



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - PPGECH
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

KELLYANE LISBOA RAMOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA
DO IEAA-UFAM ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA**

**HUMAITÁ
2020**

KELLYANE LISBOA RAMOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA
DO IEAA-UFAM ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Ciências Humanas

**HUMAITÁ
2020**

Ficha Catalográfica

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

R175r Ramos, Kellyane Lisboa
A Representação Social dos Acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM acerca da Questão Indígena / Kellyane Lisboa Ramos. 2019
255 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Teoria da representação social. 2. Formação docente. 3. Currículo. 4. Questão indígena. 5. Pedagogia.. I. Nogueira, Eulina Maria Leite II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

KELLYANE LISBOA RAMOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA
DO IEAA-UFAM ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, julgada suficiente e aprovada pela Banca Examinadora abaixo assinada, em _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira
Orientadora e Presidente (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
Membro Externo Titular (UNIR)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves
Membro Interno Titular (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista
Membro Interno Suplente (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza
Membro Externo Suplente (UNIR)

Humaitá-AM, _____ de _____ de 2020.

Dedico este trabalho

A minha família, Luiz Henrique (filho) Luiz Alberto (esposo), por todo amor e reciprocidade encontrados em momentos bons e ruins

Ao meu filho, por estar comigo desde o início, desde a seleção para entrar no Mestrado, quando, mesmo grávida, tive a coragem de acreditar que eu poderia conseguir passar por todo esse processo intenso, durante quase dois anos. Filho, a sua existência me tornou alguém em que jamais conseguiria imaginar me tornar: uma pessoa FORTE e CORAJOSA. Desde sua chegada, minhas escolhas sempre foram pensando no melhor para te oferecer.

Ao meu esposo, pela parceria e motivação, pois, ao longo desses nove anos juntos, sempre acreditou nas minhas possibilidades e que, apesar das dificuldades e de algumas diferenças sempre esteve ao meu lado.

A meus pais e irmãos que, mesmo estando longe, me motivaram, principalmente minha mãe, a primeira da família a conquistar, com muita luta, uma formação no Ensino Superior; uma mulher determinada, forte e batalhadora, que sempre acreditou que eu poderia conseguir conquistar meus objetivos de vida.

A minha avó, Antônia Lisboa (in memoriam), pela sua história e por todo o apoio que me deu ela ainda em vida. A senhora faz muita falta.

Ao meu tio, Ilson Lisboa, que para mim sempre representou uma figura paterna, pois sempre me incentivou a estudar e não mediu esforços para que eu aqui chegasse.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira, por ter acreditado que eu conseguiria desenvolver uma pesquisa com qualidade.

A minha história de vida é construída com muitas dificuldades, por todo o caminho percorrido, desde a saída de Novo Aripuanã, em 2011, em busca de crescimento profissional. Considero-me uma pessoa vitoriosa.

Gratidão a todos vocês, pois, sem o apoio, conselhos e motivação, talvez eu não conseguiria chegar até onde cheguei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela FORÇA, por me consolar nos momentos mais difíceis e proporcionar refrigério em meio aos desafios e turbulências.

Ao meu filho, pelo amor e carinho.

Ao meu esposo, pelo apoio e compreensão durante todo este processo.

A minha família, pelo apoio e orações, pela motivação dedicada em meio a mensagens e ligações.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira, pela confiança, contribuição e paciência durante este percurso.

Aos colegas de turma do Mestrado, pela parceria durante momentos de alegrias e aflições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

À banca avaliadora, pelas sugestões para a melhoria deste trabalho.

Muito obrigada!

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto da intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la

(Paulo Freire, 2004, p. 3)

RAMOS, Kellyane Lisboa. **A representação social dos acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM acerca da questão indígena.** 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). Humaitá-AM, 2019.

RESUMO

Historicamente a questão indígena esteve interligada a projetos coloniais que utilizando, da fé cristã e educação, contribuíram para o genocídio, subalternização, exclusão e discriminação da cultura indígena em todos os seus aspectos. Diante do colonialismo e colonialidade implementadas, construiu-se representações negativas e estereotipadas sobre os povos primeiros, que permeia até os dias atuais. Assim, a partir desse pressuposto, a referente pesquisa realizada no período de 2018-2019 teve por base a seguinte questão problematizadora: O curso de formação de professores (Pedagogia) possibilita aos acadêmicos a aquisição de conhecimentos acadêmicos e científicos suficientes sobre a questão indígena, que possam prepará-los para o exercício da profissão docente? Para responder esta inquietação construiu-se o seguinte objetivo geral: Analisar a contribuição acadêmica-científica do Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM quanto à questão indígena e ao preparo dos futuros docentes para o exercício da profissão docente. Como aporte teórico-metodológico, utilizou-se a teoria da representação social, com abordagem crítica dialética, realizando-se pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a entrevista semiestruturada e a aplicação do teste de evocação que faz parte da técnica de associação livre de palavras (TALP). Participaram da pesquisa de campo 14 acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM, *campus* Humaitá-AM, que tinham concluído pelo menos 80% do curso. Com relação à averiguação da questão indígena no curso de Pedagogia, a análise do PPC do curso revelou que o atual projeto curricular não tem se demonstrado favorável tanto à questão indígena como à diversidade cultural. No que concerne à aplicação da entrevista e teste de evocação, a representação dos acadêmicos está pautada em três dimensões sobre o indígena: caracterização ou estereótipo indígena, cultura e escola. Pode-se afirmar que o núcleo central da representação dos participantes está atrelado ainda a uma visão estigmatizada e estereotipada do indígena, porém, em virtude do ensino e do contato com disciplinas de cultura indígena na universidade, isso vêm se modificando aos poucos. Entende-se, portanto, que, para contribuir com a construção de uma representação positiva sobre as populações indígenas, é necessário que o PPC do curso de Pedagogia passe por uma reformulação, implementando disciplinas sobre diversidade cultural como componentes obrigatórios à formação docente, o que implica em um currículo crítico, pós-crítico e intercultural, que propicie a formação emancipada dos professores em relação às diversas culturas.

Palavras-Chave: Teoria da representação social; Formação docente; Currículo; Questão indígena; Pedagogia.

RAMOS, Kellyane Lisboa. **The social representation of the students of Pedagogy from IEAA-UFAM about the indigenous matter**. 2020. 255 f. Dissertation (Master in Science and Humanities Teaching) - Postgraduate Program in Science and Humanities Teaching (PPGECH), Institute of Education, Agriculture and Environment, Federal University of Amazonas (IEAA/ UFAM). Humaitá-AM, 2019.

ABSTRACT

Historically, the indigenous question has been linked to colonial projects that, using Christian faith and education, contributed to genocide, subordination, exclusion and discrimination of indigenous culture in all its aspects. Faced with the implemented colonialism and coloniality, negative and stereotyped representations were built about the first peoples, which permeates to the present day. Thus, based on this assumption, the related research carried out in the 2018-2019 period was based on the following problematic question: The teacher training course (Pedagogy) allows academics to acquire sufficient academic and scientific knowledge on the indigenous issue, that can prepare them for the exercise of the teaching profession? To answer this concern, the following general objective was constructed: To analyze the academic-scientific contribution of the Pedagogy Course at IEAA-UFAM regarding the indigenous issue and the preparation of future teachers for the exercise of the teaching profession. As a theoretical-methodological contribution, the theory of social representation was used, with a critical dialectical approach, conducting bibliographic, documentary and field research. The data collection instruments used were: the semi-structured interview and the application of the evocation test, which is part of the technique of free word association (TALP). 14 Pedagogy students from IEAA-UFAM, Humaitá-AM campus, participated in the field research, who had completed at least 80% of the course. Regarding the investigation of the indigenous issue in the Pedagogy course, the analysis of the course's PPC revealed that the current curricular project has not shown itself to be favorable to both the indigenous issue and cultural diversity. Regarding the application of the interview and evocation test, the representation of the students is based on three dimensions about the indigenous: indigenous characterization or stereotype, culture and school. It can be said that the central nucleus of the participants' representation is still linked to a stigmatized and stereotyped view of the indigenous people, however, due to the teaching and contact with indigenous culture subjects at the university, this has been changing little by little. Therefore, it is understood that, in order to contribute to the construction of a positive representation about indigenous populations, it is necessary that the PPC of the Pedagogy course undergoes a reformulation, implementing disciplines on cultural diversity as mandatory components for teacher training, which it implies a critical, post-critical and intercultural curriculum, which enables the emancipated training of teachers in relation to different cultures.

