000). O modelo da Escola Normal tendeu a se consolidar e se expandir por

todo país. Paralelamente à valorização dessas escolas, “[...] ocorre o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino” (TANURI, 2000, p. 66), considerando que a clientela inicial das Escolas Normais era constituída predominantemente por mulheres, em geral, pertencentes a grupos socialmente privilegiados, eram filhas de fazendeiros e comerciantes.

Após a primeira década republicana da adesão da Escola Normal para a preparação dos professores no Brasil, esta não trouxe avanços significativos, por estar centrada predominantemente no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009). Na busca da formação adequada do mestre, Anísio Teixeira, por meio da reforma no instituída pelo decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932, transforma a Escola Normal em Instituto de Educação “destinado a ministrar a educação secundária e preparar professores primários e secundários”. Almejava com a reforma livrar as Escolas Normais do “vício” de sua constituição, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dois objetivos” (TEIXEIRA, 1932, p. 03). As duas primeiras iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal em 1832 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantados por Fernando de Azevedo em 1933 (SAVIANI, 2009).

Para Saviani (2009), os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a atender as exigências da pedagogia que buscava se afirmar como um campo de conhecimento de caráter científico. O que se pretendia era a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente de modo a corrigir as insuficiências e distorções das Escolas Normais, caracterizadas por “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Teixeira (1932), ao defender uma formação aprimorada do mestre, eleva, definitivamente, a formação dos professores em nível superior. Os Institutos do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, compondo as primeiras experiências de formação universitária de professores no Brasil. O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934, e o do Rio de Janeiro, à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, extinta quando da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, tornando-se o modelo nacional a ser seguido pelas demais escolas de nível superior, estabelecendo o modelo conhecido como “esquema 3 + 1”, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas

e um ano para a formação didática, sendo este esquema adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SCHEIBE, 2008; SAVIANI, 2009).

Esta mesma orientação prevaleceu com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei, n. 8.530, de 1946) que buscou a uniformidade na formação para a docência, sem, no entanto, trazer grandes inovações ao que já vinha sendo realizado. Na nova estrutura o curso normal foi dividido em dois ciclos.

[...] o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 74).

Esta composição dos cursos de formação de professores prevaleceu no país até a Lei nº 5.692 de 1971, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, não trouxe modificações substanciais para a formação docente, mantendo os mesmos padrões da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Scheibe (2008, p. 44-45) explicita que “o ensino normal permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries)”.

Em 1961 foi instituída a Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, primeira escola destinada à formação de professores em Parintins. O educandário formou sua primeira turma em 1963 com apenas 09 professoras. Nesse período, a instituição era privada e pertencente à Diocese de Parintins⁵². Este acontecimento histórico é corroborado pela professora Sarah Gomes ao afirmar que o Colégio Nossa Senhora do Carmo foi o primeiro a oferecer o Curso Normal em Parintins. A professora Sarah Gomes foi uma das primeiras profissionais da educação na cidade. Em entrevista nos relatou que dos seus 66 anos de vida, 48 anos são dedicados à educação, particularmente, no Colégio Batista de Parintins, onde se encontra em atividade até hoje.

O Colégio Batista de Parintins foi fundado em 1º de maio de 1955 pelo pastor Eduardo França Lessa, natural do Estado do Rio de Janeiro, com o curso Primário, tendo como seu primeiro diretor o próprio fundador. Em 1962 passa a oferecer o Curso Ginásial e, em 1969, instituiu o Curso Normal, tendo funcionado até 1971 com a denominação Colégio Normal Batista de Parintins (PPP COLÉGIO BATISTA DE PARINTINS, 2012). Como o

⁵² Dados fornecidos pela Secretaria do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Abril/2016

Colégio do Carmo também funcionava em regime privado. Este momento foi descrito pela professora Sarah.

Quando eu entrei no Colégio, eu já havia dado aula no interior [zona rural]. Eu terminei o ginásio em 1967, aqui no Colégio Batista, e em 1968 eu fui trabalhar no interior. Em 1969 eu voltei e iniciei o Curso Normal. Antes deste curso chegar, os professores tinham apenas o Ginásio. Havia carência de professores com formação maior. Então, nós éramos utilizados. Eu fazia a 4ª série ginásial em 1967 e eu já dava aula no Batista para a turma de 4ª série primária [...]. Em 1969, o Colégio Batista cria o Curso Normal. Havia apenas dois homens na nossa turma [...] A nossa turma era pequena, tinham 14 alunos, nós estudávamos de manhã e dávamos aula à tarde [...] Eu fiz parte da primeira turma do Curso Normal oferecida pelo Colégio Batista de Parintins. Dessa turma, formaram 07 (sete) professores, sendo 08 (oito) mulheres e 01 (um) homem [...] (Professora Sarah/2015).

Na fala da professora fica evidente que antes da instituição das Escolas Normais em Parintins, os professores que ministravam aulas no curso Primário possuíam apenas o Ginásio. A maior clientela desses cursos eram as mulheres e o número de alunos formados era muito pequeno, o que comprova a inépcia das Escolas Normais de atrair candidatos para preparar professores para o exercício do magistério nas escolas primárias em todo o país (TANURI, 2000).

Figura 9 - Formatura da 1ª turma do Curso Normal - CBP/1971



Fonte: Acervo pessoal da professora Sarah Gomes

A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, ampliando-o de quatro para oito anos, agregando o primário ao ginásio; e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou a escola normal na chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)

pelo Parecer nº 349/72. Esta habilitação foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos com formação para lecionar até a 4ª série; a outra constituída de quatro anos, para exercer o magistério até a 6ª série do 1º grau. Com esta Lei, a tradicional escola normal perdia o status de “escola” e de “curso”, os Institutos de Educação desapareciam e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009; SCHEIBE, 2008).

Para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

O currículo do Magistério foi estruturado em um *núcleo comum*, obrigatório em âmbito nacional, de formação geral, composto de disciplinas da área de *Comunicação e Expressão* (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação Artística e Educação Física), *Estudos Sociais* (Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira) e *Ciências* (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde); e uma parte de *formação especial (Parte Diversificada)*, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional. A formação especial constituiu-se das disciplinas Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino. A disciplina de Didática era vista como a espinha dorsal do processo de formação dos professores (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, destaque nosso).

O currículo desenhado para a formação no Magistério seguia uma perspectiva universalizante, eurocêntrica e expressava a conjuntura do regime militar. Entretanto, a Lei 5.692/71 explicita uma primeira preocupação com as diferenças culturais no currículo e na formação docente ao estabelecer, no art. 4º, que os “currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais [...] às diferenças individuais dos alunos”. Para tanto, determinava no art. 29, que a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus seria realizada ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país.

Com a reforma do ensino no Brasil e atendendo os dispositivos legais decorrentes da Lei 5.692/71, o Colégio Nossa Senhora do Carmo e o Colégio Batista de Parintins, em 1972, passaram a oferecer a habilitação para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª). Semelhante ao Curso Normal, esta habilitação foi oferecida pelo Colégio do Carmo no regime particular até 1975, quando a Diocese de Parintins firmou convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para o 2º grau e, em 1980, estende o convênio de 5ª a 8ª séries, permanecendo, no entanto, com a sua particularidade de escola da Diocese com regimento interno específico (PPP, COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO, 2011). O referido colégio atendeu 102 turmas e formou 3.054⁵³ professores, sendo 2.430 mulheres e 624 homens, até a extinção do Curso Magistério em 2002.

No Colégio Batista de Parintins, o Magistério, inicialmente, também era privado até 1986, data em que se estabeleceu convênio entre o Colégio e a SEDUC/AM, mantendo-se até hoje. Este acontecimento e a criação do curso Adicional na instituição foram mencionados pela professora Sarah no momento da entrevista.

Quando o Magistério iniciou no Colégio Batista, as pessoas que ingressavam no curso tinham que pagar. Até o ano de 1985 o Colégio era particular no curso primário, ginásio, Magistério e Adicional (iniciado em 1981). Em 1986 foi realizado um Convênio entre o Colégio e a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC e os cursos passaram a ser oferecidos gratuitamente, exceto, o Adicional que continuou particular até seu encerramento em 1991. O Magistério encerrou em 2001 (Professora Sarah/2015).

Por meio da Resolução nº 016 de junho de 1981, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas autorizou o funcionamento dos Estudos Adicionais no Colégio Batista de Parintins, nas áreas de habilitação em Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais. É importante destacar que antes da aprovação desta resolução, o curso Adicional na área de Ciências iniciou em 1980, na Área de Comunicação e Expressão em 1981 e na Área de Estudos Sociais em 1982, os quais funcionaram até 1991. Desde a criação do Curso Normal, em 1969, até o encerramento do curso Magistério em 2001, o Colégio Batista formou 4.400⁵⁴ professores.

As primeiras iniciativas de formação de professores no município de Parintins aconteceram em escolas confessionais, privadas, cujo objetivo primeiro da ação docente consistiu em trabalhar os princípios religiosos adotados por essas escolas e o desenvolvimento

⁵³ Dados fornecidos pela Secretaria do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Abril/2016.

⁵⁴ Dados fornecidos pela Secretaria do Colégio Batista de Parintins. Abril/2016.

moral dos estudantes. Porém, não podemos deixar de registrar a contribuição prestada por essas instituições no processo educacional do qual carecia não só a cidade de Parintins, mas todo o país.

O pastor [fundador e diretor do CBP] se preocupava muito com a nossa formação. Ele trazia professores do Nordeste (Pernambuco), do Norte, especificamente, de Santarém para ministrar aulas para nós. Os professores que vinham tinham o curso de Magistério feito no seu Estado. Como o Colégio tinha um vínculo evangélico, ele trazia professores evangélicos, que tinham curso de Teologia ou de Educadoras Cristãs, Filosofia. O pastor tinha também um vasto currículo, ele era professor de OSPB, Ensino Religioso, Inglês (Professora Sarah/2015).

No Estado do Amazonas, o Ensino Superior se destaca como a primeira experiência universitária brasileira com a criação da Escola Universitária Livre de Manáos em 1909. Marco histórico em que nasce, na cidade de Manaus, a primeira universidade do Brasil (BRITO, 2009). Em Parintins, o Ensino Superior iniciou com a instalação do Campus Avançado em Parintins em 1969 (Ato Executivo, n. 229, de 08 de dezembro de 1969), por meio da Fundação Projeto Rondon⁵⁵, como uma extensão universitária vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O prédio do Campus Avançado, localizado à rua Paraíba, foi inaugurado pelo governador do Rio de Janeiro, Chagas Freitas e construído pela Fundação Rondon (SOUZA, 1989). Implantado em 1979 (BRASIL, 1980), o Campus Avançado, por meio de equipes da UERJ, prestou vários serviços para a comunidade parintinense como assistência odontológica, medicina preventiva e formação de professores para o 1º e 2º graus através de cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Letras, Matemática, Ciências e Educação Física, conforme descrito pela professora Sarah.

⁵⁵ O Projeto Rondon surgiu em Julho de 1967, iniciativa do professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O Grupo de Trabalho Projeto Rondon foi instituído por meio do Decreto n. 062.927 e em novembro de 1970, pelo Decreto n. 67.505, passou a denominar-se PROJETO RONDON e a funcionar como órgão autônomo, de administração direta, subordinado ao Ministério do Interior. Transformou-se em Fundação em dezembro de 1975 pela lei n. 6.3105. O projeto nasce como extensão universitária com o objetivo de levar a juventude universitária a conhecer a realidade deste país continental, multicultural e multirracial e, especialmente, participar do seu processo de desenvolvimento social, econômico e cultural. O Programa Campus Avançado surgiu a partir do Projeto Rondon e por meio dele. Assim, em 1969 a Universidade Federal de Santa Maria iniciava a primeira experiência em Boa Vista, Roraima em agosto do mesmo ano, onde permaneceu na área em 28 dias, realizando trabalhos de levantamento, pesquisa e assistência médica. O Projeto Rondon, com seu Programa Campus Avançado, iniciava, desse modo, seu trabalho em várias regiões do Brasil, enfrentando realidades sociais, culturais, econômicas e humanas tão díspares (BRASIL, 1980).

[...] quando a UERJ chegou a Parintins e realizou o primeiro vestibular, no Colégio Nossa Senhora do Carmo, nós passamos. Eu tive o privilégio de ser da primeira turma de Estudos Sociais, foi o primeiro curso a nível superior na cidade. A formação recebida, no início, era Licenciatura Curta e os cursos oferecidos eram Estudos Sociais, Letras, Ciências e Matemática (Professora Sarah/2015).

Em 1989, a Educação Superior consolidou-se em Parintins, por meio do Programa Norte de Interiorização (PNI) da Universidade Federal do Amazonas, que se instalou nas dependências do prédio onde funcionava o referido projeto com cursos de Licenciatura, realização de projetos de pesquisa e extensão universitária. O diretor administrativo do Campus Avançado foi o parintinense Felicíssimo Barbosa (SOUZA, 1989).

Na década de 1980, paralelamente às disposições legais da Lei 5.692/71, iniciou-se um amplo movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, constituindo-o como espaço de formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse conjunto de disposições legais e de uma intensa mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96/96) prescreve em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A Lei introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores (SAVIANI, 2009). Em conformidade com o art. 63, inciso I, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Ainda que tenha estabelecido à formação em nível superior para exercer o magistério na educação básica, a Lei admite como formação mínima, a oferecida em nível médio nos cursos normais.

A UFAM, por meio dos programas especiais PEFED (Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública) e PROING (Programa de Interiorização da Graduação), ofereceu no período de 1998 a 2002, 2.896 vagas, sendo 2.646 na modalidade licenciatura e 250 vagas na modalidade bacharelado, por meio dos cursos de graduação em Administração, Agropecuária, Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras – Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia de 1ª a 4ª séries,

abrangendo um total de 22 municípios. Formou no referido período um total de 322 professores (AMAZONAS, 2008). Foi nesse contexto que ofertou, em 2000, o primeiro curso de Pedagogia em Parintins pelo Programa de Interiorização de Graduação (PROING), e decorrente desse processo, formou, em 2004, 48 pedagogos.

Com a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Lei n. 2.637 de 12 de janeiro de 2001 (AMAZONAS, 2001), a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ser por meio do Curso Normal Superior no município. As primeiras unidades acadêmicas da UEA foram instaladas na capital do Estado e, junto a elas, os Centros de Estudos Superiores de Tabatinga, Parintins e Tefé, por meio do Decreto n. 21.963/2001, localizados nos respectivos municípios do interior (DE VOLTA, 2001).

No sentido de atender as exigências das Disposições Transitórias da Lei 9.394/96 que estabelece o prazo de dez anos para o atendimento do artigo 62, a UEA, no período de 2002 a 2008, formou, aproximadamente, 15.000 professores no curso de licenciatura em Normal Superior, na modalidade “presencial mediado” por intermédio do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PROFORMAR) em todo estado do Amazonas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Os docentes que participaram desse processo formativo eram oriundos tanto da rede estadual quanto da rede municipal de ensino, em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A UEA surge com a preocupação de formar professores em todas as licenciaturas para suprir a carência de formação para o magistério na Educação Básica no Estado do Amazonas. É nesse contexto que os centros passaram a ofertar as licenciaturas em História, Geografia, Matemática, Letras, Física, Química, Biologia e, para a Educação Infantil e séries iniciais do fundamental, o Normal Superior, extinto em 2007, quando foi substituído pelo curso de Pedagogia. No período de 2005 a 2015, o Centro de Estudos Superiores de Parintins formou aproximadamente 2.179 professores nas mais diversas licenciaturas (Quadro 8).

Quadro 8 - Número de professores formados pelo CESP – 2005 a 2015

ANOS	CURSOS DE LICENCIATURA									TOTAL
	Nor. Sup.	Pedag	Letras/Port.	Geog.	Hist.	Mat.	Física	Química	Ciênc./Bio.	
2005	66	-	33	33	16	33	-	-	33	214
2006	66	-	33	66	-	33	-	-	33	231
2007	66	-	66	-	13	33	-	-	-	178
2008	-	-	33	33	33	33	-	33	33	198
2009	-	33	33	-	33	33	-	33	33	198
2010	-	33	66	99	33	-	33	-	33	297

2011	-	33	-	-	-	33	-	-	-	66
2012	-	26	66	66	66	33	-	33	33	323
2013	-	12	-	33	33	-	-	-	-	78
2014	-	-	-	66	-	-	33	33	-	132
2015	-	33	99	66	33	33	-	-	-	264
Total	198	170	429	462	260	264	66	132	198	2.179

Fonte: Secretaria do Centro de Estudos Superiores de Parintins - Março/2016.

Quanto à formação de professores para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o CESP formou 368 professores, sendo 198 no curso Normal Superior e 170 em Pedagogia, suprimindo a carência existente no município de professores para atuar nestes níveis de ensino.

O CESP oferece ainda Cursos Superiores de Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Gestão Comercial. Além dos cursos de Especialização em Gestão do Currículo, em Geografia, Matemática, Ciências, História e Letras. Atualmente atende 2.182 estudantes, sendo 2.072 alunos de graduação e 110 de pós-graduação. Conta com 77 professores, sendo 29 temporários e 48 efetivos.

No ano de 2005, por meio do Programa de Expansão do Ensino Superior, promovido pelo Governo Federal, a Universidade Federal do Amazonas implantou nos municípios do interior do Estado o Programa UFAM-MULTICAMPI, consolidando a implantação de Unidades Acadêmicas Permanentes nos municípios de Coari, Benjamin Constant e Humaitá, em 2006, Parintins e Itacoatiara em 2007. Assim, mais uma instituição de Ensino Superior é implantada na Ilha Tupinambara, o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, cuja caracterização será objeto da seção seguinte.

Na breve trajetória da história dos cursos de formação de professores no Brasil e em Parintins, observou-se a predominância de um modelo de formação assentado numa concepção elitista, intelectualista, no qual às questões voltadas para a realidade sociocultural dos sujeitos, seus costumes e saberes não foram, inicialmente, considerados. Entretanto, em seu discurso, a professora Sarah indica alguns temas abordados que tratavam do Amazonas e de Parintins.

A abordagem da cultura amazônica e da cidade de Parintins existia não tanto quanto a gente vê hoje, mas existia, eu creio que até em determinadas situações mais intensas do que hoje, porque você estudava as cores da bandeira do município, as cores da bandeira do Estado, você sabia o que significava cada cor, as estrelas, o que elas estavam ali representando. Então, estudávamos o brasão da cidade, a sua fundação (Professora Sarah/2015).

O estudo das bandeiras do município e do estado do Amazonas (suas cores, o significado das estrelas), o brasão da cidade e sua fundação constituíam conteúdos dos currículos. Tais conteúdos, refletiam, na verdade, a conjuntura do regime militar e o modelo de educação instaurado no Brasil, sustentado nos pilares da racionalidade técnica e produtividade. Na fala da professora emerge o domínio da igreja católica na formação da identidade cultural do parintinense, como já discutido no primeiro capítulo, ao falar do hino da cidade, escrito por Dom Arcângelo Cérqua, primeiro bispo de Parintins.

Eu não quero entrar no mérito do certo ou errado, nem levar para o lado religioso, mas o hino da cidade, o hino de Parintins, é um hino muito bonito. No meu ponto de vista, quando você canta o hino nacional, você não vê apologia nenhuma, não se vê uma entidade religiosa a não ser ao Deus supremo [...] Não se faz referência a um só santo. Só tem uma doutrina religiosa e os outros que são evangélicos, ficam tolhidos de cantar o hino de Parintins, nós ficamos sem cantar o hino [...].

O hino inicia fazendo referência a Nossa Senhora do Carmo, impondo aos parintinenses um único credo, impedindo parte da população de cantá-lo por pertencerem à outra doutrina religiosa. Apresentamos abaixo as três primeiras estrofes do hino:

Sob a Bênção da Virgem do Carmo
Parintins se desdobra e reluz
Ao afago do Rio Amazonas,
Encimada do sol e da cruz

Parintins, meiga flor do Amazonas
Doce mimo das mãos do Senhor,
Terra virgem por Deus escolhida
Para berço de luz e de amor.

Parintins é uma terra bendita
Refulgente de fé no porvir
É cidade pujante de vida
Com um povo a cantar e sorrir.
[...].

Semelhante a esta questão, os saberes e conhecimentos dos povos tradicionais, dos grupos ditos “minorias”, seus contextos e singularidades foram negados e silenciados, impondo-se um modelo de educação eurocêntrico e colonizador. Somente a partir da Lei 5.692/71, ainda que de forma tênue, aparece uma primeira preocupação com as peculiaridades locais e diferenças individuais dos estudantes, sinalizando para uma formação docente que contemplasse as diferenças culturais das diversas regiões do Brasil.

A Constituição Brasileira de 1988 fortalece essas questões e a Lei 9.394/96 destaca especial atenção às questões multiculturais e interculturais, pois na LDB anterior (4.024/61)

estas não apareceram. Entretanto, na nova LDB tais questões são mais intensas quando se trata da Educação Indígena e da Educação do Campo. A partir de então, questões como diversidade cultural, a multiculturalidade brasileira e a identidade passaram a compor o corpo dos textos das políticas curriculares no país, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e, recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores, entre outros, como apresentado na introdução desta tese. Os documentos oficiais mencionados nos permitem afirmar a garantia do reconhecimento do espaço, em políticas e revisões curriculares, às temáticas da diversidade cultural e da identidade. Essa valorização se evidencia na última década do século XX e nas primeiras do século XXI em propostas formuladas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula (MOREIRA; CARVALHO, 2014).

Caminhando entre os vários tempos históricos em que se deram a formação de professores em Parintins, percebemos que este processo foi fundamentado numa concepção de negação e assimilação das diferenças culturais, pautado na abordagem do multiculturalismo conservador e/ou liberal, responsável pela formação de identidades culturais essencializadas no município.

Diante desta realidade, o curso de Pedagogia em Parintins encontra-se frente ao desafio de (re)pensar o projeto de formação oferecido pelo curso, a partir dos pressupostos da interculturalidade. Para tanto, necessita-se estar atento aos discursos dos currículos oficiais, diretrizes, documentação de orientação oficial e material didático, visto que saberes e conhecimentos negados por muito tempo, são agora objetos de discussão e passam a ser tratados e reconhecidos como necessários não somente para a compreensão das diferenças culturais como também para a desconstrução de uma visão colonizadora da identidade, do saber e do poder.

4.2 Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia: contexto da pesquisa e sua identidade cultural

O Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, instalado no Campus Universitário Professor Dorval Varela Moura (Resolução nº 022/2005/CONSUNI) está localizado na cidade de Parintins, na estrada Parintins/Macurany, nº 1805, bairro Jacareacanga (figura 6). A Unidade Acadêmica Permanente de Parintins foi instituída por meio da Resolução 025/2006/CONSUNI de 26 de outubro. O ICSEZ oferece os cursos de graduação em Zootecnia, Administração em Gestão Organizacional, Comunicação

Social/Jornalismo, Educação Física, Serviço Social, Pedagogia e Artes Plásticas. Por estar localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, o Instituto atende os municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará.

Figura 10 - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia



Fonte: <https://icsezdigital.wordpress.com>

De acordo com os dados disponibilizados pela Coordenação Acadêmica do ICSEZ, no primeiro semestre de 2015, encontravam-se matriculados no instituto 1.707 discentes, distribuídos em todos os cursos e 68 professores, conforme quadro 9.

Quadro 9 - Número de discentes e docentes do ICSEZ- 2015/1

Cursos	Número de discentes	Número de docentes
Bacharelado em Administração	182	09
Bacharelado em Serviço Social	267	08
Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo	247	09
Bacharelado em Zootecnia	297	12
Licenciatura em Artes Visuais	172	08
Licenciatura em Educação Física	270	10
Licenciatura em Pedagogia	272	10
Total	1.707	68

Fonte: Coordenação Acadêmica do ICSEZ. Dezembro/2015.

Além dos 68 docentes que possuem formação específica para os cursos em que ministram aulas, há ainda, 16 professores transversais, totalizando 84 docentes. Para viabilizar os trabalhos no ICSEZ, este conta também com 41 técnico-administrativos em educação. No

tocante ao curso de Pedagogia, objeto de análise nesta tese, possui 272 professores em formação e 10 docentes.

O curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) do ICSEZ foi instituído pela Resolução nº 060/2007, com 50 (cinquenta) vagas, turno noturno, com o objetivo de promover a formação do profissional da educação para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas matérias pedagógicas do Ensino Médio; e na gestão de sistemas e instituições de ensino, frente à realidade e contexto local e regional (PPC DE PEDAGOGIA, 2014).

No período de 23/01/2012 a 11/06/2015, recorte possível devido à primeira turma ter ingressado no Instituto no ano de 2007, o curso de Pedagogia formou 111⁵⁶ (cento e onze) professores. Consideramos pertinente registrar que no dia 21 de outubro de 2015, realizou-se a Colação de Grau da primeira turma de Pedagogia, oriunda do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ligado à FAGED/UFAM, com 47 (quarenta e sete) formandos.

Diante da sucinta caracterização do lócus da pesquisa, é possível afirmarmos que o instituto nasce num contexto de diversidade cultural, abrigando sujeitos de universos culturais distintos, com seus saberes e modo de vida. O curso de Pedagogia, por sua vez, traz como substrato a formação docente para a realidade sociocultural amazônica, especificamente, Parintins. O grande desafio consiste em formar professores para lidar com as diferenças culturais dos estudantes pelo olhar da interculturalidade, trazendo para o centro de seu processo formativo a identidade cultural local (parintinense). Ribeiro (2016), no vídeo “O Brasil Caboclo”, nos alerta que,

[...] o Brasil precisa vencer o desafio da Amazônia e tem que mostrar ao mundo, que nem tudo é mercado e competição [...] lá vive o povo mais culto da terra, o povo mais culto do Brasil. Tem dez mil anos de sabedoria herdada, de convívio com a natureza e de saber sobreviver nela, sem degradá-la.

Ribeiro (2016) enfatiza que ninguém tem o que temos: as belezas da selva amazônica, o maior sol, a maior floresta e a maior biomassa. O mundo mais rico, o mais exótico e o mais bonito. Temos as eternas promessas do Eldorado. Nós temos o Jardim da Terra. E o curso de Pedagogia deve possibilitar a formação de uma identidade cultural docente voltada para as diferenças culturais e seus mananciais de saberes, entendendo a interculturalidade como o reconhecimento mútuo de todas as culturas, em uma perspectiva de descolonização do saber e do poder que lhe é inerente. “À medida que a cultura eurocêntrica

⁵⁶ Dados fornecidos pela Secretária Executiva do ICSEZ em resposta ao ofício (nº 06/2015 de 19/02/2015) da pesquisadora por meio também de ofício (001/2015/SECEX-ICSEZ de 23/02/2015).

não respeita a biodiversidade, nem a diversidade cultural, as referências reais e as significações simbólicas dos contextos locais são pervertidas” (MARIN, 2009, p. 127). O reconhecimento das diferenças culturais é essencial para preservar a multiculturalidade do tecido social brasileiro e assegurar as condições vitais para a convivência democrática e intercultural na sociedade humana. Daí decorre um dos grandes desafios para a educação neste século: ter como ponto de partida de seu processo formativo cada realidade, fundamentada no reconhecimento e afirmação das culturas locais em diálogo com o contexto global. Estas proposições nos instigam saber como o curso de Pedagogia do ICSEZ tem abordado as diferenças e a identidade cultural local em seu currículo na formação dos professores em Parintins.

4.3 Multi/interculturalidade na formação de professores e os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense no currículo de Pedagogia do ICSEZ

Todo e qualquer trabalho realizado pelo homem envolve determinados conhecimentos/saberes e o do professor, no exercício da docência, não seria diferente. Então, se consideramos que os saberes constituem a base da cultura (GEERTZ, 2008), estes também são reveladores da identidade cultural de determinado sujeito ou grupo, constituindo o substrato da sua formação enquanto sujeito histórico, social e cultural. E os currículos dos cursos de formação de professores, enquanto espaço de produção de significados, conhecimentos e interesses, determinam um perfil de identidade docente a ser formado. Ao sustentarmos a tese de que o trabalho com a identidade cultural na formação dos professores pressupõe a (re)construção de uma identidade cultural docente determinante para o trabalho com as diferenças culturais no exercício da docência, não podemos desconsiderar os documentos oficiais que materializam os discursos, as intenções e as ações pretendidas no processo formativo dos professores.

Com este propósito, realizamos a análise dos documentos por meio das lentes da interculturalidade com o objetivo de identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local são trabalhados no currículo do curso de Pedagogia do ICSEZ, tendo em vista a formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais.

A presença dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local e das questões relacionadas às diferenças culturais foi analisada nos documentos que orientam e fundamentam a formação dos professores em formação para trabalharem com as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta etapa da pesquisa concentrou-se no currículo oficial, prescrito e explícito do Curso de Pedagogia, o que nos permitiu

analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os Planos de Ensino dos professores. Compreendemos que tais documentos são enviesados por uma concepção de cultura, intencionalidades, valores e conhecimentos defendidos pelo grupo que o produziu, a partir de determinado espaço-tempo, dos documentos oficiais e da identidade cultural e profissional que se pretende formar.

O currículo do Curso de Pedagogia se constitui em um projeto de formação cultural, por ser um lugar de produção de conhecimentos, significados, saberes e experiências socioculturais proporcionados aos professores em formação, preparando-os para atuarem em um contexto específico, no caso desta pesquisa, em Parintins/Amazonas.

Para identificarmos as potencialidades, distanciamentos, ausência ou silêncio dos conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense na formação dos professores, inicialmente, empreendemos a análise do PPC⁵⁷ do curso, considerando os itens: perfil do profissional, objetivos, estrutura curricular (Matrizes); e das ementas, objetivos gerais e bibliografias de todas as disciplinas que compõem as matrizes. As informações e dados obtidos foram triangulados com os da entrevista e do questionário. Num segundo momento, realizamos a análise dos planos de ensino dos docentes para, posteriormente, fazermos a discussão se a presença ou a ausência daqueles saberes influenciam na (re)construção da identidade cultural e profissional dos professores em formação, pretendendo uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais e em que perspectiva.

A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do ICSEZ, de acordo com o próprio documento, iniciou em outubro de 2007, três meses após o primeiro grupo de professores ser nomeado, por meio de reuniões que envolveram a participação da comunidade acadêmica e representantes da Secretaria de Educação e Cultura de Parintins. O relato da professora Amazonina ilustra esse momento.

Quando nós chegamos aqui já existia uma proposta de PPC que veio de Manaus, da Pedagogia. Tanto é que a Matriz estava muito atrasada em relação, inclusive, ao que Manaus já vivenciava. Então fomos chamados a Manaus para ouvir as orientações com outros professores de Pedagogia e aqui nós começamos a trabalhar. A primeira parte foi à questão histórica, como foi a criação do Instituto, como chegamos aqui e como encontramos. O maior desafio foi mexer na Matriz Curricular, porque nós tínhamos um prazo para alterar que não implicasse em ter duas matrizes. Então, buscou-se fechar o máximo possível dentro de disciplinas que tivessem mais atualizadas, pois existiam disciplinas que já estavam muito ultrapassadas. Eu lembro que foi bastante difícil, questionado e nós éramos poucas [...]. Então, foi feito algumas alterações porque a gente também não tinha ninguém para nos orientar [...]. Ficou muito difícil fazer muitas alterações

⁵⁷O Projeto Pedagógico do Curso analisado corresponde ao período de 2012 a 2014.

porque a gente não tinha essa experiência toda. Em seguida, veio mais uma [professora] e o grupo ficou maior, aí veio outros direcionamentos que foram dados, inclusive agora se começou, mas ainda não foi para frente, na verdade mexer com o PPC é um negócio muito complicado, primeiro porque depende do olhar e da sensibilidade de cada um, como nós somos diferentes, o olhar é diferente também (Professora Amazonina/2015).

O depoimento da professora revela que o PPC de Pedagogia do ICSEZ constituiu-se a partir de um modelo já consolidado pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM em Manaus. O número reduzido de professores e a pouca experiência na Educação Superior são apontados como uma das maiores dificuldades enfrentadas frente ao desafio de alterar a Matriz Curricular do Curso, composta por algumas disciplinas que não correspondiam mais à realidade, nem mesmo do curso de Pedagogia da capital, consideradas “atrasadas” e “ultrapassadas”. A mudança na Matriz Curricular se restringiu em eliminar as disciplinas avaliadas como ultrapassadas e conservar as mais atualizadas. A professora ainda declara que mexer com o PPC é muito complicado porque depende da sensibilidade e do olhar de cada um, que por serem diferentes, possuem também olhares diferenciados.

Daí decorre o entendimento de que o currículo de Pedagogia não é um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, de disciplinas e conteúdos dispostos sem nenhum interesse, na verdade, reflete uma visão de mundo e sociedade definida por determinado grupo. Por estar enviesado em relações de poder, torna-se uma arena de luta, de contestação e de disputa em torno dos conhecimentos a serem legitimados e da identidade profissional que se almeja formar. O currículo escrito é uma fonte documental, um mapa de um terreno sujeito a modificações, além de constituir-se em um poderoso artefato oficial para a estruturação do processo educacional. O conhecimento corporificado neste carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder, tornando-o um território político (SILVA, 2007). Entretanto, este não é o entendimento dos professores do curso uma vez que demonstraram possuir frágil conhecimento do texto.

O curso de Pedagogia em Parintins é novo, assim como o Instituto. Quando eu ingressei aqui como professora do curso no final de 2010 já existia o PPC do curso. Depois disso, o Projeto sofreu algumas modificações nas quais tive participação, em que houveram reuniões e foram feitas algumas discussões, ainda que poucas, mas foram realizadas [...]. O projeto do curso tem sido permanentemente fruto de discussões realizadas pelos membros do Núcleo Estruturante Docente do próprio colegiado de Pedagogia (Professora Vitória Regina/2015).

Eu já li o PPC, mas ainda não participei de nenhuma discussão direcionada para sua reelaboração, porque existe um grupo que é mais ligado a essa questão [...] Esse grupo discute e depois apresenta no Colegiado (Professora Iara/2015).

Houve a reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso [...], porém, quando eles [professores do Núcleo Docente Estruturante] realizam as discussões, são convidados somente os membros do Colegiado que tem direito a modificação. Eu participei apenas de uma reunião, quando uma coordenadora que veio de Manaus explicou como se deveria organizar e diminuir as disciplinas que trabalhavam os mesmos conteúdos. Nessa reunião, ela sugeriu que fosse feito o enxugamento das disciplinas para que o curso diminuísse a carga horária que estava muito pesada [...] (professor Ubirajara/2015).

Eu não cheguei a participar ativamente da reelaboração do PPC do curso até porque, na época da minha graduação, não tinha tanto envolvimento. Como professor, fui convidado a participar, mas na minha condição funcional [professor substituto] tenho certas limitações, porém, minhas sugestões foram muito bem recebidas pelos professores [...] (Professor Francisco/2015).

Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso [...], honestamente falando, eu só li a parte referente às disciplinas [ementas, objetivo geral e referências] que eu iria trabalhar, até porque ele está passando por um processo de revisão [...] Já participei de algumas reuniões para sua reelaboração, mas como já estava revisado anteriormente, a nossa participação se restringe apenas em sugerir algumas atividades, mas já foi fechado, porque já foi aprovado, já está até sendo executado. Quando eu apresento alguma sugestão, é só mesmo para efeito de colegiado aqui, mas não mexe no PPC [...] (Professora Tereza/2015).

[...] Eu peguei muito pouco disso, na verdade, eu não posso dizer que eu ajudei a pensar. Eu ainda não li todo o PPC, mas de vez enquanto a gente dá uma olhada rápida (Professora Maria José/2015).

Nós participamos do NDE do curso e do Colegiado. O NDE já disponibilizou (pausa) esse projeto pedagógico. Desde quando nós chegamos aqui, tivemos acesso a esse projeto pedagógico. Demos uma lida nele, o projeto está com algumas incoerências, alguns ajustes que precisam ser feitos. O que é uma percepção coletiva dos professores, porém, foram marcadas algumas reuniões do NDE com objetivo de trabalhar na atualização do PPC, mas até agora não aconteceu nada [...] (Professora Iracema/2015).

Os discursos revelam que os professores de Pedagogia não conhecem profundamente o PPC do curso. Todos afirmam que algumas alterações vêm sendo realizadas, porém, não houve uma revisão completa do documento, restringindo-se apenas em retirada ou inserção de algumas disciplinas como ocorreu na sua primeira versão.

Algumas razões são apontadas para que o trabalho de reelaboração completa não se efetive, embora haja sucessivas tentativas: a centralização da reelaboração do PPC nas mãos dos membros do Núcleo Docente Estruturante; 62,5%, dos professores entrevistados são substitutos e; a chegada recente de novos professores no curso.

Esta realidade mostra-se extremamente preocupante visto que os processos formativos e seus artefatos culturais (Diretrizes Curriculares, PPC, etc) encontram-se impregnados de

uma hegemonia etnocêntrica, valorizadora de saberes pretensamente universais. A imposição de uma cultura hegemônica significa uma sangria inestimável de outros saberes, a destruição cultural de muitos grupos, um etnocídio (MARÍN, 2009). Esta via de entender a produção do conhecimento cultural revela “[...] a vastíssima destruição de conhecimentos próprios dos povos causada pelo colonialismo europeu [...]. O fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo das mentalidades, subjetividades, na cultura e na epistemologia, ao contrário, continuou reproduzindo-se de modo endógeno” (SOUZA SANTOS, 2010c, p. 08, tradução nossa). A visão etnocêntrica do “outro”, de seus conhecimentos e saberes tem se configurado na raiz de preconceitos, desrespeito, depreciação e intolerância e, em consequência, a negação do “diferente” e de seus direitos sociais.

Para romper com esse modelo de educação, os professores devem assumir-se como produtores de conhecimento, compreendendo o currículo como um projeto cultural de formação identitária, que vai além de uma simples seleção e organização de disciplinas em períodos com suas respectivas cargas horárias. É necessário considerar sua produção imersa em um contexto particular, protagonizada por sujeitos com modos próprios de pensar, fazer e se relacionar.

Na busca da compreensão dos condicionantes que sustentam o viés monocultural dos currículos de formação de professores, retomamos aqui um dos critérios apontados por Candau (2012) para a realização de uma educação intercultural: questionar o etnocentrismo que explicita ou implicitamente estão presentes nas políticas educativas e nos discursos dos documentos emanados destas, o que suscita a problematização dos conhecimentos que compõem os currículos dos cursos de formação. Os professores como agentes culturais e intelectuais críticos devem assumir as rédeas da elaboração e organização da produção dos textos curriculares⁵⁸ nos espaços formativos. Estes textos culturais “[...] são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (COSTA, 2002, p. 138).

No âmbito do currículo, o compromisso do professor intelectual crítico da cultura se dá quando da sua participação nos processos de seleção, organização, distribuição e hierarquização do conhecimento acadêmico; nas relações sociais que estabelece; em seus esforços para descortinar os discursos e práticas colonizadoras e cristalizadas, combatendo os mecanismos de discriminação e exclusão dos grupos subalternizados e a negação da presença dos seus saberes, como conhecimentos válidos e legítimos, na constituição dos currículos dos

⁵⁸Textos curriculares são entendidos aqui de forma ampla, referindo-se aos livros acadêmicos, Diretrizes Curriculares Oficiais, Leis, planos de ensino, atividades escritas, orais e às práticas docentes.

curso de formação docente. Os professores necessitam assumir-se como intelectuais públicos de oposição, como propõe Giroux (2003), para analisarem criticamente como o conhecimento e seus significados, que compõem os conteúdos das disciplinas dos PPCs dos cursos, operam na produção das identidades culturais e profissionais na formação inicial.

Na parte inicial do PPC é realizada uma breve contextualização histórica do curso de graduação em Pedagogia no Brasil. O texto assegura a formação docente como um dos vitais desafios postos à educação neste milênio. O que requer uma formação que garanta aos professores um pensamento crítico, autônomo, que possibilite a sua autoformação como agente de transformação social. Com base em Nóvoa (1995), o documento enfatiza a necessidade de se considerar as três dimensões da formação docente: a vida do professor, a profissão docente e a organização do espaço de formação.

Estas dimensões são essenciais para que possamos compreender o processo de formação e constituição da profissão docente. Isto porque os professores são a voz e a ação dos processos formativos. Entretanto, o seu desenvolvimento pessoal e a articulação entre a sua formação e o projeto dos cursos têm sido ignorados em tais processos. Observa-se que os projetos curriculares são considerados como organizações autônomas e de decisão própria, sem que seja necessária a participação dos sujeitos do processo em sua constituição. Tais “[...] esquecimentos impedem que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, 24). Em consequência, a vida do professor, sua história, sua identidade ficam alijadas do processo formativo.

Estar em formação requer um investimento pessoal, um trabalho sobre os percursos e projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Esta proposição demanda a (re)construção de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que a apropriação dos processos da profissão ampliam os quadros de referência dos sujeitos e dão sentido a sua história de vida e também ao seu local de vivência (NÓVOA, 1995).