Keywords: Theory of social representation; Teacher training; Curriculum; Indigenous question; Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Transamazônica (verão).....	92
Figura 2- Transamazônica (inverno).....	92
Figura 3 - Processos de objetivação e ancoragem.....	152
Figura 4 - Modelo de Evocação.....	176
Figura 5 - Vista parcial do IEEA/UFAM Campus Humaitá.....	177
Figura 6 - Primeiro <i>campus da UFAM</i> em Humaitá-AM	178

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização e extensão das TIS.....	94
Mapa 2- Mapa do estado do Amazonas.....	256

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Censo da Educação Superior no Brasil.....	53
Gráfico 2 - Índice de matrículas universidades privadas e públicas.....	54
Gráfico 3 - Distribuição da população indígena.....	84
Gráfico 4 - População indígena Região Norte.....	85
Gráfico 5 - Discentes indígenas que ingressaram no IEAA 2006-2018.....	179
Gráfico 6 - Quantitativo de discentes indígenas no curso de Matemática e Física.....	180
Gráfico 7 - Discentes indígenas formados: percentual entre mulheres e homens.....	181
Gráfico 8 - Índice de discentes indígenas do curso de Pedagogia 2009-2018.....	182
Gráfico 9 - Discentes indígenas que formaram no curso de Pedagogia.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados demográficos da população indígena.....	83
Tabela 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais conceitos das teorias do currículo.....	80
Quadro 2- Organizações Indígenas em Humaitá-AM.....	91
Quadro 3- Diferenças entre universos consensuais e universos reificados.....	153
Quadro 4- Diferenças na organização interna das representações sociais.....	157
Quadro 5- Núcleo de Estudos Integradores P1.....	188
Quadro 6- Núcleo de Estudos Integradores P2.....	188
Quadro 7- Disciplinas obrigatórias PPC 2006.....	190
Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias PPC 2006.....	190
Quadro 9 - Disciplinas optativas PPC 2018.....	190
Quadro 10 - Evocações dos discentes de Pedagogia.....	198
Quadro 11 - Dimensão das evocações dos acadêmicos de Pedagogia.....	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
CASAI	Casa de Saúde Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPC	Projeto Político Pedagógico
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SESAI	Secretaria Estadual de Saúde Indígena
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
2.1 Contextualizando a formação de professores: breve histórico.....	23
2.2 Formação de professores no estado do Amazonas.....	41
3 TEORIAS DO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO	56
3.1 Teoria tradicional do currículo.....	56
3.2 Teoria crítica.....	61
3.3 Teoria pós-crítica.....	74
4 QUESTÃO INDÍGENA.....	82
4.1 Contexto da questão indígena no Brasil.....	82
4.2 Movimento indígena.....	88
4.3 Educação escolar indígena.....	101
5 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURAL.....	114
5.1 A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial.....	114
5.2 Interculturalidade crítica como proposta emancipatória	129
6 TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES NUMA RELAÇÃO DIALÉTICA	143
6.1 Contexto histórico da teoria da representação social	144
6.2 A teoria da representação social em educação.....	160
7 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DO IEAA UFAM.....	173
7.1 Caminhos trilhados na pesquisa.....	173
7.2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	177
7.3 Diversidade cultural e indígena: o que consta no PPC do curso de Pedagogia do IEAA.....	186

7.4 Questão indígena: representação social dos acadêmicos de Pedagogia do IEAA.....	194
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES.....	244
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	245
APÊNDICE B - Entrevista	250
APÊNDICE C - Teste de Evocação.....	251
ANEXOS.....	252
ANEXO 1 - Carta de Anuência.....	253
ANEXO 2 - Aprovação do Comitê de Ética.....	254
ANEXO 3 - Mapa do estado do Amazonas.....	255

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve a intenção de analisar a representação social dos futuros professores¹ do curso de Pedagogia acerca da questão indígena e suas influências na sua formação pedagógica. A temática indígena está presente na educação, saúde, demarcação de terras e todos os aspectos culturais que fazem parte das sociedades indígenas. Para compreendermos como se caracterizam, é necessário revermos como se configura a questão indígena no Brasil e como foram construídas as representações do indígena ao longo do processo histórico dos povos indígenas no Brasil.

As representações acerca dos povos indígenas (selvagens, sem almas, preguiçosos) foram construídas, ao longo da história, influenciadas pela visão do colonizador, criadas através dos registros escritos (cartas, livros) e pinturas de arte, como também do ensino, que foi e continua sendo ofertado, principalmente pelos conteúdos que se encontram nos livros didáticos de História, ao longo da educação brasileira, a qual emerge da construção de um currículo monocultural. Concomitantemente, as mídias (TV, Internet) também têm reforçado a amplitude de estereótipos acerca do indígena, o que têm contribuído para a discriminação, preconceito e intolerância, gerando exclusão social e cultural.

A imagem construída e as maneiras pelas quais o indígena é visto pela população considerada não indígena fazem parte de uma representação histórica construída durante o processo de colonização do Brasil e que perdura até os dias atuais. Consequentemente, as culturas indígenas não são vistas como parte da sociedade brasileira. Para romper com essas representações negativas, é necessário desconstruirmos conceitos alienantes e possibilitar um ensino intercultural em cursos de formação de professores, a fim de que possam contribuir com uma *práxis* e práticas interculturais diante das diversidades culturais.

Nesse sentido, é de suma importância romper com esse tipo de representação, através de uma educação que possibilite construir uma sociedade igualitária, onde todas as culturas, inclusive as indígenas, sejam respeitadas e valorizadas. Isso pode ocorrer através de uma educação crítica e intercultural, bem como de uma formação de educadores que busquem construir com os educandos uma representação positiva das culturas indígenas.

Cabe enfatizarmos que a formação inicial de professores não indígenas, geralmente, não prepara o docente para trabalhar questões desse porte, muito embora saibamos que o

¹ A palavra professores se refere tanto ao professor quanto à professora; assim, será um termo significativamente utilizado para se referir à formação de professores de modo geral.

professor deve estar preparado para formar cidadãos críticos, bem como problematizar questões que fazem parte da realidade dos seus educandos. Hoje, um dos grandes problemas é discutir e promover ações acerca da diversidade cultural. Então, discorrer sobre a formação inicial de professores nos leva a entender como está se dando essa formação, se está ou não contribuindo para a reprodução de estereótipos reducionistas diante das culturas dos povos indígenas e das diversas culturas.

É preciso refletirmos também sobre o currículo que norteia o processo de formação docente, entendendo que os pilares do currículo se constituem a partir de uma ideologia, cultura e poder hegemonicamente construídos por uma ideologia dominante. Cabe a nós, investigadores e pesquisadores, buscar entender as dualidades presentes na matriz curricular, a fim de problematizar as relações de poder que perpassam os fazeres docentes no ambiente universitário. Entendemos que um currículo que não contempla as diversidades culturais contribui para uma formação inicial fragmentada e até mesmo reprodutora de informações que não enfatizam, em seus processos de aprender, a diversidade cultural como fonte de conhecimento.

Nesse sentido, é preciso que haja a decolonização do conhecimento ²na universidade, para que se possa construir uma formação que considere, à luz de outras culturas, que não existe um único conhecimento, mas vários. Sob a perspectiva de interculturalidade crítica, é necessário que ocorra um giro decolonial e epistêmico em relação ao fazer docente, relacionado às diversas culturas, o que requer adotarmos outras concepções de ensino e educação, pautadas numa educação intercultural e na pedagogia decolonial, como possibilidades de construção de uma sociedade com mais alteridade, menos intolerância e preconceito.

Para tanto, *a priori*, precisamos entender como se constitui a hegemonia de uma cultura sobre a outra, o que reflete em construções e representações que circulam na sociedade e justificam as ações dos sujeitos. No intuito de compreender esses aspectos, buscamos embasamento na Teoria das Representações Sociais, que parte da Psicologia Social, e que, segundo a concepção de Moscovici (2003), objetiva entender as representações criadas pela interação social que, de alguma forma, são comuns a um determinado grupo. Essas representações se cruzam a todo momento nas relações dos indivíduos e na coletividade, influenciando o comportamento dos sujeitos. Desse modo, são criadas e recriadas e exercem influência na forma como é representado um objeto, imagem ou palavra, bem como também a

² Termo utilizado pela perspectiva Decolonial Latino Americano definida por autores como CASTROGÓMEZ, 2007; DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 2002, 2011; ZIBECHI, 2014; WALSH, 2007 que se referem a elementos constituintes da modernidade/colonialidade.

cultura de um povo.

Nessa perspectiva, este trabalho teve por objetivo geral: *analisar a contribuição acadêmica-científica do Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM quanto à questão indígena e ao preparo dos futuros docentes para o exercício da profissão docente.*

Para atender o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como se constitui a questão indígena ao longo da história do Brasil e suas implicações no contexto escolar.
- Averiguar como a questão indígena é trabalhada no Curso de Pedagogia do IEAA.
- Identificar a representação social dos futuros professores acerca da questão indígena.

A escolha desta temática se justifica, primeiramente, por ser campo de estudo e pesquisa de nossa primeira experiência em relação à cultura indígena, no ano de 2012, através do Curso Técnico de Enfermagem (Saúde Indígena). Desse primeiro momento, surgiram inquietações que nos instigaram a estudar mais sobre os sujeitos, bem como sua cultura. Paralelamente a essa experiência, também cursando os primeiros períodos de Pedagogia, através da disciplina de Antropologia e Cultura Indígena, entendemos que existiria a possibilidade de fazer pesquisas com essas culturas do ponto de vista educacional, oportunidade que o Curso Técnico não proporcionava.

Um fator relevante para a proposta deste trabalho é que a cidade de Humaitá-AM está localizada na mesorregião sul do estado do Amazonas (cf. mapa em anexo) e, historicamente, foi um lugar onde houve a colonização de algumas etnias indígenas, conforme aponta Raimundo Neves Almeida (2005), em seu livro *Retalhos Históricos e Geográficos de Humaitá 1869-1970*. Na região de Humaitá, existem sete etnias indígenas que vivem mais próximas à cidade: Tenharin, Parintintin, Pirahã, Diahui, Munduruku, Torá e Apurinã (FUNAI, 2019). Esses indígenas transitam normalmente entre a cidade e sua aldeia.

Desse modo, a questão indígena, no município, é vivenciada de forma “pacífica”, pelo menos na atual conjuntura. Em razão de alguns conflitos, especialmente o que envolveu a morte de três homens não indígenas nas terras dos Tenharin, no final do ano de 2013, uma repercussão nacional e internacional reacendeu discursos preconceituosos e ações intolerantes contra as populações indígenas que aqui residem. Esse conflito gerou, na sociedade humaitaense, uma visão distorcida sobre todos os indígenas da região. No entanto, atualmente, percebemos que os indígenas conseguem vir à cidade, porém, de alguma forma, o fato acontecido em 2013 implicou em um preconceito que permanece ainda sob nuances.

Durante a graduação (2011-2016), percebemos que poucos eram os trabalhos científicos realizados com esses povos. Havia lacunas referentes às questões indígenas no ensino na Universidade, principalmente na formação de professores, pois, embora o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) esteja em um lugar privilegiado, no que concerne à diversidade cultural existente no município de Humaitá, a formação inicial dos professores, geralmente, não colabora para efetivar ações que possam contribuir para a construção de uma representação positiva do indígena como sujeito pertencente à sociedade humaitaense.

Na graduação, desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no primeiro semestre de 2016, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Vale do Rio Madeira, localizado na cidade de Humaitá-AM, intitulado *Educação e Currículo: promoção da saúde através da escolarização indígena*, realizado na Aldeia Pupunha, juto à etnia Parintintin, cujo objetivo foi analisar como ocorria a promoção da saúde, através da escolarização na aldeia, e de que maneira o currículo enfatizava conteúdos ligados à saúde.

Mediante os resultados obtidos na pesquisa do TCC, identificamos que os professores não indígenas que lecionavam na escola indígena apresentavam dificuldades em executar sua prática pedagógica, primeiramente pela questão cultural, segundo por não dominar a língua materna. Desse modo, fomos compreendendo que a Universidade não consegue preparar suficientemente o professor não indígena para lecionar sobre questões da diversidade cultural existente no Brasil, tanto para exercer a *práxis* docente nas aldeias como na cidade.

No ano de 2017, já atuando na Universidade como professora substituta, lecionando algumas disciplinas como História da Cultura Amazonense e Cultura Indígena, percebemos através da nossa própria prática pedagógica, que os alunos apresentam muitas dificuldades em relação aos aspectos culturais sobre o contexto indígena; na maioria das vezes, possuem uma visão estigmatizada dessas culturas e se sentem despreparados para abordar essa questão em sala de aula, em quaisquer contextos.

Com base nessas reflexões, surgiu-nos a seguinte questão problematizadora: *O curso de formação de professores (Pedagogia) possibilita aos acadêmicos a aquisição de conhecimentos acadêmicos e científicos suficientes sobre a questão indígena, que possam prepará-los para o exercício da profissão docente?*

Diante dessa questão, consideramos que realizar esta pesquisa no município de Humaitá-AM proporcionará maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre essa temática e que, possivelmente, possibilitará maiores discussões e debates acerca da formação inicial de professores; além disso, também poderá contribuir com o IEAA, numa reflexão crítica, para

trabalhar de maneira contextualizada as questões de diversidade não somente no Curso de Pedagogia, mas também nos cursos de formação de professores em geral.

Os resultados desta pesquisa possibilitarão maiores debates e ações voltadas para a compreensão da funcionalidade da representação social como forma de entender que a exclusão, o preconceito e a discriminação construída sobre as culturas indígenas permeiam o sistema de informações que surge no senso comum, constituídas por uma estrutura materialista, condicionada historicamente. Com isso, a partir dos dados analisados talvez possa ajudar o curso de Pedagogia a repensar o currículo de formação no IEAA para que se contemple mais a temática aqui discutida.

Desse modo, a teoria das representações sociais nos ajuda a entender que as representações negativas criadas e recriadas acerca dos indígenas, de alguma forma, podem contribuir para um ensino que não respeita as diversidades. Assim, é preciso desconstruir pré-conceitos, estereótipos e representações negativas e construir, numa perspectiva crítica, uma representação positiva da diversidade cultural, valorizando e respeitando os povos indígenas e reconhecendo-os como sujeitos sociais, produtores de conhecimento e pertencentes à sociedade, o que culmina do ponto de vista da intencionalidade desta pesquisa em uma relevância também social.

A presente dissertação está dividida em 8 seções, a saber:

Seção 1: trata-se desta *Introdução*.

Seção 2: *Formação de Professores no Brasil* - em que fazemos uma breve contextualização histórica sobre esse tema, elencando algumas correntes teóricas que influenciaram a formação e contribuíram para um fazer docente, geralmente, dissociado da realidade do sujeito. Assim, a trajetória de formação está em constante reestruturação, a fim que se possa pensar as diversidades culturais e trabalhar, interculturalmente, de uma forma significativa. Abordamos, também, a formação de professores no estado do Amazonas, o que é importante, pois é um dos estados que possui a maior população indígena e entendemos que existe a necessidade de formar professores para essa realidade.

Seção 3: *Teorias do Currículo e Educação* - discutimos sobre como o currículo possui relação tanto com a formação inicial de professores quanto com a prática do ensino, considerando que não é neutro e está intimamente ligado a relações de poder, cultura e ideologia dominantes, podendo contribuir para uma educação alienante e reforçar a reprodução de informações contrárias sobre as diversas culturas, se for pautado em um currículo tradicional. Assim, optamos por um currículo crítico, pautado nas concepções de Henry Giroux, Paulo Freire dentre outros teóricos da teoria crítica do currículo, que nos possibilitam

compreender as relações entre opressor-oprimido, oportunizando o rompimento da alienação e a construção de sujeitos emancipados. Tratamos, ainda, a perspectiva da teoria do currículo pós-crítica, que enfatiza questões de identidade, alteridade, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade. Assim, no currículo, podemos dar voz a outras culturas historicamente marginalizadas pelo projeto colonizador. Numa construção intercultural do currículo, crítica e pós-crítica demonstram um caminho de possibilidades para uma educação decolonizadora.

Seção 4: *Questão Indígena* - discorremos sobre o contexto indígena de forma ampla, destacando o processo de colonização, o movimento indígena, que possibilitou a conquista de alguns direitos, como à demarcação de terras, saúde e educação escolar indígena diferenciada. Apresentamos o processo histórico da educação escolar, bem como seus desafios em relação à garantia dos direitos estabelecidos na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96, acerca de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. A intenção foi demonstrar que as populações indígenas, apesar de viver e conviver com o preconceito, são povos que resistem contra a opressão e subalternização.