A inserção dos conhecimentos/saberes da cultura dos docentes na sua formação, passa pela constatação de que a construção do conhecimento, num viés de emancipação, não pode estar desapartado da pessoa do professor [identidade cultural e social]. O conhecimento não é algo a ser recebido de fora, produzido por uma minoria de “especialistas” que detêm os seus segredos formais, mas construído numa relação dialógica, permeada pelos contextos políticos, econômicos e socioculturais dos sujeitos, os quais definem sua condição enquanto ser existencial.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ considerou em sua elaboração as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), as amplas discussões em nível nacional sobre a prática educativa e a formação do pedagogo. Assegura, ainda, o compromisso social e ético-político deste profissional, referenciado na Realidade Amazônica e nas especificidades locais, sem, no entanto, perder de vista o contexto global. O curso de Pedagogia implantado no município de Parintins nasce especialmente para atender a uma demanda do Baixo Amazonas no que concerne à formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, bem como na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.

Embora o PPC de Pedagogia revele um discurso comprometido com a realidade dos povos da Amazônia, particularmente, do Baixo Amazonas, não consta em seu corpo uma discussão voltada para essa realidade, o que nos leva a afirmar ser este um documento de identidade divorciado do contexto da região e, conseqüentemente, da realidade local.

A Amazônia carrega em seus múltiplos contextos de vivência imensos contrastes. Ao mesmo tempo em que possui riquezas naturais diversas e abundantes, abriga em seu território um dos maiores bolsões de pobreza e de exclusão social, expressa, dentre outras formas, por meio da “parca produção interna de ciência e tecnologia, restrita aos ditames do mercado, que orientam fortemente o pensar, o agir, o sentir e a construção do ser amazônico” (HAGE, 2006). O autor ainda assegura que essa situação é alimentada pela hegemonia da ciência eurocêntrica, responsável, historicamente, pela legitimação do processo de (neo)colonização, o qual tem invisibilizado e deslegitimado os saberes e as culturas locais da região.

Neste cenário, a universidade assume papel preponderante ao se comprometer ético e politicamente com a nossa “gente”, na medida em que busca romper com esse modelo de produção do conhecimento já consolidado, indicando novas possibilidades de produzi-lo e, entre estas, assumindo os pressupostos da interculturalidade na formação dos professores. Defendemos, portanto, que esta realidade existencial e heterogênea, nutrida pela sóciobiodiversidade e suas contradições econômicas, políticas e socioculturais, seja presença forte nos textos curriculares do curso de Pedagogia, pois somente compreendendo-a e se apoderando dela, é que podemos enfrentar os seus desafios.

Assentado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Curso de Pedagogia do ICSEZ orienta a formulação do seu currículo visando que o aluno vivencie: o aprendizado, o qual se refere ao domínio dos fundamentos teórico-práticos das diversas áreas do conhecimento; a pesquisa, tendo em vista a atualização e inovação científica

do fazer acadêmico e a aplicação dos conhecimentos produzidos na prática profissional; a extensão, cuja função é a integração do conhecimento produzido no espaço acadêmico com as necessidades sociais e a cultura popular (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 16).

Tendo em vista a ampliação do acesso à escola e, em consequência, maiores exigências de qualificação profissional, no tocante ao item Formação de Pessoal e Mercado, o PPC propõe uma formação docente capaz de responder a tais exigências tanto no plano econômico, político e jurídico quanto no plano educacional e pedagógico para atender as especificidades de aprendizagem das crianças e suas particularidades socioculturais. O que requer do licenciado a ampliação de sua visão de infância, articulando as dimensões do “cuidar” e do “educar” na educação da criança, de modo a superar as práticas assistencialistas para garantir a formação integral. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental a formação visa dar seguimento ao processo de desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à continuidade dos estudos das crianças, cujo processo educativo deve estar firmado numa perspectiva cidadã e de valorização da diversidade cultural, considerando a preparação dos “profissionais de Pedagogia para identificar problemas socioculturais e educacionais e agir face a eles com postura investigativa, integrativa e propositiva com vistas a contribuir para a superação desses problemas” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 21).

A gestão educacional inscreve-se no PPC como um espaço de fortalecimento da democratização do processo pedagógico, sendo concebida como prática simbólica e educativa capaz de proporcionar um trabalho coletivo integrador que garanta a relação identidade/diferença entre indivíduos e grupos, ao mesmo tempo em que articula as diversas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos em ambientes escolares e não escolares.

Podemos ponderar que o PPC de Pedagogia destaca a formação dos professores como um dos grandes desafios a serem enfrentados nesse milênio, na medida em que requer a formação de uma identidade profissional crítica, ética e política. Propõe ainda a interlocução do conhecimento produzido na universidade com as necessidades socioculturais da Amazônia, especificamente, do município de Parintins, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar fundamentada na formação da cidadania e na valorização da diversidade cultural e, a gestão, concebida como uma prática simbólica que garanta a relação entre identidade e diferença.

O texto evidencia a preocupação com uma formação docente que valorize a diversidade cultural, perspectiva incorporada, sobretudo, nas reformas curriculares dos anos 90 na América Latina. Passou a compor “as políticas públicas, reformas educativas e

constitucionais, constituindo-se em um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional” (WALSH, 2009, p. 14).

Esta questão ganha especial destaque no campo educacional brasileiro com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, que incorporou, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Os conceitos de cultura popular, sociocultural, identidade, diferença, diversidade cultural até aqui presentes no PPC coadunam com a perspectiva de “tolerância” e “respeito mútuo” adotada pelos PCN's (CANEN, 2001). Este modelo é sustentado por fortes expressões como: diversidade como direito, convívio pacífico, diálogo, solidariedade, entre outras, o que leva a aceitação das diferenças culturais sem o questionamento dos mecanismos de poder que as produzem, desvalorizando outros padrões étnico-culturais. Esta perspectiva tem se traduzido em propostas multiculturais conservadoras e liberais, preocupadas em “apelar” para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre sujeitos e grupos culturais diversos.

Para Canen (2001), o viés da tolerância acaba por reduzir a educação multicultural a meros conhecimentos de manifestações culturais e ritos diversificados com ênfase em hábitos, vestimentas, costumes, culinárias, etc. Essa concepção de trabalho com as diferenças culturais reduz-se a uma visão “folclórica ou exótica” da pluralidade cultural, o desenvolvimento de valores de “tolerância” e de “apreciação” das diferenças culturais. Contrários a essa acepção, assumimos o trabalho com as diferenças nos textos e práticas curriculares a partir dos pressupostos da interculturalidade, por meio dos quais é possível questionarmos os mecanismos discriminatórios que negam “voz” às identidades culturais e buscam homogeneizá-las em modelos monoculturais. Desse modo, quando mencionarmos a palavra tolerância, estaremos assumindo-a, junto com Freire, enquanto uma atitude política. Tolerância concebida como a sabedoria ou virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico, uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora, pois a intolerância é sempre preconceituosa. Conviver com a cotidianidade do outro, constitui uma experiência de aprendizado permanente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Quanto ao perfil do profissional a ser formado, configura-se por uma “[...] consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas, os quais devem ser articulados organicamente ao longo do curso, por meio da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados a investigação educacional, a docência e gestão dos processos escolares” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 32), necessários ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao desempenho da função no campo da gestão, especialmente no que concerne ao planejamento, administração, execução,

acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e programas educacionais, abrangendo diversos níveis e modalidades do processo educativo.

A atuação do professor necessita contemplar, ainda, a análise dos problemas socioculturais e educacionais para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, econômicas, entre outras, suscitando o comprometimento destes profissionais com o desenvolvimento da consciência da diversidade e respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, etc.

A formação oferecida abrangerá à docência, assim como a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas educativos por meio de investigação, reflexão crítica para garantir a educação, com vistas à inclusão dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 29).

O perfil profissional pretendido constitui-se em uma consistente formação teórica e prática, viabilizada por um processo crítico de apreensão da profissão, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação que garanta a inclusão dos grupos historicamente excluídos de seus direitos sociais, requerendo, conforme o PPC, o comprometimento dos professores em formação com o desenvolvimento da consciência da diversidade e respeito às diferenças. Compreendemos que por estar fundamentado na concepção do multiculturalismo liberal (MACLAREN, 1997) ou interculturalidade funcional (WALSH, 2010), o projeto cultural [currículo] proposto para o curso dificilmente viabilizará a formação desejada.

Os objetivos postos para o curso se voltam à formação do pedagogo “para a atuação profissional como docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional, capaz de articular as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolares [...]”. Dentre os objetivos específicos apresentados destacamos: instrumentalizar o pedagogo para uma melhor compreensão da realidade por meio da reflexão sobre os aspectos políticos, filosóficos, econômicos e socioculturais e suas implicações no processo educativo; possibilitar ao pedagogo a compreensão das políticas públicas relacionadas à educação e suas implicações práticas; estudar os processos de construção do conhecimento, orientado pelas interações e implicações nas relações do sujeito com processos inclusivos, entre os quais, os socioculturais, enfatizando a diversidade cultural, étnico-racial e ambiental-ecológico da Amazônia; e; sensibilizar o pedagogo para a necessidade da formação contínua, da pesquisa e da extensão, essenciais para a construção de uma prática educativa transformadora (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 37-38).

No texto do PPC a escola é concebida como o lócus responsável pela socialização dos saberes formais, necessitando, portanto, de profissionais que saibam ensiná-los. “Cuidar de questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem deve ser o elemento que define a atuação do Pedagogo nos sistemas educacionais” (p. 31). O processo didático deve ser compreendido como um processo sistemático, intencional, tendo por base as condições culturais, científicas, étnicas, físicas, cognitivas, tecnológicas, etc., constituídas historicamente em espaços global e local. O professor, por sua vez, enquanto profissional da educação, é um sujeito social, político e cultural.

Os objetivos do PPC orientam que a formação inicial dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental visa prepará-los para a compreensão da realidade e transformá-la. A organização do currículo possibilitará também a construção do conhecimento em interação com a realidade sociocultural dos sujeitos, enfatizando a diversidade cultural, étnico-racial e ambiental-ecológico da Amazônia.

Os discursos sobre o professor como sujeito social, político e cultural, presentes no texto, revelam um enorme paradoxo entre a formação docente pretendida e a concepção de escola e conhecimento assumida. A compreensão da escola apenas como um local de socialização de saberes formais, omite sua força política enquanto arena de disputa em torno de significados que dão sentido à vida e à realidade. Contribui para a sustentação dos discursos em torno de uma “escola comum para todos” e, conseqüentemente, de uma “cultura comum”, pois, ao valorizar os conteúdos formais [universais], constitui-se em um meio de regulação e normatização das diferenças, como nos alerta Bhabha (1998).

Como todos os mitos da “unidade” da nação, a cultura comum é uma estratégia ideológica profundamente conflitante. Ela é a declaração de uma fé democrática em uma sociedade plural e diversa e é, ao mesmo tempo, uma defesa contra as demandas reais e subversivas que a articulação da diferença cultural – aquisição de poder pelas minorias – faz sobre o pluralismo democrático [...]. A graça curativa de uma cultura comum é supostamente a coexistência que ela estabelece entre as diferenças sociais [...], uma intimação de simultaneidade que corta um tempo vazio homogêneo que solda estas vozes diferentes em um “uníssono”, que é expressivo da comunidade contemporânea da cultura nacional (BHABHA, 1998, 234-235).

Tais ideias nos levam a ponderar que a construção de um currículo pensado para a realidade amazônica, a partir da interculturalidade crítica, concebe a escola como um espaço vivo, fluido, como um entre-lugar, na qual se cruzam diferentes culturas que articulam e negociam distintos conhecimentos, saberes e práticas, responsáveis pela construção de identidades culturais híbridas e críticas. Tal concepção se contrapõe ao discurso da escola

para todos (CANDAU, 2012) e às perspectivas do “[...] multiculturalismo neoliberal e de uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (WALSH, 2009, p. 13).

Consciente das transformações e problemas sociais contemporâneos e seus impactos no modo de vida dos povos e nações, na atuação e na formação dos sujeitos, as questões e discussões relativas ao meio ambiente, diversidade étnica e cultural, diversidade dos sujeitos da educação se inserem no documento por meio das disciplinas: Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Cultura Amazônica.

[...] A formação do Pedagogo/Professor, cuja atuação se dará prioritariamente no contexto amazônico, a compreensão dessas temáticas se põe como condição de contextualização da prática profissional [...] A abordagem amazônica dessas temáticas corresponde tanto ao aprofundamento dos problemas e singularidades regionais quanto à necessidade de formação de processos identitários dos sujeitos estudantes da Amazônia (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 23).

Para possibilitar uma formação docente voltada para os problemas e singularidades da região Amazônica, o PPC do curso de Pedagogia toma por base a multireferencialidade da educação em relação à pluralidade das distintas abordagens deste processo e das relações que se estabelecem entre educação escolar e extraescolar com os processos socioculturais, políticos, econômicos, ambientais, locais e globais.

No que concerne às abordagens étnico-raciais e às modalidades especiais, o documento assinala que a formação do pedagogo do ICSEZ/UFAM incluirá fundamentos e abordagens pedagógicas de Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, de modo a favorecer a atuação pedagógica inclusiva e afirmativa na formulação dos processos pedagógicos específicos para tais sujeitos.

Nessa perspectiva, o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto, entre outras questões, a:

- favorecer a inclusão social dos sujeitos indígenas, com necessidades especiais e jovens, através de uma postura política e pedagógica afirmativa, pautada na constituição de processos identitários, de valorização dos saberes, modos de vida e condições de desenvolvimento e socialização;
- promover diálogo intercultural entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atua e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agente intercultural, com vistas à valorização de temas indígenas relevantes no intercâmbio com a sociedade nacional e global (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 30).

Em conformidade com o Art. 5º, Parágrafo 1º, incisos I e II das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) o PPC propõe a formação do professor para atuar como agente intercultural junto aos grupos indígenas e promover o diálogo entre os conhecimentos, saberes e o modo de vida deste povo com os provenientes da sociedade nacional e global. Todavia, ao reduzir a ação intercultural docente à mera valorização de temas indígenas, tanto as Diretrizes quanto o currículo de Pedagogia não estão assumindo os pressupostos da interculturalidade, mas, na verdade, reforçando o multiculturalismo liberal, monocultural plural ou interculturalidade funcional (MACLAREN, 1997; CANDAU, 2008, 2014; WASH, 2010), assegurando a hegemonia da cultura dos grupos dominantes.

Walsh (2009) argumenta que as reformas constitucionais e educativas ao introduzirem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes são parte de uma lógica multicultural de caráter neoliberal, em que o Estado cede espaço para protagonismo dos organismos multilaterais que passam a se interessar pelo tema indígena e, entre uma série de iniciativas, a primordial veio do Banco Mundial por meio da “política indígena”. Entretanto, não há como negar que tais iniciativas surgem em resposta aos movimentos indígenas ao despertarem uma nova força nacional e regional de profundos questionamentos às estruturas e instituições do Estado, assim como a luta por suas demandas de reconhecimento e direitos sociais. Este movimento aglutina-se a outros em todo o mundo, como os movimentos feministas, dos quais emergem a “política do reconhecimento”⁵⁹, dirigida para o reconhecimento e afirmação das identidades dos grupos subalternizados ou negados e excluídos por suas diferenças culturais.

A interculturalidade crítica é uma construção que nasce *de* e *a* partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização como é o caso, dos povos da Amazônia. É um conceito, uma aposta, pensado e cunhado pelo projeto político dos movimentos indígenas. Por não ter suas raízes e antecedentes no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas dos movimentos sociais, apresenta-se como um sentido e ação contra-hegemônicos às concepções aludidas acima.

O currículo do curso de Pedagogia do ICSEZ, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o referido curso, apresenta-se estruturado em núcleo de conteúdos, a serem integralizados em, no mínimo, 09 (nove) períodos, quais sejam: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, atividades complementares e complementares optativas.

⁵⁹Cf. TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. 2. Ed. México: FCE, 2009.

A Matriz Curricular tem por base os Eixos e Semestralidade no desenvolvimento curricular e busca constituir estruturas integradoras por meio dos fundamentos, métodos, processos e mecanismos de compreensão e organização do ensino. “Essa integração deve mirar as concepções, as formas de organização e intervenção na educação escolar, na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, na formação e construção do conhecimento pelo estudante” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 40), conforme disposto no quadro 10 (APÊNDICE C).

O Eixo 5, *Educação, Ambiente e Diversidade*, tem por especificidade “o trabalho com a diversidade cultural e da subjetividade humana e o compromisso com o diálogo intercultural, visando subsidiar o pensar e o fazer pedagógico voltado às características e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade” (p. 45). Dentre outras disciplinas, compõem este eixo Educação Indígena, Educação do Campo e Educação na Região Amazônica.

No curso estão, atualmente, em funcionamento 02 (duas) Matrizes Curriculares: Versão 2007/1 (ANEXO A) e Versão 2012/1 (ANEXO B). Como as alterações foram mínimas em seu processo de reformulação, o curso vem mantendo praticamente o mesmo currículo, apenas diferenciando-se a partir da inclusão e exclusão de algumas disciplinas. A docência é o foco central de ambas as matrizes, expressando que a identidade do curso firma-se para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Art. 2º).

Como já mencionado na introdução deste trabalho, constituíram sujeitos desta pesquisa os professores em formação do 2º, 4º, 6º e 8º períodos, sendo estes últimos orientados pela Versão 2007/1. Por esta razão, optamos em analisar as duas Matrizes, objetivando identificar a presença de disciplinas ou de conhecimentos/saberes pertinentes à identidade cultural parintinense. Temáticas como cultura, multiculturalismo, diversidade cultural, interculturalidade, saberes locais e globais também foram considerados por estarem intrinsecamente relacionadas às discussões que envolvem as diferenças culturais. No primeiro momento, empreendemos a análise das duas matrizes de modo a evidenciar as modificações realizadas.

A Matriz Curricular Versão 2012/1 manteve quase na sua totalidade as disciplinas que compunham a matriz curricular anterior, com a inclusão de apenas de 03 (três) disciplinas obrigatórias e uma optativa e, ainda 02 (duas) disciplinas optativas da matriz anterior passaram a compor o currículo obrigatório. Da Matriz Versão 2007/1 foram excluídas 05 (cinco) disciplinas obrigatórias e 04 (quatro) optativas, sendo que 02 (duas) disciplinas

obrigatórias passaram a compor o conjunto de disciplinas optativas da Matriz Versão 2012/1, (Quadro 11). As disciplinas destacadas em laranja são comuns às duas matrizes e oferecidas no mesmo período; as destacadas em cinza são comuns às duas matrizes, mas passaram a ser oferecidas em períodos diferentes; as destacadas em verde oliva eram disciplinas optativas e passaram a constituir o currículo obrigatório na Versão 2012/1; as destacadas em marrom claro eram disciplinas obrigatórias na Versão 2007/1 e passaram a compor o grupo de disciplinas optativas na Versão 2012/1; as destacadas em roxo foram excluídas na Versão 2007/1 e as destacadas em azul são novas disciplinas incluídas na Versão 2012/1.

Quadro 11 – Reorganização das disciplinas nas Matrizes Curriculares Versão 2007/1 e Versão 2012/1

Período	Matriz Curricular Versão 2007/1	Matriz Curricular Versão 2012/1
	Nome da disciplina	Nome da disciplina
1º	Psicologia Geral	Metodologia do Estudo e da Pesquisa
	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	Língua Portuguesa I
	Língua Portuguesa I	Pressupostos Teóricos da Pedagogia
	Pressupostos Teóricos da Pedagogia	Filosofia da Educação I
	Filosofia da Educação I	Sociologia da Educação I
	Sociologia da Educação I	Psicologia da Educação I
	Informática Básica	*****
2º	Língua Portuguesa II	Gestão Organizacional e Educação
	Gestão Organizacional e Educação	Filosofia da Educação II
	Psicologia da Educação I	Antropologia e Educação
	Filosofia da Educação II	Sociologia da Educação II
	Fundamentos da Educação Ambiental	História da Educação I
	Sociologia da Educação II	Psicologia da Educação II
3º	Metodologia da Pesquisa Educacional	Fundamentos da Educação Ambiental
	Antropologia e Educação	Educação na Região Amazônica
	História da Educação I	História da Educação II
	Política Educacional e Legislação Básica	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil I
	Psicologia da Educação II	Fundamentos da Educação Especial
	*****	Optativa I
4º	História da Educação II	Metodologia da Pesquisa Educacional
	Didática I	Política Educacional e Legislação Básica
	Educação Indígena	Didática I
	Projeto de Pesquisa I	Educação para as relações Étnico-Raciais
	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil I	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil II
	Arte Educação	Linguística Aplicada à Educação
5º	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil II	Língua Brasileira de Sinais – Libras
	Didática II	Alfabetização e Letramento
	Fundamentos da Educação Especial	Didática II
	Alfabetização e Letramento	Educação Indígena
	Educação do Campo	Metodologia do Ensino da Matemática nos anos iniciais

	Projeto de Pesquisa II	Arte Educação
6°	Língua Brasileira de Sinais - Libras	Metodologia do Ensino da História nos anos iniciais
	Educação na Região Amazônica	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais	Projeto de Pesquisa I
	Escola, Currículo e Cultura	Escola, Currículo e Cultura
	Metodologia do Ensino da Matemática nos anos iniciais	Educação de Jovens e Adultos
	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil
7°	Metodologia do Ensino da História nos anos iniciais	Metodologia do Ensino da Geografia nos anos iniciais
	Metodologia do Ensino da Geografia nos anos iniciais	Gestão e Organização do Trabalho
	Gestão e Organização do Trabalho	Projeto de Pesquisa II
	Avaliação Institucional e Educacional	Avaliação Institucional e Educacional
	Metodologia do Ensino de Ciências nos anos iniciais	Metodologia do Ensino de Ciências nos anos iniciais
	Estágio Supervisionado II: Ensino Fundamental nos anos iniciais	Estágio Supervisionado II: Ensino Fundamental nos anos iniciais
8°	Psicomotricidade	Corpo e Movimento
	Seminário de Pesquisa	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicada à Educação
	Gestão e Planejamento Educacional	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares
	Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional	Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional
9°	Educação de Jovens e Adultos	Orientação ao TCC
	Literatura Infanto-Juvenil	Educação do Campo
	Orientação ao TCC	Optativa II
		Optativa III
Optativas		Optativas
História da Cultura Amazonense		História da Cultura Amazonense
Educação Infantil		Informática Básica
Gestão Participante e Integração Comunitária		Ética Profissional em Educação
Pedagogia e ambientes não escolares		Literatura Infanto-Juvenil
Tópicos Especiais em Educação		Educação do Adolescente
Educação do Adolescente		Movimentos Sociais e Educação
Linguística Aplicada a Educação		Estatística Básica
Movimentos Sociais e Educação		Educação e Sexualidade
Estatística Básica		Coordenação Pedagógica
Educação e Sexualidade		Pluralidade Étnica e Ensino
Novas Tecnologias da Informação		Introdução a Psicopedagogia
Coordenação Pedagógica		Psicologia Social
Pluralidade Étnica e Ensino		Educação e Saúde
Introdução a Psicopedagogia		*****
Psicologia Social		*****
Educação e Saúde		*****

Fonte: Matrizes Curriculares Versões 2007/1 e 2012/1 do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Análise Documental, 2015

Realizando uma primeira análise das disciplinas das duas matrizes, destacamos aquelas que acreditamos abordar a identidade cultural local, por meio das quais seja possível visualizar o tratamento dado às diferenças culturais na formação dos professores. Na Matriz Versão 2007/1 elencamos as seguintes: Antropologia e Educação, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação na Região Amazônica, Escola Currículo e Cultura, Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais, todas do currículo obrigatório. E as optativas: História da Cultura Amazonense e Pluralidade Étnica e Ensino. Na versão 2012/1, além das já mencionadas, Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Esta decisão deu-se também a partir da análise das Ementas, Objetivos Gerais, Bibliografia Básica e Complementar de todas as 69 (sessenta e nove) disciplinas que constituem as duas Matrizes Curriculares, sendo 52 (cinquenta e duas) do currículo obrigatório e 17 (dezessete) optativas. Das 69 (sessenta e nove) disciplinas, além das 09 (nove) aludidas, 12 (doze) manifestam preocupação com questões voltadas para as diferenças culturais, o que corresponde a apenas 30,4% do total. Umas com maior ênfase dada a especificidade da disciplina, outras, quando destacam a palavra cultura, conforme apresentado no quadro 12 (APÊNDICE D).

A partir da análise de todas as disciplinas do curso, foi possível identificarmos a presença de categorias relacionadas às diferenças culturais, porém, percebemos a ausência de conhecimentos/saberes da identidade cultural local. Todavia, há a presença de conteúdos sobre a cultura amazonense e identidades culturais na Amazônia, ainda que tênue, como demonstrado no quadro 13:

Quadro 13 - Conhecimentos/saberes da identidade cultural local e categorias referentes às diferenças culturais presentes nas disciplinas das Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

Conhecimentos/saberes da identidade cultural local e/ ou categorias concernentes às diferenças culturais presentes nas disciplinas	Frequência
Cultura(s)/Cultural/Culturais	28
Pluralidade Cultural	06
Diversidade Cultural	01
Diversidade sociocultural	01
Diversidades Étnicas	02
Sóciobiodiversidade	01
Diferença	02
Identidade	02
Identidades Culturais	01
Interculturais	01
Cultura/Cultura Amazonense	01
Diversidade étnica na Amazônia: diferença e alteridade	01
Identidades Culturais específicas da realidade amazônica	01

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Análise Documental, 2015

A frequência com que as palavras *cultura(s)* e *cultural/culturais* aparecem no texto das disciplinas do currículo revelam uma preocupação do curso em abordar a cultura na formação do professor, o que confirma o debate empreendido com Hall (2006), Giroux (2003) e Candau (2008a, 2014) no segundo e terceiro capítulo deste trabalho. Ainda que o estudo da cultura sempre tenha sido contemplado nas ciências humanas e sociais, somente na segunda metade do século XX, assume papel central em todas as dimensões da vida social (HALL, 1997), inclusive nos cursos de formação de professores. A categoria Pluralidade Cultural inscreve-se também em uma boa parte das disciplinas do curso, seguida de identidade e diferença, ambas com 02 (duas) recorrências.

Embora as palavras *cultura(s)/cultural/culturais* tenham aparecido em número bem expressivo, não significa que a inclusão destas no currículo de Pedagogia seja um compromisso assumido pelos professores, o que reforça nosso entendimento de que o Projeto Pedagógico de Pedagogia incorpora grande parte do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Fato que corrobora a ínfima participação dos professores em sua (re)elaboração, pois em nenhuma das Bibliografias, de todas as disciplinas analisadas, consta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) como referência. Evidencia-se, também, o frágil conhecimento dos docentes em relação ao que propõe este texto oficial para a formação inicial dos professores e, entre estas fragilidades, às questões relacionadas às diferenças culturais. Esta assertiva pode ser corroborada pelos professores entrevistados.

Ainda não tive a oportunidade de ler as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Professor Francisco/2015).

Ainda não li as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Professora Maria José/2015).

Não me recordo se as questões sobre diversidade cultural, multiculturalismo estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Amazonina/2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, eu ainda estou estudando, lendo para minha formação, eu não li ainda completo, mas eu tenho as diretrizes, falta uma leitura mais aprofundada [...] Eu penso que as diretrizes trazem a preocupação com as diferenças culturais na formação docente, até porque desde que foram criados os PCNs em 1997, todas as propostas curriculares brasileiras tomaram embasamento teórico [...] sobre diversidade cultural, respeito às questões étnicas, que estão ali postas. Eu não tenho a leitura completa, se está dizendo o caminho a percorrer passo a passo, eu não sei dizer, mas que está escrito lá no documento está. A gente tem que trabalhar as questões da diversidade cultural, da pluralidade cultural, questão étnica, está escrito que os PPCs devem ser construídos com base nisso [...] (Professora Tereza/2015).

Eu já fiz a leitura das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia. Eu não tenho a leitura mais aprofundada do currículo, mas eu vivenciei a mudança da Pedagogia, enquanto estudante. Então, houve a contemplação das questões de certa forma, porque até os documentos mais simples para Educação Básica foram contemplados. Mas há uma grande autonomia na construção dos PPCS, independentemente de haver no currículo somente um direcionamento dessas questões como exigência da legislação. Eu acho que é no coletivo que vai se pensar no que pode ser feito dentro do PPC aqui. Eu falo muito de protagonismo, de repente não está lá, mas se nós queremos ser protagonistas, então, vamos fazer diferente, com isso, ele precisa está sendo reformulado sempre e pensado de acordo com a realidade local, porque nós falamos de diferença, mas temos que pensar que ela é mutante o tempo todo e não vai ser um documento que foi feito muitos anos atrás que irá permanecer para sempre (Professora Iara/2015).

Eu li as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e, fazendo uma análise, no papel eles trabalham essas questões, no papel é muito bom, bem escrito e bem elaborado. Mas a minha maior preocupação é fazer e colocar em prática tudo aquilo que as diretrizes colocam. Claro que em um documento elaborado, eles pensam todas essas questões de formação para que o profissional quando sair tenha esse conhecimento. O que eu sinto (pausa) é que se precisa ler, porque muito professores não leem o que está nas diretrizes (Professor Ubirajara/2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia fazem uma exigência que a gente tem que trabalhar dentro do curso, está sinalizado lá à questão afrodescendente, é o que é mais forte nesse momento na minha memória, educação especial já tinha (pausa). Eu vou me deter a isso porque é o que eu consigo me lembrar no momento (Professora Iracema/2015).

Dos professores entrevistados, dois não leram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e um está lendo. Dos que já leram, apenas a professora Amazonina não se recorda se o texto aborda questões como diversidade cultural e multiculturalismo. Os demais afirmam que as diretrizes trazem a preocupação com as diferenças culturais na formação dos professores, até porque desde a implementação dos PCN's todas as propostas curriculares brasileiras incorporaram temas relacionados à diversidade cultural, o respeito às questões étnicas. A professora Iara amplia essa discussão ao argumentar que há uma grande autonomia na construção dos PPCs, não podendo ficar a inserção de tais questões no currículo do curso apenas porque é uma exigência da legislação. Elas também precisam ser pensadas pelo coletivo de professores, os quais deverão assumir o papel de protagonistas, a partir da realidade local. Este posicionamento responde em parte a inquietação do professor Ubirajara ao destacar que “[...] no papel eles trabalham essas questões, no papel é muito bom, bem escrito e bem elaborado. Mas a minha maior preocupação é fazer e colocar em prática tudo aquilo que as diretrizes colocam”.

Esta realidade evidencia a necessidade dos professores de se apropriarem dos discursos relativos às diferenças culturais inscritos no texto das Diretrizes de Pedagogia, por

ser este o documento oficial que orienta a construção dos currículos de formação docente em todo Brasil. Tais documentos se estruturam em torno de um discurso de homogeneidade e uniformidade dos conhecimentos e temas a serem abordados na formação docente. As palavras de ordem são as mesmas: diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade, respeito às diferenças, étnico-racial e outras. Os docentes ao não se apropriarem das bases fundantes do texto, não “[...] questionam o sentido desse discurso, a maneira como tem sido construído, quais são seus principais autores, em que eixo e estratégias se fundamenta e se operacionaliza” (CANDAU, 2008, p. 30).

Concordamos com a professora Iara quando argumenta que não podemos restringir à inserção dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local e das diferenças culturais nos currículo de Pedagogia do ICSEZ somente porque é uma exigência legal, mas precis ser um trabalho construído coletivamente pelos professores do curso. O fato de tais questões estarem garantidas na lei, não significa que serão efetivadas de modo a atender os interesses e necessidades dos mais diversos grupos sociais e culturais. Este documento oficial necessita de uma interpretação performática (GIROUX, 2003) por parte dos docentes, para que estes possam analisar os nexos entre os discursos produzidos pelas políticas curriculares oficiais e o que de fato se concretiza nos cursos de formação de professores.

Em conformidade com que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia sobre o atendimento à multiculturalidade da sociedade brasileira, buscamos saber dos professores se as questões relacionadas às diferenças culturais e a identidade cultural local estão inscritas no PPC do curso. Destes, um ainda não teve a oportunidade de ler o documento. Os demais informam que a Matriz Curricular do curso possui várias disciplinas que trabalham essas questões como Antropologia, Educação na Região Amazônica, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação para Relações Étnico-Raciais. O professor Ubirajara afirma que as temáticas como respeito, diversidade e cultura estão presentes nas ementas e objetivos das disciplinas, no entanto, necessita-se saber se estão sendo trabalhadas e acrescenta que deveria haver um planejamento coletivo para discuti-las, o que não ocorre, ficando cada professor responsável para definir o que será ensinado na disciplina que ministra, como podemos perceber no discurso da professora Amazonina.

[...] o que vale é a interpretação [...] e o olhar de cada professor. Por exemplo: se ele tem uma disciplina x, aparentemente aquela disciplina não tem porque está enfiando negócio de interculturalidade, multiculturalismo, cultura, não tem. Mas, na verdade, eu penso que todos têm, dependendo do recorte, não precisa ser toda aula, mas em cada situação o professor pode

vivenciar com a turma discussões a respeito desses aspectos e também depende dos recortes das leituras que ele vai trazer, vai depender do olhar dos teóricos, de repente, tem teóricos que não estão abordando isso, não tem interesse de abordar isso. É um trabalho autônomo do professor, um trabalho de muita sensibilidade dele, de compromisso e de conhecer. Ele não está ali só trabalhando uma disciplina, ele está trabalhando o curso, ele está representando o documento que se chama PPC, então, se ele conhece o documento, ele sabe da contribuição que ele pode dar para que esse documento de fato seja vivenciando (Professora Amazonina/2015).

Com o posicionamento contrário ao discurso acima, a professora Vitória Regina enfatiza que as questões das diferenças culturais não devem ser abordadas apenas por algumas disciplinas, mas constituir conteúdo de todas as outras. Reforça, ainda, que embora o PPC contemple tais assuntos, não há uma carga horária prática, onde os professores em formação possam vivenciar minimamente situações de inclusão, diferença e de identidade. Canen e Moreira (2001) destacam que, na educação multicultural, os conteúdos [conhecimentos/saberes] que compõem os currículos devem ser provenientes de grupos culturais diversos.

[...] A educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Um currículo multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar a diferença como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 32-33).

Nesta mesma proposição Giroux (2003, p. 76) argumenta que na perspectiva progressista do multiculturalismo, as velhas fronteiras disciplinares e culturais abrem caminho para novos espaços e o poder do monoculturalismo enfraquece. Há ênfase em culturas pluralizadas, segundo as quais vários grupos podem reivindicar as identidades e as histórias particulares que informam e moldam experiências culturais diversas.

O que se percebe é que o PPC do Curso de Pedagogia não se constitui em um projeto de formação identitária e profissional pensado a partir dos sujeitos que o vivenciam. O documento não reflete a identidade coletiva do grupo, o que justifica o trabalho fragmentado com as questões da diferença cultural na formação dos professores, o qual ocorre de forma pontual em algumas disciplinas, ficando ao professor a tarefa de decidir a inclusão dessas questões ou não, como relatou a professora Amazonina.

Os professores reconhecem que embora os conhecimentos sobre diferença cultural e multiculturalismo estejam postos no currículo, não são abordados com profundidade e precisam ser mais bem organizados. Porém, não há um consenso entre os professores quanto à inserção destas questões no PPC do curso.

[...] Quando o PPC foi pensado, a grande preocupação era voltar para a realidade daqui, a grande necessidade de trazer, enquanto documento de identidade, essa identidade local. Mas eu penso que ele ainda precisa ser reformulado em vários aspectos. Nas reuniões do Colegiado eu pude perceber [...] que essas necessidades estão latentes, sendo colocadas como necessárias, a serem acrescentadas e alteradas para melhorar. Eu vi até o embate dos professores para trazer às claras essa identidade, percebi esse embate nas reuniões para a reformulação do estágio [...]. Houve exigências para que se trouxesse a identidade local. Há resistência de alguns professores de entender isso, pois cada vez mais isso tem que estar presente no documento. Se a gente levasse realmente em consideração e colocasse o ICSEZ para trabalhar a realidade local, colocando os alunos para estagiar em uma comunidade rural, porque quando eles saírem daqui, alguns vão atuar na zona rural sem nunca ter tido noção da realidade dos ribeirinhos. Então, essas discussões precisam ser bem trabalhadas, não que eu queira mudar o estágio nesse sentido, mas ele precisa ser repensado sempre, já que a diversidade está presente na nossa realidade (Professora Iara/2015).

O depoimento da professora Iara revela a preocupação dos professores em construir um PPC que traduza a identidade da realidade local, sua cultura, seus saberes, modos de vida, lutas e condições materiais e sociais. Essa necessidade tem sido latente nas discussões em torno da reformulação do PPC, a exemplo, da ampliação do estágio para a zona rural, de modo a proporcionar aos professores em formação a vivência dos contextos de diversidade que constituem a identidade parintinense, embora haja resistência por parte de alguns docentes. A inserção dos conhecimentos/saberes da cultura local no currículo como uma opção a ser feita, inviabiliza uma formação docente na acepção da interculturalidade crítica.

Para além do que está posto no PPC de Pedagogia, buscamos também saber junto aos professores em formação quais conhecimentos/saberes da cultura local (parintinense) devem/deveriam constituir o currículo do curso. A cultura parintinense, ainda que de forma geral, aparece com 17 (dezessete) incidências, como apresentado no quadro 14.

Quadro 14 - Conhecimentos/saberes da cultura local no currículo de Pedagogia a partir das vozes dos professores em formação

Conhecimentos/saberes da cultura local	Professores em Formação				Frequência
	2º	4º	6º	8º	
Cultura parintinense	09	05	03	-	17
Identidade cultural	04	-	-	02	06

Linguagem/uso das palavras populares	02	-	-	-	02
Cultura/saberes indígenas/lendas/ritos/rituais/costumes/danças/etnias	05	03	03	-	11
Cultura africana/afrodescendentes	01	-	01	02	04
Festival Folclórico/	02	-	-	-	02
Cultura/conhecimentos/saberes/práticas ribeirinha/saberes dos pescadores	-	-	05	03	08
Movimentos artísticos	01	-	-	-	01
Religião	01	-	-	01	02
Contexto histórico/diversidade cultural/saberes da região amazônica	01	01	01	-	03
Histórico de Parintins	01	02		-	03
Política/economia	-	01	-	-	01
Produções/Referências locais	-	01	-	-	01

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

No âmbito da categoria empírica cultura parintinense os relatos revelam conhecimentos/saberes que compõem a identidade deste povo, aprendidos em seu contexto de vivência e recriados a partir da interação com outros grupos culturais. Identidade cultural é também um conteúdo indicado para compor o currículo de Pedagogia, visto que sua construção se dá no interior da cultura. Os dados manifestam elementos da identidade local, discutidos no primeiro capítulo, como os relacionados à cultura ribeirinha, cultura indígena, cultura africana e Festival Folclórico. Além disso, mas não apartados daqueles, a linguagem, movimentos artísticos, religião, histórico de Parintins, política e economia, produções locais e os referentes à região amazônica.

Foi possível apreendermos a enorme lacuna a ser preenchida na educação dos professores em formação quanto aos conhecimentos da cultura local, o que evidencia a necessidade de conhecermos nossos contextos de vivência, por meio dos quais damos sentido à vida (GEERTZ, 2013). Dos 108 que responderam ao questionário, 36% não responderam essa questão. Esta necessidade também ficou evidente nos discursos dos professores em formação quando questionados sobre a presença dos conhecimentos/saberes da cultura parintinense no currículo do curso.

Saberes da cultura local, pois muitas vezes trabalhamos os conhecimentos de outras realidades e não consideramos a nossa (Professor em Formação, 8º período/2015).

Os saberes indígenas, pois estes são os maiores contribuidores de nossa cultura e em muitos casos são ignorados. Também são a nossa origem e por não ser trabalhado o reconhecimento dessa identidade, muitos alunos ainda não assumem a sua identidade por medo de preconceito (Professora em Formação, 6º período/2015).

[...] Deve-se valorizar os saberes da cultura parintinense, os quais podem contribuir na formação do docente. Como conhecer e explorar o contexto histórico, a diversidade cultural que compõe a região [...] (Professora em Formação, 6º período/2015).

O currículo deve observar o espaço cultural da sociedade em si. Formar os professores que vêm de outras regiões e que não conhecem nossas realidades culturais. Com isso, apenas depositam conhecimentos que divergem da nossa identidade cultural (Professora em Formação, 6º período/2015).

Os conhecimentos e saberes científicos associados aos conhecimentos e saberes indígenas, do povo ribeirinho, do caboclo [...] (Professor em Formação, 6º período/2015).

Conhecimentos da cultura local, pois o nosso currículo não atende a nossa realidade e vida cotidiana, é elaborado na UFAM de Manaus, sendo que a realidade de lá é diferente da realidade do município de Parintins (Professora em Formação, 6º período/2015).