Seção 5: *Interculturalidade Crítica e Diversidade Cultural* - desenvolvemos dois subitens relacionados à interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial e como uma proposta emancipatória. Apontamos como se deu a construção do termo intercultural crítico, a partir de autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano; Enrique Dussel; Walter Mignolo; Nelson Maldonado Torres, os quais tratam a interculturalidade a partir de um outro viés, diferente daquele mencionado pelo multiculturalismo. Na concepção dos autores citados, a partir da decolonização do conhecimento, propõe-se um giro epistemológico, possibilitando diálogos interculturais, um projeto contra hegemônico em que se criem ações que valorizem e reconheçam os conhecimentos de diferentes culturas, para que todos se tornem sujeitos mais humanos, críticos e emancipados.

Seção 6: *Teoria da Representação Social: compreendendo as representações numa relação dialética* - tratamos da representação social, conforme os estudos de Serge Moscovici, que teve influência das contribuições teóricas de Durkheim, Karl Marx e Max Weber. A teoria da representação social, de Moscovici, é pautada em estudos que emergem do senso comum, ou seja, as representações são constituídas nos grupos sociais, através das comunicações e do processo de objetivação e ancoragem. Há ainda o subitem relacionado aos estudos da representação social em educação, que aponta como os trabalhos nesse segmento têm auxiliado a compreender as dualidades vivenciadas em meio a esse contexto.

Seção 7: *Representação Social dos Acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM* - traçamos o caminho trilhado nesta pesquisa, trazemos a contextualização histórica do IEAA-

UFAM, campus Humaitá-AM e discorreremos criticamente sobre as análises referente ao PPC do Curso de Pedagogia, entrevistas realizadas e aplicação do teste de evocação com os acadêmicos de Pedagogia, demonstrado dados significativos em relação à problemática levantada.

Seção 8: tecemos as nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada, que impulsiona para novas reflexões pertinentes ao campo da educação.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório, de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhes concedeu.

(IMBERNÓN, 2000, p. 57).

Nesta seção, trazemos um breve histórico sobre como foram construídas as bases que respaldam a formação de professores no cenário brasileiro, além de elencar a necessidade que se tem de propiciar uma práxis docente que possa contribuir com a formação do indivíduo diante as diversidades culturais, colocando-o numa posição de intelectual crítico, reflexivo e emancipador, seja enquanto profissional - no que tange seu próprio processo de formação diante o mundo - bem como formador e mediador de conhecimento, seja na Educação Básica, como professor ou pedagogo, ou como docente também no Ensino Superior.

Considerando a diversidade cultural presente no contexto amazônico, não podemos deixar de mencionar a formação de professores neste cenário, uma vez que a maior parte de populações indígenas vive nessa região. Entendemos que a formação ofertada aos professores deveria ou poderia enfatizar e preparar o docente e o pedagogo para uma práxis que pudesse contribuir, de forma mais significativa, para a formação emancipatória do indivíduo, promovendo a construção da alteridade.

2.1 Contextualizando a formação de professores: breve histórico

A trajetória da formação de professores no Brasil passou por três etapas, ao longo da história, com as primeiras iniciativas ainda na época colonial, quando essa função era exercida pelos padres jesuítas e à docência não era considerada como profissão. Não havia instituição que ofertasse, de forma exclusiva, cursos de formação para um profissional que atuasse nesse segmento. Assim, “durante o período colonial, com a responsabilidade da educação nas mãos dos jesuítas, a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum*” (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 56), que consistia,

[...] por um lado, no fato de ele se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro lado, no fato de ele incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro[...] Esse foi certamente o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus (MIRANDA, 2009, p. 27).

O *Ratio Studiorum*, era um documento que norteava a organização da educação no colégio jesuítico, onde havia uma preocupação quanto às normas, currículo e hierarquia, que detalhava como seriam lecionadas as aulas e como cada um exerceria sua função, considerado também um método pedagógico dos jesuítas. Esse documento estabelecia diferenças de dois cursos: o *Studia Inferiora* e o *Studia Superiora*. O primeiro, conhecido também como ginásio ou secundário, tinha por objetivo estudar gramática e retórica; o segundo, envolvia o estudo da Filosofia e Teologia, no entanto, “[...] priorizava a formação do padre e não continha o ensino de disciplinas pedagógicas que visassem especificamente à formação do mestre” (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 56).

O processo de escolarização, durante o período colonial, não tinha por intuito formar sujeitos pensantes e críticos, mas consolidar a hegemonia de uma fé que, na época, era considerada como verdade absoluta. Era necessário catequizar as massas com os princípios cristãos, ou seja, utilizava-se da religião para que houvesse o consenso entre a população, tornando as pessoas passivas quanto a qualquer decisão que fosse tomada pela Igreja. Com isso,

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Nesse contexto, era de responsabilidade do professor (embora essa função não fosse considerada como profissão) transmitir informações pelo processo de catequização. Ou seja, tudo o que os padres jesuítas aprendiam durante o *Studia Superiora* deveria ser repassado para os alunos. No entanto, essa transmissão não ocorria igual para todos, pois, como havia o grande contingente de alunos, era quase impossível ter a atenção de todos em um único momento.

Então, surgiu a figura do monitor, o aluno mais aplicado e esperto da turma, com o intuito de auxiliar o mestre e suas atribuições eram designadas pela autoridade da sala: “Os mesmos devem ouvir o que foi memorizado, devem recolher os trabalhos escritos para o docente, devem anotar em um caderno quantas vezes a memória falha, quem fez o trabalho escrito ou quem não trouxe os materiais; devem também realizar outras coisas, caso o docente assim deseje” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 79). O trabalho do docente jesuíta não era de

mediador do ensino, mas de detentor do conhecimento: deveria interrogar e repetir o conteúdo para a classe e os alunos deveriam memorizar e reproduzir. Aqueles que se destacassem durante esse processo estariam aptos a exercer a monitoria.

O período jesuítico durou entre 1549 a 1759 e a educação tinha caráter meramente catequizador. O ensino ofertado possibilitava somente ler, escrever e contar. A intenção de ensinar cabia apenas para os indígenas e classe dominante, excluindo-se do processo educativo os escravos, os pobres e as mulheres

Todavia, esse cenário “mudou” com as reformas pombalinas (1759-1822), que acarretaram na expulsão da Companhia de Jesus, em 1759. Essas mudanças repercutem no modelo de ensino ministrado até então, pois passou a ser instituído o ensino laico, foram criadas as aulas régias que, a partir daquele momento, emergiam do Estado e não mais da Igreja. Assim,

As principais medidas implantadas pelo Marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

Em relação aos professores, no Brasil, somente em 1760 foi realizado o primeiro concurso, em Recife. Posteriormente, no ano de 1772, foi implantado o ensino público oficial, influenciado pelo ideal iluminista: “[...] a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação” (MACIEL; NETO, 2006, p. 471). Dessa forma, os princípios de ensino deixado pelos jesuítas já não se faziam pertinentes. Era necessário modernizar a educação, a fim de que melhor atendesse às novas mudanças que aconteceriam.

A partir daí, deu-se início a grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais, no que concerne à educação. Na tentativa de sanar as fragilidades quanto a sua estrutura e professores é que se justifica a criação de aulas régias. Desse modo, ocorre a estatização do ensino e também a reforma dos estudos menores que aconteceu,

[...] a partir de 1771, com a Real Mesa Censória. A criação desta Mesa, pela Lei de 5 de Abril de 1768, integra uma política cultural que, por sua vez, vai ao encontro da orientação geral do governo. As competências da Real Mesa Censória resultam da agregação das atribuídas antes ao Ordinário Diocesano, à Inquisição e ao Desembargo do Paço. A Real Mesa Censória teve grande importância na implementação do ensino público, elaborando um Plano de cálculo geral e particular de todas e cada uma das

Comarcas e do seu número de habitantes que poderiam beneficiar das Escolas Menores. Com base neste plano, foi elaborada a Lei de 6 de Novembro de 1772, através da qual o governo pombalino criou uma rede de escolas régias de frequência gratuita que abrangia todo o Reino, mais ampla do que a existente até então. Esta rede ficou inscrita no Mapa de professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal, anexo à Lei. A 10 de Novembro de 1772, uma Carta de Lei complementada por dois Alvarás com a mesma data institui o imposto do Subsídio Literário. Um dos Alvarás regulamentava a recolha do subsídio no Norte do País e o outro instituía a Junta encarregada de proceder à arrecadação do dito subsídio. Este imposto destinava-se especificamente a manter, em serviço público, um determinado número de professores e ao mesmo tempo assegurava o funcionamento das estruturas implementadas e das escolas (ROSA; GOMES, 2014, p. 47-48).