Conhecimentos/Sabres que valorizem o contexto regional em que se desenvolve o curso. É preciso priorizar a nossa realidade social, o conhecimento existente nesse lugar [...] (Professora em Formação, 6º período/2015).

Ainda que os professores em formação indiquem a importância da incorporação dos conhecimentos/saberes da cultura local e dos saberes indígenas que valorizem o contexto regional no PPC, fica evidente o frágil conhecimento que possuem do lugar onde vivem. Fato que decorre possivelmente da ausência ou da pouca atenção dada a estes na trajetória escolar dos estudantes de Parintins e, ainda, de um modelo de educação baseado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos, fundamentado numa perspectiva monocultural do ensinar e aprender. Este modelo, conforme foi possível apreendermos do discurso dos sujeitos, expressa-se na valorização de outros contextos e na negação dos saberes locais, o que inviabiliza o reconhecimento da identidade cultural desse povo e, conseqüentemente, por medo do preconceito, sua negação. Uma das falas se contrapõe a este modelo ao propor a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes indígenas, do povo ribeirinho, do caboclo amazônico e aponta para a interculturalidade como um projeto permanente de diálogo entre os diversos conhecimentos culturais existentes, uma verdadeira ecologia de saberes.

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita o reconhecimento de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que permite a construção de um diálogo. Este, por sua vez, dilui-se na partilha de conhecimentos, para além de toda falsa oposição entre o moderno e o tradicional (MARIN, 2009). Um dos grandes desafios Freireano foi propor a construção dos nossos saberes a partir de uma situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais* (STRECK;

REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 118, destaque do autor). Ser dialógico, portanto, não é se apoderar da cultura do outro, mas transformar a realidade com ele (FREIRE, 2011).

4.3.1 Conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense nos planos de ensino dos professores

Na tentativa de aprofundarmos as análises empreendidas neste estudo quanto ao trabalho com os conhecimentos/saberes da identidade cultural local no currículo de Pedagogia, além da análise do PPC, consideramos relevante analisarmos também os planos de ensino dos docentes do referido curso. Por ser o currículo um espaço de produção cultural, responsável pela formação dos sujeitos e, portanto, de suas identidades, compreendemos que o conjunto de disciplinas que o compõe e seus respectivos conteúdos traduzem o tipo de cultura e o modelo de identidade que a instituição valoriza e contribui para reforçá-los, ainda que de forma inconsciente. Procedemos, assim, à análise dos 26 (vinte e seis) planos de ensino das disciplinas oferecidas no segundo semestre de 2014 (Quadro 15 - APÊNDICE E) e dos 24 (vinte e quatro) das disciplinas oferecidas no primeiro semestre de 2015 (Quadro 16 - APÊNDICE F), num total de 50 (cinquenta), de todos os períodos (1º ao 9º). Ressaltamos que não foi possível a análise do plano de Ensino da disciplina Educação do Campo, pois não tivemos acesso a este, ainda que tenhamos empreendido esforços para tal.

Semelhante aos critérios para a análise das disciplinas das Matrizes Curriculares, consideramos aqueles que traduzem em seus textos, além dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local, preocupação com as diferenças culturais na formação dos professores, identificada também por meio de categorias outras que envolvem os debates contemporâneos em torno das diferenças culturais que constituem a raça humana como: cultura, identidade, diferença, diversidade cultural, pluralidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade, exclusão e inclusão, preconceito, discriminação. Registramos o apoio recebido pela coordenadora do curso ao nos fornecer todas as informações e documentos solicitados nesta etapa da pesquisa.

Ao analisarmos a presença/ausência de conteúdos (conhecimentos/saberes) da cultura local, que traduzem a visibilidade da identidade parintinense nos planos de ensino dos professores, foi possível identificarmos disciplinas que em seus planos de ensino apenas inserem os textos das ementas, objetivos gerais e bibliografias de acordo com o proposto no PPC sem, no entanto, constar como conteúdo a ser trabalhado, a exemplo, Gestão Organizacional e Educação, Sociologia da Educação II, Arte Educação, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil I e Alfabetização e Letramento. Por outro lado, há

disciplinas em cujos planos apresentam os referidos conteúdos, ainda que não indicados nas disciplinas do PPC: Língua Portuguesa I, Filosofia da Educação I, Fundamentos da Educação Especial, Metodologia do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais, Literatura Infante-Juvenil, Psicologia da Educação II e Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso. Os planos de ensino das demais disciplinas apresentadas no quadro 17 integram em seus textos conteúdos que tratam das questões relacionadas às diferenças culturais com maior possibilidade de se proporcionar uma formação docente na perspectiva de uma educação intercultural, ainda que possamos sentir o silêncio e a ausência de conteúdos que tratam da identidade cultural parintinense.

Quadro 17 - Disciplinas cujos planos de ensino apresentam conteúdos sobre as diferenças culturais e identidade cultural parintinense

Nº	Disciplinas	Conteúdos que tratam sobre identidade cultural e diferenças culturais	Conteúdos que tratam sobre identidade cultural parintinense
01	<i>Educação na Região Amazônica</i>	<i>Análise da sociodiversidade amazônica; problemática do desenvolvimento sociocultural na Amazônia e o papel da educação para o desenvolvimento humano; Educação, desafios amazônicos e a diversidade cultural; o processo de exclusão social na Amazônia e o direito à educação; a diversidade sociocultural, o meio ambiente e sua relação com os projetos educacionais na região.</i>	
02	<i>Educação Indígena</i>	<i>As lutas e conquistas dos movimentos indígenas; educação e as identidades culturais específicas da Amazônia; escola indígena: diferenciada, bilíngue e intercultural; currículo das escolas indígenas e a sua realidade sociocultural; princípios e diretrizes da educação indígena no Brasil e no Amazonas; experiências e projetos de educação escolar indígena no Amazonas; os Programas de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas.</i>	
03	<i>Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais</i>	<i>O ensino da História e o homem em sua relação com o meio físico, social e cultural; o currículo e o ensino de História: analisando o RCNEI, PCN e os temas transversais; a realidade Amazônica e o ensino de História.</i>	
04	<i>Metodologia do Ensino de Geografia nos Anos</i>	<i>O ensino da Geografia e o homem em sua relação com o meio físico,</i>	

	<i>Iniciais</i>	<i>social e cultural; o currículo escolar e os temas transversais.</i>	
05	<i>Educação de Jovens e Adultos</i>	<i>O perfil sociocultural do educando e suas reais necessidades de aprendizagem; a Educação de Jovens e Adultos e a pluralidade cultural, social, étnica existente no contexto da realidade brasileira.</i>	
06	<i>Antropologia e Educação</i>	<i>Cultura na contemporaneidade; cultura e educação; atividade pedagógica e a educação como diversidade sociocultural; etnocentrismo e relativismo cultural na prática escolar; diversidade étnica na Amazônia; diferença e alteridade; conceito antropológico de cultura e identidade; nação, diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo; a educação como prática simbólica; cultura e organização da escola.</i>	
07	<i>História da Educação I</i>	<i>História, cultura e formação humana; processos históricos da relação história-educação-cultura; sujeitos/grupos e suas práticas educativas e culturais atingidos e excluídos pelas instituições educacionais; movimento Renascentista, Humanismo e Iluminismo que configuram o ideário antropocêntrico da cultura moderna; conceitos de história, educação e cultura(s).</i>	
08	<i>Educação para Relações Étnico-raciais</i>	<i>Conceitos de raça, etnia e identidade étnica; o negro no Brasil: origem, e resistência no regime escravista; presença negra no Amazonas; contribuição africana e afrodescendente para a cultura brasileira; o índio brasileiro: quem são e quantos são? contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo; conhecimento da história e cultura do negro e do indígena como superação das manifestações de preconceito, racismo e discriminação.</i>	
09	<i>Escola, Currículo e Cultura</i>	<i>Educação, cultura e currículo; análise história, ideológica, cultural e epistemológica do currículo; currículo e educação nacional – reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs); diferença,</i>	

		<i>identidade e poder; o currículo multicultural; o currículo na perspectiva da educação intercultural.</i>	
--	--	---	--

Fonte: Planos de Ensino dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2014/2 e 2015/1. Análise documental, 2015.

Podemos considerar que os planos de ensino das disciplinas analisadas constituem conhecimentos/saberes (conteúdos) voltados para o trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores. Entre outros, abordam a sociodiversidade, diversidade sociocultural e o processo de exclusão na Amazônia; movimentos indígenas; educação e as identidades culturais da Amazônia; escola indígena e interculturalidade; temas transversais; pluralidade cultural, social, étnica existente no contexto da realidade brasileira; cultura, etnocentrismo, diferença, alteridade, diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo; história e cultura; conceitos de raça, etnia e identidade étnica, preconceito, racismo e discriminação; currículo e educação nacional – reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs); diferença, identidade e poder; o currículo multicultural; o currículo na perspectiva da educação intercultural.

Quanto à análise das bibliografias apresentadas nos Planos de Ensino, de forma a percebermos a indicação de abordagens referentes às questões da identidade cultural e/ou preocupações com as diferenças culturais, dos 50 (cinquenta) planos, somente 12 (doze), 24%, apresentam uma relação de obras, que tratam sobre cultura, cultura e escola, cultura e currículo; identidade e diferença, identidade cultural, diferenças na escola; multiculturalismo, interculturalidade e formação docente; racismo, preconceito e discriminação; o índio brasileiro, a presença negra na Amazônia. Consideramos importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram indicados em vários planos de ensino, particularmente, dos que tratam das metodologias de ensino. Não há referências de autores locais, o que confirma essa necessidade requerida por um dos professores em formação do 6º período: “o acesso a produções, referências locais são difíceis para encontrar. Acredito que no currículo do curso deveriam vir bases referenciais da nossa realidade cultural”.

Como já discutido anteriormente, estes temas compõem conteúdo de disciplinas específicas como as apresentadas no quadro 17, o que nos leva a afirmar que nas Matrizes Curriculares do curso existem disciplinas voltadas para a realidade da região e para às questões da multiculturalidade brasileira, atendendo os dispositivos legais como é o caso da disciplina Educação para Relações Étnico-raciais.

No sentido de articularmos os conhecimentos/saberes da cultura local e os que tratam das diferenças culturais inscritos no PPC do curso e os discursos dos docentes, questionamos destes se tais conteúdos estão presentes em seus planos de ensino. A professora Maria José afirma que trabalha conceito de raça, etnia, racismo, a visão estereotipada do povo que vive na Amazônia, a história da formação do povo brasileiro, documentos legais que tratam da diversidade cultural. Quanto aos elementos da cultura local, não há uma sistematização destes conhecimentos, mas sempre há a relação entre os assuntos abordados e o contexto local. Tais conhecimentos/saberes também foram referenciados pelos demais professores.

Nas minhas disciplinas eu abordo a etnia cultural na educação, quando eu trabalho a educação, eu já trabalho multiculturalismo [...] Atividades envolvendo a identidade cultural local, sempre trabalho o local, global, global e local, eu sempre faço esse movimento de ir e vir durante as aulas, senão não consigo entrar num processo de desconstrução daquilo que o aluno acredita como sendo padrão correto, o padrão aceitável de tudo, da prática pedagógica como um todo. Quanto aos conhecimentos/saberes da identidade parintinense eu sempre abordo o boi e a influência da igreja na vida das pessoas (Professora Iracema/2015).

[...] Uma grande questão que nós temos enquanto região amazônica é a diversidade [...] A disciplina Educação na Região Amazônica é muito forte, ela traz praticamente todas essas discussões, em que eu procuro trazer um olhar mais para as escolas multisseriadas [...]. É uma realidade muito forte que possivelmente todos vão enfrentar no início de suas carreiras, que é ser professor de uma classe multisseriada, então, penso que esse é um dos grandes desafios que a gente tem enquanto professores do curso. A disciplina Filosofia da Educação já aborda essa questão [...]. Eu acho que se a gente conseguir que boa parte da turma se reconheça enquanto amazônida, nós já ganhamos [...] porque quando a gente se reconhece, há uma identificação. Diferente de você ter raiva, ter preconceito, ter aversão por ser amazônida, “eu não sou índio” (pausa). Ser amazônida não é ser só índio, existe uma série de coisas que compõem essa identidade amazonida [...]. Por exemplo, você se identificar com os sabores da terra, o peixe, o tipo de carne, de legumes [...]. Quando colocamos em discussão o campo da Pedagogia e o que ele [professor em formação] vai enfrentar, um desses enfrentamentos são as diferenças culturais [...]. É essa relação que eles vão precisar fazer entre o que está posto enquanto currículo que vem ali, todo bonitinho, todo certinho e o que nós vivenciamos, o que nós temos, o que nós conhecemos [...] (Professora Amazonina/2015).

A disciplina Currículo e Cultura realmente aborda isso [questões sobre as diferenças culturais]. Em relação às outras disciplinas, eu senti mais dificuldade porque os conteúdos que são trabalhados, muitos deles não estão na ementa, não trazem essa discussão [...]. Outra questão que nós procuramos colocar bastante nas discussões é entender o resgate histórico da Educação Infantil para eles entenderem [...] que temos diferentes infâncias [...], a infância ribeirinha e a indígena [...] Então, nós não procuramos ficar apenas nos textos clássicos, onde aponta aquela criança que é branca, europeia no jardim de infância e que isso foi transportado para o Brasil, em que o nosso país já conhece outra realidade que é do abandono [...]. Mas quando nos reportamos para a nossa realidade

amazônica, você encontra mais diversidade ainda, em que muitas vezes no plano não há essas questões. Às vezes você constrói a ementa e tem aqueles textos básicos, eu tive que trabalhar muito colocando complementares para ter que buscar outras fontes [...] Outra situação que eu encontrei foi em Psicomotricidade em que ela envolve o movimento, a brincadeira [...] Eu trouxe um material de Manaus e apresentei para eles sobre as brincadeiras das crianças ticunas e foi interessante porque nós vimos que os indígenas tem sua própria brincadeira e uma cultura acaba de certa forma passando conhecimento para a outra [...] (Professora Iara/2015).

Quando eu elaboro meu plano de ensino para trabalhar assuntos referentes à gestão escolar, eu procuro fazer com que o acadêmico entenda que cada escola, cada sala de aula, cada setor da escola tem [...] um determinado comportamento. Cada sala de aula é diferente uma da outra e cada espaço da escola é diferente do outro, mas todos formam essa escola [...] Você percebe que dentro de uma organização, dentro de uma escola e dentro de um grupo, aquele grupo segue determinados padrões de cultura. Aquele grupo tem os seus valores [...] Quando eu elaboro minha metodologia e meu plano de ensino, eu levo muito em consideração os Temas Transversais (Professor Francisco/2015).

[...] Eu vou pegar uma disciplina que eu trabalho atualmente que é Educação de Jovens e Adultos. No ementário da disciplina não aparece esta preocupação, mas eu tenho essa preocupação porque não tem como você trabalhar a Educação de Jovens e Adultos se você não tiver um olhar, uma observação, uma pesquisa, dados sobre a questão da localidade e da identidade [...] Como trabalhar a educação desses adultos se eu não olhar para a realidade deles, a cultura e os hábitos, porque eles precisam de um tempo diferenciado da escola regular, de um horário diferente e de metodologia diferenciada que abarque os conhecimentos que eles têm e que são muitos. São saberes que foram construídos historicamente e que tem grande valor, inclusive é desse saber que eles garantem a sobrevivência do seu grupo familiar e da própria comunidade [...] (Professora Vitória Regina/2015).

Em suas falas os docentes declararam trabalhar em seus planos de ensino com os conhecimentos/saberes relacionados às etnias, multiculturalismo, identidade cultural local na relação com o global, diversidade amazônica, escolas multisseriadas, cultura, diferentes infâncias [ribeirinha, indígena, europeia], temas transversais, cultura e hábitos. A professora Iara admitiu sentir dificuldade em trabalhar com esses assuntos em algumas disciplinas que ministra, pois estes estão ausentes nas ementas e os conteúdos ali presentes não suscitam tais discussões. Por sua vez, a professora Vitória Regina assegura que não há como trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos sem que se conheça a sua cultura, hábitos, localidade, identidade e saberes, pois construídos, historicamente, garantem a sobrevivência do seu grupo familiar e da própria comunidade. No tocante aos saberes da cultura local, apenas a professora Iracema afirmou incluir em seu plano de ensino os referentes ao boi-bumbá e a influência da igreja na vida dos parintinenses.

O discurso dos professores reafirma a presença de conhecimentos/saberes [conteúdos] sobre as diferenças culturais em seus planos de ensino e os voltados para a realidade Amazônica, porém, reforçam a ausência ou presença ínfima dos saberes locais. Ainda que a professora Iracema tenha afirmado incluir nos seus planos os referentes ao boi-bumbá e a influência da igreja na formação identitária do parintinense, estes não constam no corpo desses textos. Sacristán (2013) chama atenção para a distinção entre o currículo prescrito [o dito] e o currículo em desenvolvimento, vivido [feito]. O currículo posto em ação, sem a reflexão crítica dos docentes, transforma-se em rotina, sem finalidade e se constitui em um poder regulador de pessoas. Reduzir os saberes da cultura local à mera “relação com os assuntos abordados”, como afirmou a professora Vitória Regina, significa negar o seu reconhecimento como conhecimentos válidos e legítimos que devem compor os currículos das universidades. Apresenta-se também como obstáculo para a concretização de uma educação intercultural, capaz de conduzir o processo de descolonização do saber, cujo substrato constitui-se no diálogo entre o saber local e o saber universal (MARÍN, 2009).

Outra questão que merece nossa atenção se refere à necessidade do reconhecimento dos professores em formação da sua identidade amazônica, o que lhes garante a identificação com o lugar e a superação do preconceito, sobretudo, relacionado à identidade indígena, como mencionado pela professora Amazonina: “[...] Diferente de você ter raiva, ter preconceito, ter aversão por ser amazônida, “eu não sou índio” (pausa). Ser amazônida não é ser só índio, existe uma série de coisas que compõem essa identidade amazônida [...]. Por exemplo, você se identificar com os sabores da terra, o peixe, o tipo de carne, de legumes”. A professora ainda destaca que quando coloca em discussão o campo da Pedagogia, assinala as diferenças culturais dos estudantes como um dos desafios a ser enfrentado pelos professores no exercício da docência. Por isso, chama atenção para a relação “que eles [professores em formação] vão precisar fazer entre o que está posto enquanto currículo que vem ali, todo bonitinho, todo certinho e o que nós vivenciamos, o que nós temos, o que nós conhecemos [...]”.

O currículo se configura em um texto no qual são selecionados e organizados os conhecimentos (conteúdos) a serem abordados no processo formativo dos professores. Traduz, em parte, o projeto cultural e educacional que a instituição almeja desenvolver de modo a pretender a formação de uma identidade profissional. Daí decorre o entendimento de que o trabalho com a identidade cultural local dos sujeitos ou sua ausência no currículo, determina um modelo de educação voltado para as diferenças culturais de grupos sociais diversos. Entretanto, nem sempre o que está contido no documento como currículo oficial, prescrito e explícito, materializa-se em seu processo de desenvolvimento ao ser “[...]”

interpretado e adotado pelos professores, autênticos trabalhadores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas” (SACRISTAN, 2013, p. 26).

Sacristán (2013, p. 27) nos alerta para a “suspeita epistêmica” segundo a qual as “[...] intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos”. Frente a essa constatação buscamos saber junto aos professores em formação como percebem o tratamento dado aos conhecimentos/saberes da identidade parintinense no currículo do curso (Quadro 18). Segundo seus depoimentos, há presença tênue destes saberes; são abordados nas disciplinas que constituem a Matriz curricular; constituem elementos de contextualização dos conteúdos estudados nas disciplinas e, também, nos projetos de extensão.

Quadro 18 - Percepção dos professores em formação sobre o tratamento dado à identidade cultural local (parintinense) no currículo do curso de Pedagogia

A identidade cultural local (parintinense) no currículo de Pedagogia	Professores em Formação/Períodos				Total	%
	2°	4°	6°	8°		
Presença tênue no currículo	10	07	12	09	38	35,3%
- Poucos professores abordam essas questões; - Quando abordado, necessita ser mais profundamente discutido; - Alguns professores se limitam a explicar o que está na apostila sem relacionar o assunto com o contexto social em que vivemos; - Não há um esclarecimento do real significado que a questão tem para a formação dos futuros professores; - Houve um pequeno avanço a partir do currículo de 2012, entretanto, é preciso ainda um maior envolvimento do curso no que diz respeito à prática em relação à cultura local; - No documento é apresentado, porém, na prática não é realizado; - Falta de conhecimentos sobre a região e as suas diversas culturas.						
Nas disciplinas	02	05	09	05	21	19,4%
Antropologia e Educação/ História da Educação/ Educação para as Relações Étnico- Raciais/Educação na Região Amazônica.						
Contextualização dos conteúdos das disciplinas com a cultura parintinense/contexto vivido	07	-	01	01	09	8,3%
Cultura indígena propagada no Festival Folclórico						
Não percebo/Ausente	-	04	01	06	11	10,2%
- Há mais interesse do professor em trabalhar cultura de outros países e estados do que da nossa própria região; - É necessário incluir no currículo mais disciplinas						

<i>voltadas para a realidade local; - As disciplinas oferecidas pelo curso não abordam a cultura local.</i>						
Há preocupação com as questões da identidade cultural local na formação da identidade docente	-	02	01	03	06	5,6%
Projetos de Extensão	-	-	-	01	01	0,9%
<i>Pé de Pincha/ Educação Ambiental</i>						
Não respondeu/Respostas não condizente com a pergunta	08	02	04	08	22	20,3%
Total	27	20	28	33	108	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

Como podemos observar, a maioria (35,3%) dos professores em formação percebe a frágil presença dos conhecimentos/saberes da cultura parintinense no currículo do curso. O que se justifica, segundo estes, por ser um tema pouco abordado pelos docentes e, quando o fazem, necessitam de mais aprofundamento, pois como afirmaram alguns sujeitos, há “falta de conhecimentos sobre a região e as suas diversas culturas”. Esta última reforça o posicionamento de 10,2% dos que percebem a ausência da cultura local e 20,3% dos que não responderam a esta questão. Daí, os docentes priorizarem em suas aulas e atividades conteúdos referentes a outras culturas, países e estados, conhecimentos universais que, na verdade, estão empacotados e engessados nas disciplinas do curso.

Os professores em formação também atribuem à tênue presença dos conhecimentos/saberes da cultura parintinense à ausência de uma sólida compreensão do significado destes na formação dos professores, ainda que, 5,6%, tenham assegurado que há preocupação por parte de alguns docentes com estas questões. Revelam que parte dos docentes se limita a explicar os conteúdos das apostilas sem, no entanto, relacioná-los com o contexto social dos acadêmicos. O que de certo modo é contestado por 8,3% que dizem ocorrer à relação entre os assuntos abordados e o contexto local, especialmente, os referentes à cultura indígena propagada no Festival Folclórico.

Há também uma denúncia por parte dos sujeitos de que embora tais conhecimentos/saberes estejam postos nos textos do curso, na prática, não têm se concretizado de fato, havendo, portanto, a necessidade de maior envolvimento de todos nessa construção. Dos professores em formação, 19,4%, percebe elementos da cultura local nas disciplinas Antropologia e Educação, História da Educação, Educação para as Relações Étnicas- Raciais e Educação na Região Amazônica, o que confirma a potencialidade destes campos para o trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores como já

analisado nos seus ementários, planos de ensino e discursos dos docentes. Ainda quanto à ausência dos saberes locais, alguns professores em formação sugerem a inclusão no currículo de disciplinas voltadas para a realidade local, visto que parte das disciplinas do curso não aborda esta questão, fato corroborado por uma acadêmica do 6º período: “[...] falta muito da nossa identidade cultural local no currículo de Pedagogia [...], não se constitui como prioridade dentro do curso, existem várias disciplinas que em nenhum momento se voltam para a realidade, o reconhecimento da população local e dos sujeitos como produtores de cultura própria”.

As falas dos professores em formação sustentam que os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinese não são uma presença marcante no curso, nem se confirma como uma necessidade a ser assumida pelos docentes como projeto político, epistêmico e sociocultural na formação dos professores que, no exercício da sua profissão, encontram-se” com crianças de universos culturais distintos. Esta constatação instiga-nos a questionarmos: O que tem impedido os docentes do curso de Pedagogia a tratar os conhecimentos/saberes da cultural local em seus currículos de forma sistematizada e com compromisso político, dadas às emergências que tal questão tem gerado em plano local, nacional e global? Seria a falta de conhecimento sobre a região, o que garante a hegemonia dos conhecimentos científicos como afirmaram alguns alunos? Ou, ainda, como disseram outros, está relacionado à falta de compreensão do significado que o reconhecimento desses saberes como legítimos no currículo, representa para os grupos historicamente excluídos, despojados de suas culturas e imersos em uma concepção monocultural, eurocêntrica e homogênea do conhecimento? A inclusão de disciplinas no currículo que tratem da realidade local e sua abordagem em algumas disciplinas seriam suficientes para responder aos dilemas e desafios das diferenças culturais? Todos estes questionamentos e outras questões discutidas ao longo da tese suscitam a problematização dos discursos dominantes e a concretização de ações contra-hegemônicas ao processo de colonização, à globalização e aos imperativos do mercado neoliberal ao quais fomos/somos submetidos.

Ao adentrarmos nas teias construídas no PPC de Pedagogia e no plano de ensino dos docentes, ouvindo as suas vozes e dos professores em formação, percebemos a frágil presença dos conhecimentos/saberes da cultura local nas disciplinas do PPC e a ausência daqueles no plano de ensino dos professores, embora os discursos tenham revelado o trabalho com os conhecimentos da cultura local de forma pontual em algumas disciplinas ou como mera “contextualização”.

O não reconhecimento dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local como legítimos dificulta aos docentes estabelecer o diálogo destes com os conhecimentos científicos no processo formativo dos professores. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. A palavra assume o sentido de dizer e fazer o mundo. O diálogo verdadeiro e sua implicação para uma educação humanizadora, proposto por Freire, deve iniciar na busca dos conteúdos a serem ensinados, que não podem “[...] ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre a nossa condição no mundo” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Todavia, os documentos abordam assuntos [conteúdos] referentes às diferenças culturais como diversidade cultural, etnia, multiculturalismo, interculturalidade, diversidade sociocultural, valorização cultural, preconceito, exclusão e outros. Parte desses discursos são reproduzidos dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais questões voltam-se, sobremaneira, para a valorização e respeito às diferenças culturais de sujeitos ou grupos pertencentes a diferentes culturas sem, no entanto, questionar as relações de poder imbricadas em suas construções e as estruturas dominantes que as sustentam.

Não podemos deixar de reconhecer o espaço conquistado nos textos curriculares analisados referentes ao reconhecimento das diferenças culturais, saberes e singularidades dos grupos minoritários, porém, também, não podemos nos furtar do compromisso de denunciarmos que este reconhecimento, embora acene para perspectivas críticas do currículo, pauta-se na acepção do multiculturalismo liberal, monocultural ou da interculturalidade funcional (CANDAU, 2008, 2014; MACLAREN, 1997; WALSH, 2010). O cerne dessa perspectiva está no reconhecimento, na valorização da diferença e no respeito ao outro. Entretanto, torna-se um “cordeiro” disfarçado em projeto democrático e de justiça social, quando não problematiza os conhecimentos postos nos currículos nem questiona as relações assimétricas de poder presentes na construção dos conhecimentos e na formação da identidade cultural e profissional dos docentes. Seu propósito é incluir os sujeitos a uma ordem social injusta (MACLAREN, 1997) e a uma estrutura social estabelecida (WALSH, 2010).

O resultado desta perspectiva, assentada nos princípios (neo)coloniais e mercadológico, é a essencialização das identidades e das diferenças ao ignorá-las como construções históricas e culturais. Os saberes dos grupos minoritários são reduzidos a acréscimos da cultura dominante ou lhes é dada “oportunidade” de vir a serem contextualizados. Os conhecimentos da cultura hegemônica são reproduzidos pelos sistemas

educativos, por meio da imposição de uma política educacional oficial, que, no contexto das instituições de ensino como as universidades e as escolas, impõem uma visão de mundo, de cultura, reduzindo, silenciando e marginalizando outras formas de conhecimento ou saberes locais.

A interculturalidade funcional sustenta o domínio de uma epistemologia ocidental dominante, construída a partir da dominação colonial. Requer o monopólio do conhecimento científico considerado como universal e legítimo, invisibilizando, assim, outras formas de conhecer, o que gera o epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2010a). Consideramos pertinente esclarecer que não estamos negando a valorização e o respeito ao outro como princípios éticos inerentes ao homem, ao contrário, o respeito ao ser do outro é, portanto, um imperativo ético e não um favor que podemos ou não lhe conceder (FREIRE, 2011).

Giroux (1997, p. 40) ressalta que os professores precisam ter mais controle sobre a elaboração de materiais curriculares, como poderiam ser ensinados e avaliados e, como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com os membros das comunidades mais amplas.

A formação do professor para uma educação intercultural exige o diálogo entre os saberes da cultura local e os conhecimentos científicos que constituem os currículos. Os saberes locais ao serem extirpados dos currículos de formação dos professores, inviabilizam a formação de uma identidade cultural docente capaz de promover uma educação intercultural.

Com base na análise apresentada no capítulo, podemos refletir que com o silêncio das identidades culturais locais, reproduzimos em nossas práticas pedagógicas um modelo de cultura única, que pressupõe um modelo de identidade cultural essencializada, incapaz de libertar os estudantes das “amarras” de um modelo de educar cristalizado pela concepção monocultural, homogêneo e eurocêntrico, o que implica continuarmos sustentando um modelo de educação colonizador, excludente, alimentado pelas mais cruéis formas de preconceito, discriminação e violência nos espaços escolares, cujas marcas ferem a “alma” dos estudantes e, por vezes, traduzem-se em seu silenciamento, fracasso escolar e negação das suas raízes culturais, assimiladas ou “expulsas” por um sistema educacional firmado com os ideais requeridos pela concepção mercadológica da sociedade neoliberal.

5 IDENTIDADE CULTURAL DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nóvoa, 2013

O professor ao adentrar em uma sala de aula tem sempre à sua espera um arco-íris de vidas, com olhos atentos, sorrisos diversos, expectativas e modos de ver e se relacionar com o mundo a partir de várias lentes. Cada um carrega consigo a sua história e seus conhecimentos/saberes, ainda que juntos compartilhem uma identidade local, regional, nacional e global. Dizemos global, porque somos seres habitantes de um planeta que nos dá unicidade na nossa condição de ser humano. Entretanto, essa mesma condição nos diferencia na medida em que o “homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (MORIN, 2001, p. 52). Como não existe uma única forma de produzir a vida, temos culturas e não cultura. Desse modo, docentes e discentes trazem para os espaços formativos uma bagagem cultural para o diálogo com o outro.

Como bem enfatizou Nóvoa (2013) na epígrafe acima, a identidade não é um dado adquirido, um produto, mas um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. O professor no exercício do magistério traduz suas concepções de mundo, educação e conhecimentos/saberes construídas em seu contexto sociocultural.

Os saberes dos professores provem da sua família, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, ainda, provem dos pares [...]. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes [...] (TARDIF, 2014, p. 19).

Por isso, a maneira como ensinamos não está apartada daquilo que somos como pessoa, da nossa identidade cultural. Daí é essencial questionarmos de onde estamos falando? Quais sujeitos estão presentes? Que identidades culturais docentes queremos formar? Quais textos, discursos, relações e práticas estamos sustentando, reforçando e ajudando a perpetuá-los?

As respostas para tais questionamentos nos direcionam para os objetivos deste capítulo, abordados nas seções que o constituíram. A primeira objetivou conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado os discursos e as práticas dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação dos professores. A discussão empreendida na segunda seção pretendeu identificar como os conhecimentos/saberes da identidade cultural local [parintinense] são trabalhados na prática dos professores, tendo em vista a formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade. Para finalizar, a seção três buscou analisar os desafios e as possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.

Ao longo da tessitura deste capítulo, ficamos atentos às vozes (discursos) dos sujeitos, costuradas com o que está posto nos documentos analisados e as práticas dos professores observados, iluminados pelos aportes teóricos adotados na pesquisa. O conceito de voz preconizado por Giroux (1997) sugere a necessidade de construção de espaços onde os anseios, desejos e os pensamentos dos docentes e discentes possam ser ouvidos e considerados. Para ele, a voz do professor reflete valores, ideologias e princípios estruturais que este utiliza para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes. Desse modo, por meio do conceito de “voz”, o autor concede um papel ativo à participação dos sujeitos, em geral, suprimida pelas culturas hegemônicas.

5.1 Concepções dos docentes e professores em formação sobre cultura e identidade cultural tecidas no trabalho com as diferenças culturais na formação inicial

Na contemporaneidade o termo cultura se tornou uma das categorias centrais em todos os âmbitos da sociedade. No campo da educação não seria diferente, por ser esta a prática cultural humana por meio da qual os conhecimentos produzidos pela humanidade são repassados e apreendidos pelas futuras gerações. Como tem afirmado Moreira e Candau (2014), a cultura adquiriu uma importância sem precedentes na organização da sociedade, além de, epistemologicamente, possibilitar a emergência de novas visões, explicações e teorizações do mundo. Estamos assumindo um conceito de cultura abrangente, que confere uma identidade cultural aos grupos sociais, expressa em seus modos de vida, pensamento, ação, relação e interpretação do mundo. A compreensão de cultura não divorciada de seus contextos de criação, mas na interrelação com as dimensões discursiva, política, social e econômica que constituem o substrato de sua (re)produção. O universo das culturas é

constituído de um emaranhado de teias, entrelaçadas por diferentes conhecimentos/saberes, eruditos, populares, da arte, da ciência, das culturas tradicionais, tecnológicos, dentre outros.

A educação concebida enquanto um processo sistemático, trabalhado nas universidades e nas escolas, volta-se para a transformação da realidade social e cultural. Preocupa-se com o desenvolvimento da capacidade intelectual crítica, dialógica e política dos sujeitos, tendo em vista a desconstrução de discursos e práticas naturalizadas (colonizadores) e a compreensão dos mecanismos de regulação e poder (HALL, 1997) que têm garantido a hegemonia das culturas dominantes.

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura, a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FORQUIN, 1993, p. p.168).

Assim, buscamos saber dos docentes qual a relação existente entre cultura e educação. A professora Iara reconhece as crescentes discussões em torno dessa questão por ser um tema de destaque no discurso educacional contemporâneo. “Hoje essa discussão é latente tanto na universidade quanto na própria sociedade”. Ressalta também a luta dos movimentos sociais pela conquista de direitos e a evidente inserção das questões culturais na formação dos professores. “Nós estamos assistindo essa questão na luta pela conquista de direitos, os movimentos sociais tem ganhado cada vez mais espaços e, evidentemente, isso [as questões culturais] tem que fazer parte da educação e da formação dos professores”. Os demais professores assim se posicionaram:

Bem, a relação entre cultura e educação (pausa). Primeiro, a educação modela o ser humano e é uma porta que se abre para transformação do homem. Todos nós recebemos uma educação e fazemos parte de uma cultura, em que essa cultura, no meu entendimento e de todos os profissionais, ela tem os seus valores e esses valores são transmitidos de geração para geração e a educação faz parte desse universo cultural, tanto na família, na igreja, na escola, a educação não se restringe apenas a escola [...]. Educação e cultura estão muito ligadas, não tem como dissociar uma da outra, é como se você fizesse algo que não existe. Falar de educação, é falar de cultura. Cada nação, cada povo, transmite a sua cultura através de uma educação (Professor Francisco).

A relação entre cultura e educação se dá trabalhando o contexto, trazendo o que os meninos têm em casa para a sala de aula, mas a própria educação é um ato cultural. Dentro das disciplinas que trabalho: Sociologia, Filosofia e também Antropologia, o tema cultural é bastante trabalhado, então, essa relação é intrínseca, não dá pra dissociar a educação da cultura porque a educação é cultura (Professora Tereza).

Cultura e educação estão intrinsicamente relacionadas, porque a educação acaba sendo produto dessa cultura, quer dizer, não dessa cultura onde a educação está sendo ofertada, mas de uma cultura determinada pelos grupos dominantes. Os professores estão formando e indo para a zona rural, onde quem mora lá, são os ribeirinhos. Mas quem são os ribeirinhos? Os ribeirinhos são povos que se formaram a partir da junção do branco e do indígena, que foi retirado da sua aldeia. Aquela questão histórica dos descendentes, da colonização, por força do momento, eles tiveram que deixar de ser indígena, deixar entre aspas, deixar de dizer que são, porque acabam vivendo aquela cultura, mas já por conta da globalização que chega até lá, já começam a sofrer essas outras influências e quando o professor chega lá, os conhecimentos que ele leva, os princípios e valores são do seu meio de formação, do seu meio social. Quando ele vai para lá, dificilmente vai discutir a cultura que vê lá, ele vai trabalhar a que considera correta, superior (Professora Maria José).

Os professores reconhecem em seus discursos que há uma relação intrínseca entre educação e cultura, pois “a educação é produto da cultura” (Professora Maria José), toda “educação é um ato cultural [...] a educação é cultura” (Professora Tereza). Fica evidente a compreensão dos docentes de que ao mesmo tempo em que a educação é um produto da cultura, ela também produz cultura. Esta proposição também é considerada por Moreira e Candau (2007, p. 43) ao assegurar que “[...] não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade [...]. Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, em que a referência cultural não esteja presente”. Acrescentam ainda que a relação entre educação e cultura não deve ser entendida como pólos independentes, mas como universos entrelaçados como teias tecidas no cotidiano com fios e nós profundamente articulados.

A educação, como tudo que é humano, é criação dos seres humanos (BRANDÃO, 2009), constituindo-se, portanto, em uma produção cultural. O que nos leva a compreender os sujeitos do processo educativo enquanto produtores de cultura.

[...] Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas primordiais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são” quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra (BRANDÃO, 2009, p. 14, destaque do autor).

Assim, a escola “faz parte da vida e da cultura de um povo” (Professora Vitória Régia). É por meio da educação que os mais diversos povos transmitiram/transmitem seus conhecimentos, saberes, práticas sociais às futuras gerações, como afirmou o professor Francisco: “falar de educação, é falar de cultura. Cada nação, cada povo transmite a sua cultura através de uma educação”. Porém, evidenciamos uma contradição em sua fala ao

afirmar: “a educação modela o ser humano e é uma porta que se abre para transformação do homem”. Concordamos com o professor que por meio da educação o homem pode se libertar das amarras da opressão, da exclusão e do preconceito, porém, necessitamos compreendê-la não como um processo que modela e assimila, arraigado no “erro epistemológico do bancarismo” (FREIRE, 2011a), ao contrário, como um instrumento de emancipação e transformação da realidade. Todavia é certo, que nos projetos educacionais repousa uma concepção de conhecimento e, conseqüentemente, de cultura a ser valorizada e legitimada.

A educação “[...] é um espaço no qual se produz a elaboração e a recriação das visões de mundo, dos sistemas de valores e das maneiras de construir os conhecimentos” (MARIN, 2013, p. 20). Essa recriação nos permite pensar a educação a partir da perspectiva da interculturalidade, por meio da qual é possível “iniciarmos a descolonização de nosso imaginário e a revalorização de nossos saberes”, por ser a educação um território histórico, político e cultural.

A professora Vitória Regina expressa em seus discursos que a relação entre educação e cultura acontece no trabalho com o contexto das crianças, trazendo para a sala de aula seu cotidiano, suas vivências e complementa,

[...] Quanto mais à escola estiver entrelaçada com a cultura local, melhores resultados virão para o seu fazer pedagógico e para seus alunos. Se não houver esse entrelaçamento, acabamos trabalhando conteúdos alheios a realidade local, as identidades culturais que não são próprias da localidade (Professora Vitória Regina/2015).

O posicionamento da professora Vitória Regina é corroborado pela professora Maria José quando esta demonstra preocupação com a imposição de uma “cultura superior” às culturas locais. Revela que parte dos professores egressos do curso está tendo suas primeiras experiências na zona rural do município. E, geralmente, “os conhecimentos que eles levam, os princípios e valores são do seu meio de formação, do seu meio social, quando ele vai para lá, dificilmente vai discutir a cultura que vê lá, ele vai trabalhar a que considera correta, superior”.

A aceção de uma cultura superior assenta-se nos pressupostos do multiculturalismo conservador (MACLAREN, 1997), que fortalece a supremacia dos brancos [eurocêntrico] sobre os demais grupos culturais, considerados inferiores intelectualmente. Defendem a construção de uma cultura comum, universalizante e a soberania dos conhecimentos universais, o que resulta na negação e inferiorização dos demais saberes culturais. No âmbito da educação sustenta-se no discurso da política de universalização da escolarização

(CANDAU, 2008, 2014) sem considerar as diferenças culturais dos sujeitos, assimilando-os aos ditames dos padrões culturais hegemônicos. O que revela uma formação docente baseada nos conhecimentos universais e desvinculada dos saberes locais.

A este caráter monocultural e eurocêntrico de formação de professores, contrapomos a educação intercultural que por meio da interação crítica e dialógica, busca em contextos culturais o significado dos atos e palavras dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Proporciona espaços de diálogo entre os saberes globais e locais. O diálogo tecido a partir da compreensão de que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade, mas pode ser conhecida por meio de diferentes lógicas, construídas a partir de diferentes perspectivas em negociação, confronto ou interação.

O diálogo como proposto por Morin (2001), concebido como a possibilidade de interação e de interrelação de múltiplas perspectivas, que nem se fundem nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais. Os saberes da cultura local, como compreensão de mundo de um determinado grupo, precisam compor os discurso e práticas dos docentes na formação dos professores, de modo que estes possam construir uma identidade profissional vinculada aos seus contextos de vivência e garantir a afirmação e reconhecimento de suas identidades culturais.

Os saberes locais traduzem o modo como cada cultura produz a sua vida enquanto sujeito/grupo existencial. Tais saberes estão expressos nas produções culturais materiais e imateriais [simbólicas] como: a navegação, a jardinagem, a arte, a poesia, o artesanato, dentre outros (GEERTZ, 2013). Estes são reveladores da identidade cultural de um sujeito ou grupo, a exemplo, a identidade dos parintinenses, traduzida na forma como navegam em seus barcos, canoas; na relação que estabelecem com a natureza e dela plantam seu jardim da vida, seu alimento, suas moradias, suas crenças; na maneira como marcam suas lutas contra o desmatamento, a poluição, a pesca predatória, dentre tantas outras “mazelas” que contrastam com tamanha riqueza de uma região que possui a maior sóciobiodiversidade do mundo. Um povo que encanta e denuncia através do seu saber artístico, expresso no Festival Folclórico, o qual aglutina as riquezas culturais dos diferentes povos que constituíram e constituem a identidade do homem amazônico.

Ainda no tocante à relação cultura e educação, a professora Amazonina destaca uma maior sensibilidade das escolas às diferenças culturais de raça, etnias e modo de vida.

Hoje mais do que nunca essa questão da cultura tem permeado vários âmbitos sociais e institucionais. Agora em relação à educação, a gente percebe que as políticas curriculares têm apontado para essas questões. Percebeu-se que a escola se voltou de forma mais sensibilizada para as diferenças culturais que

nós temos não só de raças e etnia, mas essa cultura que se expressa também pela forma do ser mesmo, do olhar ao outro, do entendimento do outro, por exemplo, se você está no município, como nós aqui em Parintins, por ser uma cidade que se diz polo, tem pessoas de várias localidades, com jeito próprio de falar, alimentação e saberes que são diferenciados. A escola hoje já se cobra muito a questão desse olhar, dessa sensibilidade a essa forma, a essas expressões que estão em sala de aula. Os livros, hoje, tratam desses aspectos culturais de diversas formas: na leitura, nas narrativas, nos exercícios, nas figuras, nas imagens, da forma como eles pontuam determinados fatos históricos. Outra questão que eu vejo que também traz essa cultura de maneira muito forte para dentro da escola são as redes sociais. Hoje uma criança desde a Educação Infantil já troca whatsapp com a família, não escrevendo, mas por meio de áudio, então, as informações chegam por meio da mídia no celular, no computador e pela internet. De forma geral, essa criança já vai tendo esse outro olhar, ela se situa nesse mundo e nesse universo todo. A escola não está imune a tudo isso. A escola não tem como se fechar a isso. Com a informatização hoje, essa diversidade se tornou bem maior. A tecnologia acaba trazendo esse encontro de culturas, ainda que não em um espaço físico, mas em um espaço de interação pela mídia (Professora Amazonina/2015).

O discurso da professora evidencia a forte presença da relação educação e cultura nas políticas curriculares, nos livros didáticos (textos, narrativas, imagens, atividades) e nas redes sociais, por meio das tecnologias da informação e comunicação, que acabam favorecendo dentre outras questões, o encontro de diversas culturas. Tais ferramentas têm impulsionado os processos de globalização e de mundialização da cultura⁶⁰ que “têm intensificado a cisão do mundo em ‘ricos’ e ‘pobres’, ‘civilizados’ e ‘selvagens’, ‘nós’ e ‘eles’, ‘incluídos’ e ‘excluídos’” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 38). A globalização tem se configurado como uma ameaça de uniformização cultural, que coloca em perigo o reconhecimento das diferenças culturais, “despertando conflitos e recolhimentos identitários e nacionais, facilitando, assim, a emergência das inevitáveis consequências da intolerância e do racismo” (MARIN, 2013, p. 26).

Neste contexto as questões em torno da cultura se tornam latentes nos cursos de formação docente, pois o modo como a concebemos determina a maneira como compreendermos a construção do conhecimento e o trabalho com as diferenças culturais, ao mesmo tempo em que define o perfil de identidade docente a ser formada. Desse modo, apresentamos a seguir as vozes dos docentes referentes à compreensão de cultura.

⁶⁰ Ortiz faz uma distinção entre globalização e mundialização cultural. Emprega o primeiro termo para se referir aos processos de natureza econômica e tecnológica, enquanto o segundo se aplica à esfera dos processos culturais. A integração dessas duas formas de processo, os econômicos-tecnológicos e os culturais, à categoria “mundo” comporta tanto esse fenômeno ao nosso tempo, que é a sociedade global, quanto uma “visão de mundo”, um universo simbólico específico à civilização atual (cf. ORTIZ, 1994).

Cultura para mim são valores, hábitos, costumes que sofrem transformação no decorrer dos anos em face da questão do contato com outras culturas e das relações sociais que são mais amplas. Expressa a identidade de um povo (Professora Vitória Regina/2015).

Eu entendo cultura como a transmissão de valores e de determinados comportamentos. É o padrão de convivência de interpretação da própria realidade (Professor Francisco/2015).

Eu não consigo dissociar cultura daquilo que seria nossa identidade, construída coletivamente por determinados grupos. Cada grupo tem a sua identidade que constrói historicamente, sendo a base do que de fato seria aquela cultura. Nós temos culturas, não uma cultura só. Cada grupo possui a sua cultura e ela tem que permanecer, mas ao mesmo tempo, há grupos e culturas diferentes, então há um respeito a outras culturas (professora Iara/2015).

Para mim cultura se divide em duas partes: aquela em que você é levado a viver uma cultura que é colocada para você como a cultura do consumo, por exemplo, ter um celular da moda, se vestir, cortar cabelo, pintar cabelo, são essas coisas externas que acabam te moldando a ser um sujeito dentro daquele espaço. Cultura própria, todo mundo pode ter cabelo chapeado, o teu pode ser sarará porque é tua opção, é assim que você se enxerga, é assim que você se vê [...]. Para mim, ela se destaca da primeira quando você é levado a viver mesmo que lhe imponham outros estilos de vida, por exemplo, a gente tem um momento muito forte aqui em Parintins que é a época do boi, todo mundo no dois pra lá e dois pra cá, todo mundo ou é azul ou é vermelho. Passou esse período, acabou, ninguém mais comenta [...] Existe também a cultura que é ter o meu estilo de vida, ter as minhas opções, ter o meu jeito de ser por uma questão de querer mesmo [...] você faz as suas escolhas (professora Amazonina/2015).

Cultura é toda representação simbólica de um determinado grupo, do micro ao macro, há essa divisão de cultura levando em consideração a família, a religião, a cidade, o país e o Estado. Então, vão do macro ao micro todas as representações simbólicas daquele grupo (Professor Ubirajara/2015).

Como diz Arruda, “tudo o que não é biológico é cultural”, aí o que sobra? Sobra nosso modo de vida, de pensar, até a maneira que a gente corta o cabelo, a roupa que a gente usa, as palavras que a gente fala, a maneira que a gente vê o mundo é cultural, a maneira como a gente se alimenta. (professora Maria José/2015).

Cultura é tudo o que o homem produz, é tudo que a gente faz: cantar, dançar, falar, comer. É tudo que a gente vai construindo ao longo do tempo. Cultura é uma construção social do tempo presente mesmo que a gente diga que temos heranças culturais, aquilo que aprendi com meu pai e com minha mãe, vou aprendendo aqui nesse meu tempo e vou reconstruindo também essa minha cultura, não que ela deixe de existir, por exemplo: eu sei fazer farinha porque minha mãe era roceira [...] e vejo quando eu volto ao interior que não fazem mais farinha como na época em que eu fazia (risos), hoje já tem a prensa, antes era o tipiti, então, eu falo que esse processo cultural é dinâmico [...]. Para mim, a cultura também não é só o que está elitizado, há uma cultura popular, não podemos dizer que algumas pessoas não tem cultura, tem sim, porque tem uma cultura erudita, uma cultura popular e para mim elas dialogam. A cultura elitizada vai lá para cultura popular, as culturas bebem uma na fonte da outra, é isso a interculturalidade (Professora Tereza/2017).

Cultura é tudo que compõe a realidade na qual a gente está mergulhado. Eu nasci em uma cultura específica que tem hábitos, valores, normas, dogmas, o imaginário, o folclore que está presente ali, modo de se vestir, de se comportar, modo de expressar sentimento, tudo que nos caracteriza enquanto povo, grupo social, tudo que nos caracteriza seja em aspectos objetivos ou subjetivos é o que nós chamamos de cultura [...]. Quando a gente lê a obra do Laplantine que é Aprender Antropologia, ele diz que “presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quanto a nossa”. Como eu já nasci mergulhada nessa realidade, eu enxergo como tudo sendo normal, imagina que eu passei uma vida inteira mergulhada numa realidade de educação e que eu só tive isso como padrão, esse foi o modelo que me foi ensinado durante toda minha vida e esse modelo eu internalizei, eu utilizo esse modelo como referência e esse foi o referencial de educação que eu internalizei: do que é ser professor, aluno, do que é ensinar, aprender, bom comportamento previsto e esperado para um aluno e um professor em sala de aula (Professora Iracema).

Na fala dos docentes a cultura é concebida como tudo que o homem produz e realiza no seu cotidiano; cultura como modo de vida, expressa em valores, hábitos, costumes, normas, no corte de cabelo, na roupa, nas palavras, na alimentação, no modo de expressar os sentimentos, o imaginário; cultura significa a interpretação da realidade, a sua representação simbólica, o modo de pensar; cultura como expressão da identidade de um povo, de um grupo, o que os caracteriza seja em aspectos objetivos ou subjetivos. Percebe-se, aqui, uma compreensão ampla de cultura, para além da concepção reducionista desta que privilegia as dimensões artísticas e intelectuais. Cultura como estruturante profundo do cotidiano de um grupo social, um sistema de concepções herdadas por meio dos quais o homem organiza e produz a sua vida (GEERTZ, 2008).

Nos discursos emergiram alguns pontos conflitantes: a cultura concebida como mera “transmissão de valores e de determinados comportamentos” (Professor Francisco) e, cultura enquanto uma construção social [...] um processo dinâmico (Professora Tereza) que sofre transformações em contato com outras culturas e relações sociais estabelecidas (Professora Vitória Regina), constituindo-se, portanto, em um processo histórico. A primeira se refere à cultura como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos, impondo-se de forma unitária e homogênea; uma perspectiva universalizante como a proposta por Tylor (CUCHE, 1999). A segunda, uma construção histórica e social, produzida e se produzindo permanentemente no encontro com universos culturais distintos em tempos e lugares específicos (GEERTZ, 2008). Este entendimento de cultura conduz à problematização e questionamento de interpretações errôneas de que existe uma cultura hegemônica como modelo, que certas sociedades possuem cultura, enquanto outras não, que há culturas superiores e inferiores. Nessa visão, a cultura se configura num conjunto formado por

nascimento, posição social, acumulação de saberes, etc. O homem enquanto ser cultural expressa sua forma de pensar, agir e sentir. Desse modo, todos tem cultura, existindo, portanto, culturas diferentes.

As vozes da professora Tereza, Iara, Iracema e Amazonina chamam atenção para o fato de que não há uma única cultura, mas culturas, tantas quantas a diversidade da humanidade existente. Há uma cultura elitizada [erudita], popular, do consumo, modelo, padrão [hegemônica], uma cultura própria assumida, como opção [enquanto posicionamento político]. São modos distintos de compreender a realidade e a vida, mas que “[...] dialogam. A cultura elitizada vai lá para cultura popular, as culturas bebem uma na fonte da outra, é isso a interculturalidade” (Professora Tereza). As culturas são singulares, cujos diferentes modos de vida e seus padrões culturais só podem ser compreendidos vinculados ao seu contexto de produção e vivência.

Geertz (2008) afirma que a cultura não seria apenas um enfeite, um adereço da existência humana, mas a base de sua especificidade, o ingrediente essencial para a sua humanização. Cada grupo humano produz seus padrões culturais que tornam possível sua existência, os quais lhe caracterizam e o diferenciam de outros grupos. Contrário à visão universalista de homem e de cultura, o autor considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada nas particularidades culturais dos povos.

O processo formativo envolve tanto o sujeito que ensina quanto o sujeito que aprende, não há como separar as concepções assumidas pelos docentes das concepções a serem adotadas pelos professores em formação, como tem nos afirmado Nóvoa (2013), a maneira como ensinamos ou aprendemos está intrinsecamente relacionado aquilo que somos. Esta posição também está presente nos estudos de Tardif (2014, p. 11) ao argumentar que “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores [...]”. Nesta perspectiva, buscamos também saber qual a compreensão dos professores em formação do conceito de cultura. Primeiramente, por meio de palavras e ideias (quadro 19), posteriormente, a partir de um conceito elaborado sobre o termo, relacionando-os.

Quadro 19 - Compreensão dos professores em formação sobre o conceito de cultura (palavras e ideias)

Palavras/Ideias	Professores em Formação				Frequência
	2º	4º	6º	8º	
Costumes/mitos/ritos/crenças/valores/ Modos de agir/hábitos/regras sociais/símbolos/artes	14	29	23	43	109

Identidade/identidade de um povo/identidade cultural	04	10	11	14	39
Homem/povos/ser humano/povo indígena/negros/brancos/conjunto de civilizações/etnia/raça	09	05	06	12	32
A vida de uma sociedade/sociedade/lugar onde moramos/modos de vida/ cotidiano/imaginário local	08	04	02	12	26
Diversidade/alteridade/respeito/valorização/ convivência/aceitação/reconhecimento/ afirmação	05	01	08	09	23
Conhecimento/educação/transmissão de conhecimentos/saberes/vivências pensamento que influencia o modo de viver de cada povo/Colégio Nossa Senhora do Carmo	03	05	06	08	22
Folclore/dança/ festa/frevo/música/ manifestações populares e culturais/quadrilhas/carnaval/futebol	08	03	08	03	22
Tradição/preservação de costumes/ perpetuação/herança	07	01	09	01	18
Religião/credo/arraial/Festa do Carmo	02	-	04	10	16
Diferenças/características/peculiaridades de um povo	03	05	04	04	16
comida/alimentação/culinária	03	01	06	05	15
História/história de um povo	05	03	03	-	11
Festival de Parintins/boi-bumbá	04	01	03	02	10
Línguas diferentes/linguagem/modos de falar/língua materna de um povo	01	02	02	02	07
Pesca/colheita	04	-	-	-	04
Ideologia/capitalismo/racismo/conflitos	-	01	02	01	04
Família	01	01	02	-	04
Vestuário/modo de se vestir	-	-	01	02	03
Produção humana/construção/ modos de produzir	-	-	03	-	03
O que nasce do povo/faz parte de um povo/é o que o povo desenvolve no seu dia-a-dia	02	-	-	-	02

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

A visão de cultura como modo de vida, expressa enquanto conjunto de costumes, mitos, ritos, crenças, valores, etc., adquiridos e herdados, predomina nos discursos dos professores em formação. Estas teias de significados se traduzem nas manifestações folclóricas e artísticas (danças, músicas, boi-bumbá); nos ritos (carnaval, futebol, Festival Folclórico); na alimentação; no modo de se vestir; nas crenças religiosas (Festa do Carmo); na organização familiar; no modo de falar; no trabalho realizado (pesca, colheita). No tocante ao conceito de cultura elaborado pelos sujeitos, esta concepção prevaleceu também com maior incidência, como podemos observar nos discursos abaixo:

São os costumes, crenças, regras, hábitos, valores, leis, artes/ São costumes e tradições adquiridos e herdados de um povo (62).

É a religião de um povo (19)

É o jeito de vestir/alimentação (12)

São os modos de falar/língua/dialetos/linguagem (7)

É o boi-bumbá de Parintins/Festival Folclórico (3)

Os professores em formação, ao revelarem em seus discursos a compreensão de cultura enquanto modo de vida, alinham-se à concepção assumida por grande parte dos docentes. Assim, é possível pensarmos a cultura como identidade nacional, o que nos possibilita falar em cultura brasileira, cultura africana, cultura americana, etc; e ainda como identidade regional (cultura amazônica, nordestina, sulista, etc) e local (cultura parintinense, manauara, paraense, etc). O surgimento de uma verdadeira etnia brasileira, inclusiva, deve envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou (RIBEIRO, 2006), colocá-la num diálogo intercultural para que os diferentes grupos socioculturais possam afirmar-se e serem reconhecidos nas suas diferenças.

Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva (RIBEIRO, 2006, p. 119-120).

Esta, por sua vez, traduz outra concepção mais recorrente, a cultura concebida como a identidade de um povo, a qual se relaciona com a noção de cultura referente a grupos humanos, civilizações, raças, etnias.

Significa à identidade de um povo, uma sociedade, um país, um estado/ São as diferenças de cada povo (23).

Geertz (2008), na tentativa de explicar o grande dilema da conciliação da unidade biológica e a grande diversidade da espécie humana, argumenta que não existe natureza humana independente da cultura. O homem ao produzi-la, tornou-se produto dela, pois na medida em que constrói sua existência, modifica-se e (re) constrói nesse processo. A cultura concebida como uma construção especificamente humana, produz-se por meio da interação entre os sujeitos e compartilhamento de símbolos e significados que dão sentido a sua existência e lhe conferem uma identificação enquanto indivíduo/grupo pertencente a uma determinada comunidade ou região, diferenciando-os dos outros, definindo assim sua identidade cultural.

O entendimento de cultura enquanto identidade de um povo foi evidenciado nos discursos dos professores em formação ao indicarem elementos de pertença à sua localidade [parintinense]: história da cidade, raça/grupos étnicos [indígenas, negros, brancos], religiosidade [Festa de Nossa Senhora do Carmo], ritos [Festival Folclórico], entre outros.

Nas falas também emergiu a compreensão de cultura ligada ao espaço de vivência (vida em sociedade, o lugar onde moramos, o nosso cotidiano). O que justifica o entendimento da cultura como características, peculiaridades e diferenças de um povo.

Cultura é o que caracteriza diferentes comunidades/são características de um povo, de uma região/é o que define os comportamentos humanos, sua identidade (23)

É o que cada ser humano carrega consigo do seu local de vivência (2)

A cultura não se refere apenas aos conhecimentos, mas é também uma malhadeira⁶¹ complexa de elementos que dão significados aos saberes construídos no meio local, compõe-se de distintos artefatos culturais que caracterizam e diferenciam cada grupo em relação aos demais. Todavia, a identidade cultural de um grupo não é determinada por sua vinculação etnocultural ou pelo local de nascença, mas pelos significados atribuídos pelos sujeitos a esta vinculação a partir da relação situacional em que se encontram (CUCHE, 1999).

Com 22 incidências, surge a cultura como transmissão de conhecimento, saberes, vivências e modo de pensar que influencia a vida dos povos. A esta concepção se costumam outras ideias de cultura como tradição, preservação de costumes, herança recebida. Cada povo constrói os conhecimentos/saberes com os quais comunica às futuras gerações sua cultura, seus costumes e tradições. Neste sentido, estes devem ser valorizados e reconhecidos como conhecimentos legítimos e não silenciados e excluídos dos espaços da educação. Na relação educação e cultura, Freire (2011b, p. 86) diz que o mundo é um mundo de cultura, construído a partir da ação humana. Chama de “invasão cultural a penetração de que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

A invasão cultural se traduz em violência ao ser da cultura invadida que, diante de uma visão de mundo e de conhecimento imposta, ameaça outras fontes de conhecimento. O conceito de invasão cultural está alinhado com uma concepção de multiculturalismo conservador (MACLAREN, 1997), assimilacionista (CANDAU, 2008, 2014) e interculturalidade relacional (WALSH, 2010). Frente a esta perspectiva antidialógica, Freire (2011a) propõe uma ação dialógica, de interconhecimento, pois uma educação assentada no diálogo entende o outro como outro e respeita a sua culturalidade.

⁶¹ Rede de pesca, principal apetrecho empregado na pesca pelos ribeirinhos da região Amazônica.

Com menor frequência entende-se a cultura como produção humana, construção, modos de produzir. E, a cultura como inerente a humanização humana: “o que nasce do povo, faz parte do povo, é o que o povo realiza no seu dia-a-dia”. Para compor este mosaico de visões, ainda, foi mencionada a cultura enquanto história de um povo. Entretanto, semelhante aos discursos dos docentes e dos professores em formação, estas falas acabam por reforçar a compreensão de cultura como um modo de vida de um povo.

É o que faço em sociedade, o que vivo em conjunto com minha família e os demais ao meu redor/É o modo de vida de um povo/É o que fazemos no dia-a-dia/modo de agir (21)

Tudo que o homem cria e produz/compartilha ou transmite para os seus/É toda produção humana (18)

Conjunto de conhecimentos e práticas repassados de geração em geração/conhecimento local/conjunto de saberes (13)

É a história e origem de um povo (2)

Para mim, cultura é um modo de vida de um povo. Um exemplo, o povo ribeirinho tem seus hábitos, pesca o ano inteiro, cultiva no verão hortas, roçados, planta e colhe. No religioso, todas as comunidades são devotas de um santo ou santa. Tem também algumas igrejas evangélicas (1).

No bojo de todas estas percepções emergiram algumas expressões que refletem os conflitos, contradições e desafios impostos às questões culturais não somente nos espaços formativos, mas na sociedade em geral: diversidade, alteridade, respeito, valorização, convivência, aceitação, reconhecimento, afirmação, ideologia, capitalismo e racismo. Tais expressões também foram mencionadas por um dos professores em formação do 6º período: “a cultura se torna conflituosa pela não aceitação da identidade do outro, ocasionando preconceito, discriminação e guerras nas diversas sociedades”. Essas questões perpassam as discussões contemporâneas a partir do entendimento de que todos os povos ou grupos étnicos possuem sua cultura, colocando em foco a diversidade cultural e a igualdade de direitos dos sujeitos ou grupos de distintos universos culturais. Permite-nos perceber ainda que as culturas nacionais não são um conjunto monolítico e único a ser assimilado e adotado.

A professora Iara, ao afirmar que não há uma dissociação entre cultura e identidade, sendo esta última a base da cultura, construída historicamente por determinado grupo, leva-nos para a próxima questão, como os docentes de Pedagogia concebem identidade cultural.

Identidade cultural é quando o indivíduo tem a consciência de sua língua, crença, concepção de mundo e de como ele se relaciona com ele (Professora Vitória Regina/2015).

É quando o ser humano se identifica e se vê parte integrante daquele sistema de valores, daquele sistema cultural, onde ele ao se identificar, dá sentido a sua própria existência (Professor Francisco/2015).

Eu penso que seria o indivíduo se identificar dentro de uma determinada cultura. É nascer, criar-se e se educar dentro de uma cultura (Professora Iara/2015).

No caso do boi é uma identidade cultural coletiva, mas aquele que não tem identificação com boi está fora, não se sentiria representado por esse boi. Quando se fala em Parintins, pode-se pensar no Rio Amazonas, coisa linda, o pôr do sol, a ilha como conjunto da natureza, esse espaço mais natural que a gente tem, dos sabores que tem na terra, menos com o boi. Então, enquanto para uns a identidade cultural passa por essa grande festa folclórica capitalista, para outros não. Identidade cultural para mim é muito particular de cada um e isso envolve uma série de aspectos: religioso, gênero, cor, ser, localidade (Professora Amazonina/2015).

Se estivermos mergulhados em determinada realidade, em um contexto histórico e geográfico específico, vamos construindo nossa identidade a partir das interações sociais que estabelecemos com os diferentes grupos [...] A construção da identidade não se dá isolada, ela se dá em interação com o outro. Os modelos, padrões e normas impostos pela cultura que estamos imersos, vão compondo a construção da nossa identidade. Porque eu faço opções de ser A e não ser B, porque a cultura na qual estou inserida me sinaliza ser A (positivo) e ser B (negativo), se eu for A, eu sou aceita socialmente, se eu for B, eu fico a margem da sociedade (Professora Iracema/2015).

Identidade cultural é o que me caracteriza enquanto pessoa. É aquilo que está relacionado ao meu local, ao meu ambiente, por exemplo, se sou de Parintins, identifico-me com esse lugar (pausa). Parintins é conhecida pelo boi-bumbá ou que ele representa a identidade cultural do povo daqui. Eu busco olhar por outro ângulo, mas Parintins é mesmo só boi-bumbá? Eu que moro em Parintins só me identifico com boi-bumbá? Identidade cultural está relacionada a todos os saberes e fazeres que existem ao meu redor. O que aprendi também vai constituir minha identidade, como os valores da família. A identidade cultural está ligada ao meu local de nascença, à questão étnica, tem a identidade indígena, identidade cabocla, identidade parintinense, esse grupo forma quem eu sou, a identidade que tenho, a identidade local (Professora Tereza/2015).

Identidade cultural são as características que você adquire pela convivência, com aqueles costumes (pausa), com o conjunto de tudo que você aprende num determinado grupo (Professora Maria José/2015).

Identidade cultural é o que te identifica, são as características de um povo, de uma etnia. É tudo que identifica um grupo (Professor Ubirajara/2015).

Nos discursos dos professores Iara, Ubirajara, Vitória Regina, Francisco e Maria José emerge a concepção de identidade cultural relacionada à identificação do sujeito com o seu local de nascimento e com os padrões culturais nele existentes, como afirma a professora Iara: “é nascer, criar-se e se educar dentro de uma cultura”. Identidade cultural como aquilo que nos identifica, são as características de uma pessoa, de um povo, de uma etnia, de um grupo. É ter consciência da sua língua, crença e visão de mundo; é sentir-se parte integrante de um

sistema cultural e nele dar sentido a sua existência. “A identidade cultural está ligada ao meu local de nascença, à questão étnica, tem a identidade indígena, identidade cabocla, identidade parintinense, esse grupo forma quem eu sou, a identidade que tenho, a identidade local” (Professora Tereza). Com discursos costurados aos dos docentes, esta visão de identidade cultural também predominou nos discursos dos professores em formação, como podemos observar na frequência das respostas.

É o que identifica um indivíduo ou um grupo/ É o que caracteriza um indivíduo ou um povo/ A cara de uma determinada região, cidade ou lugar/ É a cara ou rosto de um povo (37).

Identidade cultural vem ser a cultura em que vivo/ É meu modo de viver e agir/ Identidade cultural é um conjunto de patrimônios comuns, como a religião, cultura e costumes (27).

Significa a identificação de uma pessoa por meio da sua cultura/É você gostar de bodó, tacacá, tucumã, farinha, açai, boi-bumbá (14).

É o que somos e como vemos o mundo no qual moramos /São os modos de agir, de falar, vestir/ É a cor, a raça, identidade é aquilo que somos (9).

É um sentimento por sua cultura/É a influência que a cultura exerce sobre o indivíduo/É reconhecer-se como membro de um grupo ou sociedade/ Está ligada a etnia, escrita, língua, religião, raça, costumes, etc, (8).

Identidade cultural é o que um grupo ou indivíduo adquire por influência de relações sociais e valores compartilhados e determinados por membros de uma sociedade (5).

É o que nos é dado quando nascemos e crescemos/ É o que a pessoa trás consigo desde o seu nascimento/ É o que modela o seu caráter, o seu jeito de ser/É a hereditariedade racial (5).

Os depoimentos tanto dos docentes quanto dos professores em formação denotam a concepção de identidade cultural assumida nesta tese. Esta entendida como um sentimento de pertencimento e de identificação à determinada etnia, localidade ou nação (HALL, 2006). O sentimento de pertencimento surge a partir das experiências que os sujeitos compartilham e vivenciam durante sua vida social, como por exemplo: gostar de tacacá, farinha, tucumã, peixe, boi-bumbá; é o modo de vestir e falar; é raça, cor, costumes, religião. O pertencer a um determinada localidade, região ou nação, constitui-se em elemento de identificação de sujeitos ou grupos.

A professora Amazonina, ao entender a identidade cultural como um psocionamento a ser assumido, evidencia a concepção do sujeito pós-moderno de Hall (2006). Enfatiza que o boi-bumbá de Parintins embora represente uma identidade cultural parintinense, nem todos se sentem representados nela ao assumirem um posicionamento político contrário a esta manifestação folclórica. “É o processo construído historicamente por indivíduos que se

reconhecem a partir das lutas políticas, econômicas e sociais, das experiências cotidianas, dos costumes, das características identitárias” (professor em formação, 6º período). Amazonina acrescenta ainda, que a identidade cultural, nesta perspectiva, envolve outros aspectos como a cor, modo de ser, localidade.

A professora Iracema, embora se exima de conceituar identidade cultural, revela seu caráter histórico e relacional (CUCHE, 1999; HALL, 2011a; WOODWARD, 2011). “[...] vamos construindo nossa identidade a partir das interações sociais que estabelecemos com os diferentes grupos [...]. A construção da identidade não se dá isolada, ela se dá em interação com o outro”. Esta assertiva é corroborada por um professor em formação do 8º período, revelando a natureza dinâmica da construção das identidades: “a identidade cultural se constrói de forma dinâmica e identifica o ser na sociedade [...]”. Em sua fala, a professora enfatiza, ainda, que os modelos e padrões impostos por uma cultura hegemônica compõem a construção identitária dos sujeitos, determinando quem é incluído e quem é excluído. O que põe em evidência a necessidade do reconhecimento e afirmação identitária dos grupos historicamente excluídos, cujos saberes culturais foram e continuam sendo negados. Sentimento e necessidade expressa no discurso de uma acadêmica do 6º período: “é bater no peito e dizer, sou índio, sou negro, sou caboclo e se tentarem te reprimir, faça-o respeitar, é lutar por igualdade [...] É a aceitação que cada indivíduo busca para si”.

Candau (2008b, p. 46), ao colocar em discussão a problemática da igualdade e dos direitos humanos em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, as questões da diferença e do multiculturalismo em tempos de uma mundialização com pretensões universais, sintetiza a emergência desta problemática inscrita no Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*.

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos [...] as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1).

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito [...] E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (p. 22).

Este cenário tem se intensificado em todo o mundo, pois a luta pela afirmação das identidades tem sido visível por meio dos movimentos sociais (feministas, negros, indígenas, etc), potencializando a inclusão das premissas das diferenças culturais na formação dos professores, tendo em vista a construção de uma educação intercultural para romper com a imposição de padrões culturais hegemônicos a outros grupos e fazer florescer seus valores e raízes culturais enraizados em suas mentes e corações.

Os professores em formação, com 27 incidências, atribuíram ao conceito de identidade cultural o conceito de cultura: “é meu modo de viver e agir; é um conjunto de patrimônios comuns, como a religião e costumes”. E, com 5 recorrências, emerge a concepção de identidade como algo “dado” ao nascer em um determinado sistema cultural, uma herança racial [biológica] recebida. “É o que nos é dado quando nascemos e crescemos; é o que a pessoa trás consigo desde o seu nascimento, suas ideias, suas crenças, características físicas e seus costumes; é o que modela o seu caráter, o seu jeito de ser; é a hereditariedade racial”.

Ao consideramos que a identidade cultural do sujeito se constrói no coração da cultura da qual participa e compartilha, é imperativo que seus saberes constituam os conhecimentos [conteúdos] a serem estudados em seu processo formativo. Os docentes de Pedagogia foram unânimes em afirmar que o trabalho com a identidade cultural local (parintinense) na formação inicial se faz necessária e urgente. E 83 % dos professores em formação afirmaram ser importante abordar a identidade cultural dos estudantes no seu percurso de formação.

O professor Ubirajara vê o trabalho com a identidade cultural como uma possibilidade de problematização e (re) construção de conceitos preconcebidos, preconceituosos e de atitudes etnocêntricas que os alunos carregam consigo. Enfatiza que “o trabalho com a identidade cultural local na formação é muito importante para a compreensão do outro, do respeito às diferenças e a identidade cultural do outro”. No entanto, lamenta a falta de um trabalho conjunto por parte dos docentes com essa questão e critica o trabalho fragmentado que, a seu ver, é realizado pelos professores. Reafirma a possibilidade de se trabalhar a diversidade cultural e as diferenças em todas as disciplinas. As temáticas como preconceito, respeito e valorização também foram apresentadas na justificativa elaborada pelos acadêmicos.

Promover o respeito à diversidade, às diferenças culturais/para respeitar o outro e sua cultura/valorização da nossa identidade cultural (13).

Combater o preconceito, sobretudo com os indígenas (05).

A professora Amazonina indica essa necessidade para o reconhecimento das diferenças culturais dos sujeitos presentes nas universidades e nas escolas. “O curso de Pedagogia em Parintins é um polo que agrega estudantes de vários municípios. Os professores em formação irão trabalhar com crianças de culturas diferentes (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de outros estados, imigrantes) que não tem um contato tão forte com a cidade”. A professora também sugere a inserção dos conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense no PPC de Pedagogia, nos projetos de extensão, de pesquisa e nas disciplinas, de modo a ampliar o olhar dos professores em formação sobre esta realidade e os grupos culturais nela presentes. Este posicionamento é corroborado pela professora Iara e Tereza, ainda que esta última aponte para a imprescindibilidade de uma disciplina que tratasse especificamente da identidade cultural local (parintinense).

Trabalhar a identidade cultural nos cursos de formação de professores é essencial. A sala de aula está composta por várias culturas e o professor precisa lidar com as crianças pertencentes a elas. Possibilita pensar a questão da identidade e o respeito à diversidade. É fundamental que o professor tenha acesso a essas questões, pois temos uma realidade complexa, a luta pela conquista de direitos e de espaço na sociedade (Professora Iara).

Penso que deveria existir uma disciplina que tratasse especificamente da identidade cultural local [...]. Nas escolas da Educação Básica estão crianças que vem da zona rural e muitas acabam não progredindo porque não conseguem se expressar, ficam com vergonha porque falam de uma maneira diferente. Os coleguinhas, que são da cidade, bagunçam e riem deles. Por isso, temos que ter essa disciplina para aprendermos a lidar com esses conflitos na sala de aula e com as crianças (da zona rural, indígenas, quilombolas) de diferentes grupos culturais presentes na escola. Penso ser importantíssimo trabalhar a questão da identidade cultural local na formação docente, porque ele não irá apenas ministrar aula, mas também lidar com a diversidade que tem na sala de aula (Professora Tereza).

A preparação docente para trabalhar com a diversidade e as diferenças culturais das crianças apresentou maior incidência nas vozes dos acadêmicos.

É essencial na formação do professor/ Ele terá que saber lidar com as diferenças em sala de aula/ O professor em formação irá se deparar com crianças com cultura diversas/ É preciso preparar o professor a lidar com as várias identidades culturais encontrados na sala de aula/ É preciso ensinar para aprender a conviver com as diferenças (21).

A Amazônia possui uma rica diversidade cultural. O Instituto está no Baixo Amazonas, Parintins, Barreirinha, Nhamundá e Maués. Há características peculiares de cada cidade, portanto, há de levar em consideração as diferenças culturais na formação dos professores (03).

A professora Maria José também considera o trabalho com a identidade cultural local essencial na formação dos professores. Isto porque favorece o conhecimento da própria identidade local e evidência os conflitos, discursos e atitudes preconcebidas sobre as pessoas, a região e o país. “No Amazonas e no Brasil presenciamos enormes conflitos por causa do preconceito, da discriminação, embora as pessoas digam que no Brasil não existe racismo, preconceito e discriminação”. A professora destaca que estas questões existem e são muito fortes, ainda que não sejam tão explícitas como em outros lugares do mundo onde há verdadeiros *apartheids*. E para ilustrar, relata que em pesquisas realizadas pelos acadêmicos e nas observações realizadas em sala de aula, eles perceberam um forte racismo e preconceito, sobretudo com as crianças indígenas. Ao indagarem da professora se havia racismo e preconceito na sala, ela disse não existir. Entretanto, eles percebem na fala dos alunos, na relação entre colegas, até mesmo na maneira como o professor se referia àquele aluno [indígena]. “Havia um racismo explícito, emergia na fala, a questão do ato falho, acaba saindo e se o professor não souber lidar com essas situações, elas ficam silenciadas” (Professora Maria José). A professora Iracema reafirma estas questões e amplia a discussão ao mencionar a imposição de uma visão monocultural no trabalho docente.

É essencial trabalhar a cultura local nos cursos de formação de professores. Como podemos assumir todo um discurso de trabalhar as diferenças, a interdisciplinaridade, a interculturalidade em sala de aula, se não discuto sobre a minha própria identidade cultural, se não conheço a minha identidade? Precisamos refletir sobre nossos valores, o que internalizamos como sendo correto, o que utilizo como padrão de julgamento para tudo? O outro é oriundo de uma cultura diferente da minha, não posso fazer as minhas leituras a partir de uma única lente de leitura do mundo. Como posso querer trabalhar as diferenças em sala, o respeito às diferenças culturais, perceber o outro diferente, considerar a questão da identidade cultural na sua multiplicidade se não conheço o meu contexto, meu lugar identitário? Enquanto professora não posso considerar a verdade somente a partir da leitura realizada por meio da minha lente, da minha cultura, não posso assumir uma postura de intransigência com meu aluno, impondo minhas verdades. Esta postura cria uma relação de hostilidade quando não permitimos leituras diferentes do mundo (Professora Iracema/2015).

Para o professor Francisco, trabalhar a cultura local é observar e conhecer nosso espaço de vivência, a realidade do Baixo Amazonas que se difere de outras regiões do país. “Quando você trabalha sua própria identidade cultural, você tem ciência de suas reais necessidades, tanto estruturais, demográfica, quanto educacional.” Acrescenta que o conhecimento do nosso contexto, instiga-nos a agir para modificá-lo. “Trabalhar a identidade cultural na formação de professores, no meu entender, é observar a própria realidade porque você acaba se percebendo parte integrante desse lugar” (Professor Francisco). Os professores

em formação corroboram com este posicionamento, ainda que tenha surgido de forma inexpressiva.

Conhecer a si próprio, suas origens e sua cultura é fundamental para a construção da identidade profissional do professor/Para desenvolver no aluno um novo olhar para a diversidade cultural/É importante o professor passar por formações que lhe proporcionem uma nova porteira diante do multiculturalismo (8).

Conhecimento da nossa identidade cultural e da cultura do outro/o desconhecimento da cultura do outro gera a discriminação, preconceito, exclusão (8).

O acadêmico não tem ideia o que é uma identidade cultural (06).

É de grande relevância que o curso aborde sobre as identidades culturais dos estudantes, levando-os a terem uma visão multicultural do ensino/O educador poderá levar os estudantes a se reconhecer culturalmente e desenvolver isso posteriormente nos seus alunos (5).

As vozes demonstram a necessidade de uma formação profissional docente voltada para a diversidade cultural, para as questões do multiculturalismo no ensino, de modo que os professores em formação possam reconhecer-se como seres de cultura e traduzirem este entendimento no exercício da profissão. Reforçam a imprescindibilidade do conhecimento não somente da sua própria cultura, mas da cultura do outro, pois o desconhecimento desta última leva ao preconceito, discriminação e exclusão. O que no nosso entendimento constrói visões estereotipadas dos padrões culturais que não correspondem ao modelo de cultura hegemônica.

A professora Vitória Regina, de modo incisivo, diz que ao não considerarmos a identidade dos sujeitos em seu processo formativo, estamos contribuindo para a sua desvalorização e, em consequência, sua negação. E a falta de preparação dos professores para lidar com essa questão acaba por agravar o processo de afirmação das identidades historicamente silenciadas e excluídas. “O que adianta querer ensinar aos futuros professores como lidar com a identidade cultural do aluno se o próprio não foi trabalhado para isso” (Professor em formação, 6º período).

O trabalho com a identidade cultural local é importante porque eu não posso trabalhar a negação de um povo. Se não trabalho a identidade, trabalho a sua negação. Ao trabalharmos os valores de outros povos sem considerar os nossos, não refletimos sobre a nossa própria cultura e não a valorizamos. É importante para a valorização e afirmação da nossa identidade. Porém, temos um desafio: nem sempre os professores que estão em determinadas localidades pertencem àquele lugar, mas a questão não é somente de pertencer em termo de residência, e sim de se apropriar daquela cultura. O professor não tem o cuidado de pesquisar, saber onde está

pisando, trabalhando, os valores, as pessoas, os costumes, as etnias (Professora Vitória Regina).