Entretanto, a implementação deste novo modelo de ensino fracassou, pois a escola não atendia a todos, o que demonstrava constante discriminação. Predominava ainda o ler, escrever e contar, assim como era no ensino jesuítico. Apenas aqueles que, por ventura, seguissem os estudos em nível superior poderiam aprender grego, retórica e filosofia e sabemos que essa oportunidade se daria apenas para a elite. Desse modo, as reformas que Pombal tentava estabelecer não obtiveram tanto sucesso quanto o que fora implementado no período anterior, pois havia uma distância entre a realidade e o que estava em lei. “Além disso, considera que o êxito do projeto educacional jesuítico deve-se, em parte, às habilidades dos padres ao desempenharem a função de professores, pois mantiveram numerosas escolas dirigidas por professores verdadeiramente hábeis” (MACIEL; NETO, 2006, p. 473).

Mediante essa realidade, encontrou-se uma educação pública omissa às condições do Estado e precária em relação à formação de professores, que eram concursados e não empossados, o que impulsionou a procura por escolas particulares, que

Paralelamente ao trabalho pedagógico dos mestres-escolas oficiais e das instituições de ensino confessionais católicas, espalhava-se, pelo território nacional, grande número de pequenas escolas particulares, cujos mestres ministravam as primeiras letras às crianças que habitavam os centros urbanos e o campo. Esses mestres, eles mesmos normalmente detentores de uma educação elementar, ocupavam o vazio provocado pela total incapacidade do Estado de fornecer a instrução pública (RICCIOPO FILHO, 2010, p. 58).

Diante desse cenário e com todos esses desafios, “[...] as reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses” (RIBEIRO, 1993, p. 16). Ainda no século XIX, existia certa necessidade em mudar os métodos de ensino utilizados, todavia este seria um novo período que começava a surgir: o Império (1822-1889). O que caracteriza esse momento em relação à educação e formação de professores é o paradigma do

*Magister*³, bem como “[...] a criação da Escola de Primeiras Letras na Corte Imperial, em 1823, para a instrução dos soldados do exército até o ano de 1874, quando se deu a fundação da Escola Normal na Capital da Província de São Paulo” (MARCHELLI, 2017, p. 225).

As escolas normais foram uma das primeiras iniciativas para a formação de professores. No Brasil, só foram estabelecidas após a reforma constitucional de 12/8/1834 (TANURI, 2000). A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, estabelecendo que,

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 64).

Daí se originaram as primeiras políticas de formação de professores no Brasil, o que aparece na Lei de 15 de Outubro de 1827 (SAVIANI, 2009). Através dessa Lei foram criadas as primeiras escolas de ensino mútuo, nas quais os professores deveriam utilizar o método Lancaster, desenvolvido na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster, no século XVIII e início de XIX. Esse método consistia em um procedimento pedagógico que o professor deveria adotar, no qual ainda

[...] treinava os monitores, que, por sua vez, instruíam os colegas, permitindo que se atendessem a um número muito maior de alunos. Era um sistema parecido com o das escolas jesuíticas, porém modernizado por uma série de materiais pedagógicos e por uma distribuição racionalmente organizada de tarefas, que se aproximava ao de uma linha de montagem industrial. Lancaster afirmava que seu método era vantajoso em relação ao método global, já que permitia alfabetizar muito mais crianças ao mesmo tempo e com menor custo. Segundo o pedagogo inglês, uma escola inteira poderia ser instruída sob a vigilância de um só professor (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 60).

O método Lancaster foi bastante propício para o sistema econômico da época, uma vez que se buscava “[...] 1ª. abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2ª. diminuir as despesas das escolas; e 3ª. generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade (MENDONÇA, 1816, p. 347). Isso denota a precarização da educação desde essa época e a negligência do Estado para com a formação dos professores. Segundo Castanha (2012, p. 5), “a Lei responsabilizou cada professor pela sua formação”. Instituída no dia 15 de Outubro

³ Nessa perspectiva, a competência profissional está na capacidade de dominar o que se ensina (os conteúdos) e, num segundo plano, o modo único como se ensina (o método). Na verdade, o como ensinar e a formação docente propriamente dita não chegavam a ser uma preocupação dominante na época, em decorrência do pensamento geral de que qualquer um que julgasse dominar determinados conteúdos de ensino poderia atuar como professor. Esta é, em linhas gerais, uma visão de professor que corresponde ao ideário do chamado Paradigma do Magister (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 59).

de 1827, conforme o art. 5º, a Lei estabelecia que:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, p. 71-72).

Depreendemos que não havia uma preocupação quanto a uma formação adequada, o que levou à fragilidade do ensino então ofertado, prevalecendo um modelo de ensino precário e excludente. No entanto, em 1834, através da Regência Trina Permanente, Lei nº 16, “começaram a surgir escolas de formação de professores em algumas províncias, como no caso da fluminense, que ganhou uma escola normal em Niterói, em 1835” (GABLER, 2016, p. 1). A esse respeito,

[...] somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (VILLELA, 1992, p. 28).

Quanto a essa afirmação do autor, consideramos importante frisar que o modelo de ensino adotado pelas escolas normais era o europeu, sob um viés dominante e conservador, o que, de alguma forma, estava interligado à necessidade de autonomia e hegemonia de um projeto voltado para a supremacia da classe dominante sobre a classe pobre (TANURI, 2000). Os professores formados nessas escolas normais “[...] seriam os responsáveis por derramar a instrução por todas as classes, instrução que, de acordo com o pensamento iluminista, possibilitaria à sociedade brasileira atingir estágios mais elevados de civilização” (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 62).

A criação de escolas normais em São Paulo se deu em 1846: “[...] caracterizavam-se pela precariedade dos programas e não apresentavam uma proposta pedagógica coerente com seus objetivos, e também não havia professores habilitados para lecionar nessas escolas” (ALMEIDA, 1995, p. 6). Essas escolas, apesar de serem expandidas para algumas localidades do Brasil, não obtiveram grande êxito, pois a maioria da população não tinha acesso à educação, que era destinada apenas à elite. Além disso o não êxito das escolas normais devia-se:

[...] à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos mínguaos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do

insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (TANURI, 2000, p. 65).

A escola normal de São Paulo “em 1874 foi fechada por ato do Presidente da Província datado de 9 de maio de 1878, o que se efetivou em 30 de junho daquele ano” (MARCHELLI, 2017, p. 238). Denota-se que o objetivo dessas escolas normais era transmitir informações, que, posteriormente, seriam transmitidas e reproduzidas pelos alunos. Assim, não havia um currículo específico, bem como metodologias que pudessem auxiliar essa formação enquanto *Magister*.

As escolas normais enfrentaram uma série de críticas, pois não estavam produzindo os resultados esperados. Ainda assim, prevaleceram até 1950 em outras localidades do país. Na visão de Villela (2000, p. 131), “talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade a da conquista de uma identidade profissional”.

Somente no período da Primeira República (1889-1930), com o advento das massas populares e através de lutas, a formação de professores começou a ter notoriedade, iniciando uma nova fase brasileira que impulsionou o surgimento de novos paradigmas emergenciais. Nesse sentido, “os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino” (RIBEIRO, 1993, p. 18). Azevedo (1963) nos conta que Benjamin Constant, influenciado pelo positivismo, tentou propor novas reformas, objetivando incluir disciplinas científicas ao ensino normal e secundário, tais como:

[...] matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos das línguas e literaturas antigas e modernas (AZEVEDO, 1963, p. 616).

Para atingir esse ideal proposto na reforma, os professores “[...]precisavam ser selecionados e preparados para essa tarefa ou “missão”, que tinha por objetivo alfabetizar toda a população e fortalecer o novo regime e seus beneficiários, ou seja, as oligarquias regionais” (SHEIBE; VALLE, *apud* NÓBREGA, 2002, p. 260). A partir dessa nova “missão” dos professores, o regime detentor do poder, na época, dizia haver a “necessidade” de que as pessoas de classe “inferior” deveriam ser instruídas e que a oferta e a possibilidade mínima de instrução para essas pessoas aumentaria o desenvolvimento do Brasil.

Consoante a isso existia a crença de que,

[...] “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de

diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p. 23).

Entretanto, questões econômicas, sociais e políticas não contribuíram para a expansão da escolaridade em todo o território brasileiro, tendo em vista que o acesso era direcionado à classe elitista e não chegava a todos os contextos, pois ainda

Faltava para sua execução, além de uma infra estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1978, p. 42).