Alguns professores tentam diminuir as características locais da identidade dos alunos, valorizando o que não pertence ao seu contexto cultural. Dentro de uma sala de aula existe um universo de identidades com seus costumes e crenças. São identidades próprias que às vezes o aluno esconde para não ser excluído (Professora em formação, 4º período).

Contrários a uma perspectiva de formação docente que nega a identidade cultural local dos atores envolvidos neste processo, como mencionado pelos docentes, alguns professores em formação vêm esta questão como a possibilidade de enriquecimento mútuo entre várias culturas que coexistem num mesmo espaço cultural (SOUSA SANTOS, 2010a).

Ampliar os conhecimentos no encontro de culturas diferentes/Promover uma aprendizagem mais rica (4).

A interculturalidade crítica ao colocar em diálogo os distintos conhecimentos/saberes, tenciona e desestabiliza um projeto de colonização que buscou sua primazia na homogeneização do mundo, a partir de um modelo único de cultura e de identidade essencializada.

Na análise dos discursos dos docentes houve unanimidade quanto ao reconhecimento de uma relação intrínseca entre educação e cultura. Em suas falas explicitaram que a educação é inerente à cultura de um povo e que esta relação acontece no trabalho com o contexto das crianças. Percebem que existe hoje uma maior sensibilidade para às questões das diferenças culturais no terreno das escolas, presentes também nos discursos das políticas, das diretrizes curriculares e nos mais diversos textos educacionais.

No âmbito das universidades e das escolas coexistem as mais diversas concepções de mundo, homem e conhecimento, as quais implicam um “modelo” de identidade cultural a ser formado ou construído. Qualquer que seja o modelo, há sempre um jogo de interesse e intencionalidades pretendidos (SILVA, 2007).

Quanto à concepção de cultura que sustenta o discurso dos docentes e dos professores em formação, evidenciamos o predomínio da visão de cultura como modo de vida, ou seja, uma concepção hermenêutico-antropológica (GEERTZ, 2008). Seguida da cultura enquanto a expressão da identidade de um povo, vinculada a determinado contexto particular. Ecoaram também vozes contraditórias e conflitantes no entendimento da cultura como transmissão de um conjunto estático de conhecimentos e valores a serem transmitidos (perspectiva universalista), os quais se impõem como verdade absoluta a todos e; cultura enquanto um processo social e histórico que sofre transformações em contato com outras culturas e relações

sociais estabelecidas. Essa visão rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, ambas vistas como um processo de elaboração, de construção e desconstrução. Ainda que cada cultura possua suas raízes, estas são históricas e dinâmicas não fixando, portanto, as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAUI, 2012).

A cultura como produção humana foi também expressiva na fala dos docentes, mas com frequência inexpressiva nas vozes dos professores em formação. Estes últimos expressaram a cultura como conhecimentos e saberes com os quais cada povo dá sentido à sua existência.

Embora tenhamos constatado nos discursos dos docentes e dos professores em formação um conceito de cultura enquanto o modo como cada grupo cultural produz a sua vida, percebemos em suas falas a ausência da compreensão da cultura enquanto um campo político, construído por relações assimétricas de poder. Cultura concebida como mecanismo de regulação do modo como concebemos o conhecimento, como conduzimos nossas práticas e com que valores e atitudes nos relacionamos com os outros; como somos classificados e classificamos os estudantes a partir do sistema de classificação cultural de referência. O que suscita o questionamento: qual(is) identidade(s) cultural(is) estamos ajudando a construir no espaço de formação de professores, quais são valorizadas e quais são silenciadas? (HALL, 1997). “As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAUI, 2012, p. 51).

A compreensão da cultura como uma arena política assume as premissas das diferenças culturais para além da valorização e descrição dos sistemas culturais de um indivíduo ou grupo. Essa visão, como tem defendido Giroux (2003), elege o pedagógico como instrumento constitutivo de uma cultura política e democrática que articule as lutas por identidade e por significados com as lutas mais amplas por relações materiais de poder. Daí decorre a necessidade de apropriação de cultura política pelos professores em formação, de modo que estes aprendam a suspeitar e questionar as formas dominantes de organização do sistema educacional em geral e do curso de Pedagogia em particular.

Essa perspectiva requer assumirmos uma concepção intercultural na formação inicial, tendo em vista a desconstrução de discursos que silenciam a diferença e possibilitem o entendimento de que os estereótipos, preconceitos e discriminação são produzidos nas relações de poder estabelecidas.

A compreensão da cultura e, conseqüentemente, das diferenças culturais desvinculada das relações de poder assume os pressupostos do multiculturalismo liberal ou da interculturalidade funcional, os quais garantem o reconhecimento, respeito e tolerância do “outro” e de seus padrões culturais. Trata-se da redução da cultura a uma perspectiva de valorização dos modos de vida particulares, expressos em seus costumes, festas, alimentação, em outras palavras, enfatiza a contribuição dos diferentes grupos culturais na formação do povo brasileiro.

Ao situarmos a predominância desta concepção de cultura nos discursos dos docentes, evidenciamos o trabalho com as diferenças culturais no curso de Pedagogia do ICSEZ, assentado em um modelo de “cultura comum”, com a primazia de conhecimentos/saberes universais e socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Essa perspectiva, ao pretender essencializar as diferenças culturais, coopera para a formação de identidades culturais também essencializadas.

A identidade cultural como aquilo que identifica o sujeito ou um grupo a partir do seu local de nascimento e com os padrões culturais nele existentes, traduz-se na concepção que prevaleceu nas falas dos docentes e dos professores em formação. Ainda que a maioria dos sujeitos tenha sinalizado para uma perspectiva de identidade cultural construcionista, não foi explicitado em suas vozes a relação intrínseca desta com a “diferença” dos grupos culturais, aparecendo apenas na fala de uma professora em formação do 2º período: “identidade cultural é aquilo que somos, o que nos faz ser diferente de outras pessoas”. Essa visão “naturalista” de identificação, construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, cristaliza o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças (HALL, 2011a).

Assim como não há nenhuma cultura absoluta, superior e completa, capaz de contemplar toda a riqueza do humano, não existe também uma identidade cultural imutável, mas em processo de construção, nunca completo. Ao entendermos a incompletude de todas as culturas, abrimos as brechas, as fissuras da imprescindibilidade de interação e diálogo entre elas. Como a cultura, nós não somos, estamos sendo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). As identidades culturais são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é inerente, dado. Este entendimento é fortemente retratado por Freire a partir da sua experiência no exílio ao expor em diálogo que “[...] foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente minha própria identidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22).

Desse modo, podemos entender que as diferenças culturais dos docentes e dos discentes não estão num mundo exterior, mas são produzidas cotidianamente nas relações com o outro, podendo, assim, serem ressignificadas. Diferentemente de uma perspectiva essencializada da identidade cultural, esta visão questiona os preconceitos e estereótipos construídos a partir de uma identidade hegemônica. Daí emerge a nossa defesa de que a perspectiva da interculturalidade pode redimensionar o trabalho com as diferenças culturais tanto nos cursos de formação de professores quanto no cotidiano das escolas, ao propor o reconhecimento das diferenças sem mascarar os conflitos decorrentes das relações assimétricas de poder que surgem do contato das diferenças culturais. Para tanto, é imperativo a construção de discursos que,

[...] interroguem de que maneira as formas sociais existentes [e culturais] encorajam, rompem, aleijam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades humanas diferentes que aumentem as possibilidades do indivíduo de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida (MACLAREN, 2000, p. 28-29).

Todos os docentes e 83% dos professores em formação foram unânimes em reconhecer a necessidade e urgência do trabalho com a identidade cultural local [parintinense] na formação dos professores. Isto porque, segundo seus discursos, abre possibilidades para a problematização e desconstrução de conceitos preestabelecidos, atitudes preconceituosas e etnocêntricas que os estudantes carregam consigo; coloca em discussão o reconhecimento e a afirmação das distintas identidades culturais presentes nas instituições de ensino; permite uma formação docente voltada para o trabalho com as diferenças culturais; favorece o conhecimento da própria realidade local, de modo a identificar os conflitos, discursos e atitudes preconcebidas sobre as pessoas, a região e o país, o que instiga a transformação desta realidade; leva a desconstrução de uma visão monocultural no trabalho docente; o desconhecimento da própria cultura e da cultura do outro leva a preconceitos e discriminações; não considerar a identidade cultural dos sujeitos em seu processo formativo, leva a sua desvalorização e negação; a falta de preparação do professor para lidar com as diferenças culturais acaba por agravar o processo de afirmação das identidades historicamente silenciadas e excluídas.

No sentido de percebemos os nexos entre texto, discurso e prática dos professores, observamos as aulas de 04 (quatro) docentes, pois, como bem enfatizou o professor Ubirajara:

Há uma contradição entre o falar e o agir. Chamo atenção para a atuação do professor na academia [universidade], o qual fala e manda fazer, porém nas suas atitudes é diferente, pois não reconhece a cultura indígena, do

negro, é só no falar [discurso]. Quando entra na sala de aula não olha para as dificuldades e especificidades dos acadêmicos, por exemplo, o indígena tem as suas dificuldades em assimilar alguns conteúdos. O professor trata todos de forma homogênea, não leva em consideração as dificuldades dos que vem da zona rural, o seu aprendizado é diferente. Trabalha da mesma forma para todos sem considerar as diferenças presentes no espaço da sala de aula.

Como descrito na metodologia deste trabalho, realizamos a observação nas salas de aula dos professores Ubirajara, Maria José, Iracema e Iara, objeto de análise e discussão do próximo tópico.

5.2 Identidade cultural parintinense e o trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores: texto, discurso e prática

Ao sustentarmos nesta tese que a formação inicial constitui-se em uma das bases fundamentais para a atuação profissional do professor, estamos proclamando o compromisso ético, político e social a ser assumido pelos cursos de formação de professores, de modo a se organizarem para responder aos desafios requeridos pelos sujeitos e grupos excluídos, entre estes, o reconhecimento e o diálogo dos seus saberes culturais, por meio de uma educação intercultural.

As políticas curriculares no Brasil, a partir da década de 90, têm incorporado em seus discursos e textos orientações para o trabalho com a multiculturalidade brasileira, pretendendo atender as especificidades culturais regionais e locais na Educação Básica e nos cursos de Formação de Professores, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros já mencionados neste estudo, impactando decisivamente na organização e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia ou das escolas, como também nas práticas pedagógicas dos docentes.

As identidades culturais não são naturais e nem determinadas por padrões genéticos, são, ao contrário, “invenções/construções históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas” (MOREIRA; CANDAU, 2008b, p. 30). É no interior da cultura que se produzem as identidades e, porque também não dizer, as diferenças, já que é em relação ao outro, ao “diferente” que vamos construindo nossas identidades e a representação que temos dela [identidade]. A cultura produz o sentido e o significado das coisas existentes no mundo e das relações que estabelecemos com o outro. A compreensão que os professores possuem da cultura é central para pensarem os currículos de formação dos professores e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula,

ou seja, essa compreensão é determinante para a realização de práticas monoculturais, multiculturais liberais ou interculturais. Se é por meio dos sistemas culturais que entendemos as coisas, as pessoas e a educação, então é fundamental que os professores descortinem e questionem os “padrões culturais” e as “teias de significados” que os professores em formação encontram e trazem para os espaços formativos, tendo em vista a desnaturalização de concepções culturais e práticas enraizadas em padrões colonizadores e impostos pela cultura dominante que atingem a alteridade com preconceito e discriminação, ao mesmo tempo em que defendemos tais concepções e práticas fundamentadas na perspectiva da interculturalidade.

Seguindo as orientações de Charmaz (2009), procuramos, durante o processo de observação das aulas dos professores, exercitar a escuta e o olhar. Ficamos atentos para o que diziam e faziam, uma vez que “[...] as ações podem contestar as intenções enunciadas” (p. 41). Para além da prática pedagógica dos docentes quanto ao trabalho com os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense nas aulas, nossa atenção voltou-se também para a maneira como lidavam com as diferenças culturais dos professores em formação e para as relações estabelecidas entre estes, na tentativa de visualizarmos potencialidades, ausência ou omissão destas questões na formação dos professores. Por apresentarem perspectivas distintas de compreensão da realidade, vinculadas à sua localidade de origem e/ou aos processos culturais do qual participam, procuramos apreender os conflitos emergentes durante as aulas e o papel do professor como intelectual público ou crítico da cultura, responsável pela formação de identidades docentes híbridas e críticas, em detrimento da formação de identidades essencializadas.

▪ ***Metodologia do Ensino de História e os conhecimentos/saberes parintinense na formação dos professores***

Na primeira aula, a professora Iracema apresentou o Plano de Ensino da disciplina. Como já havia ministrado aula para essa turma no período anterior, não houve necessidade de apresentação dos professores em formação. Ao finalizar a exposição do plano, não solicitou nenhuma sugestão dos acadêmicos. Contudo, alguns pontos no plano de ensino nos chamaram atenção: ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História; currículo e o Ensino de História – análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de História e a realidade amazônica.

Em seguida, Iracema organizou grupos de estudos a partir de numerações que havia selecionado previamente. Ao que esclareceu: “o objetivo desta técnica é estimular maior

interação entre os acadêmicos, de modo a evitar a formação de grupos guetizados”. Os grupos tiveram um tempo para ler o texto *Conteúdos e Métodos do Ensino de História: breve abordagem histórica* para, então, realizar a socialização do que haviam discutido. Dentre as várias questões que emergiram nas discussões, consideramos pertinente destacar duas falas:

Eu não tenho uma lembrança de uma história construída. O que aprendi foi que existiram muitos heróis (Professora em formação, 6º período).

A igreja contribuiu para que as pessoas fossem mais submissas, usava muitas artimanhas para oprimir (Professora em formação, 6º período).

A primeira fala revela um ensino tradicional de História que, provavelmente, predominou na sua formação durante a Educação Básica. Para Caprini (2014), a visão eurocêntrica, embora seja amplamente criticada pelos docentes, ainda prevalece como pilar na organização curricular e na concepção tradicional da história. Giroux (2003) assinala que uma das atitudes do professor como intelectual crítico da cultura é desenvolver novas formas de lidar com a história e ter um olhar crítico sobre a produção dos fatos históricos para romper com a visão de conhecimento como algo “pronto” a ser recebido. No segundo discurso, emerge a força arrebatadora da igreja Católica no processo de colonização e educação do povo brasileiro, como discutido no primeiro capítulo.

E, em meio, ao caloroso debate, a professora pergunta: “que tipo de história trabalhamos com nossos alunos nas escolas”? E finalizou esta aula informando que essa questão seria central no decorrer do desenvolvimento da disciplina.

Em outra aula, Iracema solicitou dos professores em formação a apresentação dos esquemas elaborados de um dos capítulos do PCN de História para o I Ciclo. Traçaremos alguns discursos dos acadêmicos que alinhavam e costuram o nosso objeto de estudo:

O professor deve considerar os saberes e o espaço cultural da criança no Ensino de História. No primeiro ciclo é fundamental partir do local onde a criança vive, no entanto, é preciso ampliar a compreensão de mundo da criança a partir de outros contextos [...] No interior [zona rural] onde eu morava, meu pai conta que viveram indígenas, mas a história não reconheceu esses povos e, assim, perderam-se. Pouco se sabe sobre eles, sabemos apenas que contribuíram para a formação do povo brasileiro [...] Há pouco conhecimento em Parintins sobre as etnias indígenas existentes no nosso município. A história deve ser um estudo de reconhecimento das identidades que foram negadas. Por exemplo, eu sei que existem várias comunidades indígenas no Waicurapá, mas não sei como vivem, o que fazem (Professora em formação, 6º período).

A criança precisa aprender a situar-se em seu contexto, saber que mora em Parintins. O ensino da história precisa ensinar a criança a estabelecer semelhanças e diferenças a partir do seu modo de vida, do local onde mora, com outras culturas (Professora em formação, 6º período).

As crianças precisam reconhecer as várias etnias que existem como a indígena, afrodescendentes, todos nós devemos reconhecer isso dentro de nós (Professora em formação, 6º período).

Os alunos já tem conhecimento prévio ao chegarem à escola, nós também temos hábitos indígenas. É preciso reconhecer essa cultura, ela faz parte de nós (Professora em formação, 6º período).

Uma das questões que a criança precisa reconhecer é a diversidade cultural, saber que existem diferentes identidades (Professora em formação, 6º período).

Uma das professoras em formação articula os conteúdos propostos pelo PCN de Histórica com a história contada pelo seu pai de que, no lugar onde nasceu ou viveu, existiam indígenas. No entanto, não atribui aos indígenas sua raiz identitária. Em seu discurso fica evidente a existência de um povo distante. Todavia, declara que tem “conhecimento” de que existem várias etnias em Parintins, mas desconhece como vivem. Em meio aos conflitos de seu discurso, acena para uma perspectiva crítica do estudo da história ao enfatizar o reconhecimento das identidades negadas.

Ao declarar o desconhecimento das etnias indígenas locais, a professora em formação corrobora com a nossa análise da ausência dos conhecimentos/saberes da identidade parintinense nos planos de ensino dos docentes. O que nos causa estranheza, visto que há na Matriz Curricular do curso a disciplina Educação Indígena, de cujo plano de ensino podemos extrair alguns dos conteúdos que consideramos potenciais para afirmarmos que possivelmente algumas questões são trabalhadas pelos professores dessa disciplina: “educação e as identidades culturais específicas da Amazônia, currículo das escolas indígenas e sua realidade sociocultural e práticas de campo para analisar os desafios e perspectivas da Educação Escolar Indígena”. Sobre esta questão, assim se posiciona MacLaren.

Reformar o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial [...] Os estudantes precisam ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular [...] A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (MACLAREN, 1997, p. 146).

As outras vozes, baseadas no texto estudado, ressaltam que as crianças precisam situar-se em seu contexto, saber que moram em Parintins, reconhecer a diversidade e as diferentes identidades para estabelecer relações de semelhanças e diferenças com outras

culturas. Diferentemente do discurso anterior, na fala de duas professoras, há o reconhecimento de que suas identidades são constituídas por diferentes matrizes culturais como a indígena, negra, etc.

A professora discutiu, conforme o PCN, os conteúdos principais que devem ser trabalhados no I Ciclo na disciplina História e, entre eles, a ampliação da capacidade da criança de compreender o seu espaço, local onde vive. Ressaltou também as mudanças ocorridas nas famílias, destacando os casais homossexuais e o racismo. Ao trazer o racismo para a discussão, foi possível compartilharmos uma experiência vivida por um dos professores em formação no momento do estágio.

Vivi uma situação na escola quando estava no estágio. A professora pediu para um menino pegar na mão de outra criança e ele disse que não iria pegar porque ele era preto. A professora disse que iria conversar com o pai dele e ele respondeu que o pai também não gostava de preto (Professor em formação, 6º período).

Infelizmente não foi dada a devida atenção a este depoimento tanto por parte da professora quanto pelo restante do grupo. Porém, ele evidencia e confirma o que estamos sustentando na tese, ou seja, a necessidade da preparação dos docentes para lidarem com as questões das diferenças culturais em sala de aula.

Na tentativa de realizar uma análise do período da publicação dos PCNs no Brasil e o impacto destes no trabalho docente na Educação Básica e, ainda, no processo de formação dos professores no curso de Pedagogia hoje, a professora perguntou a data de nascimento dos acadêmicos. A maioria deles ainda estava nos anos iniciais quando os PCNs foram lançados. E indaga: vocês estudaram História na escola da forma como está proposto nos PCNs? Todos responderam não. A professora levanta a discussão: quem elaborou os PCNs? E explica que não houve a participação direta dos professores na elaboração dos PCNs, o material já veio pronto e distribuído para as escolas e, em alguns casos, ficaram guardados em armários, não sendo distribuídos para os professores. Depois orientou que os conteúdos de História para os anos iniciais podem ser estudados por meio de textos, fotografias, gravuras, relato de experiências, vídeos, músicas, filmes, etc.

Iracema levantou alguns questionamentos potenciais para se discutir a relação entre o que as políticas curriculares oficiais determinam ou propõem e como estas chegam e são implementadas na escola; a importância da participação dos atores educacionais na construção do que será ensinado e as intenções dos conteúdos propostos. Entretanto, tais indagações não foram aprofundadas, demonstrando a falta de uma postura crítica por parte da docente. Para

romper com a concepção do multiculturalismo liberal ou interculturalidade funcional (MACLAREN, 1997; WALSH, 2010) predominante nos PCNs, há a imprescindibilidade “[...] de articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito humano à educação [...]” (CANDAU, 2012, p. 09). Neste contexto, Apple nos alerta:

Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto a tiram de outros (APPLE, 2000, p. 54).

Antes do encerramento dessa aula, a professora solicitou aos acadêmicos que elaborassem um plano de aula para o I Ciclo. O plano teria que ser interdisciplinar e considerar as múltiplas inteligências. A aula seria apresentada para os colegas de classe. Foi possível realizarmos a análise de 03 (três) dos planos elaborados com os seguintes temas: Construção da identidade (ANEXO C); Ampliando as relações do aluno no tempo e no espaço como sujeito histórico (ANEXO D) e; Cultura: Festas Juninas (ANEXO E). Alguns conhecimentos/saberes da cultura parintinense foram incorporados nos planos, embora não estejam descritos como conteúdos no plano de ensino da professora Iracema: história do município, origem da população parintinense (povoamento e crescimento), contos, lendas e festa junina (comidas típicas).

No dia da apresentação dos planos de aula elaborados pelos professores em formação foi possível assistirmos dois grupos. O primeiro apresentou o tema *Respeito às diferenças*. Iniciaram a aula com uma oração e cantaram a música “boa tarde coleguinhas”. Os colegas de classe assumiram o papel das crianças. Ao falar sobre a história dos números, a professora, nesse momento, representada por uma acadêmica, perguntou para as crianças o que era cultura? Ao que ela mesma respondeu: “cultura são as diferentes raças”. E usando os próprios colegas explicou que nem todos são iguais, possuíam uma série de diferenças, meninos são diferentes de meninas. Houve ainda, um jogo sobre a escrita dos números de acordo com as diferentes culturas e o desenho do caminho de casa até a escola.

O segundo grupo apresentou o tema *Construção da identidade*. A aula iniciou com um exercício físico para movimentar o corpo. Foi passado um vídeo sobre a história de Parintins, sobre o qual a professora explicou: “a história de Parintins está marcada pela cultura dos povos indígenas. E uma das contribuições desses povos é a nossa alimentação como farinha,

beiju [...]”. Pediu para os acadêmicos produzirem um texto com o título: a origem da sua família. Foi realizada também uma atividade de Matemática sobre os numerais envolvendo a data de nascimento dos alunos, dia, mês e ano. Uma atividade bastante interessante que nos chamou atenção foi a construção da árvore genealógica dos alunos, onde deveria constar a origem de cada membro da família, iniciando pelos avôs. Alguns acadêmicos foram convidados a apresentar sua árvore. Percebeu-se que poucos se sentiram motivados a cumprir essa atividade. No momento da apresentação, sentiu-se o receio de alguns em expor a origem da sua família, sobretudo se ela tinha uma raiz indígena. Contudo, uma das professoras em formação declarou com bastante entusiasmo a sua origem indígena e negra. Por fim, para finalizar a aula, todos foram convidados a dançar a partir de diferentes ritmos musicais.

Embora os grupos tenham feito referência à cultura, destacado as diferenças existentes entre as pessoas e constar como conteúdo, em um dos planos de aula, o autorreconhecimento identitário como forma de combater a discriminação e o preconceito, não mencionado no momento da aula, faz-se necessário avançarmos nas discussões acerca dessas temáticas nos cursos de formação de professores. É preciso colocar em pauta e em nossas práticas pedagógicas as questões do preconceito, discriminação, exclusão e violência, causadas pelas diferenças culturais, nem sempre reconhecidas, negadas e silenciadas nos processos educativos. Precisamos assumir a linguagem da crítica e da possibilidade como propõe Giroux (2003), adotando uma prática intercultural com esperança crítica e política de desconstrução do monoculturalismo, predominante nos cursos de formação docente.

Iracema demonstra uma preocupação constante para que os professores em formação estabeleçam a relação entre o texto e o contexto local e com o trabalho que irão realizar no exercício da profissão. Há uma identificação muito forte por parte dos acadêmicos com a cultura indígena, reconhecendo-a como parte da sua constituição identitária. Ao abordar questões voltadas para a elaboração dos PCNs, a professora traz a baila o currículo oficial. Fica evidente a preocupação dos acadêmicos em como trabalhar com as novas configurações de identidade como, por exemplo, família, gênero, étnica, etc. Iracema demonstra em sua prática a preocupação com que os professores em formação apreendam como trabalhar com os diferentes universos culturais das crianças em sala de aula.

Todavia, ainda que durante a aula, Iracema e os professores em formação tenham estabelecido a relação entre os conteúdos propostos no PCN de História com o contexto local dos estudantes e evidenciado a necessidade de que as culturas das crianças sejam estudadas na escola, entendemos que não é suficiente para uma formação docente capaz de responder ao imperativo das novas configurações das diferenças culturais presentes no âmbito da escola,

tampouco viabilizar o reconhecimento dos saberes e vivências das crianças dos distintos grupos culturais, no caso específico dessa tese, dos indígenas, ribeirinhos e outros que vivem no município de Parintins/AM. Em outras palavras, a identidade cultural destes grupos é obscurecida, negada ou assimilada por um modelo dominante de conhecimento, verdade e identidade “padrão” a ser assumida.

▪ ***Educação para as Relações Étnico-Raciais e os conhecimentos/saberes parintinense na formação dos professores***

Quando adentramos na sala para assistir as aulas, a professora Maria José trabalhava, por meio de aula expositivo-dialogada, o texto: África - berço de diversas civilizações de Munanga, sobre o qual levantou os seguintes questionamentos: quais os fatores que contribuíram para a construção da visão passiva do negro e do indígena? Como os textos (livros didáticos) narram a identidade negra e indígena? Entre as respostas expressas pelos professores em formação, destacamos:

O negro é ladrão, sujo, bandido (Professora em formação, 4º período).

Tem pessoa negra que não consegue se vê para além daquilo que está no imaginário das pessoas (Professora em formação, 4º período).

As falas evidenciam não somente as visões estereotipadas e preconceituosas construídas sobre esses povos pelo olhar do outro [colonizadores], assentadas numa concepção do multiculturalismo conservador/liberal, mas também abalam e suscitam questionamentos, confrontos e (re)construção de tais discursos na formação dos professores, responsáveis pela formação de outras identidades culturais. Contudo, estas questões não foram discutidas pela professora Maria José. Ao ignorá-las e não enfrentarem os conflitos inerentes a estas perspectivas em suas práticas, os docentes continuarão sustentando uma visão romântica do diálogo intercultural, tecida pela representação do outro como a fonte do mal, sujeito pleno de um grupo cultural e alguém a tolerar (CANDAU, 2008a).

Maria José ressaltou o desconhecimento dos processos de luta e resistência por parte dos negros, a falta de pesquisas e livros de História que abordem essas lutas. Acrescentou que precisamos desconstruir a ideia de que não existe racismo no Brasil e questionar os termos utilizados para mascarar o preconceito: “afrodescendente em vez de negro”. Estas práticas podem, na verdade, reforçar as condições de marginalidade ou discriminação e preconceito destes grupos e contribuir para a perpetuação de uma condição inferior inaceitável. Não é a modificação à força da linguagem que levará à transformação da realidade social que ela

simplesmente reproduz. Para além dessa compreensão neutra da linguagem, que cristaliza as relações de dominação e exclusão, é imprescindível entendê-la como um instrumento que afeta profundamente o nosso conhecimento e representação do mundo. Um lugar no qual as relações são negociadas, produzidas e reproduzidas.

A cristalização do sentido operado pela linguagem tem uma historicidade, o qual precisa ser questionado. O fato de chamar um negro de “afrodescendente” em vez de “preto” não vai modificar a discriminação ou melhorar as oportunidades de mobilidade social. Entretanto, poderá deslocar o acento cognitivo da cor de sua pele, considerada resumo de sua identidade, para a sua ascendência africana e às condições históricas da implantação dos negros no Brasil, modificando a percepção que os indivíduos possuem do negro (SEMPRINI, 1999). É por meio dos atos performáticos (SILVA, 2011) que podemos reforçar as identidades existentes ou interromper, questionar e contestar as identidades hegemônicas, tornando possível a produção de novas identidades.

Na aula seguinte, Maria José discutiu a Constituição de 1988 e o termo remanescentes quilombola, não havendo relação da teoria estudada com a educação, a realidade local e a vida dos professores em formação.

▪ ***Antropologia da Educação e os conhecimentos/saberes parintinense na formação dos professores***

O professor Ubirajara iniciou a aula falando sobre o filme que iriam assistir: *os deuses devem estar loucos I*, filme cômico lançada em 1980, escrito e dirigido por Jamie Uys. Conta a história de Xi, um bosquímano⁶² do deserto do Kalahari, no Botswana, junto à África do Sul, uma pacata e semiárida paisagem, retratando a vida cotidiana de uma tribo africana que não tinha contato ou conhecimento de outros povos para além deles. Ubirajara não explicitou os conceitos ou ideias que deveriam ser identificadas no filme para posterior análise e discussão, mas distribuiu uma sinopse para os acadêmicos, que foi lida coletivamente.

A sinopse da película, apresentada pelo professor, narra que uma garrafa de Coca-Cola, um dos maiores símbolos capitalistas presente no mundo ocidental, jogada de um avião que sobrevoava o território Kalahariano, consegue abalar a consciência e as relações de toda tribo, revirando seu modo de agir e enxergar seus códigos morais e individuais em função do

⁶² Povo sul africano que aprendeu a viver nesta região inóspita da África. Seu modo de vida pode ser percebido em algumas cenas do filme: conhecem por meio das experiências e vivência dos mais velhos, os locais adequados para recolherem raízes e, delas retirarem o alimento e a água. A caça era apenas para alimentar todos os membros da tribo. E, para recolher as gotículas de orvalho que se formavam durante a noite, usavam a técnica rudimentar de espalhar folhas das árvores no solo. Na sua organização social provavelmente não existia classes, todos respeitavam a sabedoria dos mais velhos e as crianças eram tratadas com carinho.

grupo. Acreditando que o artefato misterioso era um presente dos deuses e, por este, ser causador de brigas e conflitos, despertando sentimentos que até então desconheciam em seus códigos comportamentais: raiva, inveja, violência e posse, decidem devolvê-lo aos deuses como solução para esse dilema social que apenas trouxe tristeza e sentimentos incompatíveis com o modo de viver desse povo. Era necessário livrar-se daquele frasco “maligno” ou “Coisa má”, como o designavam. Assim, Xi inicia sua jornada ao encontro do homem ocidental.

Em sua espinha dorsal, o filme deflagra a experiência do homem urbano em contato com um nativo. “Primitivo sob um olhar ocidental, com viés Rousseauriano em sua concepção, vive em pleno estado de natureza na selva africana, livre do pecado civilizatório e das ‘degenerações’ sociais que a vida moderna nos traz” (SINOPSE DO FILME, p. 01, 2015). Como produto desse “choque cultural”, resulta todo um aparato de códigos sociais e culturais presentes em nossa sociedade que inexistiam no mundo de Xi e vice-versa.

Em sua jornada, Xi encontra pessoas diferentes dele no modo de falar, vestir, locomover, enfim, tanto na aparência como no modo de viver. A história do filme é uma sucessão de fatos repletos de significados, um verdadeiro encontro de culturas, uma esplendorosa teia de estranhamento e novas formas de perceber o mundo que o bosquímano procurava entender à sua maneira, com seus “olhos culturais”.

O filme evidencia que há formas diferentes de vida, imersas em sua singular maneira de produzir a si mesmo e o meio em que vive. Ao falarmos da cultura(s) de um povo, estamos nos referindo aos seus hábitos, costumes, estilo de vida, linguagem, religiosidade e um conjunto de símbolos. Por isso, é tão difícil compreendermos os outros que não partilham a nossa maneira de ser e que não têm a mesma visão de mundo. Afinal, olhamos para o outro tomando como referência a nossa própria cultura ou aquilo que nos foi imposto.

O filme suscita reflexões à prática pedagógica dos professores quanto ao trabalho com as diferenças culturais no curso de Pedagogia do ICSEZ, tornando imprescindível a incorporação das questões referentes à diferença e identidade no processo de formação, mesmo que estas abalem nossas crenças, certezas e venham a alterar a nossa identidade profissional e o rumo de nossas vidas. Os choques culturais são inevitáveis, entretanto, podemos fazer desses encontros um momento de aprendizado, enriquecedor dos processos sociais, formativos e culturais.

Ao final do filme, o professor orientou os acadêmicos a realizarem a leitura do livro *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque Laraia, articulando seu conteúdo ao que foi apreendido na película.

Na aula seguinte, Ubirajara iniciou a leitura e discussão do livro de Laraia. Dividiu os professores em formação em dois grupos e cada um ficou responsável para expor uma parte do livro. Orientou que deveriam ser apresentadas as ideias centrais de cada tópico, relacionando-as com o filme. Ao término da discussão, cada acadêmico deveria entregar a resenha do livro. A primeira parte do livro trata Da Natureza da Cultura ou Da Natureza à Cultura e os temas abordados foram: visão etnocêntrica da cultura e relativismo cultural. Todos se mostravam motivados a participar. E fazendo uma analogia com o filme, um dos professores em formação resgata a passagem da película em que Xi rasga o dinheiro recebido pelo seu trabalho, pois este não tinha valor em sua cultura ou aquelas notas não possuíam significado algum em sua tribo.

No interior [zona rural] nós fazemos puxirum, assim era na tribo de Xi. Não existia o sistema monetário, havia o trabalho coletivo, tudo pertencia a todos (Professor em formação, 2º período).

Ao mencionar o puxirum⁶³ o professor em formação traz conhecimentos/saberes da cultura local para dialogar com os conhecimentos antropológicos abordados, o que motivou a participação dos demais e despertou maior interesse no assunto estudado. Desse modo, a prática pedagógica dos professores deve ter como ponto de partida o reconhecimento das identidades culturais dos acadêmicos, seus saberes e práticas, visto que são as fontes dos sujeitos e suas raízes que dão real significado à sua existência, as quais abrem possibilidades para a produção do interconhecimento (FREIRE, 2001), molhado de marcas diversas que, ao mesmo tempo em que se confronta e negocia, acolhe e enriquece.

Foi possível percebermos uma análise mais crítica por parte dos professores em formação quanto à representação da identidade indígena, construída a partir do olhar de indivíduos ou grupos de outras regiões do país, bem como a percepção da existência de outros elementos culturais presentes em Parintins.

Quando falamos da cultura amazônica, o índio é visto como preguiçoso, enquanto que no Rio Grande do Sul, as pessoas são vistas como mais inteligentes (Professor em formação, 2º período).

⁶³ O puxirum é uma prática costumeira na região amazônica e se caracteriza como o auxílio mútuo ou troca de dia na realização de atividades de produção ou do cotidiano das comunidades existentes na região. Essa atividade coletiva envolve a derrubada da mata, a construção de casas, o plantio da roça, a produção da farinha, dentre outras. No puxirum participam crianças, jovens e adultos de ambos os sexos para ajudar uma família. No dia do puxirum, os convidados se deslocam para o local – com custos próprios – em cascos, canoas ou motor rabeta, munidos de ferramentas próprias para a realização do trabalho. O beneficiado que promove o puxirum é responsável por fornecer a alimentação e bebida aos participantes, ofertando, geralmente, a farinha, carne de caça, peixe e animais domésticos como porco, carneiro, bode, galinhas e patos (MATOS; FERREIRA, 2007).

Que influências de outras culturas estão presentes no nosso município? Aqui em Parintins já temos um “quiosque”⁶⁴ que vende comida japonesa (Professora em formação, 2º período).

Os professores em formação mencionaram as diferenças culturais existentes entre vários países: suicídio no Japão; obesidade na Califórnia; a vaca como animal sagrado na Índia; o ato de parir relacionado ao descanso, resguardo e não comer manga com leite no Brasil. Embora o texto suscitasse uma rica discussão acerca da cultura, boa parte do tempo foi dedicado ao tema do homossexualismo, origem dos conflitos constantes em sala de aula, devido à presença de professores em formação com esta opção sexual. A discussão deu-se a partir do questionamento feito por um dos acadêmicos: o homossexualismo é uma determinação biológica ou um processo cultural? Percebeu-se atitudes de intolerância, preconceito e julgamento por parte de alguns colegas, inclusive colocando esta opção como “pecado”, do ponto de vista bíblico. E, em torno desse debate, a aula foi encerrada. Por conta da greve, não foi possível acompanharmos a continuidade desta atividade.

▪ ***Escola, Currículo e Cultura e os conhecimentos/saberes parintinense na formação dos professores***

A função social da escola era o tema da aula quando iniciamos a observação na sala da professora Iara. A discussão dava-se por meio de aula expositivo-dialogada com auxílio de slide do texto A questão da Função Social da Educação no Novo Milênio, de Vânia Cardoso da Motta. O texto traça uma breve trajetória histórica da função educativa na sociedade capitalista e busca elementos a partir da concepção de trabalho como princípio educativo para estimular a reflexão sobre a natureza e o papel da educação no atual estágio do capitalismo globalizado. Discute sobre o desafio da educação de provocar mudanças no contexto social em que se realiza e se constrói por meio da precarização do trabalho (do desemprego, do aumento da pobreza, da perda dos direitos conquistados) e da degradação do meio ambiente. Sobre o estudo do texto foram encaminhadas discussões em grupo sobre a função da escola em diferentes momentos históricos e, para, concluir, os grupos elaboraram um quadro síntese com a indicação de práticas escolares que caracterizassem a função da escola, considerando os períodos históricos. Na discussão coletiva foi possível apreendermos os seguintes discursos:

⁶⁴ São construções em formato de casinha, instaladas em espaços públicos do município, onde se vende comidas, sanduiches, pasteis bebidas e outros produtos.

A escola além de ensinar os conteúdos, tem assumido o papel de pai e mãe. Então nos perguntamos qual a função da escola hoje? (Professora em formação, 6º período).

A escola hoje prepara para o vestibular e ainda valoriza cursos de maior reconhecimento social como Medicina e Direito. Quem passa para Pedagogia não recebe o mesmo reconhecimento de quem passa para esses cursos. A escola não nos prepara para termos um olhar crítico sobre a realidade (Professora em formação, 6º período).

Vivenciamos currículos pensados para uma determinada realidade e que são transportados para outros contextos totalmente diferentes, isso gera o fracasso escolar de muitas crianças (Professora em formação, 6º período).

O currículo não existe a não ser pela cultura, é preciso saber onde o aluno está, o que ele traz consigo quando chega à escola. O que queremos alcançar com o currículo? (Professor em formação, 6º período).

As vozes demonstram preocupação com a complexidade do papel da escola a ser assumido na contemporaneidade. Para Nóvoa (2014), o grande problema, hoje, é não conseguirmos distinguir o que realmente cabe à escola. Ou seja, o que pertence à sociedade, aos pais, às famílias, às autoridades locais, aos políticos. Quando se coloca todas as responsabilidades para dentro da escola, ela se transforma numa escola faz tudo, mas, na verdade, é uma escola que não faz nada. Uma escola perdida sem saber qual é seu foco, sua missão. Desse modo, conforme explícito em um dos depoimentos, acaba por estar a serviço dos imperativos do mercado, tornando-se um espaço com foco na preparação dos estudantes para o vestibular. No bojo desse paradoxo, a escola se enfraquece enquanto espaço político, de formação crítica e de diálogo (GIROUX, 2003).

Nóvoa (2014) afirma, ainda, que a escola é o lugar onde estão todas as crianças e é insubstituível, enquanto lugar do convívio, do diálogo, do encontro. Para afirmá-la como espaço público de qualidade, coloca os professores como prioridade. É imprescindível professores com qualidade, com boas condições de trabalho, mobilizados e valorizados do ponto de vista da sua formação. Professores que enfrentem um dos grandes dilemas da profissão: trazer para a realidade aquilo que dizemos que é preciso fazer, mas, infelizmente, não fazemos. Acrescentamos a esta reflexão, a necessidade de uma formação docente que prepare os professores para lidarem com as premissas das diferenças culturais no espaço educacional, capazes de confrontar os currículos monoculturais e considerar os saberes, as experiências e os locais de vivências dos estudantes pertencentes a grupos culturais diversos.

Nas aulas seguintes a professora trabalhou o livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo, de Tomaz Tadeu da Silva, com o objetivo de analisar e discutir os paradigmas e as teorias do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. O autor discute, entre outros temas, o currículo como política cultural; diferença e identidade: o

currículo multiculturalista; os Estudos Culturais e o Currículo; a pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia e currículo: uma questão de saber, poder e identidade.

Antes de iniciar a discussão do livro, Iara distribuiu o modelo de um quadro sinóptico para que os alunos preenchessem no decorrer das aulas, contendo os seguintes itens para análise comparativa: contexto histórico; objetivos da educação escolarizada, tendência pedagógica educacional, habilidades a serem desenvolvidas, relação sujeito e conhecimento, principais contribuições (teóricos), principais categorias de análise e críticas às outras teorias.