Desse modo, surgiram inquietações justificando a necessidade da obrigatoriedade do ensino elementar, com a intenção de que todos pudessem ter acesso à instrução e à liberdade de ensino, tanto no nível primário como secundário. As escolas normais estavam ganhando maior notoriedade, o que implicaria em sua efetivação e acesso de forma mais significativa. Isso possibilitou sua expansão que, apesar de não atingir em sua totalidade os dois níveis de ensino, pôde contribuir com a educação, sinalizando avanços tímidos posteriormente.

Ressaltamos alguns projetos que sucederam a tentativa de propiciar que o ensino elementar fosse obrigatório: o Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886). Sobre isso,

Apesar de malogrados, esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido, o que também se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação de estabelecimentos desse tipo, em flagrante contraste com o descaso de que foram alvo anteriormente (TANURI, 2000, p. 66).

As escolas normais passaram a demonstrar um pequeno avanço e, conseqüentemente, o currículo escolar ganhou maior significado no que tange a sua elaboração. As mulheres também passaram a ter maiores oportunidades em relação ao ensino ofertado, o que foi uma conquista, uma vez que as oportunidades de ingressar numa escola ou espaço formativo eram destinadas somente aos homens, pois o modelo de ensino considerava que a mulher deveria se dedicar integralmente aos afazeres domésticos, cuidar dos filhos e do cônjuge. Essas mudanças foram ocorrendo gradualmente e somente nos últimos anos do Império é que a mulher pôde ter acesso à educação.

Sob esse aspecto, já havia indícios do que, posteriormente, seria citado como a feminização do magistério, pois, no dado momento em que foi “possibilitado” o acesso das mulheres à educação, já se atribuía sua formação ao cuidado da infância, o que foi demonstrado

nos últimos anos da monarquia. Ou seja, a mulher sempre foi vista como a cuidadora, a educadora dos filhos e responsável pelo lar, então tentou-se também lhe atribuir essa função enquanto professora. Assim, a formação elementar que lhe era disponibilizada implicaria no prolongamento de duas funções: mãe e educadora, sendo este perfil traçado, atribuído e defendido por pesquisadores e autores, o que, de alguma forma, ainda se reflete na atualidade.

Cabe-nos ressaltar umas das partes da história da formação de professores que é de suma importância entendermos, relacionada à figura da mulher. Para ter uma função ou um papel dentro da sociedade, caberia vincular a mulher a algo que se aproximasse as duas funções já mencionadas. Pois,

No Brasil, o magistério primário sofreu um processo de feminização tanto pela frequência nas Escolas Normais quanto pela ocupação da profissão pelo sexo feminino, apesar de alguma oposição inicial oriunda dos segmentos masculinos mais conservadores, as mulheres puderam ocupar o campo profissional: magistério (ALMEIDA, 2007, p. 32).

Desse modo, justifica-se que a feminização do magistério tenha ocorrido, primeiramente, pela “opção adequada para o sexo feminino, o que se pauta nos cuidados e doação, atributos à missão e vocação, sendo a continuidade da atividade doméstica” (TORRES, 2010, p. 102), não por elas instituídas, mas por princípios conservadores e pela própria igreja, que viam a mulher “como professoras e catequistas de crianças quando da criação de uma escola para cada igreja, que era dirigida para cultivar a fé protestante levar aos nativos da terra a palavra divina” (TORRES, 2010, p. 102).

Em segundo lugar, o homem não procurava por essa formação, devido à precarização salarial, e “o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária” (TANURI, 2000, p. 66). Assim, ao longo da história, a mulher também enfrentou muitos obstáculos, no que concerne à sua condição de ser mulher, como também profissional, tendo em vista que, não havendo a procura da formação em magistério pelo homem, as mulheres ficavam em condições de desigualdade e subalternização. Esse fato, dentro daquele cenário cercado de preconceito e machismo, impulsionou o movimento em favor de direitos iguais, desde a década de 1960.

Considerando especificamente as escolas normais, não podemos deixar de enfatizar o currículo que orientava o ensino elementar. Fazendo uma breve análise do que compunha o currículo escolar do Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), percebemos que este serviu de modelo para algumas localidades e se fez fortemente atuante na Corte, em 1880. Sendo que as matérias contempladas nesse currículo eram amplamente interligadas a,

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). Como a Reforma Leôncio de Carvalho acolheu a frequência e os exames livres, a duração do curso não foi fixada em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submetiam a exames (art. 9º e parágrafos) (TANURI, 2000, p. 67).

Todavia, apesar de serem consideradas modelo, as escolas normais não eram totalmente públicas e havia divisões relacionadas aos públicos feminino e masculino. Somente em algumas províncias, como era o caso de Goiás, a Pedagogia se fazia presente no currículo como forma de subsidiar a preparação para formar e exercer a docência, reduzindo-se às matérias de pedagogia ou metodologia. Outrora, no currículo da escola normal de São Paulo, aparecia legislação e administração educacional (TANURI, 2000). Isso explica como a formação de professores era bastante reduzida, demonstrando que essa formação merecia ser olhada de uma outra perspectiva, considerando a necessidade de se preparar um profissional com maiores subsídios teóricos e metodológicos.

No final do regime monárquico, a formação de professores começava a tomar um rumo mais significativo e mudanças positivas poderiam acontecer no novo momento da história que se iniciava: o período republicano. Esperava-se a ampliação das escolas normais e uma efetivação mais concreta em relação à formação dos educadores. Assim,

A I República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de "formar um homem novo" concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente (NOVÓIA, 1992, p. 3).

Todavia, ao contrário do que se esperava, o atual cenário não trouxe muitas mudanças em relação aos processos formativos, pois a instrução primária ainda partia de articulações com as províncias. Ao setor governamental cabia se responsabilizar pelo ensino secundário e ensino superior e o ensino primário era de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal. Com isso, o ensino primário, em outras localidades do país, não recebia qualquer intervenção, ficando sob autarquia dos próprios estados. Tendo em vista essa situação, aconteceu em São Paulo, no ano de 1890, uma reforma educacional, atentando

principalmente para a necessidade de implantar o ensino graduado na escola normal. Sobre essa reforma,

[...] a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método intuitivo de Pestalozzi. Assim, a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (TANURI, 2000, p. 69).

Com o passar do tempo, as escolas normais começaram a ofertar cursos com mais de cinco anos. Não podemos deixar de mencionar que “somente em 1890 na fase transitória da Monarquia à República, é criado no Rio de Janeiro (Distrito Federal) o Pedagogium, sendo o primeiro Centro de Estudos Pedagógicos em nível Superior” (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Somente na década de 1900 a categoria de professores recebeu maior atenção; no entanto, as iniciativas partiam do setor privado, responsável por ofertar ensino superior para formação inicial de professores. Em 1901, foi criado o primeiro instituto de nível superior, que já buscava articular a formação de professores. O instituto funcionava através de iniciativas privadas, o que mudou em 1920, ficando respaldado pelo poder público (OLIVEIRA, 2013). A partir de 1901, aconteceram reformas educacionais, tais como,

Código Eptácio Pessoa (1901) que acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desofidialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz) (RIBEIRO, 1981, p. 77).

Essas reformas não conseguiram resolver as fragilidades da educação, pois o ensino estava enraizado em um sistema tradicional e buscava atender às questões políticas e econômicas. Desse modo, “[...] a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino [...]” (AZEVEDO, 1953, p. 134). Porém, apesar da

influência positivista em relação à formação de professores, isso possibilitou que esse indivíduo saísse da categoria apenas de mestre transmissor de informações, superando o *Paradigma de Magister*, e avançasse para o que seria chamado posteriormente de técnico ou executor de objetivos instrucionais (RICCIOPPO FILHO, 2010).

A influência do positivismo de Comte na educação e na formação ofertada trouxe a racionalidade técnica para a práxis do professor, de tal modo que, já em 1920, ela passou a ser implementada como campo teórico na formação docente. No mesmo período, “a década de 20 caracterizava-se pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista” (RIBEIRO, 1993, p. 19). Caracterizava-se aí o tenentismo (que abordaremos posteriormente). Apesar disso,

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspiradas no Escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se fundamentalmente numa psicologia experimental esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem (TANURI, 2000, p. 72).

Assim, abrindo aqui um parêntese, lembramos a influência da Escola Nova na educação brasileira, ainda em 1882, proposta por Rui Barbosa, influenciado pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). A tendência escolanovista partia do princípio de que, para os alunos aprenderem, o professor precisava deixá-los livres; na visão da Escola Nova, o professor não precisava buscar instrução/formação, pois era considerado apenas como um cuidador e sua função era somente “vigiar” as crianças durante as atividades propostas. Desse modo,

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem (RIBEIRO, 1993, p. 19-20).

Nesse sentido, “compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico [...]” (SAVIANI, 2008, p. 8). Embora inusitada, a utilização de alguns mecanismos do escolanovismo contribuiu, de alguma forma, na maneira de olhar as situações existentes no campo da educação, bem como na formação dos professores. Entretanto, ainda assim, não se

demonstrava como um caminho de possibilidades, então era necessário avançar. Nesse sentido,

De 1920 a 1929, teremos reformas educacionais estaduais a nível primário: a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928. Podemos falar numa "aliança" entre os modelos educacional e econômico-político (RIBEIRO, 1993, p. 20).

Não podemos deixar de destacar também a importância da Associação Brasileira de Educação, de 1924, que viabilizou fortes contribuições acerca da Escola Nova, como também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que, através de “suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre a educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores” (SAVIANI, 2011, p. 32). Através do Manifesto houve também outras ações, como a promulgação de um decreto referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e a vinculação da Escola de Professores de São Paulo e Distrito Federal pela Universidade São Paulo (USP), o que começava a demonstrar o interesse pela formação de professores e sua preparação para a atuação docente.

As reformas citadas por Ribeiro (1993) estavam alicerçadas em princípios partidários e econômicos. Aqui, voltamos a tratar do tenentismo, um movimento que se deu a partir da pequena burguesia da época, a qual não se contentava com a forma de governo do Brasil. Isso gerou algumas revoltas que foram impulsionando a queda da República Velha, pois, até então, o poder estava centralizado em dois partidos políticos: o Partido Republicano Paulista (PRP) e no Partido Republicano Mineiro (PRM). Esse modo de governar ficou conhecido também como política do café com leite, pois a economia desse período se dava através do café; assim esses partidos se revezavam para manter, hegemonicamente, princípios conservadores.

Esse cenário mudou com a Revolução de 30, com entrada de Getúlio Vargas no poder, e a expulsão das oligarquias cafeeiras, iniciando-se um governo provisório que perdurou entre 1930-1934, mas que trouxe contribuições para a educação, pois,

[...] foi dada maior atenção ao Ensino Superior, e juntamente com as reformas de 1920 e 1930, o poder público contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. Também na década de 1930 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e através dos Institutos de Educação, é dada a formação de professores para a educação secundária (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Foi criado também o Ministério da Educação e Saúde e, em 1931, houve a reforma do ensino superior e do ensino secundário. Embora tal reforma não tenha sido ampla, pelo menos foi proposta a organização do ensino secundário, que consistiu,

[...] currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior. No superior, a reforma foi mais a nível administrativo. Criou órgãos, tais como reitoria, conselho universitário, assembleia universitária e

direção de cada escola (RIBEIRO, P. 1993, p. 21).

Ressaltamos que, mesmo com esses avanços, havia a centralização do poder no governo Vargas, eliminando órgãos legislativos nas esferas federal, estadual e municipal. Tenentes do exército foram designados para compor os principais cargos de seu governo, pois a ideia era controlar os estados, impedindo que os coronéis do café influenciassem nas decisões políticas. Isso gerou conflitos, impulsionando a oposição a se articular contra o governo, exigindo autonomia política e que fosse realizada uma Assembleia Constituinte, o que ocorreu em 1932. Sobre as reformas educacionais, cabe-nos citar o Manifesto dos Pioneiros, que aconteceu no mesmo ano.

Em 1934, foi promulgada uma nova Constituição, que daria mais poder ao âmbito executivo, adotando medidas democráticas. Vargas continuou como presidente, porém agora o governo era constitucional (1934-1937). Com respeito à educação, houve incentivo e desenvolvimento do ensino superior e médio, em decorrência da forte influência do setor industrial. Para atender às demandas do mercado econômico, era preciso subsidiar mão de obra qualificada. No entanto, nesse período, parece-nos que houve o mínimo de investimentos para o ensino.

Posteriormente, já no Estado Novo (1937-1945), houve a primeira tentativa oficial que poderia garantir uma base comum nacional para formar professores, o que se deu através da *I Conferência Nacional de Educação*, em 1941, promulgando as *Leis Orgânicas de Ensino* (1942-1946), (SCHEIBE; VALLE, 2007), com o objetivo de suprir a ausência de normas centrais e delinear um processo de regulamentação, em âmbito federal, de políticas públicas educacionais (TANURI, 2000). A Lei Orgânica do Ensino Normal foi aprovada no mesmo ano, porém assinada com o fim da ditadura militar (SCHEIBE; VALLE, 2007),

Ainda nesse período, “o Curso de Pedagogia foi efetivado pelo Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia (OLIVEIRA, 2013, p. 15). Em 1939, a faculdade modelo para a formação de professores era a Faculdade Nacional de Filosofia e o Curso de Pedagogia (Bacharelado) tinha por intuito formar professores para lecionar no ensino secundário. Posteriormente, “[...] vamos encontrar uma série de reformas após o golpe militar de 1964; destacando-se a Lei 5.540/1968, da Reforma Universitária, a Lei 5.692/1971, que regulamenta o então chamado ensino de 1º e 2º graus e a Lei 9394/96, que continua vigente no Brasil (OLIVEIRA, 2013, p. 15) ”.

A formação de professores e a prática docente recebiam fortes influências da Europa e dos Estados Unidos, baseadas numa configuração tecnicista e influenciada pela Psicologia Comportamental, até década de 1970. As influências tecnicistas priorizavam o domínio de

técnicas. Isso é resultado do período vivenciado na Ditadura Militar (1964-1985), que não só influenciou toda a estrutura brasileira, mas também a educação, provocando mudanças que duram até os dias de hoje.

Na época, o país vivenciou a tortura, a censura e a repressão também em sala de aula. Apesar das dualidades existentes, houve a expansão da escola pública, todavia com um viés tecnicista, instrumentalizando o 1º e 2º graus. O Estado tinha total controle sobre o ensino, através da hegemonia de princípios conservadores e dominantes. No qual notava-se que,

[...] nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1.165).

Nesse período, a formação de professores foi construída com base no tecnicismo, para que o ensino pudesse contribuir com o sistema econômico, o que denota que, desde o início, a formação do professor foi pouco valorizada, principalmente na esfera pública. Isso se torna uma grande problemática, pois poucas ações foram feitas no sentido de contribuir, de fato, para uma formação satisfatória desse profissional. No objetivo do governo, estava a tentativa de interligar educação e economia; a educação, nesse entendimento, teria um caráter funcional, para atender aos ideais do sistema capitalista.

Através da Lei nº 5.693, houve a “necessidade” de se reformar a educação básica e, dessas mudanças, emergiu que o professor deveria ser um profissional técnico. Com essa nova conjectura, no final dos anos 1970, a categoria dos professores se encontrava subalternizada pelas condições salariais, além de desvalorizada, o que contribuiu para um ensino pautado na fragmentação, que levou,

A visão fragmentada levou os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução do conhecimento, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2013, p. 23).

Essa situação levou os professores à mobilização e ocorreram greves “[...] entre as décadas de 1970 e 1980, que teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1166). O sindicato dos professores ganhou relevância, impulsionando que fossem articuladas

maior liberdade política e melhores condições de trabalho, valorização dos professores e educação para todos, o que só foi possível ser garantido na Constituição de 1988.

Mesmo com a redemocratização do país, as mudanças ocorridas após a ditadura militar ainda estavam ligadas às exigências do mercado e aos interesses do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Fundo Monetário Internacional. As reformas no campo educacional emergiam principalmente dessas articulações e isso refletiu, entre 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A partir da Constituição Federal foram encontradas propostas que, de fato, demonstram interesse em possibilitar a valorização do professor, dentre outros itens que respaldam o acesso à educação para todos.