O estudo do livro desenvolveu-se a partir de aulas expositivo-dialogadas com o auxílio de slides, nos quais constava a síntese das ideias principais de cada concepção teórica do currículo. O debate em torno do tema diferença e identidade: o currículo multiculturalista, deu-se a partir dos questionamentos levantados pela professora: “quando vocês ouvem a expressão multiculturalismo, o que vem à cabeça de vocês? Quais as implicações curriculares das diferentes visões do multiculturalismo (perspectiva liberal ou humanista e perspectiva crítica)?”. Um professor em formação do 6º período respondeu um destes questionamentos: “no meu entendimento diz respeito a uma multiplicidade de culturas”.

Na tentativa de responder àqueles questionamentos outra professora em formação falou sobre os momentos pontuais nos quais são abordados o dia do índio (19 de abril) e o dia da Consciência Negra (20 de novembro) nas escolas, os quais, conforme a acadêmica, servem apenas para reforçar o preconceito. Ao mesmo tempo em que indagou da professora: “o que fazer para melhorar a prática desses professores que estão nas escolas?”. Para Iara essa questão passa pela formação dos professores e pela problematização dos currículos das escolas.

No caso de vocês agora, estão estudando disciplinas como, por exemplo, Relações para a Educação Étnico-Racial que antes não existia no currículo do curso. A resposta está também no que já discutimos: como pensar o currículo numa perspectiva mais crítica que problematize o currículo que está posto na escola hoje?(Professora Iara).

O currículo não é discutido na escola. É preciso formar o professor capaz de pensar e reescrever essa forma de currículo [pronto] (Professora em formação, 6º período).

Os currículos, geralmente organizados pelas escolas, apresentam-se como um conjunto de disciplinas com seus respectivos conteúdos a serem ensinados de acordo com a idade e níveis de ensino. Nestes predomina uma perspectiva de cultura universalista e monolítica, com conhecimentos e conceitos tomados como verdades prontas. Na medida em que os

docentes desenvolvem tais currículos em suas salas de aula, acabam por reforçar uma posição político-ideológica de grupos hegemônicos.

Torna-se imprescindível, portanto, a formação de professores com o entendimento de currículo como espaço político, por meio do qual é possível transformar as relações de poder hegemônicas e impedir a construção de identidades essencializadas. O trabalho curricular deve viabilizar a articulação da pluralidade cultural mais ampla da sociedade com a pluralidade de identidades presentes no contexto das escolas, de modo a evitar a redução da educação multicultural a temáticas pontuais que versem sobre as características étnicas e culturais de determinados grupos. Professores e discentes ao situarem suas identidades nesse contexto mais amplo, têm a possibilidade de avaliar as desigualdades, os silêncios e exclusões presentes. Então, considerar os universos culturais dos estudantes torna-se essencial nesta abordagem para que as práticas multiculturais críticas não se redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas de alunos e professores em formação (CANEN; MOREIRA, 2001).

Ao levantar a discussão em torno do currículo prescrito, imposto aos docentes das escolas, a professora em formação leva-nos a outro assunto bastante discutido pelo grupo: diversidade e homogeneização cultural. Tornou-se comum focalizar a diversidade das formas culturais no mundo contemporâneo. Entretanto, considera-se paradoxal que este fenômeno conviva igualmente com eventos incalculáveis de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo em que se presencia as manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa. É neste sentido que não se pode separar questões culturais de questões de poder e, é nesse contexto, que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo (SILVA, 2007).

O currículo é um espaço de luta (pausa). A gente vê muito acontecer nas nossas escolas como as coisas estão incutidas dentro de nós. Presenciei na sala de aula uma cena em que um menino falou: professora, posso ser o saci? Não, você não é preto, respondeu a professora (Professor em formação, 6º período).

A nossa identidade amazônica como comedor de peixe perderia muito numa cultura nacional única (Professora em formação, 6º período).

A ideia de uma cultura única traz a questão da homogeneidade cultural, que cultura é valorizada? Há bonecas indígenas? A boneca predominante é a boneca “Barbie” (Professora Iara/2015).

As vozes revelam aspectos importantes que envolvem questões relacionadas às diferenças culturais, demonstrando uma visão crítica ao tratá-las: o currículo como espaço de

luta, a compreensão de cultura única e homogeneidade cultural como obstáculos para a afirmação das distintas identidades culturais, bem como o predomínio de uma cultura dominante.

Iara explica que a mudança no currículo não ocorrerá simplesmente no papel, mas na prática do professor em sala de aula e pergunta aos professores em formação: “que mudança é essa que o currículo precisa sofrer”?

Ainda que a discussão da concepção tradicional do currículo já houvesse ocorrido, os professores em formação não souberam, naquele momento, indicar o que precisaria mudar no currículo para se garantir a tão almejada justiça social, embora Silva (2007), autor do livro que estavam lendo, já houvesse apresentado uma resposta a esta questão.

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2007, p. 90).

Quanto aos conhecimentos/saberes da cultura local presentes na aula, Iara fez apenas uma breve referência aos bumbás Garantido e Caprichoso ao mencionar a contribuição das diversas culturas na formação do povo amazônico.

No sentido de articularmos os discursos e práticas dos docentes com as falas dos professores em formação, questionamos a estes últimos quais conhecimentos/saberes da cultura parintinense são trabalhados pelos professores nas atividades desenvolvidas no curso? Com uma frequência extremamente significativa (Quadro 20) percebem a presença dos saberes locais nas disciplinas oferecidas pelo curso, o que demonstra certa contradição com o texto dos planos de ensino dos docentes analisados, pois nestes, aqueles estiveram totalmente ausentes.

Quadro 20 - Cultura e identidade cultural local [parintinense] na prática docente

Disciplinas	Professores em formação				Frequência
	2°	4°	6°	8°	
Antropologia da Educação	16	08	15	22	61
Educação Indígena	-	-	17	21	38
Educação para a relação Étnico-Racial	-	06	18	-	24
Educação na Região Amazônica	-	06	11	05	22
Educação do Campo	-	-	01	16	17
Sociologia da Educação	04	05	02	05	16

História da Educação	13	01	-	01	15
Metodologia da Língua Portuguesa/ Metodologia da Matemática/Metodologia da História da Educação	-	-	07	06	13
Filosofia da Educação	01	01	07	02	11
Psicologia da Educação	06	-	-	03	09
Educação Infantil	-	01	05	02	08
Arte e Educação	-	-	06	01	07
Escola, Currículo e Cultura	-	-	06	-	06
Linguística Aplicada à Educação	-	01	04	-	05
Educação Especial	-	01	01	01	03
Didática I e II	-	-	01	02	03
Língua Portuguesa	03	-	-	-	03
Gestão Organizacional	01	-	-	01	02
Projeto de pesquisa I	-	-	01	-	01
Alfabetização e Letramento	-	-	01	-	01
Seminário de pesquisa	-	-	01	-	01
Educação de Jovens e Adultos	-	-	01	-	01
Total	44	30	105	88	267
Atividades didático-pedagógicas em sala de aula	08	01	08	16	33
Debates/dinâmicas, trabalhos em grupo/apresentação de tribos indígenas/teatro com o tema cultura e educação local/pesquisa de campo/observação nas escolas./produção de artigos e resenhas/leitura de textos e produção textual/seminários/ elaboração e execução de planos de aula/mostra de painéis/teatro de fantoche/construção de materiais didáticos/palestras, depoimentos/vídeos e filmes/atividades lúdicas.					
Projetos de pesquisa e extensão	02	06	15	16	39
No Estágio	02	05	17	12	36
Não percebo o trabalho com essas questões na prática dos professores	03	04	-	01	08

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

Com uma frequência de 267, os professores em formação afirmaram que os conhecimentos/saberes da cultura local são abordados nas disciplinas, com maior recorrência na disciplina Antropologia da Educação, seguida por Educação Indígena (38), Educação para a relação Étnico-Racial (24), Educação na Região Amazônica (22), Educação do Campo (17), Sociologia da Educação (16), História da Educação (15), Metodologia da Língua Portuguesa/ Metodologia da Matemática/Metodologia da História da Educação (13), Filosofia da Educação (11), Psicologia da Educação (09), Educação Infantil (08), Arte e Educação (07) e Escola, Currículo e Cultura (06), dentre outras, com menor incidência.

Em suas falas, alguns docentes declararam trabalhar com os conhecimentos/saberes da cultura local. Na disciplina Educação Indígena foram realizadas atividades que trataram da contribuição da cultura indígena na formação da identidade do parintinense como a culinária, o artesanato, a educação, etc. Em Antropologia foram trabalhadas a cultura indígena,

ribeirinha e cabocla, por meio de vídeos, textos e relatos de experiência dos próprios professores em formação.

Além das disciplinas, os discentes indicaram a incorporação dos saberes locais nos projetos de pesquisa e extensão (39). Discurso reafirmado pelos docentes ao declararem, no momento da entrevista, já terem desenvolvido ou estarem desenvolvendo projetos de extensão envolvendo conteúdos ou temáticas relacionadas à cultura local: formação de professores para o trabalho com crianças indígenas em escolas urbanas de Parintins; formação de jovens lideranças quilombolas; patrimônios culturais, identidade local; História e cultura afro-brasileira na Educação Básica; A enchente em Parintins; Lei nº 10.639/03; Classes multisseriadas; Etnomatemática. Para a realização dos projetos, além das atividades práticas, realiza-se leitura, discussão de textos e seminários. A professora Tereza enfatizou que ao considerarmos os conteúdos [conhecimentos/saberes] da cultura local na formação dos professores, estaremos abrindo um leque de possibilidades para o conhecimento da cultura parintinense, o enfrentamento do preconceito e preparação do professor para lidar com as diferenças culturais.

Existem muitas crianças negras que tem vergonha de se assumir negra. Agora inventaram o nome “parda”, para não me identificar negra, criaram para amenizar o preconceito. Nas escolas é comum a comemoração do dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Porém, a história do negro não se resume apenas a esse dia, precisamos entender a sua história. O dia do índio é do mesmo jeito. Precisamos realizar um trabalho para acabar com o preconceito. Agora colocaram bullying no lugar do preconceito para amenizar algumas situações dentro da sala de aula, em vez de falar de frente, proporcionar o respeito à cultura do outro, à diversidade. Temos que levar os estudantes a se questionarem: quem sou eu? Quem é você? Quem tem sangue de branco, de negro ou índio? Já tive uma aluna que não se aceitava índia, sempre repetia “eu não sou índia!”. [...] Trabalhar as diferenças culturais e a nossa realidade local é importante na formação dos professores para quando no exercício da docência, saberem lidar com essas questões e não ignorá-las. Penso que a pior coisa que acontece é ignorar, ver-se diante dessas situações e não trabalhar [...]. Como podemos educar esses meninos para entenderem sua identidade, sua cultura [...] sem o conhecimento da história local. Precisamos conhecer nossa realidade para compreendermos esse universo maior [...] Não dá para formar um pedagogo alheio às questões locais. Eu penso que a gente tem que partir do conhecimento da identidade cultural local, para compreender os outros saberes [...] Do que adianta falar da Grécia, Roma, Egito e não conhecer Parintins?(Professora Tereza/2015).

Ao presenciar uma prática no meu estágio onde a professora após fazer um lindo discurso sobre igualdade, respeito e valores, pede que as crianças pintem uma figura homenageando o negro e ao se deparar com uma pintura feita toda em lápis de cera preta, leva um susto e de forma repressiva, manda a criança fazer outra pintura na cor marrom (professora em formação, 6º período).

Candau (2008a) tem sugerido a criação de espaços formativos que estimulem o reconhecimento de nossas identidades culturais, por ser este um dos princípios básicos para a construção de práticas interculturais. A tomada de consciência de que não somos resultado de um processo natural e imutável, impulsiona-nos ao diálogo com os processos socioculturais do local em que vivemos, com a nossa história e com outras realidades e sujeitos diferentes de nós. Quando desconhecemos o que somos e o que sabemos ficamos imersos às mesquinharias do pensamento colonizador, traduzido pelo seu poder e dominação. Aqui reiteramos a fala da professora Tereza: “como podemos educar esses meninos para entenderem sua identidade, sua cultura [...] sem o conhecimento da história local. Precisamos conhecer nossa realidade para compreendermos esse universo maior [...] Não dá para formar um pedagogo alheio às questões locais. Eu penso que a gente tem que partir do conhecimento da identidade cultural local, para compreender os outros saberes [...]”.

É a partir dessas premissas que o trabalho com as diferenças culturais na formação de professores pode traduzir-se em potencialidades pedagógicas de enriquecimento cultural e luta contra uma única visão de conhecimento verdadeiro, que fere a dignidade dos sujeitos de outros universos culturais. “A dignidade nos permite ocupar um lugar na sociedade, sustentada no reconhecimento e no respeito de nossos direitos. Esse reconhecimento é a base sobre a qual se constroem nossas identidades, a partir das quais logramos dar um sentido à nossa existência” (MARIN, 2013, p. 29).

O Estágio Supervisionado (36) foi outro momento indicado pelos professores em formação no qual se percebeu o trabalho com os conhecimento/saberes da cultura local e, ainda, nas atividades didático-pedagógicas (33) realizadas na sala de aula: debates, trabalhos em grupo, pesquisa de campo, apresentação de tribos indígenas, teatro com o tema cultura e educação local, leitura de textos, seminários, construção de materiais didáticos, filmes, elaboração e execução de planos de aula, etc. Todavia, com 08 frequências, alguns discentes asseguraram não perceber na prática dos professores a presença de tais conteúdos.

A educação intercultural sustenta uma relação dialógica e potencialmente enriquecedora das culturas e seus atores. Desse modo, questionamos aos professores em formação como percebiam a relação com o outro quanto às suas diferenças culturais em sala de aula (Quadro 21).

Quadro 21 - Relação entre as diferentes identidades culturais em sala de aula

Relação entre os professores em formação quanto às suas diferenças culturais em sala de aula	Professores em Formação/Períodos				Total	%
	2º	4º	6º	8º		
Harmoniosa	12	12	24	09	57	53%
Não há preconceito na sala de aula e nem conflitos/ todos respeitam a cultura um do outro/ há respeito entre cada um, mesmo com suas diferenças/ há aceitação do outro como ser cultural/Respeitamos a identidade cultural do outro. Na sala de aula há pessoas de diversas cidades, de diversas opções sexuais, religião/Nos encontramos e discussões em grupo, as experiências de cada um são um aprendizado/Há respeito entre os colegas/ Tratamos todos com igualdade. Na minha sala de aula há colegas de diferentes cidades com sotaques bem aparentes, porém, as brincadeiras em torno disso não são pejorativas. Existem desentendimentos de opiniões, não de etnia. Apesar do questionamento principalmente na questão da sexualidade, existe respeito entre os colegas/Há opiniões diferente, conflito de ideias, mas o respeito prevalece. Alguns são contra a identidade de outro, no entanto, respeitam. Mesmo com algumas intrigas em salas, não há relação nenhuma com a cultura de cada um, se alguém é católico, evangélico ou ateu, há respeito dentro de sala/Há respeito com o outro independente de etnia, identidade, classe, etc.						
Conflitante	03	02	06	18	29	27%
Sempre que um assunto sobre sexualidade, homossexualismo, religião, família, cotas raciais são abordados, as diferentes opiniões se divergem, ocasionando conflito e os que não opinam, omitem-se não por ignorância, mas por medo de estar do lado errado. Há pessoas com percepção de mundo diferente, divergentes em suas singularidades [...] mas são imaturos, pois não respeitam a opção do outro, sempre levando para o lado pessoal. A falta de conhecimento sobre a identidade cultural do outro, leva-nos a ter conclusões precipitadas sobre o outro. Não há respeito com o outro, a maneira de falar está relacionada à cultura de cada pessoa. Existem discussões, em sala de aula, sobre determinada temática por conta das diferenças culturais, criam-se conflitos.						
Há preconceito	03	02	02	04	11	10%
Alguns colegas riem das pessoas pelo seu jeito de se expressar.						
Há exclusão	-	-	-	03	03	2,7%
<i>Há muitas diferenças entre os colegas</i>						
Outros	2	-	01	-	03	2,7%
Existem grupos fechados						
Não percebo a presença de diferentes identidades culturais na sala						
Não Responderam	03	02	-	-	05	4,6%
Total					108	100

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

Do total, 53% afirmaram existir uma relação harmoniosa entre os colegas pelas seguintes razões: há respeito e aceitação com a cultura e a identidade do outro, mesmo com suas diferenças; embora na sala de aula existam pessoas de diferentes cidades, etnias, opção

sexual e religiosa, todos são tratados igualmente, a experiência de cada um é um aprendizado; há opiniões diferentes, conflito de ideias, alguns não aceitam a identidade do outro, mas o respeito prevalece; mesmo com intrigas em salas, não há relação nenhuma com a cultura de cada um, há respeito; não há preconceito na sala de aula e nem conflitos; na sala de aula existem colegas de diferentes cidades com sotaques bem aparentes, porém, as brincadeiras em torno disso não são pejorativas e; apesar dos questionamentos principalmente na questão da sexualidade, existe respeito entre os colegas.

Nas falas dos professores em formação é possível percebermos certa contradição em seus discursos e atitudes. De um lado, sustentam uma relação harmônica entre os colegas com base no respeito, na aceitação da cultura do outro, na igualdade. Por outro, revelam intrigas, divergência de opiniões, conflito de ideias, a não aceitação do outro e brincadeiras em torno do “modo de falar dos colegas”, que no entendimento de alguns, não tem sentido pejorativo. Entretanto, a linguagem possui uma extraordinária importância, uma vez que institui a realidade e é instituída por ela ao organizar os conhecimentos e modos de vida de determinado grupo sociocultural. “A língua é vital para construir nossas identidades e expressar nossa percepção de mundo e a concepção de nossas sociedades” (MARIN, 2013, p. 26). Assim podemos inferir que estas vozes sustentam-se na perspectiva da interculturalidade funcional (WASH, 2010) e do multiculturalismo liberal (MACLAREN, 1997) ao sustentarem uma relação com base no respeito e aceitação do outro sem o questionamento das relações de poder existentes, por meio das quais as diferenças e identidades são produzidas e, do processo de dominação colonizador inscrito na nossa forma de pensar, dizer e agir. O que se percebe são atitudes preconceituosas, embora os professores em formação não tenham consciência destas.

Contrários a esta posição, 27% afirmaram ser uma relação conflitante, sobretudo quando se trata de assuntos sobre sexualidade, homossexualismo, religião, família, cotas raciais e, ainda, a maneira de falar dos colegas. Há sempre divergência de opiniões e, os que não opinam, segundo os participantes, omitem-se por medo de escolher o lado errado. Pela falta de conhecimento da cultura do outro ou por imaturidade não respeitam ou tiram conclusões precipitadas sobre o colega. Estes depoimentos corroboram com a discussão aludida anteriormente.

No bojo das justificativas apresentadas pelos professores em formação, o “jeito de falar” é alvo de preconceito, sendo esta assertiva corroborada por 10% dos acadêmicos. Para 2,7%, as diferenças entre os colegas levam à exclusão; 2,7% revelaram que existem grupos fechados e que não percebem a presença de diferentes identidades culturais na sala e; 4,6%

não responderam essa questão. Com menos expressividade há o entendimento de que as diferenças geram exclusões, embora estas não sejam identificadas por alguns. Daí a urgência do desvelamento do daltonismo cultural presente nas práticas pedagógicas dos docentes (CANDAU, 2008a).

Na análise das práticas pedagógicas dos professores, as temáticas da identidade e da diferença foram recorrentes nos discursos dos docentes, contudo, não se percebeu um tratamento sistemático dos conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense em suas práticas. Estas oscilavam entre uma visão monocultural e eurocêntrica do trabalho com as diferenças culturais e uma concepção mais crítica. Esta última, traduziu-se na forma como os professores estimulavam a interlocução entre os conteúdos abordados e o contexto local, no questionamento do ensino de história nas escolas e na indicação da desconstrução da ideia de que não existe racismo no Brasil. Percebemos também algumas posturas críticas por parte dos professores em formação, especialmente, no tocante às identidades indígenas.

Práticas monoculturais e universalizantes predominam no trabalho com as diferenças culturais no curso de Pedagogia do ICSEZ. Estas decorrem da falta de preparação dos docentes para lidar com estas questões. Em vários momentos das aulas, os acadêmicos socializam situações de preconceito, discriminação e exclusão de estudantes vivenciados nas escolas, as quais, na sua totalidade, foram ignoradas pela maioria dos docentes. As identidades culturais, vivências e saberes dos professores em formação não são considerados nas aulas. Os conteúdos discutidos e os questionamentos levantados se referem mais à escola e às crianças com quem irão trabalhar, dificilmente, foram realizadas análises dos sujeitos envolvidos no processo de formação. O que de certo modo justifica os procedimentos didáticos usados: aula expositivo-dialogada (predominante), leitura e discussão de textos, filmes, seminários, trabalhos em grupo, elaboração e execução de planos de ensino, entre outros.

É neste sentido que o trabalho com os conhecimentos/saberes da identidade cultural dos sujeitos nos cursos de Pedagogia apresenta-se como possibilidade de construção de uma educação intercultural crítica, na medida em que traz à tona tanto as relações de poder e interesses quanto as concepções que embasam seus discursos e práticas. Desse processo emergem os questionamentos: como o conhecimento é produzido? Quem o seleciona? A partir de que perspectiva? A quem atende? Qual a participação dos professores em formação na elaboração do PPC do curso e outros documentos que definem a identidade profissional a ser formada? A resposta para tais questionamentos requer a desconstrução de conceitos consolidados, formas de pensar e agir naturalizados.

É imprescindível ir além da valorização e aceitação do diferente, discurso produzido pelos multiculturalistas liberais, que defendem uma educação meramente técnica, vazia da alma e do corpo molhado da cultura dos estudantes. O que se propõe é o reconhecimento, o diálogo entre os diferentes saberes e práticas sociais e culturais de cada grupo, de modo a combater os mecanismos de exclusão, discriminação, violência e preconceito, em prol da construção de uma sociedade democrática e pluralista, tendo como meta maior a justiça social. É urgente o reconhecimento do caráter político, social e cultural do espaço de formação de professor e do currículo, como documento de identidade e espaço de diálogo, conflito, negociação e resistência. “Reconhecer que os ‘outros’ também possuem conhecimento é admitir o valor e a pertinência de suas culturas, além de outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação” (MARIN, 2013, p. 30).

5.3 Diferenças culturais e identidade parintinense: desafios e possibilidades para a formação de professores na perspectiva da interculturalidade

A formação docente a partir da visão da interculturalidade não é um projeto fácil de ser realizado e tampouco uma receita mágica. Ao contrário, nos impõe um emaranhado de desafios a serem enfrentados para encontrarmos as possibilidades de sua efetivação concreta, como caminho viável para a construção de uma sociedade democrática e com justiça social. Assim, antes de buscarmos saber juntos aos docentes os desafios e possibilidades para se pensar uma formação docente nesta perspectiva, procuramos apreender, a partir tanto de suas vozes quanto das dos professores em formação se o curso de Pedagogia do ICSEZ tem proporcionado uma formação docente capaz de promover um trabalho com as diferenças culturais numa visão de reconhecimento, interação, negociação e diálogo entre os estudantes de distintas culturas.

O curso está formando na perspectiva da interculturalidade crítica. Eu falo a partir da minha formação e das disciplinas que tenho trabalhado para que eles [professores em formação] possam ter uma formação adequada para trabalhar com a diferença do outro, respeitando uns aos outros. Na minha formação, a maioria dos professores trabalhou essa questão do respeito e da diversidade. Fomos bem esclarecidos porque quando entrei na universidade, tinha muitos preconceitos, mas minhas atitudes foram mudando a partir dos conhecimentos que eu adquiri no curso (Professor Ubirajara/2015).

Quanto à formação dos professores na perspectiva intercultural, precisamos melhorar (pausa), porque uma pessoa dá uma disciplina, outra dá outra, mas ainda não houve aquela conversa para pensarmos objetivos para trabalharmos por um propósito único. Penso que nesse sentido falta, porque

acaba ficando aquela questão do saber muito compartimentalizado [...] (Professora Maria José/2015).

Penso que ainda estamos longe de efetivar um trabalho nessa perspectiva. Falta interlocução entre as disciplinas, falta diálogo entre os professores. Existe um trabalho muito fragmentado, cada um cuida da sua disciplina. Precisamos realizar um trabalho coletivo, abrir espaços para discussão, assim não precisaríamos ter uma disciplina específica para essa área. Percebi que dentro do PPC isso é contemplado, mas na prática não se efetiva (Professora Tereza/2015).

O curso ainda não trabalha diretamente nessa perspectiva. Não por todos, porque cada um teve um tipo de formação e enxerga aquela ementa de uma forma como se fosse aquilo e acabou. A ementa é sugerida, mas podemos fazer os recortes que são necessários. Isso não é tão discutindo entre nós no Colegiado. Penso que uma das alternativas, para que de fato isso fosse contemplado, seria trazer mais a discussão do que nós queremos, enquanto formação, para esses alunos que daqui a pouco vão atuar nas escolas (Professora Amazonina/2015).

Acredito que ainda não, não vejo isso acontecer. Eu percebo uma preocupação no discurso, mas não concretamente na prática. Eu não vejo professores unidos para pensar se está ou não no documento e se não está, não impede o professor de realizar coisas diferentes. Você não vê essa preocupação de forma conjunta. Por exemplo, trabalhar de forma interdisciplinar, pensar as disciplinas vinculadas às outras [...] Percebo essas questões [das diferenças culturais] muito soltas (Professora Iara/2015).

O curso de Pedagogia possibilita ao acadêmico conhecimento de outras realidades e essas realidades contribuem de uma forma geral para a formação do pedagogo (Professor Francisco/2015).

Eu acredito que o curso de Pedagogia tem formado os professores numa visão intercultural. [...]. Percebemos que os professores têm conhecimentos e se preocupam em trabalhar a diversidade, mas às vezes, eles se veem impedidos porque a escola não trabalha e a estrutura não permite [...]. A nossa Matriz hoje tem um caráter muito positivista (Professora Vitória Regina/2015).

Para Ubirajara o curso está formando na perspectiva da interculturalidade. Sua assertiva é sustentada nas disciplinas que hoje ministra enquanto professor e na formação recebida por ser egresso do curso. Acena para o trabalho com as diferenças culturais centrado no respeito ao outro e à diversidade. Este posicionamento também é assumido pelo professor Francisco e pela professora Vitória Regina, muito embora, esta última enfatize a preocupação dos professores em trabalhar com a diversidade, mas são impedidos pela estrutura das escolas. Acrescenta ainda que a Matriz do curso de Pedagogia tem um caráter positivista.

As professoras Maria José, Tereza, Amazonina e Iara, por sua vez, são unânimes em afirmar que o curso ainda não trabalha nessa perspectiva, que estamos distante de concretizá-lo e apresentam as seguintes justificativas: trabalho fragmentado dos docentes; a falta de interlocução entre as disciplinas e diálogo entre os professores; necessidade de discussão das

ementas [PPC do Curso] das disciplinas pelo Colegiado de Pedagogia; há preocupação, no discurso, por parte alguns professores com as diferenças culturais, mas que não se efetiva na prática, embora esteja contemplado no PPC; não existe uma preocupação coletiva, um trabalho interdisciplinar, essa questão é tratada de forma isolada por alguns ou em disciplinas específicas.

Quanto aos professores em formação, 44,4% afirmaram que o curso oferece uma formação voltada para o trabalho com as diferenças culturais a partir dos princípios da interculturalidade; 19,4% disseram que não; 6,5% em parte; 3,7% não souberam ainda dizer e 26% não responderam (Quadro 22). Este último dado nos chama atenção, o que nos leva a inferir que o tema da interculturalidade não é recorrente no trabalho dos docentes de Pedagogia do ICSEZ.

Quadro 22 - Percepção dos professores em formação quanto à formação recebida para o trabalho com as diferenças culturais na perspectiva intercultural

Percepção dos professores em formação	Total	%	Justificativa	Frequência
Sim	48	44,4%	<i>As disciplinas oferecidas pelo curso como Relações para Educação Etnico-Raciais, Educação Indígena, Educação na Região Amazônica nos trouxeram os conhecimentos necessários sobre a realidade e o contexto de diferentes povos.</i>	10
			<i>O curso nos fornece informações e atividades para reconhecermos e sabermos lidar com as questões relacionadas à cultura, diversidade e diferença: pesquisa de campo; o estágio; diálogo com os colegas que contam suas experiências, suas visões, seus pensamentos e ações; debates e discussões em sala de aula.</i>	12
			<i>Mas precisa ser mais bem trabalhado/É necessário que haja mais disciplinas que deem uma formação consistente sobre a diversidade cultural.</i>	03
			<i>O curso nos ajuda a reconhecer que somos diferentes/Nos anima a nos preocupar com o outro.</i>	04
			<i>Acredito que deveria ser feito mais trabalho de campo.</i>	01
Não	21	19,4%	<i>Apesar de algumas disciplinas oferecerem esse debate, ainda é muito superficial. Essa forma, fica uma lacuna quanto aos conhecimentos para pensar as formas adequadas de se trabalhar com as diferenças culturais.</i>	04
			<i>As aulas são trabalhadas muito na teoria e pouco na prática, acredito que se houvesse aulas práticas voltadas para trabalhar a identidade cultural em sala de aula e fora dela, teríamos mais condições de aprimorar nossos conhecimentos.</i>	05
			<i>Ainda não me considero capaz de promover um trabalho com diferentes identidades culturais.</i>	03
Em parte	07	6,5%	<i>Em parte, ainda faltam mais conhecimentos tanto por parte dos alunos quanto dos professores.</i>	05

			<i>Apesar de o curso ter proporcionado momentos de diálogos e interação com diferentes universos culturais, sinto que falta mais articulação de todas as disciplinas em favor de tal objetivo.</i>	01
Ainda não sei dizer	04	3,7%		
Não responderam	28	26%		

Fonte: Questionário aplicado aos professores em formação. Pesquisa de Campo, 2015.

Os professores em formação apresentaram justificativas para sua afirmação: apreenderam conhecimentos de diferentes povos por meio das disciplinas como Relações Étnico-Raciais, Educação Indígena, Educação na Região Amazônica; foram realizadas atividades envolvendo as questões da cultura, diversidade e diferença por meio de estágio, pesquisa de campo, diálogo, debates, entre outras. Entretanto, alguns asseguram que é necessário ser bem mais trabalhado e sugerem outras disciplinas que ofereçam uma formação consistente e também que se aumente a pesquisa de campo.

Para os que responderam não, apesar de algumas disciplinas tratarem das questões das diferenças culturais, o debate ainda é superficial, deixando lacunas quanto aos conhecimentos para trabalhá-las, o que de certo modo levou uma parte afirmar que não se sente preparada para lidar com essa questão; nas aulas privilegia-se a teoria em detrimento da prática. Os que responderam em parte, alegam a falta de conhecimento acerca das discussões relacionadas ao multiculturalismo tanto por parte dos docentes quanto dos discentes e a desarticulação das disciplinas em prol de um objetivo comum. Vejamos alguns posicionamentos a esta questão:

Acredito que o curso me deu suporte para entender que existe uma identidade cultural e a importância de respeitá-la, porém, a prática e a aplicação do currículo que contemple as diversidades culturais ainda não são efetivadas como deveria (professora em formação, 6º período).

Apesar de o curso oferecer disciplinas específicas para trabalharmos as diversas culturas presentes na escola, creio que falta desenvolver mais atividades voltadas para as questões das diferenças culturais como, por exemplo, atividades de pesquisa e extensão (professora em formação, 8º período).

Não me sinto capacitada [preparada] para interagir e dialogar com pessoas de culturas diferentes. Por não ter, talvez, conhecimento sobre essas diferenças (Professora em formação, 2º período).

Estamos completamente despreparados para lidar com as diferenças culturais existentes no contexto escolar. Percebo que deveria existir uma disciplina no curso de Pedagogia para nos orientar a trabalhar com as diferenças que existem em sala de aula, ou no contexto escolar como um todo (Professor em formação, 8º período).

Nos discursos reafirma-se a inexistência de um trabalho consistente com as diferenças culturais na formação de professores no curso de Pedagogia do ICSEZ, levando os acadêmicos a sugerirem a inclusão de disciplinas e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão que tratassem especificamente do assunto em pauta. O que no nosso entendimento não seria o caminho viável, uma vez que já existem disciplinas nas Matrizes Curriculares do curso com potencial para o trabalho na perspectiva da interculturalidade. A construção possível desta concepção vai além da incorporação de determinadas práticas, disciplinas ou conteúdos, temas, autores ou celebrações (CANDAU, 2007). Faz-se necessário a (re)construção de uma nova forma de concebermos a educação, o conhecimento, nossos saberes e fazeres, a partir do que somos e do nosso local de vivência.

Um dos primeiros desafios assinalado pelos professores para a construção de uma formação docente que contemple a identidade local, a partir dos pressupostos da interculturalidade, é o compromisso dos professores com este projeto. “O primeiro passo é querer fazer, é querer que isso aconteça” (Professor Ubirajara). Entretanto, a professora Amazonina sustenta que este está inextricavelmente ligado a outro desafio: “[...] precisamos quebrar os nossos paradigmas cristalizados numa visão de uniformidade, pois não existe homogeneidade”.

Para o professor Ubirajara talvez um dos maiores desafios seja efetivar na prática o discurso do reconhecimento do outro. E essa questão, segundo ele, não implica inicialmente na mudança da metodologia utilizada pelo professor, mas no reconhecimento da presença de estudantes com identidades culturais diferentes tanto nas escolas como na universidade, que necessita de um olhar diferenciado. “O reconhecimento da diferença não pode ficar apenas no discurso, mas precisa ser concretizado na prática e assumido como compromisso pessoal e coletivo” (Professor Ubirajara). Quanto à metodologia utilizada pelos docentes, ela precisa ser pensada e construída para incorporar e efetivar o trabalho com as diferenças culturais dos professores em formação. Ubirajara acredita que disciplinas como Didática e as Metodologias de Ensino são centrais para abordar essa questão e enfatiza: “eu tenho conhecimento de uma professora que está trabalhando a matemática numa perspectiva intercultural, a partir de brincadeiras regionais no ensino da Matemática. São ações que estão surgindo e devem servir de referência para os demais professores”.

A professora Iracema apresenta como desafio a formação continuada dos professores. “Nós temos que trabalhar os próprios professores do curso, que poderá ser através de palestras e oficinas. Precisamos pensar estratégias para a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino superior”. Este também foi mencionado pela professora Tereza que reforça

essa necessidade, pois percebe pouco conhecimento teórico dos docentes do curso sobre multiculturalismo.

A professora Amazonina apresenta como desafio a (re)construção do currículo de Pedagogia a partir da realidade local e que contemple o trabalho com as diferenças culturais. “Precisamos trazer para o currículo essas questões [da diferença cultural], para se tornar menos traumatizante, até para o professor, porque existem docentes que não sabem lidar com acadêmicos de outras culturas, porque não foram preparados para isso”.

A construção do currículo de Pedagogia na perspectiva da interculturalidade leva ao entendimento de que no cerne deste texto, firma-se uma identidade desejável para uma determinada sociedade. É por meio das teias e tramas costuradas na sua constituição que construímos nossas identidades e acabamos por nos tornar o que somos.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2007, p. 15).

A formação dos professores na perspectiva intercultural supõe a transformação das estruturas de poder que sustentam os imperativos dos grupos hegemônicos. Desse modo, os desafios aqui apresentados devem considerar esta mudança para rompermos com as amarras e mecanismos de poder que sustentam os discursos e interesses dos grupos dominantes. Caso contrário, nossos esforços terão poucos impactos para a superação de práticas engessadas em um modelo monocultural e homogêneo da educação e, em consequência, a formação de identidades essencializadas, como bem afirmou Vitória Regina:

Eu não estou falando do sistema escolar e sim do sistema capitalista, pois quando o aluno sai da universidade e adentra no seu fazer pedagógico, ele se depara com um sistema que engessa. Ele quer trabalhar, mas não existe uma estrutura formada em termos de sistema educacional e a escola já possui uma organização, que na maioria das vezes, não permite que esse aluno realize um trabalho nessa perspectiva [interculturalidade] (Professora Vitória Regina/20016).

Face aos desafios, os professores apontam possibilidades para a concretização de uma formação docente com base na interculturalidade: estudo da história local, planejamento interdisciplinar e inserção da cultura do boi-bumbá Garantido e Caprichoso como conteúdo a ser estudado. Para Tereza, o entendimento do outro perpassa primeiramente pelo

conhecimento da nossa própria identidade e do contexto onde vivemos. “O que permite pensarmos a formação dos professores a partir da realidade local” (Professora Iara).

Para Marin (2013, p. 35), pensar a partir do nosso local de vivência nos “permite refletir sobre os efeitos nefastos do colonialismo mental [...] e construir teoria, metodologia e didática apropriadas a nossas realidades cotidianas, sem negar a valiosa abordagem do conhecimento teórico, metodológico e didático de outras realidades”. Significa, conforme o autor, colocar em diálogo os conhecimentos produzidos pelo ocidente com os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, locais ou regionais, considerando seus contextos de produção. É como nos propõe Sousa Santos (2010a), pensar a construção do conhecimento a partir de uma ecologia de saberes.

Marin (2013) levanta algumas premissas que consideramos essenciais para pensarmos um projeto de formação de professores a partir da interculturalidade, por esta ocorrer em um processo de complementaridade, interaprendizagem e diálogo dos saberes, que nos permite o reconhecimento de que todos são capazes de produzir conhecimentos:

Precisamos relacionar em uma só ótica os conhecimentos locais e os conhecimentos universais ou globais, estabelecendo-os em seus diferentes contextos e buscando analisar os aspectos comuns e válidos que nos permitam construir a complementaridade, para evitar todas as falsas e aberrantes oposições que a dominação cultural criou e que opõem: a cultura x natureza; a cultura escrita x cultura oral; a intuição x racionalidade [...] Mas, como pensar a partir de nós, dos povos do Brasil, da América Latina, da sua diversidade de povos indígenas, europeus, africanos, asiáticos, de nossa mestiçagem cultural, para crescermos e construirmos um projeto de sociedade viável, a partir do que somos? Como crescer a partir de nossas raízes, desde nossas realidades e em função de nossas necessidades, abertos ao mundo como se abrem os ramos de uma araucária para namorar o horizonte? Como estar abertos ao mundo exterior e pensar localmente para agir globalmente? (MARIN, 2013, p. 35).

Tais questionamentos suscitam reflexões para pensarmos possíveis caminhos para a (re)construção do currículo de Pedagogia a partir dos pressupostos da interculturalidade como enfatizou a professora Iara:

Articular o que está escrito no currículo com a realidade [...] Precisamos pensar como sistematizar o conhecimento dessas pessoas para que seja trabalhado em sala de aula, já que dentro de uma concepção que se respeita as diferentes culturas, todas produzem saberes a partir das suas experiências de vida [...] Um professor ao trabalhar a criação do mundo, pode realizar uma pesquisa a partir da visão da cultura africana, indígena e da ciência. Todos eles possuem uma forma de explicar a existência humana. Um conhecimento, por não ser científico, não deixa de ser conhecimento. Então, pensar a formação, seria pensar como fazer isso na formação [...], com o entendimento de que o conhecimento científico, que tem sido

privilegiado em nossas práticas, não contempla de forma singular cada cultura. Portanto, não adianta somente mudar os documentos, mas fazer com que a academia leve ao pé da letra o que consta nesse documento e aplicá-lo na prática (Professora Iara).

A concretização desta perspectiva curricular passa, sobremaneira, pela “questão do planejamento” (Professor Ubirajara). Não qualquer planejamento, mas o planejamento tecido nas teias da interdisciplinaridade como propõem as professoras Maria José: “[...] agente precisa discutir juntos a interdisciplinaridade” e Tereza: “[...] é fundamental realizar um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade”. As professoras Iracema e Vitória Regina ampliam essa possibilidade para as atividades de pesquisa e extensão. A prática interdisciplinar nos permite abordar a multidimensionalidade da realidade (MARIN, 2013, p. 37) sendo, portanto, um campo fértil para articularmos os conhecimentos da cultura local com outras formas de conhecimentos e saberes produzidos em outros contextos. O autor defende a “interdisciplinaridade como única possibilidade para recuperar a visão global e manejar os conceitos de totalidade, de globalidade e de interculturalidade”. Inscrita no diálogo, na troca e no compartilhamento dos saberes, a interdisciplinaridade suscita a necessidade de religação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte (MORIN, 2002).

Todavia, Fazenda (1991) sustenta que um trabalho pelo viés da interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de dimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas nelas implicadas; atitude pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 13-14, destaque da autora).

A interdisciplinaridade como pressuposto da interculturalidade amplia os trabalhos com as diferenças culturais na formação de professores ao incitar o conhecer mais a partir da interlocução dos saberes locais e globais, ao propor o diálogo com o diferente e o compromisso com a vida. Morin (2001, p. 45) destaca que as disciplinas como estão estruturadas acabam por isolar os objetos do seu meio e separar partes de um todo. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”.

Esta organização também privilegia os saberes universais, excluindo outros saberes e, em consequência, os seus construtores. A educação, segundo o autor, deve romper com essas fragmentações para revelar as relações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas existentes. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. Ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose possível de modificar a educação, podendo transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade (FAZENDA, 1994). Esta assertiva é corroborada por Freire.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, os níveis de desenvolvimento tecnológico, do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica lutas (FREIRE, 2000, p. 53-54).

Entre outras possibilidades sugeridas pelos docentes está a inserção da cultura do boi-bumbá Garantido e Caprichoso como conteúdo a ser estudado no curso de Pedagogia. “Essa grandiosa manifestação folclórica é uma fonte riquíssima para a compreensão da própria realidade e cultura do parintinense” (Professor Francisco). Além de constituir-se em um rito de construção identitária (DA MATTA, 1997).

Os discursos dos docentes e professores em formação revelaram desafios a serem enfrentados e possibilidades a serem construídos para de fato concretizarmos a preparação do professor para o trabalho com as diferenças culturais assentado nos princípios da interculturalidade. Apreendemos que o curso de Pedagogia do ICSEZ tem proporcionado a formação de uma identidade docente essencializada, fundamentada no multiculturalismo conservador/liberal (MACLAREN, 1997), interculturalidade funcional (WASH, 2010) ou multiculturalismo diferencialista (CANDAU, 2008, 2014). Assim, temos muito a construir, mas que seja imperativo partirmos do nosso contexto local (parintinense), onde vivemos, trabalhamos e damos sentido à vida.

É no reconhecimento do que somos e do que sabemos que estaremos abertos a outros diálogos, pois como enfatiza Ribeiro (2006, p. 411), “[...] somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada. A Amazônia é, sobretudo diversidade. Há a Amazônia da várzea e da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas prestas [...] Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas. Cada Amazônia descrita mostra-se em suas belezas, conflitos e contradições. Habitar esses espaços é um desafio [...] à convivência com a diversidade. Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais da Amazônia oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos em práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais em meio à floresta; na culinária, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido e com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase, sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que se vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos. Há uma Amazônia que convive, que dialoga, onde caboclo e índio se enriquecem mutuamente [...] Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que “re-existe”. Há também uma Amazônia que fala do conflito e da violência, que denuncia o desmatamento. As populações dessas diferentes Amazonas têm um capital de conhecimento que luta pelo fim dos pré-conceitos e que se reconheça, definitivamente, que essas populações são portadoras de um acervo de conhecimentos que é o trunfo para o diálogo com o mundo [...].

Gonçalves, 2008

A escrita final da tese reporta-nos para o cerne do sentimento que nos moveu para lhe conceder existência: a educação como “artefato cultural” viabilizador de processos de libertação, transformação e (re)construção de novas formas de compreender o mundo, a vida e o “outro”, sem o qual nossa existência seria incompleta. A abordagem da temática da identidade cultural na formação dos professores para a compreensão do trabalho com as diferenças culturais, pelas lentes da interculturalidade, permitiu mergulharmos em um profundo processo de autoconhecimento, autoformação e reconstrução da nossa identidade pessoal e profissional, o qual suscitou novas perguntas e novos desafios a serem compreendidos.

Nossas buscas e conquistas sempre estiveram/estão enviesadas com a educação. Dos sonhos de menina aos projetos da vida profissional. No exercício da docência, sempre estivemos no “chão da escola” e aprendemos que a identidade docente não é uma construção solitária, isolada, mas sempre em relação com o outro. Nossa identidade profissional tem sido tecida com outras identidades, cuja “paixão” pela educação alinhava os mesmos ideais, as mesmas lutas, as mesmas possibilidades de transformação dos sujeitos e da sociedade.

Assim, ao trilharmos os íngremes, desestabilizadores e surpreendentes caminhos tecidos na tese para compreender como o trabalho com a identidade cultural na formação inicial possibilita a (re)construção de uma identidade docente para trabalhar com as diferenças culturais na escola, atingimos os objetivos propostos na pesquisa. Isto porque, além de termos construído um percurso teórico-metodológico consistente, nossa busca não foi solitária, mas em diálogo com os docentes, professores em formação e com os discursos inscritos nos documentos analisados.

A descrição dos grupos culturais que constituem a(s) identidade(s) do parintinense, a partir da história da cidade e das posições assumidas pelos professores em formação, revela fortes raízes indígena e cabocla, alinhando-se ao processo histórico de formação do povo brasileiro em geral e, em particular, da Amazônia. Seus discursos expressam saberes, costumes e padrões culturais herdados dos primeiros habitantes como a agricultura, a pesca, o valor das plantas medicinais, comer peixe, farinha, tomar tacacá na cuia, dormir na rede, acostumados com as águas dos rios. Tais artefatos culturais traduzem também o modo como o ribeirinho produz a sua vida na relação com o rio, a terra e a floresta. Algumas expressões dos professores em formação demonstram esses traços culturais, “sou filha de pescador e de dona de casa”, “como farinha”, “sou parintinense nascida no interior” [zona rural], “tenho uma identidade cultural definida no interior”.

Entretanto, ainda que várias falas tenham exaltado o orgulho de carregar sangue indígena em suas veias e não ter vergonha de assumir sua identidade cabocla, evidencia-se, por um lado, o conhecimento dos professores em formação dos discursos pejorativos e preconceituosos construídos sobre os povos da região e, por outro, como estes estigmas ainda constituem elementos marcantes de suas identidades. Ao mesmo tempo em que revelam preocupação em combater visões estereotipadas impostas (o índio é preguiço, anda com flechas nas mãos, é inferior, passivo, entre outras, as quais se estendem à identidade cabocla), reforçam o “orgulho” de serem parintinenses, o que de certo modo, expressa o desejo de afirmação de uma identidade que busca contestar tais estereótipos. Contrários aos discursos dos professores em formação que negam as raízes indígenas em sua constituição identitária.

A religião surge na fala dos professores em formação como um forte marcador identitário do parintinense, traduzida nas expressões: “sou de crença religiosa”, “a cultura parintinese é marcada pela religião”, “sou religiosa”. Os discursos reafirmam a influência da igreja católica na história e na educação do município. O breve histórico da formação de professores em Parintins registrou que suas primeiras iniciativas aconteceram em escolas confessionais em caráter privado. O que justifica a forte presença dos seus princípios e ensinamentos no contexto do curso de Pedagogia e nas escolas da cidade.

O festival Folclórico de Parintins, representado pelos bumbás Garantido e Caprichoso, foi indicado pelos professores em formação como referência identitária e como principal fonte cultural. Ser Garantido ou Caprichoso perpassa por posicionamentos a serem assumidos que entrelaçam as identidades culturais e os conflitos inerentes a estas. Este rito popular envolve o encontro de diversas culturas [indígena, cabocla, ribeirinha, negro, nordestinos], colocando em diálogo seus saberes, fazeres, representações míticas, modos diferentes de produzir e entender a vida.

A identidade cultural do parintinense constitui-se em um sistema simbólico, social, político e econômico, tecida na cultura indígena, ribeirinha, na vida na cidade, na religião, no rito do boi-bumbá e nos encontros com os que chegam de outras regiões do Brasil e do mundo. Este mosaico cultural possui uma riquíssima fonte de conhecimentos/saberes abertos ao diálogo com outras formas de conhecimento. Entretanto, tais saberes têm sido negligenciados, não recebendo a devida atenção e importância na formação dos professores de Pedagogia do ICSEZ.

Os professores em formação apontam o linguajar do parintinese como traço marcante identitário, que os identifica em outros contextos. Todavia, o modo de falar das pessoas que vivem no município é objeto de preconceito na sala de aula, revelado nos discursos dos acadêmicos. Estes comportamentos evidenciam o quanto as raízes de uma visão distorcida e preconceituosa, construída pelos colonizadores, ainda está impregnada nos povos da Amazônia.

Os docentes, em suas falas, concordam que cultura e educação são inseparáveis. Que a educação é uma produção cultural, pois, ao mesmo tempo em que é resultado da cultura, também a produz. Em seus discursos reconhecem essa profunda relação, especialmente, nas questões das diferenças culturais, no contexto das escolas, nas políticas curriculares, nos livros didáticos, nas redes sociais.

A concepção de cultura predominante tanto no discurso dos docentes quanto dos professores em formação está relacionada à cultura enquanto modo de vida de um povo,

expressa em seus hábitos, costumes, roupas, nas palavras, na alimentação, manifestação folclóricas e artísticas (danças, músicas, boi-bumbá), nos ritos (futebol, carnaval, festival folclórico), nas crenças religiosas e no trabalho realizado (pesca, colheita).

A cultura como identidade de um povo também emergiu na fala dos professores e acadêmicos ao indicarem elementos de pertença à sua localidade: história de Parintins, raça/grupos étnicos [indígenas, negros, brancos], religiosidade [Festa de Nossa Senhora do Carmo], ritos [Festival Folclórico], etc.

De forma bem expressiva, nas vozes dos professores em formação, a cultura é entendida como transmissão de conhecimentos e saberes que influenciam a vida dos povos. Esta visão aponta para os conflitos e confrontos dos discursos entre alguns docentes e acadêmicos que apresentam a compreensão de cultura como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos e; outros posicionamentos que sustentam a concepção de cultura como construção social e histórica, um processo dinâmico que sofre transformações em contato com outras culturas e relações sociais estabelecidas.

Ainda que tais discursos evidenciem o entendimento de cultura como o modo de vida de um grupo, os professores e acadêmicos não a percebem como um campo político, um espaço de luta pelos significados que determinam as hierarquias de regulação das condutas e ações dos sujeitos. O que possibilitaria a articulação das lutas por identidade com as lutas mais amplas por relações materiais de poder.

Os discursos tanto dos docentes quanto dos professores em formação denotam uma concepção de identidade cultural relacionada a um sentimento de pertencimento e de identificação à determinada etnia, localidade ou nação; é aquilo que os identifica e os caracteriza enquanto pessoa ou grupo. O sentimento de pertencimento surge a partir das experiências compartilhadas e vivenciadas na vida social, como por exemplo, gostar de tacacá, farinha, tucumã, peixe, boi-bumbá; é o modo de vestir e falar; é raça, cor, costumes, religião.

O caráter histórico e relacional da identidade foi evidenciado na fala de alguns professores que demonstram preocupação com os modelos impostos pela cultura hegemônica, reclamando o reconhecimento e afirmação identitária de grupos historicamente excluídos, cujos saberes foram e continuam sendo negados. Ressaltamos, ainda, o quanto a visão de uma identidade descentrada e mutável, já presente nas vozes dos professores, pode favorecer, na prática, a construção de identidades híbridas, impedindo que modelos de identidade prefixados, tidos como “padrão” continuem prevalecendo na formação profissional dos professores. Contribui sobremaneira para a superação da concepção de identidade como um

“dado” recebido no nascimento, uma herança racial, ainda existente no discurso de alguns dos professores em formação.

A compreensão da identidade cultural numa perspectiva construcionista, enunciada por alguns docentes e professores em formação, se enfraquece na medida em que não se percebe em suas falas uma relação com a “diferença”, deixando predominar na verdade uma visão “naturalista” de identidade, cristalizada no pertencimento cultural ou em uma unidade imutável que apaga todas as outras diferenças.

A concepção de cultura e, consequentemente, de identidade cultural desvinculada das relações de poder e a não problematização das diferenças por meio das quais se constroem as identidades está assentada nos pressupostos do multiculturalismo conservador/liberal ou da interculturalidade funcional. Fica evidente, portanto, que o trabalho dos docentes com as diferenças culturais no curso de Pedagogia do ICSEZ está pautado num modelo de cultura comum, universalizante e na formação de identidades profissionais essencializadas.

Os docentes do curso e 83% dos professores em formação confirmam em suas falas a importância do trabalho com a identidade cultural local (parintinense) na formação inicial. Isto porque, viabiliza a problematização e (re) construção de conceitos preconcebidos, preconceituosos e atitudes etnocêntricas; combate o preconceito e estimula o respeito e a valorização da cultura do outro; reconhecimento das diferenças culturais; prepara os professores para trabalhar com a diversidade, as diferenças culturais e o multiculturalismo; favorece o conhecimento da própria identidade local e evidencia seus conflitos; desnaturalização de práticas monoculturais no trabalho docente.

Quanto à análise do PPC de Pedagogia, este não considerou em sua elaboração o contexto local, uma vez que foi organizado a partir de um modelo já consolidado pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM em Manaus. Suas alterações mais substanciais têm se restringido à retirada e inserção de disciplinas ou temáticas, em geral, para atendimento das exigências legais, como foi o caso da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais. Algumas razões são apontadas pelos docentes como entraves para a não efetivação de uma (re) elaboração completa do texto: a centralização da reelaboração do PPC nas mãos dos membros do Núcleo Docente Estruturante; um número expressivo de professores substitutos em razão da saída dos efetivos para pós-graduação e a chegada recente de novos professores.

Entre outros discursos, o PPC propõe formar o professor com pensamento crítico para atuar como agente de transformação social. Define um perfil profissional firmado em uma consistente formação teórica, metodológica e prática. A atuação deste deve considerar as

especificidades de aprendizagem das crianças e suas particularidades socioculturais; a valorização da diversidade cultural; a análise dos problemas socioculturais e educacionais tendo em vista a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais e econômicas; atuação como agente intercultural junto aos grupos indígenas.

Nas duas versões das Matrizes Curriculares analisadas, identificamos disciplinas com grande potencial de abordagem dos conhecimentos/saberes pertinentes à identidade cultural parintinense e de temáticas voltadas para as questões das diferenças culturais: Antropologia e Educação, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação na Região Amazônica, Escola Currículo e Cultura, Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais, História da Cultura Amazonense e Pluralidade Étnica e Ensino e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tais disciplinas também se confirmaram na análise das ementas, objetivos gerais e bibliografia das 69 (sessenta e nove) disciplinas que constituem as duas Matrizes Curriculares em funcionamento no curso. Além das já mencionadas, outras (12) manifestam preocupação com questões voltadas para as diferenças culturais, correspondendo a 30,4% do total de disciplinas.

Afinados aos discursos das Diretrizes Curriculares de Pedagogia quanto às questões da multiculturalidade brasileira, o PPC e as disciplinas do curso sustentam a perspectiva do multiculturalismo conservador/liberal predominante neste documento, na medida em que identificamos a ausência de conhecimentos/saberes da identidade parintinense e a presença ínfima de conteúdos sobre cultura e identidades amazônicas em detrimento de categorias relacionadas ao apelo à “valorização” da diversidade cultural, diversidade sociocultural, diversidades étnicas e ao “respeito” às diferenças.

Os docentes revelam que as orientações sobre o trabalho com as diferenças culturais nos cursos de Pedagogia, postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e os conteúdos (conhecimentos/saberes) parintinenses são abordados por algumas disciplinas específicas como Antropologia, Educação na Região Amazônica, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação para Relações Étnico-Raciais e; nas ementas e objetivos das disciplinas.

Há um descompasso entre o que está posto no currículo prescrito (PPC) e os discursos dos docentes, ao desconhecerem a ausência dos conhecimentos/saberes locais neste texto e o desejo dos professores em formação de que os saberes locais sejam incorporados no currículo do curso entre os quais: os relacionados à cultura ribeirinha, cultura indígena, cultura africana e Festival Folclórico, a linguagem, movimentos artísticos, religião, histórico de Parintins, política e economia, produções locais e os referentes à região amazônica.

Semelhante ao PPC, nos planos de ensino dos docentes não constam conhecimentos/saberes parintinenses, mas tratam conteúdos sobre as diferenças culturais e da

região: a sociodiversidade, diversidade sociocultural e o processo de exclusão na Amazônia; movimentos indígenas; educação e as identidades culturais da Amazônia; escola indígena e interculturalidade; temas transversais; pluralidade cultural, cultura, etnocentrismo, diferença, alteridade, diversidade cultural, temas transversais, multiculturalismo, etc.

Em suas vozes, os docentes reafirmam o que está posto em seus planos de ensino e acrescentam outros temas como raça, etnia, racismo, escolas multisseriadas, diferentes infâncias [ribeirinha, indígena, europeia], a história da formação do povo brasileiro, havendo apenas uma referência aos saberes locais - boi-bumbá e influência da igreja católica na educação do município -, embora estes não constem em nenhum dos planos de ensino analisados.

Há o reconhecimento, por parte dos professores, da inexistência de um trabalho sistematizado dos conhecimentos/saberes parintinenses, porém, realizam sempre uma relação com os conteúdos abordados e o contexto local. Emergiu também nas vozes a dificuldade em trabalhá-los, por estarem ausentes das ementas das disciplinas.

A maioria dos professores em formação, por sua vez, percebe uma frágil presença dos conhecimentos/saberes da identidade cultural local no currículo do curso pelas seguintes razões: por serem pouco abordados pelos docentes; há falta de conhecimento sobre a região e o município de Parintins, garantindo o predomínio de conteúdos universais empacotados e engessados nas disciplinas; não há interlocução entre o que está posto nos textos escritos do curso e a prática dos docentes e; a ausência de uma sólida compreensão da importância dos saberes locais na formação dos professores. Outros percebem elementos da identidade cultural parintinense nas disciplinas de Antropologia e Educação, História da Educação, Educação para as Relações Étnicas- Raciais e Educação na Região Amazônica e, os demais confirmam o seu total silêncio no currículo do curso.

Embora os docentes tenham demonstrado em seus discursos a preocupação com a construção do PPC do curso com a identidade local, não têm conseguido viabilizar sua (re) construção nesta direção. Reconhecem que não podem restringir o conhecimento desta realidade e o trabalho com as diferenças culturais apenas em algumas disciplinas, mas deve constituir-se em conteúdo de todas as outras. Assim, podemos inferir que o PPC de Pedagogia do ICSEZ não se configura em um projeto de formação identitária e profissional pensado a partir dos sujeitos que o vivenciam, nem reflete uma identidade coletiva, ou seja, um projeto cultural de formação assumido pela linguagem da crítica e compromisso com a formação de identidades docentes híbridas, contestadoras e comprometidas com a concretização de uma sociedade democrática e com justiça social.

Questões referentes ao trabalho com as diferenças culturais e os conhecimentos/saberes da cultura local são latentes nas práticas pedagógicas dos docentes. Quanto à primeira, emergem discursos sobre preconceito e discriminação; uso de filmes com potencial pedagógico; compartilhamento de situações vivenciadas nas escolas e posicionamentos críticos ao conceberem o currículo como espaço de luta e ao criticarem a visão de cultura “única”. Quanto aos conhecimentos/saberes da cultura local presentes nas aulas, embora não constem como conteúdos nos planos de ensino dos docentes, há referências aos bumbás Garantido e Caprichoso, história do município, origem da população, contos, lendas e festa junina.

Os conhecimentos/saberes parintinenses trabalhados pelos docentes nas atividades que realizam no curso, a partir do olhar dos professores em formação, são tratados nas disciplinas da Matriz Curricular, entre outras, Antropologia da Educação, Educação Indígena, Educação para a relação Étnico-Racial, Educação na Região Amazônica e Educação do Campo, Sociologia da Educação. Aqui há uma contradição entre os discursos dos acadêmicos e o texto dos planos de ensino dos docentes, pois nestes, os sabres locais estão totalmente ausentes.

Além das disciplinas, tanto os docentes quanto os professores em formação mencionaram a incorporação dos saberes da cultura local nos projetos de pesquisa e extensão; no Estágio Supervisionado; na sala de aula por meio de debates, trabalhos em grupo, pesquisa de campo, seminários e filmes.

Ainda que pontualmente, os professores em formação ofereçam saberes locais para o diálogo com os assuntos estudados nas aulas, estes raramente são abordados com maior profundidade, garantindo-lhes um espaço de “exemplos” a serem citados ou eventual contextualização. Muitas questões são ignoradas ao não serem consideradas nas discussões.

Das aulas observadas foi possível apreender que a preocupação docente com as diferenças culturais não parte do contexto e do conhecimento dos acadêmicos, o que se enfatiza fortemente e de forma recorrente é o *como devem agir e como devem fazer* quando no exercício da docência.

As relações estabelecidas entre os sujeitos, em sala de aula, estão assentadas na perspectiva do multiculturalismo liberal ou da interculturalidade funcional, pois o respeito e aceitação ao outro foram exaltados na fala dos professores em formação. Foi possível também perceber intrigas, grupos guetizados, atitudes preconceituosas, sobretudo, relacionadas ao “modo de falar” do colega.

O trabalho com as diferenças culturais são recorrentes nas práticas dos docentes, entretanto, reafirma-se o seu tratamento baseado no multiculturalismo liberal, na medida em

que os docentes, em sua maioria, limitam-se a descrever às características dos diferentes grupos culturais (indígenas, ribeirinhos, negros) e sua contribuição para a formação do povo brasileiro e parintinense. Não há, portanto, a construção de um olhar crítico, voltado para o processo de colonização e dominação desses povos, a negação de seus saberes e de todas as formas de preconceito e violência a que foram e são submetidos. Percebe-se um profundo silêncio em torno das estruturas de poder, cuja hegemonia não é contestada, garantindo, dessa forma, a reprodução de discursos e práticas monoculturais e universais na formação dos professores.

A tessitura realizada entre o texto (PPC e planos de ensino), práticas e discursos dos docentes e professores em formação, leva-nos a confirmar a tese de que o trabalho com a identidade cultural na formação dos professores pressupõe a (re)construção de uma identidade cultural docente, determinante para a forma como esse professor vai trabalhar com as diferenças culturais no exercício da docência. Isso porque não tem como separar do processo formativo dos professores seus referenciais culturais, o modo como entendem a realidade e suas identidades culturais construídas ao longo de suas vidas.

Entretanto, suas concepções de mundo e conhecimento se confrontam com as visões dos docentes e os pressupostos epistemológicos, teóricos e práticos adotados no curso. Assim, de uma forma ou de outra, a formação de uma identidade cultural docente, na formação inicial, tende a (re)construir-se ou firmar-se em modelos e padrões já existentes.

Desse modo, podemos afirmar que o trabalho com as diferenças culturais no processo formativo dos professores de Pedagogia do ICSEZ mostra-se extremamente complexo, pois, como vimos, o caráter monocultural e universalizante é predominante nos textos, discursos e práticas de boa parte dos docentes. O que de certo modo, acaba por reproduzir a formação de identidades docentes essencializadas, pautadas nos pressupostos do multiculturalismo conservador/liberal ou da interculturalidade funcional.

A perspectiva do multiculturalismo liberal preponderante no curso não permite a desconstrução de visões e práticas naturalizadas. Ainda que os professores abordem o tema, contemplem as questões em seu currículo, discutam de alguma maneira, esta busca costurar as diferenças numa única identidade. Inviabiliza também a reconstrução do modo de compreender o conhecimento, os discursos e comportamentos adotados, daí a possibilidade dos professores em formação reproduzirem as mesmas práticas apreendidas na universidade ou rapidamente se adaptarem à cultura da escola.

Não queremos dizer que a construção da identidade profissional docente se esgote ao concluir o curso de formação inicial, mas entendemos ser este um espaço onde são firmadas as bases por meio das quais o futuro professor poderá desenvolver seu trabalho.

Embora tenhamos constatado que o trabalho com as diferenças culturais na formação dos professores não se efetive pelo olhar da interculturalidade, identificamos tanto nos textos como nos discursos e na prática dos professores iniciativas nessa direção: há na Matriz Curricular disciplinas que abordam as questões das diferenças; incorporação de temas locais nos projetos de pesquisa e extensão e no Estágio Supervisionado; alguns docentes e professores em formação demonstram clareza da importância de se incorporar os saberes locais no currículo do curso; indicação da necessidade do diálogo entre os saberes locais e globais.

Assim, a possibilidade e a esperança de uma formação docente a partir das bases da interculturalidade requer o questionamento, o confronto e a desnaturalização desta realidade. Temos consciência de que reinventar e desconstruir processos colonizadores não é uma tarefa fácil, exige entre outros fatores, o enfrentamento de desafios e a construção de possibilidades como ideal ético cravado na vida de docentes e discentes que priorizam a formação para a democracia.

Entre os desafios apontados pelos docentes está o compromisso a ser assumido pelos professores com o projeto da interculturalidade, ligado inextricavelmente a outro, a quebra de paradigmas cristalizados numa visão de uniformidade; efetivar na prática o discurso do reconhecimento do outro; a metodologia utilizada pelos docentes deve incorporar os saberes locais; a formação continuada dos professores do curso e; a (re)construção do currículo de Pedagogia a partir da realidade local e que contemple o trabalho com as diferenças culturais.

Os desafios são muitos, mas as possibilidades, que devem ser forjadas na luta e na liderança educacional, permitem-nos ter esperança, não uma esperança abstrata, mas confiante na construção de uma sociedade democrática concreta. Frente àqueles desafios, os docentes visualizam possibilidades para a concretização da formação docente pelo viés da interculturalidade: conhecimento da história local; planejamento interdisciplinar; inserção da cultura do boi-bumbá Garantido e Caprichoso como conteúdo a ser estudado no currículo do curso e; (re) construção do currículo do curso na perspectiva intercultural. Diante destas e outras questões levantadas pela pesquisa, apontamos como achados as seguintes proposições:

- Parintins, ao se constituir de diferentes grupos (indígenas, ribeirinhos, da cidade, negros, imigrantes), configura-se em um contexto de entre-culturas com identidades culturais diversas;

- Os diferentes grupos culturais presentes nas universidades e nas escolas nos permitem pensar o currículo e o espaço de formação de professores como um “entre-lugar”, no qual é possível a formação de identidades híbridas;
- Os saberes da cultura local, ao comporem os currículos de formação de professores como conhecimentos legítimos, tornam possível o diálogo entre este e os saberes universais;
- Os docentes e professores em formação necessitam desenvolver a linguagem da crítica e da possibilidade que os autorize a realizar novas formas de lidar com a história para romperem com as visões distorcidas que marcam de maneira pejorativa e estereotipada as identidades dos povos da Amazônia, resultado de um longo e sangrento processo de colonização e dominação destes povos.
- O Festival Folclórico de Parintins constitui-se em rito de construção e afirmação identitária ao envolver em seu processo de criação artística um conjunto de conhecimentos, saberes, costumes e valores de grande potencial educacional. Traduz-se também em uma arena política, na medida em que não apenas reproduz os valores e costumes existentes, mas os contesta e os denuncia;
- Pouco ou nenhum conhecimento dos textos prescritos (Diretrizes Curriculares, PPC, etc.) inviabiliza, por parte dos docentes e professores em formação, a análise dos nexos entre os discursos produzidos pelos sistemas oficiais e o currículo vivenciado, bem como o questionamento de perspectivas multiculturais impressas nestes documentos;
- O trabalho com os saberes da cultura local de forma pontual em algumas disciplinas ou sua redução à “mera” relação com os assuntos abordados em sala de aula e eventual contextualização, significa a negação do seu reconhecimento como conhecimentos válidos e legítimos que devem compor os currículos das universidades. Apresenta-se também como obstáculo para a concretização de uma educação intercultural;
- É imprescindível que os docentes compreendam o PPC de Pedagogia como um documento de identidade de caráter político, epistêmico e sociocultural, no qual se inscreve o tipo de identidade docente que se pretende formar;
- No trabalho com as diferenças culturais na formação docente é necessário costurar os nexos entre o texto (documentos legais, PPC, planos de ensino), os discursos e as práticas, de modo a alinhar projetos e ações concernentes com as perspectivas assumidas;

- O preconceito e intolerância aos homossexuais presentes no curso de Pedagogia é uma questão que suscita atenção por parte dos docentes.

A formação dos professores para o trabalho com as diferenças culturais pelas lentes da interculturalidade deve partir da cultura local. Não há como pensarmos uma modificação da sociedade se não partirmos de nós mesmos, da nossa localidade, das nossas necessidades e desejos. Isso não significa a negação de um diálogo com o nacional e o global, mas contestar modos de pensar, ser e agir que nos são impostos; recusar as opressões e violências às quais somos submetidos; contestar políticas públicas assistencialistas que pouco nos favorecem; confrontar a negação dos saberes das crianças, seus gostos, suas experiências, com conteúdos que não lhes fazem sentido e diluí-los em um diálogo constante com as suas vivências, para que o processo de aprender seja contagiante, arrebatador, significativo e libertador.

É com este sentimento de esperança que questionamos: qual Amazônia desejamos construir? E, entre tantos outros sonhos, uma Amazônia que reconheça a todos, independentemente, da cultura a qual pertencem. Uma Amazônia onde os sujeitos sejam vistos como construtores de conhecimentos e saberes. Uma Amazônia onde homens, mulheres e crianças carregam consigo uma história, uma bandeira de luta, um modo de vida que deve ser incorporado como conhecimento válido para explicar as diversas realidades, sejam elas locais, regionais ou globais.

Com o mesmo sentimento e esperança que iniciamos e trilhamos os tortuosos caminhos para a construção desta tese, encerramo-na com a certeza de que “somos transformadores de nós mesmos e dos lugares pequenos [Parintins] que, nesse mundo, nos couberam” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 27).

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia. *Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. 177p.

AMAZONAS. *Perfil econômico dos municípios do Amazonas Centros Sub-Regionais: textos de fundamentação 9ª Sub-Região – Parintins*. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico-SEPLAN, Manaus, 2012.

_____. *Constituição do Estado do Amazonas: divisão administrativa do Estado*. Associação Amazonense de municípios - AAM. 1989.

_____. *Plano Estadual de Educação do Amazonas: uma construção da sociedade amazonense*. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. Manaus, 2008.

_____. Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Estado do Amazonas*. Manaus, n. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001. Ano CVII.

_____. *Resolução n. 16 de junho de 1981/CEE*. Autoriza o funcionamento dos Estudos Adicionais nas áreas de habitação em Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, 1981.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.83-114.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANDREA, Semprini. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, André. *Introdução à Sociologia da Amazônia*. 2. ed. Revista. Manaus: Valer/Governo do Estado do Amazonas/Universidade Federal do Amazonas, 2003.

AZEVEDO FILHO, João. *A produção e a percepção do turismo em Parintins*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

AUGÉ, Marc. *Os sentidos dos outros*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados quantitativos. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: formação social e cultural*. 3. ed. Manaus: Vozes, 2009.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIRIBA, Ricardo. *Parintins: identidades de uma cidade em festa*. Revista Cultura Visual: Salvador, nº 11, nov., 2008. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3673>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ricardo. *Parintins: o local e o global*. *Repertório*, Salvador, nº 19, p. 67-72, 2012.

BITTENCOURT, Antonio. *Memória do município de Parintins: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material*. 2. ed. Manaus: Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2001.

BRANDÃO, Carlos. Algumas palavras sobre cultura e a educação. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, UNICEF, 1990.

_____. *Constituição da República Federativa*, 1988. Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: Mai. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: Jan. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: Mai. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692, de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: Maio. 2016.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. *Resolução CNE/CP nº 07*, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2014 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o *Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 maio. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP nº 02*, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/resolucoes-do-conselho-pleno-2015h>>. Acesso em: 21 maio. 2015.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 21 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon*. Brasília: MEC/DDD, 1980.

_____. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRITO, Rosa. *100 ANOS UFAM*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009.

BRZEZINSKY, Iria. GT 8: A pesquisa sobre a formação de profissionais da educação em 25 anos de história. *Reunião Anual da ANPED*, 30. Caxambu, 2007.

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1º. GRAU. *Parecer nº 349/72 de 6 de abril de 1972*. Exercício de Magistério em 1º. Grau, Habilitação Específica de 2º. Grau. Relatora: Maria Teresinha Tourinho Saraiva. Brasília, 6 abr. 1972, p. 240-255.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963.

CANDAU, Vera. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas*. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr., 2014a.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. *Escola, inclusão social e diferenças culturais*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012, p. 182-193. Junqueira & Marin Editores, Livro1. ANAIS (VER REFERENCIA NBR).

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008b.

_____. *Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios*, 2003. Disponível em:<http://www.researchgate.net/publication/266606778_Educao_Intercultural_no_contexto_brasileiro__questes_e_desafios>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educação*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

CANDAU, Vera; LEITE, Miriam. *A Didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente. Potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio. Reflexão sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *Educação em Debate*. Fortaleza. Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

_____. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). *Ênfase e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CAPRINI, Aldieris. *Formação do docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

CAVALCANTE, Lucíola. WEIGEL, Valéria. *Educação na Amazônia: oportunidades e desafios*. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

CÉRQUA, Dom Arcângelo. *Clarões de fé no Médio Amazonas*. Manaus: ProGraf-Gráfica, 1980.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO. *Projeto Político Pedagógico*. Parintins, Amazonas, 2011.

COLÉGIO BATISTA DE PARINTINS. *Projeto Político Pedagógico*. Parintins, Amazonas, 2012.

CORRÊA, Sérgio; HAGE, Salomão. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas públicas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA*. Presidente Prudente. Ano 14. nº 18, pp. 79-105 Jan-Jun./2011.

COSTA, Marisa. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE VOLTA para o futuro. *Amazônia Verdade*. Manaus, n. 1, ano 1, p. 36-43, nov. 2001.

DOURADO, Luiz. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRAXE, Therezinha et al. *O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade*. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252009000300012&script=sci_arttext> Acesso em: 08 jan. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: global, 2006.

FURLANETTO, Beatriz. *Território e identidade no boi-bumbá de Parintins*. Revista Geográfica de América Central. EGAL: Costa Rica, 2011- pp. 1-15.

GALVÃO, Eduardo. *Contos e visagens*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som: um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GHEDIN, Evandro. *Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem*. Manaus: Travessia/SEDUC, 2006.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz; MOREIRA, Antônio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOMES, Nilma. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação, Básica, 2008.

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Gláucio. *Parintins nas minhas lembranças*. Manaus, 2012.

GONÇALVES, Carlos. *Amazônia, Amazônias*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GUSMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil, século XVIII e XIX). In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). *Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006.

HAGE, Salomão. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo (Org.). *A educação, o currículo e a formação de professores*. Belém: EDUFPA, 2006, p. 149-170.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. A questão multicultural. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2011b.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HOLLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA. Colegiado de Pedagogia. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Parintins, Amazonas, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: INEP, 2007.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEITE, Serafim. *Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

LIMA, Débora. *A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico*. Novos cadernos NAEA vol. 2, nº 2 – dezembro 1999.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Violeta. *Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir*. Estudos Avançados (2002).

MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÍN, José. Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: EDIFURB, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/jairoeduardosotomolina/docs/livro_educa_o_e_interculturalida>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MATOS, Gláucio; FERREIRA, Maria. A prática do puxirum no plantio da roça. Artigo apresentado no X Simpósio Internacional: Processo Civilizador. Campinas, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/sitesanais/anais10>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

MEIRELLES FILHO, João. *O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta*. 5. ed. revista e ampliada Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba: UFPR, n. 17, 2001. Artigo disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2066>>. Acesso em: 05 maio. 2014.

MOREIRA, Antonio; CUNHA, Regina. *A discussão da identidade na formação docente*, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5>>. Acesso em: 10 maio. 2014.

MOREIRA, Antônio; MACEDO; Elizabeth (Orgs.). Currículo, Identidade e diferença. In: _____. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Portugal: Porto, 2002.

MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2007.

_____. Currículo, conhecimento e cultura. In: _____ BRASIL/MEC/SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília: [s.e.], 2008b.

MOREIRA, Antônio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antônio; CÂMARA, Michelle. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NELSON, Cary et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio; BUARQUE, Cristóvão. *Desafios da Educação*. Entrevista a Fábio Eitelber, 2014. In: Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKG00Tw>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Os professores e suas histórias de vida In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto, 2013.

_____. *Professores imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.

OS DEUSES devem estar louco I. Direção e produção Jamie Uys. Los Angeles: Columbia Tristar, 1980. 1.dvd. (110 min).

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARINTINS. *Lei nº 639/2016 – PGMP*. Dispõe sobre a criação e definição dos limites dos distritos de Mocambo, Caburi, Parintins, Vila Amazônia, Tracajá e Uaicurapá no município de Parintins, 2016.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PINHEIRO, Erick. *A identidade do Amazonas expressa no folclore do Boi-Bumbá*. 2004. Disponível em <http://www.hemi.es.its.nyu.edu/journal/2_1/pinheiro.pd>. Acesso em: 13 maio. 2016

REIS, Arthur. *As origens de Parintins*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1967.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. O Brasil Caboclo. In: Vídeo. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?>> Acesso em: 20 Abr. 2016.

SÁ-CHAVES, Idália. *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade, 2000.

SACRISTAN, Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. *Revista sem Fronteiras*. v. 4, n 2, jun/Dez. 2004. Artigo disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/jurjo.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2014.

SANTOS, Alem. *Segurança alimentar no ritmo das águas: mudanças na produção e consumo de alimentos e seus impactos ecológicos em Parintins/AM*. Tese (Doutorado). Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2012. 241p.

SANTOS, José. *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAUNIER, Tonzinho. *Parintins: Memória dos Acontecimentos Históricos*. Manaus: Valer, 2003.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Mozart. *Identidade Cultural e Alteridade: uma crítica ao essencialismo*. Disponível em: <<http://mozartls.blogspot.com.br/2008/08/identidade-cultural-e-alteridade-uma.html>> Acesso em: 05 nov. 2014.

SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. Ed. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria, 2010c.

SOUZA, João. *Parintins: a ilha do folclore*. Manaus: Grafitec, 1989.

SOUZA, José. *A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013. 245p.

SOUZA, Nilciana. *O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM): evolução e transformação*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

STOER, S.R; CORTESÃO, L. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>>. Acesso em: 12 Jun. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministério de Educación, 2005.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III – CAB. La Paz – Bolívia, 2010.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEIGEL, Valéria. Educação, Cultura e Globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. *Revista Contexto e Educação*. Ano 9, n. 38. Abr./jun. p. 40-48, 1995.

WILSON, Tânia. *Representações sociais sobre diversidade cultural na formação de professores*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

WITKOSKI, Antônio Carlos. *Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Resolução n. 025 de 26 out. 2006*. Resolve criar a Unidade acadêmica Permanente de Parintins, com sede em Parintins/AM, atendendo aos municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá, out. 2006.

VALENTIN, Andreas. Parintins e o Boi-Bumbá. In: _____. *Contrários: a celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins*. Manaus: Valer, 2005.

XAVIER, Giseli. *A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. 140p.



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Título da Tese: PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: INTERCULTURALIDADE E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Autora: Corina Fátima Costa Vasconcelos

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

Roteiro de entrevista realizado com os professores do curso de Pedagogia

Entrevistado(a): _____

Data da Entrevista: ____/____/____

I Parte: Caracterização dos professores

Sexo

Idade

Etnia

Local de nascimento

Formação Acadêmica

Vínculo Institucional

Tempo de serviço na Educação Superior

Tempo de serviço na Educação Básica

II Parte: Cultura, identidade cultural e formação docente

- Você poderia me dizer que relação existe entre cultura e educação atualmente?
- O que você compreende por Cultura? E, por identidade cultural?
- No seu entendimento, as questões sobre identidade cultural local devem ser abordadas nos cursos de formação de professores? Por quê?

III Parte: A identidade cultural no currículo e na prática pedagógica dos professores

- Quais as disciplinas que trabalha no Curso?

- Os planos de ensino das disciplinas que você ministra abordam questões como cultura, identidade cultural, diversidade cultural, identidade e diferença, identidade étnica e local, cultura local, multiculturalismo/interculturalidade? E como você trabalha essas questões em sala de aula?
- Realiza ou já realizou outras atividades (projeto de pesquisa, extensão) que abordem ou abordaram questões voltadas para o trabalho com a identidade cultural local? Poderia descrevê-la(s)?
- Qual a sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?
- Você saberia informar se as questões sobre cultura, identidade cultural, diversidade cultural, identidade e diferença, identidade étnica e local, cultura local, multiculturalismo/interculturalidade são abordadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)? De que forma?
- Para você, curso de Pedagogia tem possibilitado uma formação docente numa perspectiva intercultural? Por quê? O que falta para que esse processo se concretize?
- Em sua opinião, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia norteiam a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso para a formação de professores numa perspectiva intercultural?
- Poderia apontar alguns desafios e possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.
- Há algo mais que você gostaria de me dizer?

**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Tese: PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autora: Corina Fátima Costa Vasconcelos

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

Questionário aplicado aos professores em formação

Data: ____/____/____

Caracterização dos acadêmicos

Sexo:

() Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Período que está cursando: _____

Raça/Etnia:

() Pardo – (caboclos, mulatos e cafuzos)

() Branco

() Preto

() Indígena

() Amarelo

Cidade e Estado de procedência

() Parintins/AM () Barreirinha/AM () Nhamundá/AM () Maués/AM

Outra: _____

A compreensão dos professores em formação sobre cultura e identidade cultural

1 Quando você ouve ou pensa na palavra **cultura**, quais são as 4 (quatro) primeiras ideias ou palavras que surgem na sua mente?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2 Então, o que é cultura para você?

R= _____

3 Indique como é a relação entre as *diferentes identidades culturais* existentes na sua sala de aula:

() Harmoniosa () Conflitante () Há exclusão () Há preconceito

Descreva uma situação que justifique a sua escolha: _____

4 O que você entende por identidade cultural?

5 Que conhecimentos/saberes da cultural local são trabalhados pelos professores nas atividades desenvolvidas no curso (salas de aula, Estágio e outras)?

6 Você considera que a identidade cultural dos estudantes deve ser uma questão importante a ser abordada nos cursos de formação de professores?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta: _____

Identidade cultural local no currículo e na prática dos professores

7 Indique as opções abaixo que responde à questão: Como a cultura e a identidade cultural local são abordadas pelos professores:

() Nas disciplinas – quais? _____

() Em atividades didático-pedagógicas realizadas em sala de aula – cite algumas: _____

() Em projetos de pesquisa e extensão

() No momento do Estágio

() Não percebo o trabalho com essas questões na prática dos professores

() Outras: _____

8 O currículo de um curso se constitui em um lugar de produção cultural, de formação e de construção da identidade cultural docente. Como você percebe o tratamento dado a identidade cultural local no currículo do curso de Pedagogia (disciplinas oferecidas, atividades realizadas pelos professores, outros)?

9 Para você, que conhecimentos/saberes da cultura local devem constituir o currículo de Pedagogia? Por quê?

A formação do professor e o trabalho com as identidades culturais na escola

10 Você considera que seu curso (Pedagogia) tem lhe proporcionado uma formação capaz de promover um trabalho com as diferentes identidades culturais presentes na escola, onde haja reconhecimento, interação e diálogo entre os estudantes de universos culturais distintos (interculturalidade)?

Justifique sua resposta: _____

11 Faça uma descrição da sua identidade cultural, ou seja, como você se vê, considerando a cultura local (Parintinense/Amazonense).

Obrigada, sua colaboração nessa pesquisa é extremamente valiosa!

APÊNDICE C

Quadro 10 - Eixos, disciplinas e núcleos de estruturação curricular do curso de Pedagogia do ICSEZ

EIXOS/ ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLOGICAS	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO DO ICSEZ	NUCLEOS DE ESTRUTURACAO CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (Resolução CNE/CP, nº 1/2006)
<i>Eixo 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação</i>	Filosofia da Educação I Antropologia da Educação Sociologia da Educação I Metodologia do Trabalho Científico Historia da Educação I Filosofia da Educação II Sociologia da Educação II Historia da Educação II Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Língua Portuguesa I	Núcleo Básico
<i>Eixo 2: A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico</i>	Política e Legislação da Educação Básica Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico Escola, Currículo e Cultura Didática I Didática II Avaliação Institucional e Educacional	Núcleo Básico
<i>Eixo 3: Pesquisa e Prática Pedagógica</i>	Metodologia da Pesquisa Educacional	Núcleo Básico
	Projeto de Pesquisa I Projeto de Pesquisa II Elaboração de TCC	Núcleo de Estudos Integradores
<i>Eixo 4a: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	Arte e Educação	Núcleo Básico
	Corpo e Movimento Linguística Aplicada a Educação	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
<i>Eixo 4b: Metodologias Educacionais e conhecimento por áreas: Educação Infantil</i>	Alfabetização e Letramento Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil I Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil II	Núcleo Básico
<i>Eixo 4c: Metodologias Educacionais e conhecimentos por área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais Metodologia do Ensino de Historia nos Anos Iniciais	Núcleo Básico

	Metodologia do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais Metodologia do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais Metodologia do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais	
<i>Eixo 4d: Conhecimentos Específicos da área de Gestão Democrática da Educação</i>	Gestão Organizacional e Educação Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	Núcleo Básico
<i>Eixo 5: Educação, Ambiente e Diversidade</i>	Fundamentos da Educação Especial Educação Indígena Educação de Jovens e Adultos Fundamentos da Educação Ambiental Língua Brasileira de Sinais: Libras Educação do Campo Educação na Região Amazônica	Núcleo Básico
<i>Eixo 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	Estágio Supervisionado I: (Observação, Acompanhamento e Prática Pedagógica) Estágio supervisionado II (Observação, Prática Pedagógica, Registro e Avaliação)	Núcleo Básico
<i>Eixo 7: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão Escolar</i>	Estágio Supervisionado III (elaboração e desenvolvimento de planos em gestão)	Núcleo Básico

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2014. Análise Documental, 2015.

APÊNDICE D

Quadro 12 - Disciplinas das Matrizes Curriculares de Pedagogia que abordam os conhecimentos/saberes da identidade cultural parintinense e manifestam preocupação com as diferenças culturais na formação docente

Nº	Disciplinas	Disciplinas que abordam conhecimentos/saberes sobre a identidade cultural local e/ ou manifestam preocupação com questões relacionadas às diferenças culturais na Formação Docente		
		Ementas	Objetivos Gerais	Bibliografia Básica e Complementar
01	Sociologia da Educação I	<i>Evolução humana e cultura; Trabalho, significação e institucionalização enquanto atividades constitutivas da cultura.</i>	-	-
02	Psicologia da Educação I	-	Conhecer os conceitos básicos da Psicologia da Educação e Desenvolvimento, abrangendo seus aspectos biopsicossociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir dos estudos da perspectiva histórico-cultural [...].	VIGOTSKI, L. S. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
03	Língua Portuguesa II	-	Desenvolver a capacidade de leitura e produção textual, visando à construção de uma postura crítica frente às questões do mundo presente, adquirindo subsídios teórico-práticos para produção cultural e intelectual por meio do estudo da língua culta.	-
04	Gestão Organizacional e Educação	Cultura Organizacional	-	-
05	Sociologia da Educação II	Cultura , internalização e constituição do sujeito.	-	DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura . Belo Horizonte: UFMG, 1996.
06	Antropologia e Educação	Antropologia e sua relação com a Pedagogia. Cultura na contemporaneidade,	Analisar os conceitos centrais em antropologia e as relações entre	GEERTZ. C. A interpretação das culturas . Rio de Janeiro: Guanabara

		refletindo a atividade pedagógica e a educação como diversidade sociocultural . Etnocentrismo e relativismo cultural na prática escolar. Diversidade étnica na Amazônia: diferença e alteridade.	cultura e educação, observando as diversidades étnicas e as suas implicações para a problemática educacional.	Koogan, 1989.
07	História da Educação I	História, cultura e formação humana.	-	-
08	Educação Indígena	As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica.	-	-
09	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil I	-	Compreender a Educação Infantil como possibilidade de desenvolvimento pleno da criança e fortalecimento do respeito à pluralidade cultural , social e étnica, existentes no contexto da realidade brasileira, analisando os aspectos históricos, culturais , legais e epistemológicos que fundamentam a prática pedagógica na Educação Infantil.	-
10	Alfabetização e Letramento	Os fatores sociais, históricos, culturais , linguísticos [...] que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita.	-	-
11	Educação na Região Amazônica	Relação da Educação da Região Amazônica com o contexto regional e nacional	Analisar a problemática da Educação na Amazônia, considerando as inter-relações com o aparelho ideológico e sua sóciobiodiversidade.	-
12	Escola, Currículo e Cultura	Educação, cultura , conhecimento e currículo. [...] Currículo e educação nacional – reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs).	Compreender o currículo educacional a partir dos princípios históricos, culturais e epistemológicos, entendendo-o como	FORKIN, J.C. Escola e Cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. MOREIRA, A. F. e

			eixo central da dinâmica do processo didático-pedagógico e da formação do cidadão.	SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade . S. Paulo: Cortez, 1999. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ªséries do Ensino Fundamental . Brasília: MEC/SEF, 1997.
13	Metodologia do Ensino da História nos anos iniciais	A perspectiva interdisciplinar do ensino da história enfocando o homem e sua relação com o meio físico, social e cultural .	-	BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais de História . Brasília MEC/SEF. 1997.166P.
14	Metodologia do Ensino da Geografia nos Anos Iniciais	A perspectiva interdisciplinar do ensino da geografia enfocando o homem e sua relação com o meio físico, social e cultural .	-	-
15	Educação de Jovens e Adultos	O perfil sociocultural do educando e suas reais necessidades de aprendizagem.	Compreender a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de integração e fortalecimento do respeito à pluralidade cultural , social e étnica, existentes no contexto da realidade brasileira.	LEONCIO. S. (Org). Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos . Belo Horizonte. Ed. Autentica. 2002.
16	Educação para relações étnico-raciais	Conceitos de raça, etnia e identidade .	Compreender a importância do conhecimento de conceitos, história e cultura relativos à temática negro-indígena para o desenvolvimento das relações étnico-raciais saudáveis [...].	CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil . 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003. LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje : Ministério da Educação, Secretaria de Educação

				Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006, ISBN 85-98171-57-3. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
17	Arte Educação	-	-	CABRAL, Beatriz (Org) Ensino do teatro: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.
18	Educação do Campo	O meio rural e sua amplitude sociológica, agrária, econômica e cultural [...].	Possibilitar ao aluno conhecimento da realidade rural da sociedade brasileira, sob a óptica socioeconômica, tecnológica, cultural e educacional a fim de que o aluno possa inserir a realidade do campo num contexto de desenvolvimento integrado, com conhecimento de métodos pedagógicos fundamentados na ciência da educação que atendam as necessidades culturais e econômicas do homem do campo. Aspectos rurais/ribeirinhos na Amazônia.	THERRIEN, J; DAMASCENO, M.N. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993
19	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	-	-	ANDRÉ, M.E.D. (Org). A Pedagogia das Diferenças na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999. FARIA, A.L.G. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas, Cortez, 1999.
Disciplinas Optativas				
20	História da Cultura	Introdução ao estudo da	Possibilitar uma	-

	Amazonense	dinâmica da sociedade Amazonense em função da sua produção cultural. Práticas e representações culturais na formação do ideário cultural amazonense. Estudo do desenvolvimento cultural dos grupos étnicos do Amazonas em função de sua produção cultural.	visão geral e crítica da Cultura amazonense a partir de uma perspectiva histórica.	
21	Pluralidade Étnica e Ensino	A pluralidade cultural no âmbito da escola. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica na Amazônia: especificidades e situação sócio-educacional.	Compreender os contextos culturais ribeirinhos e citadinos. A escola no processo de formação histórica da Amazônia. A relação entre escola, comunidade e cultura: importância e participação destas na vida escolar. O processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva da pluralidade cultural.	BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual. 3a ed., Brasília: MEC, 2001.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2014. Análise Documental, 2015.

APÊNDICE E

Quadro 15 - Análise dos Planos de Ensino referente ao semestre 2014/2

Nº	Disciplinas	Planos de Ensino que abordam conhecimentos/saberes da identidade cultural local e/ou relacionados às diferenças culturais na Formação Docente – 2014/2			
		Ementas	Objetivos Gerais e Específicos	Conteúdos	Bibliografia
01	Língua Portuguesa I	-	-	Unidade I Reflexão e discussão sobre os conceitos de cultura , sociedade, língua, variação e norma.	-
02	Filosofia da Educação I	-	Específico: Discutir os desafios da emancipação humana no campo do trabalho, da cultura e da linguagem, buscando situar a leitura crítica a partir do Brasil e América Latina.	Importância da reflexão sobre o papel formativo e axiológico da Escola na Sociedade e de seu papel político e cultural.	-
03	Psicologia da Educação I	-	Geral: Conhecer os conceitos básicos da Psicologia da Educação e Desenvolvimento abrangendo seus aspectos biopsicossociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir dos estudos da perspectiva histórico-cultural [...].	Unidade IV As raízes histórico-culturais do desenvolvimento humano; Desenvolvimento cultural da criança	VIGOTSKI, L.S. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
04	Educação na Região Amazônica	Relação da Educação da Região Amazônica com o contexto regional e nacional	Geral: Conhecer acerca da realidade educacional amazônica, considerando a região no	Unidade II: Limites e desafios da Educação Básica na Região	VICTORIA, C.G.; CAVALCANTE, L.I.P. Interculturalidade

			contexto nacional e internacional, a partir da análise da sócio-diversidade [...] com a finalidade de criar condições para uma intervenção crítica e eficiente na realidade escolar e comunitária, com fins de desenvolver a compreensão do papel da educação no desenvolvimento humano; Específico: Debater a problemática do desenvolvimento sociocultural na Amazônia e o papel da educação para o desenvolvimento humano; Refletir a educação diante dos desafios amazônicos, focalizando a diversidade cultural, o meio ambiente, as etapas e modalidades de ensino na região.	Amazônica O processo de exclusão social na Amazônia e o direito à educação Desenvolvimento o sociocultural na Amazônia e o papel da educação para o desenvolvimento humano. Unidade III: A Educação Básica e a especificidade amazônica A diversidade sociocultural, o meio ambiente e sua relação com os projetos educacionais na região.	Formação Docente no contexto amazônico: um olhar sobre a escola ribeirinha. PINHEIRO, H.S.P.; BRITO, R.M. Da tragédia grega à mitopoética amazônica: educação e os valorização de saberes esquecidos. Revista Amazônida, ano 7, n. 12, p. 11-26, 2002.
05	Fundamentos da Educação Especial	-	-	-	MACLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário : Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa.

					Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.) O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2008. SILVA, Tomaz (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
06	Alfabetização e Letramento	Os fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos [...] que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita.	-	Unidade I Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.	-
07	Educação Indígena	[...] As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica.	Geral Desenvolver sua capacidade de compreensão das políticas públicas para a educação escolar indígena, proporcionando uma análise das lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica. Específicos: Reconhecer a escola indígena,	Unidade I: Princípios e Diretrizes da Educação indígena no Amazonas; Experiências e projetos de educação escolar indígena no Amazonas. Unidade II: Diretrizes e princípios da educação escolar indígena no Brasil.	-

			seus desafios e perspectivas como escola pública, diferenciada, bilíngue e intercultural; Analisar o currículo das escolas indígenas, compreendendo os aspectos que correspondem à realidade sociocultural e os interesses dos grupos.	Unidade III: A organização dos professores indígenas na Amazônia; Os Programas de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas.	
08	Metodologia do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais	-	-	Unidade 3 A Matemática e a Etnomatemática	-
09	Metodologia do Ensino da História nos Anos Iniciais	A perspectiva interdisciplinar do ensino da história enfocando o homem e sua relação com o meio físico, social e cultural.	Objetivo Específico: Refletir sobre os princípios de interdisciplinaridade contidos no currículo escolar, contextualizando-os com os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	Unidade 2: O Ensino de História O Currículo e o Ensino de História: analisando o RCNEI e PCN; Critério de seleção dos conteúdos; A realidade amazônica	BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Brasília MEC/SEF, 1997.
10	Metodologia do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais	A perspectiva interdisciplinar do ensino da geografia enfocando o homem e sua relação com o meio físico, social e cultural.	Objetivo Específico: Refletir sobre os princípios de interdisciplinaridade contidos no currículo escolar, contextualizando-os com os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	-	BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. Brasília MEC/SEF. 1997
11	Educação de Jovens e	[...] O perfil sociocultural do	Geral	Unidade III:	LEONCIO. S. (Org).

	<i>Adultos</i>	<i>educando e suas reais necessidades de aprendizagem.</i>	<i>Compreender a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de integração e fortalecimento do respeito à pluralidade cultural, social e étnica, existentes no contexto da realidade brasileira.</i>	<i>O perfil sociocultural do educando e suas necessidades de aprendizagem.</i>	Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte. Ed. Autentica. 2002.
12	<i>Literatura Infanto-Juvenil</i>	-	<i>Geral: Conhecer a importância da literatura infantil como instrumento [...] para a ampliação de referencial cultural da criança.</i>	-	-
13	<i>Arte Educação</i>	-	-	-	CABRAL, Beatriz (Org) Ensino do teatro: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.
14	<i>Fundamentos Teórico-metodológico da Educação Infantil I</i>	-	<i>Geral: Compreender a Educação Infantil como possibilidade de desenvolvimento pleno da criança e fortalecimento do respeito à pluralidade cultural, social e étnica, existentes no contexto da realidade brasileira, analisando os aspectos históricos, culturais, legais e epistemológicos</i>	-	-

			<i>que fundamentam a prática pedagógica na Educação Infantil.</i> <i>Específicos:</i> <i>Analisar historicamente a educação infantil em suas múltiplas inter-relações, históricas, pedagógicas, sociais, econômicas, políticas e culturais.</i>		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Planos de Ensino dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2014/2. Análise Documental, 2015

APÊNDICE F

Quadro 16 - Análise dos Planos de Ensino referente ao semestre 2015/1

Nº	Disciplinas	Planos de Ensino que abordam conhecimentos/saberes da identidade cultural local e/ou relacionados às diferenças culturais na Formação Docente – 2015/1			
		Ementas	Objetivos Gerais e Específicos	Conteúdos	Bibliografia
01	Gestão Organizacional e Educação	Cultura organizacional			
02	Sociologia da Educação II	Cultura, internalização e constituição do sujeito.	-	-	DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
03	Antropologia e Educação	Antropologia e a sua relação com a Pedagogia. Cultura na contemporaneidade, refletindo a atividade pedagógica e a educação como diversidade sociocultural. Etnocentrismo e relativismo cultural na prática escolar. Diversidade Étnica na Amazônia: diferença e alteridade.	Geral Compreender os conceitos centrais em antropologia e as relações entre Cultura e Educação, observando as diversidades étnicas da Amazônia e suas implicações para a problemática educacional. Específicos: Reconhecer a escola como organização cultural específica; Favorecer a compreensão crítica dos aspectos sociais, históricos, culturais, educacionais e econômicos da comunidade onde a escola se	Unidade II: 1 Conceito Antropológico de Cultura e Identidade; 2 Nação, diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo. Unidade III: 1 Educação, cultura e relativismo; 2 A educação como prática simbólica; 3 Cultura e organização da escola.	GEERTZ, C. A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

			insere; Analisar as diferentes abordagens do conceito de cultura no pensamento antropológico, focalizando os temas que relacionam antropologia e educação; Realizar debate sobre o papel da diversidade cultural na prática pedagógica.		
04	Psicologia da Educação II	-	Específico: Compreender as condições biológicas e psicológicas da aprendizagem e os aspectos socioculturais no contexto da escolarização formal.	Unidade II: Abordagem sociocultural da aprendizagem e a construção do conhecimento.	-
05	História da Educação I	História, Cultura e Formação humana.	Geral Compreender os processos históricos da relação história-educação-cultura, identificando os sujeitos/grupos sociais e suas práticas educativas e culturais, assim como os sujeitos/grupos sociais atingidos, excluídos e incluídos pelas instituições educacionais ao longo do tempo [...]	Unidade I: História, Educação e Cultura. O que é história? O que é educação? O que é Cultura(s)? Relação História-Educação-Cultura.	SANTOS, J. O que é cultura? 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

			Específicos: Relacionar História-Educação-Cultura como espaço e tempo da crítica e do esclarecimento da formação histórica, educativa e cultural da consciência pessoal e social. Discutir as ideias centrais e norteadoras do movimento Renascentista, Humanismo e do Iluminismo que configuram no ideário antropocêntrico da cultura moderna.		
06	Educação para Relações Étnico-raciais	Conceitos de raça, etnia e identidade.	Geral: Compreender a importância do conhecimento de conceitos, história e cultura relativos à temática negro-indígena para o desenvolvimento das relações étnico-raciais saudáveis e sua implicação para a capacitação de identificação e superação das manifestações de preconceito, racismo e discriminação. Específicos: Refletir sobre os conceitos de raça, etnia e identidade.	Unidade I: Concepções: raça, etnia e identidade étnica. Unidade II: O negro no Brasil Origem – África. A resistência negra no regime escravista. Quem é o Negro no Brasil. Presença negra no Amazonas. Contribuição africana e afrodescendente para a cultura brasileira. Unidade III: O índio brasileiro Quem são e quantos são os índios no Brasil? Contribuições dos povos indígenas	CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003. LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

				ao Brasil e ao mundo.	Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006, ISBN 85-98171-57-3. SAMPAIO, Patrícia. Fim do silêncio: presença negra na Amazônia. Belém, PA: Açaí, CNPQ, 2011. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
07	Escola, Currículo e Cultura	Educação, cultura, conhecimento e currículo. Análise histórica, ideológica, cultural e epistemológica do currículo [...] Currículo e Educação Nacional – reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs).	Geral: Compreender o currículo educacional a partir dos princípios históricos, ideológicos, culturais e epistemológicos, entendendo-o como eixo central da dinâmica do processo didático-pedagógico e da formação do cidadão. Específicos: Refletir acerca da relação educação, cultura, conhecimento e currículo;	Unidade I: A relação educação, cultura, conhecimento e currículo. Unidade III: Currículo e Escola Currículo e educação nacional – reconhecimento da pluralidade/ diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs). Unidade IV: Currículo e Cultura Diferença, identidade e poder;	FORKIN, J.C. Escola e Cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. S. Paulo: Cortez, 1999.

			Analisar, contextualizar criticamente a epistemologia dos elementos que constituem o currículo, nos aspectos históricos, ideológicos, culturais e suas implicações no contexto escolar.	O currículo multicultural; O Currículo na perspectiva da educação intercultural	
08	Educação de Jovens e Adultos	[...] O perfil sociocultural do educando e suas reais necessidades de aprendizagem.	Geral Compreender a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de integração e fortalecimento do respeito à pluralidade cultural, social e étnica, existentes no contexto da realidade brasileira. Específicos: Descrever as concepções e modalidades existentes da EJA, bem como os aspectos socioculturais e necessidades de aprendizagem do seu público alvo; Discutir a EJA a partir de uma análise crítica e histórica do contexto sociocultural.	Unidade III: O perfil sociocultural do educando e suas necessidades de aprendizagem.	LEONCIO. S. (Org). Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte. Ed. Autentica. 2002.
09	Metodologia do Ensino da História nos anos iniciais	A perspectiva interdisciplinar do ensino da história enfocando o	Objetivo Específico: Refletir sobre os princípios de interdisciplinari	Unidade 2: O Ensino de História O Currículo e o Ensino de	BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros

		<i>homem e sua relação com o meio físico, social e cultural.</i>	<i>dade contidos no currículo escolar, contextualizando-os com os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</i>	<i>História: analisando o RCNEI e PCN; Critério de seleção dos conteúdos; a realidade amazônica.</i>	Curriculares Nacionais de História. <i>Brasília MEC/SEF, 1997.</i>
10	<i>Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso/TCC</i>	-	-	-	<i>CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. Educação em debate, vol. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.</i> <i>SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</i> <i>TRINDADE, Azoilda Loretto, SANTOS, Rafael (Orgs.). Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</i>

Fonte: Planos de Ensino dos professores do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2015/1. Análise Documental, 2015.

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR VERSÃO 2007/1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data : 01/09/2014

Hora : 15:43

Curso: IP04 - Pedagogia

Captura Retangular

Versão: 2007/1

Grau de Curso: Licenciado em Pedagogia /

Turno: Noturno

Situação: Ativo

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
OBRIGATÓRIAS							
1	IPC001	PSICOLOGIA GERAL	4	60		60	
1	IPC004	METODOLOGIA DO ESTUDO E DA PESQUISA	4	60		60	
1	IPC015	LINGUA PORTUGUESA I	4	60		60	
1	IPP001	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA	4	60		60	
1	IPP003	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	IPP004	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	IPP020	INFORMATICA BÁSICA	2	15	30	45	
2	IPC016	LINGUA PORTUGUESA II	4	60		60	IPC015 BLOCO 1
2	IPP006	GESTÃO ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	4	60		60	
2	IPP007	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	IPC001 BLOCO 1
2	IPP008	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP003 BLOCO 1
2	IPP010	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	60		60	
2	IPP015	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP004 BLOCO 1
3	IPP009	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	4	60		60	IPC004 BLOCO 1
3	IPP012	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	60		60	
3	IPP016	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
3	IPP017	POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO BÁSICA	4	45	30	75	
3	IPP019	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP007 BLOCO 1
4	IPP031	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP016 BLOCO 1
4	IPP032	DIDÁTICA I	4	60		60	
4	IPP033	EDUCAÇÃO INDÍGENA	4	60		60	
4	IPP034	PROJETO DE PESQUISA I	3	30	30	60	IPP009 BLOCO 1
4	IPP035	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA	4	60		60	
4	IPP062	ARTE EDUCAÇÃO	4	60		60	
5	IPP040	FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA	4	45	30	75	IPP035 BLOCO 1
5	IPP041	DIDÁTICA II	4	60		60	IPP032 BLOCO 1
5	IPP042	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	4	60		60	
5	IPP043	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	4	60		60	
5	IPP044	EDUCAÇÃO DO CAMPO	4	60		60	
5	IPP045	PROJETO DE PESQUISA II	3	30	30	60	IPP034 BLOCO 1
6	IPC022	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	4	60		60	
6	IPP013	EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA	4	60		60	
6	IPP050	METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA	4	60		60	
6	IPP051	ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA	4	60		60	
6	IPP060	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMATICA NOS	4	45	30	75	
6	IPP064	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL	5	30	90	120	IPP032 BLOCO 1 IPP035 BLOCO 1 IPP040 BLOCO 1
7	IPP021	METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NOS ANOS	4	45	30	75	
7	IPP022	METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS	4	45	30	75	
7	IPP030	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	4	60		60	IPP006 BLOCO 1
7	IPP067	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E EDUCACIONAL	4	60		60	

ANEXO B

MATRIZ CURRICULAR VERSÃO 2012/1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data : 01/09/2014

Hora : 15:39

Curso: IP04 - Pedagogia

Versão: 2012/1

Grau de Curso: Licenciado em Pedagogia /

Turno: Noturno

Situação: Corrente

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
OBRIGATÓRIAS							
1	IPC004	METODOLOGIA DO ESTUDO E DA PESQUISA	4	60		60	
1	IPC015	LINGUA PORTUGUESA I	4	60		60	
1	IPP001	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA	4	60		60	
1	IPP003	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	IPP004	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	IPP007	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
2	IPP006	GESTÃO ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	4	60		60	
2	IPP008	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP003 BLOCO 1
2	IPP012	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	60		60	
2	IPP015	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP004 BLOCO 1
2	IPP016	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
2	IPP019	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP007 BLOCO 1
3	IPP010	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	60		60	
3	IPP013	EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA	4	60		60	
3	IPP031	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	IPP016 BLOCO 1
3	IPP035	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA	4	60		60	
3	IPP042	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	4	60		60	
4	IPP009	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	4	60		60	IPC004 BLOCO 1
4	IPP024	POLITICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO BASICA	4	60		60	IPP031 BLOCO 1
4	IPP032	DIDÁTICA I	4	60		60	IPP019 BLOCO 1
4	IPP038	EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTINO RACIAIS	4	60		60	
4	IPP040	FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA	4	45	30	75	IPP035 BLOCO 1
4	IPP087	LINGUISTICA APLICADA A EDUCAÇÃO	4	60		60	
5	IPC022	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	4	60		60	
5	IPP025	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	3	30	30	60	
5	IPP026	DIDÁTICA II	3	30	30	60	IPP032 BLOCO 1
5	IPP033	EDUCAÇÃO INDÍGENA	4	60		60	
5	IPP060	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMATICA NOS	4	45	30	75	
5	IPP062	ARTE EDUCAÇÃO	4	60		60	
6	IPP021	METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NOS ANOS	4	45	30	75	
6	IPP027	METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA	3	30	30	60	
6	IPP034	PROJETO DE PESQUISA I	3	30	30	60	IPP009 BLOCO 1
6	IPP051	ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA	4	60		60	
6	IPP052	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4	60		60	
6	IPP064	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL	5	30	90	120	IPP032 BLOCO 1 IPP040 BLOCO 1
7	IPP022	METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS	4	45	30	75	
7	IPP030	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	4	60		60	IPP006 BLOCO 1
7	IPP045	PROJETO DE PESQUISA II	3	30	30	60	IPP034 BLOCO 1
7	IPP067	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E EDUCACIONAL	4	60		60	
7	IPP070	METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NOS ANOS	4	45	30	75	
7	IPP072	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II ENSINO FUNDAMENTAL -	5	30	90	120	IPP064 BLOCO 1

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
8	IPP014	CORPO E MOVIMENTO	3	30	30	60	
8	IPP028	NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E	4	60		60	
8	IPP029	PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	4	60		60	
8	IPP080	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III GESTÃO EDUCACIONAL	3		90	90	IPP030 BLOCO 1 IPP072 BLOCO 1
9	IPP044	EDUCAÇÃO DO CAMPO	4	60		60	
9	IPP081	ORIENTAÇÃO AO TCC	3	15	60	75	
	ENADE0	ENADE - INGRESSANTE					
	ENADE0	ENADE - CONCLUINTE					
TOTAL			182	2400	660	3060	
OPTATIVAS							
	IPP018	HISTÓRIA DA CULTURA AMAZONENSE	4	60		60	
	IPP020	INFORMÁTICA BÁSICA	2	15	30	45	
	IPP037	ÉTICA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	4	60		60	
	IPP074	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	4	60		60	
	IPP086	EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE	4	60		60	
	IPP088	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	4	60		60	
	IPP089	ESTATÍSTICA BÁSICA	4	60		60	
	IPP090	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	4	60		60	
	IPP092	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	4	60		60	
	IPP093	PLURALIDADE ÉTNICA E ENSINO	4	60		60	
	IPP094	INTRODUÇÃO A PSICOPEDAGOGIA	4	60		60	
	IPP095	PSICOLOGIA SOCIAL	4	60		60	
	IPP096	EDUCAÇÃO E SAÚDE	4	60		60	
TOTAL			50	735	30	765	

CARGA HORÁRIA TOTAL	= 3440	TOTAL DE CRÉDITOS	= 194
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS	= 180	CRÉDITOS DE OPTATIVAS	= 12
CARGA HORÁRIA DE OBRIGATÓRIAS	= 3060	CRÉDITOS DE OBRIGATÓRIAS	= 182
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICO-CULTURAIS	= 200	CRÉDITOS DE ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICO-CULTURAIS	=
MÍNIMO DE PERÍODOS	= 9		
MÁXIMO DE PERÍODOS	= 14		
LIMITES NO PERÍODO:			
MÁXIMO DE CRÉDITOS	= 28		

ANEXO C

PLANO DE AULA: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola

Professores

Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História Ciências e Ensino das Artes.

Série: 2º ano do Ensino Fundamental

Data: 25/05/2015

Carga horária: 4h

Tema: Construção da identidade

OBJETIVOS

- Reconhecer fatos e experiências de seu cotidiano;
- Identificar o calendário como um instrumento específico para marcar unidades de tempo (dia, mês, ano);
- Construir uma árvore genealógica evidenciando semelhanças e diferenças familiares na construção da sua identidade;
- Reconhecer valores que contribuem para o autorreconhecimento identitário como forma de combater a discriminação e o preconceito.

CONTEÚDOS

Língua Portuguesa: narração de fatos e experiências de seu meio físico e social;

Matemática: utilização de calendários para identificar e marcar unidades de tempo: dia, semana, mês, ano.

História: Algumas formas de registrar a passagem do tempo;

Geografia: Eu e minha família – semelhanças e diferenças

Ciências Naturais: hábitos alimentares

Ensino das Artes: desenho autorretrato

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Início das atividades com a apresentação e exposição do tema: **Construção da identidade**

- Documentário: origem da população parintinense.
- Narração de relatos envolvendo a genealogia familiar do educando.
- Produção textual abrangendo a história familiar como princípio para a construção de sua identidade.
- Comparação de calendário de diferentes anos, identificando as unidades de tempo como dia, semana, mês e ano, a partir da data de nascimento dos componentes familiares.
- Tabela para registrar a passagem do tempo (dia, semana, mês e ano), proporcionando ao aluno identificar o tempo cronológico, astronômico e fisiológico.
- Construção da árvore genealógica evidenciando as semelhanças e diferenças familiares para a construção de sua identidade a partir de fotografias e autorretrato.
- Trabalhar os movimentos a partir de músicas de diferentes épocas.
- Socialização de valores que contribuem para o autorreconhecimento identitário como forma de combater a discriminação e o preconceito.

RECURSOS DIDÁTICOS

Data show, calendários, músicas de diferentes gêneros e tempos, papelão, patex, TNT, pistola, revista, papel cartão, cola, fotografias, papel madeira, tesoura, pincel, lápis, imagens, computador, caixinha de som, lápis de cor, papel A4.

AVALIAÇÃO

A avaliação será continua observando o princípio da interdisciplinaridade e o desenvolvimento das inteligências múltiplas, considerando as capacidade e tendências individuais do aluno bem como o conhecimento, a criatividade, o interesse e a participação durante as atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. Proposta Curricular Pedagógico do Ensino Fundamental – séries iniciais. Parintins, SEMED, 2010.

ANEXO D

PLANO DE AULA: AMPLIANDO AS RELAÇÕES DO ALUNO NO TEMPO E NO ESPAÇO COMO SUJEITO HISTÓRICO

IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola

Professores

Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História Ciências e Artes.

Série: 3º ano do Ensino Fundamental

Alunos: 30

Data: 18/05/2015

Carga horária: 4h

Tema Gerador: Ampliando as relações do aluno no tempo e no espaço como sujeito histórico

ÁREA DO CONHECIMENTO

Língua Portuguesa: leitura de contos, lendas regionais, canções, trava-línguas, etc.

Matemática: situações-problema envolvendo informações de gráficos e tabela.

Ciências: orientação espacial em relação ao próprio corpo: lateralidade.

História: história do município – origem, povoamento e crescimento da população.

Geografia: Paisagem geográfica: cidade e campo.

Artes: Imitação e recriação de gestos e movimentos observados em danças.

OBJETIVOS:

Geral: Compreender as relações no tempo e no espaço como sujeito histórico relacionando às disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Artes, articulando aos conhecimentos relativos à história local do município de Parintins.

Específicos:

- Identificar a história do município: origem, povoamento e crescimento da população, interligando com a paisagem geográfica, diferenciando cidade e campo através da leitura de imagens e pesquisas;
- Construir gráficos relacionados à história do município, a partir de situações-problema ou tabelas que serão expostos em cartazes;
- Usar as diferentes músicas regionais destacando a importância da orientação espacial em relação ao próprio corpo: lateralidade visando à relação da música com a realidade regional;
- Relacionar contos, lendas regionais, canções ou trava-línguas com a história do município, por meio de narração e produção textual, culminando na construção de um álbum coletivo ilustrado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Início das atividades com a apresentação e exposição do tema: **Construção da identidade**

- Documentário: origem da população parintinense.
- Narração de relatos envolvendo a genealogia familiar do educando.

- Produção textual abrangendo a história familiar como princípio para a construção de sua identidade.
- Comparação de calendário de diferentes anos, identificando as unidades de tempo como dia, semana, mês e ano, a partir da data de nascimento dos componentes familiares.
- Tabela para registrar a passagem do tempo (dia, semana, mês e ano), proporcionando ao aluno identificar o tempo cronológico, astronômico e fisiológico.
- Construção da árvore genealógica evidenciando as semelhanças e diferenças familiares para a construção de sua identidade a partir de fotografias e autorretrato.
- Trabalhar os movimentos a partir de músicas de diferentes épocas.
- Socialização de valores que contribuem para o autorreconhecimento identitário como forma de combater a discriminação e o preconceito.

MATERIAL NECESSÁRIO

Data show, notebook, imagens impressas ou fotografias, cartolina, papel cartão, cola, tesoura, pincel, cantiga de Parintins, lenda da cobra grande, pesquisa impressa sobre o município de Parintins, caixa de som, papel madeira, toada “Ritmo Quente”.

DESENVOLVIMENTO

Na primeira etapa, o professor irá apresentar aos alunos a história do município de Parintins enfatizando a origem, povoamento e crescimento da população, interligando com a paisagem geográfica, diferenciando cidade e campo através de imagens. Depois dividirá os alunos em equipes e distribuirá dados sobre a população de Parintins, bem como dados a respeito do município pedindo para que os alunos construam gráficos que posteriormente serão expostos em cartazes.

Na segunda etapa, o professor irá usar uma toada de um dos bois-bumbás, a toada ‘Ritmo Quente’, procurando destacar a importância da orientação espacial em relação ao próprio corpo: lateralidade, aprofundando o conhecimento e visando à relação da música com a realidade regional e a cultura musical presente no município. Será realizado também um jogo denominado “Caça ao tesouro”, onde os alunos terão que encontrar peças que estarão escondidas em postos estratégicos, como lado direito, esquerdo, em cima, em baixo, e que formarão a imagem de alguns pontos turísticos, trabalhando assim a lateralidade e os lugares históricos do município.

Na terceira etapa os alunos irão trabalhar com a canção “Cantiga de Parintins”, de Chico da Silva, relacionando com a história do município, por meio da narração de fatos do que eles já conhecem a respeito. Depois cada aluno irá produzir pequenos versinhos sobre a compreensão do que foi trabalhado durante a aula, para em seguida, construir um álbum coletivo ilustrado.

AValiação

A avaliação será contínua observando os seguintes critérios:

1ª Etapa: será observada a atenção, a socialização e a produção textual dos alunos a partir dos textos e leitura das imagens trabalhadas. Bem como a capacidade de raciocínio na resolução das atividades de Matemática.

2ª Etapa: observará o envolvimento das crianças durante a imitação dos gestos na dança e atividades relacionadas a lateralidade.

3ª Etapa: a avaliação se dará por meio da participação e habilidade das crianças na pesquisa que será realizada e na construção dos álbuns coletivos ilustrados.

ANEXO E

PLANO DE AULA: CULTURA – FESTAS JUNINAS

IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola

Professores

Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História e Artes.

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Alunos: 20

Carga horária: 4h

Tema: Cultura – Festas Juninas

OBJETIVOS:

- Identificar a origem da festa junina valorizando as tradições culturais;
- Conhecer as comidas típicas e símbolos juninos através do reconhecimento de imagens, degustação, um quebra-cabeça e jogo;
- Criar um desenho do símbolo ou comida que mais lhe foi significativo sobre a festa junina.

CONTEÚDOS

Língua Portuguesa: desenvolvimento da linguagem oral.

Matemática: quantidade, raciocínio lógico.

História: contexto histórico sobre festa junina.

Artes: atividade artística.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aula iniciará às 13h00min com a recepção dos alunos;

1º Apresentação do vídeo sobre o contexto histórico da festa junina. No início da aula será apresentado à classe um vídeo explicando a origem, os símbolos e a culinária desta festividade. Logo em seguida a professora irá fazer uma conversa informal, explorando o conteúdo do vídeo. Desenvolvendo a linguagem oral dos alunos. Amostra das imagens para os alunos.

2º Degustação: A professora chamará três pessoas de cada grupo para degustação de algumas comidas típicas, conversando com os alunos sobre suas percepções quanto às mesmas. Esta atividade irá utilizar a memória embasados na explanação referente às comidas típicas da festa junina.

3º Aplicação do jogo de identificação: A professora apresentará um cartaz contendo as palavras dos principais símbolos da festa junina, juntamente com figuras das respectivas palavras que estarão espalhadas no chão. Cronometrando o tempo a professora dará dicas de uma determinada comida e em ordem de fila os alunos identificarão a comida e colarão embaixo da palavra correspondente. Desenvolvendo a linguagem escrita e agilidade.

4º Atividade: Aplicação do jogo de quebra-cabeça. A professora dividirá a turma em três grupos e irá aplicar a respectiva atividade, incentivando o relacionamento interpessoal, agilidade e raciocínio lógico dentro de cada grupo.

5º Atividade: Realização de uma atividade artística. Após as atividades em grupo será realizada uma atividade individual, incentivando a coordenação motora, inteligência artística e criatividade.

RECURSOS DIDÁTICOS

Vídeo, jogo, lápis de cor, folha A4, figuras, quebra-cabeça.

AVALIAÇÃO

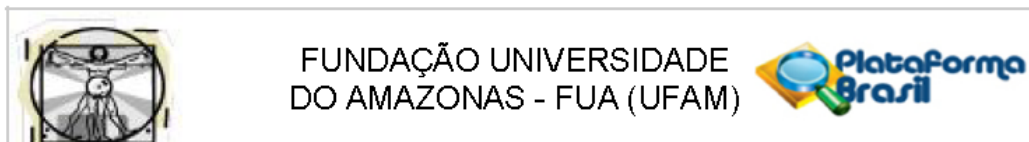
A avaliação será feita de forma contínua e observação direta, onde será avaliada a participação nas atividades, atenção, motivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Fundamental - 1º Período**. Parintins, SEMED, 2013.

ANEXO F

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE CULTURAL E CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Pesquisador: CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44059515.5.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa aprovado, por estar de acordo com o que prescreve a Resolução CNS N. 466, de 12/12/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

MANAUS, 23 de Abril de 2015

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador)

Obs: O título da pesquisa foi posteriormente alterado para ***Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e formação de professores***

Endereço: Rua Teresina, 4950	
Bairro: Adrianópolis	CEP: 69.057-070
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130	Fax: (92)3305-5130
	E-mail: cep@ufam.edu.br