Posteriormente, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação, que tinha por objetivo subsidiar um projeto educacional, financiado pela UNESCO e UNICEF, construído para atender às necessidades de aprendizagem. Dentre os países que participaram dessa conferência, o Brasil se destacou pelo alto índice de analfabetismo. Desse modo, “[...] foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

No mesmo ano, começava-se a discutir a LDB, para substituir a anterior (de 1964), que somente foi implementada no ano de 1996, no qual enfrentou,

[...] desde sua implantação, uma situação de diversidade de concepções e uma pluralidade de instituições e de cursos formadores dos profissionais para a escolarização inicial, na tentativa de satisfazer aos diversos interesses postos pela sociedade. O estabelecimento de um acordo sobre o caráter nacional da formação dos professores, num país de profundas desigualdades educacionais, sociais e culturais, encontrou um maior peso no favorecimento das forças econômicas, contraditórias por natureza. Além desta situação, evidenciou-se também um imenso contingente de professores leigos ainda remanescentes no país (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 266).

Diante disso, foram criadas instituições de ensino superior para ofertar formação para os professores leigos; porém, “[...] em razão de suas características pedagógicas e de infraestrutura, contribuiu para a desvalorização do magistério, colocando em xeque a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, que vêm sendo reivindicada há várias décadas” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 267). O que se justifica, ainda, pela desvalorização do profissional, visto que os cursos de formação inicial e continuada ofertados não atingem a qualidade esperada.

A formação de professores teve alguns avanços, no entanto o governo ainda não oferta a qualidade reivindicada e que é de direito, conforme os documentos legais enfatizam, pois “a oferta de formação a custo mais baixo representa a curto e médio prazo desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 268). Além disso, os

cursos voltados para formar professores deveriam estar articulados para a construção da emancipação do sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo, visto que a formação docente vinculada à diversidade cultural ainda se apresenta como um desafio.

Autores como Aranha (2011), Canen e Xavier (2011), Loureiro e Clímaco (2013), Santos (2004) e Ramão (2013) reforçam que a formação ofertada para formar o professor ou pedagogo, geralmente, não possibilita instrumentos necessários para trabalhar com ou sobre a diversidade. Assim, há uma dificuldade por parte dos professores em discutir e propor ações voltadas para esse assunto, o que reflete na prática docente em sala de aula, tanto na cidade como nas escolas do campo, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, o que denota fragilidade nas políticas de formação inicial. O que se justifica na,

[...] dificuldade em se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Isso se apresenta na maneira como os futuros professores têm contato com a prática profissional no geral, em estágios de final de curso, ou em momentos pontuais no decorrer dele. Essa precariedade fragiliza enormemente a formação docente e os futuros professores. Problemas como diferenças culturais entre os alunos, violência nas escolas, aprimoramento docente são, no máximo, vistos teoricamente, mas os alunos têm enormes dificuldades em enxergar respostas concretas já que lhes falta a necessária experimentação (ARANHA, A. 2011, p. 57).

Portanto, a trajetória da formação de professores no Brasil, desde o período colonial (apesar das reformas ocorridas), sempre esteve pautada em modelos de ensino que subalternizavam as diferentes culturas, colocando professor como mero reproduzidor de informações. Então, no período histórico da educação brasileira, assuntos relacionados à diversidade cultural dificilmente eram discutidos e colocados como importantes, principalmente em cursos de formação, o que se apresenta como

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro que reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular (FERNANDES, 2005, p. 385).

Para auxiliar a práxis do professor, a LDB nº 9394/96, segundo o art. 26-A, preconiza que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2018, p. 20). Temos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para contribuir nesse processo.

Todavia, apesar desses estímulos legais, para se propor um ensino crítico perante a diversidade cultural é preciso romper com o paradigma do currículo monocultural e multicultural, que trata as diferenças ainda com exclusão e discriminação. Para isso, é

necessário haver a decolonização do conhecimento, pois, “[...] apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais” (GIROUX; SIMON, 1994, p. 97).

Nesse sentido, é preciso discutir e problematizar essas questões a partir da formação inicial e continuada, “[...] para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641). É de suma importância que, na formação inicial, sejam possibilitados conhecimentos teóricos que possam subsidiar a efetivação de uma prática que atenda às diversidades. Nessa construção, a interculturalidade crítica tem se demonstrado uma alternativa que pode “[...] contribuir efetivamente para que professores, alunos e toda a comunidade escolar possam, através do conhecimento, da crítica e da reflexão, posicionar-se contra as diversas formas de discriminação e de injustiça” (SANTOS, 2004, p. 540). Nesta concepção,

[...] a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica (FREITAS, 2007, p.14-15).

A formação inicial pode trazer maiores contribuições teórico-metodológicas acerca das diversidades culturais, contribuindo na formação do futuro professor para que adote uma posição de construtor do conhecimento, assumindo a posição de intelectual crítico e reflexivo, contribuindo para uma educação emancipadora e libertadora. Para isso,

A adoção de tal prática pedagógica, possibilitaria a reflexão a respeito das diferenças sociais, econômicas e culturais, além da possibilidade do combate, através da reflexão crítica, contra as diversas formas de discriminação, tanto nos limites da sala de aula, quanto no cotidiano das pessoas envolvidas nesta ação (SANTOS, 2004, p. 242).

Desse modo, a formação inicial possibilita, frente às diversidades culturais existentes, formar educadores que possam trabalhar valores e que reflitam sobre as problemáticas que afetam a sociedade. Sabemos que a educação é concebida por princípios ideológicos e que estes princípios constituem a base curricular, o que pode influenciar na perspectiva que o futuro professor terá sobre diversidade, influenciando, assim, a sua prática docente. Nesse sentido, “pensar a diversidade dentro das escolas é sem dúvidas proporcionar aos sujeitos que estão presentes nela a compreensão de que a escola é diversa. É colocar os outros como sujeitos de

direitos e voltar-se ao diálogo com as diferenças ainda nas formas de formação docente” (RAMÃO, 2013, p. 6036).

Diante disso, é importante “[...] discutir o modelo de currículo que desafia os processos hegemônicos culturais de conhecimento e de cultura colocando-nos mais próximos de uma posição de contra cultura” (RAMÃO, 2013, p. 21), além de olhar a diversidade cultural através de uma pedagogia intercultural crítica, reconhecer e valorizar as diferenças como pertencentes à sociedade e produtoras de cultura.

Considerando a diversidade cultural que se encontra no estado do Amazonas, no tópico 1.2 abordaremos como tem ocorrido a formação inicial nesse contexto.

2.2 Formação de professores no estado do Amazonas

A trajetória da formação de professores no Brasil sempre enfrentou muitos desafios, mas também conquistas, considerando a conjuntura atual e os períodos anteriores. Em muito essa categoria profissional avançou, porém não foi algo fácil, pois sempre houve resistência e mobilização por melhores condições de trabalho e de salário, levando-se em consideração que os professores da Educação Básica ainda não recebem uma remuneração condizente com sua jornada de trabalho. Todavia, destacamos alguns direitos conquistados, instituídos na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96.

Somente através de cursos de formação o professor estará apto a exercer a docência, todavia, na região amazônica, esse processo se construiu de forma lenta. No decorrer deste tópico, discorreremos sobre algumas instituições de ensino consideradas importantes no processo de formação de professores no Amazonas.

Apesar de terem sido instituídos cursos para formar professores tardiamente no estado, não podemos deixar de mencionar que a primeira instituição de ensino superior do Brasil, construída ainda no período republicano, em 1909, foi a Escola Universitária de Manaós. Essa instituição, inicialmente, não tinha, em seu estatuto, a incumbência de ofertar cursos voltados para a formação do professor. Naquele cenário, na região amazônica, se vivia o auge do ciclo da borracha (1879-1912), o que atraía investimentos de outros países e a cidade de Manaus começava a passar por transformações, sendo considerada como a *Belle Époque* entre 1890-1917. Assim, é nesse contexto que a primeira instituição de ensino superior foi criada, para atender as demandas de uma sociedade elitista, que viviam da exploração do látex. A respeito da Escola Universitária de Manaós, encontramos a seguinte informação, que

De acordo com seus Estatutos, elaborados e apresentados pelo tenente coronel Eulálio Chaves, a Escola deveria manter os cursos das três armas, segundo o programa

adotado para as escolas do Exército Nacional. Além dos cursos de instrução militar, também seriam ministrados os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras. Outros cursos deveriam ser criados posteriormente, com preferência o de Medicina (PLANO DE INTEGRIDADE DA UFAM, 2018, p. 11-12).

Percebemos que, desde o início, a formação de professores não foi prioridade, pois os cursos mais significativos e relevantes eram medicina, engenharia e outros que atendessem às necessidades do mercado, uma vez que se exportava diariamente o látex produzido nos seringais. Vale ressaltar que as áreas ofertadas pela instituição de ensino estavam atreladas a uma formação ainda militar. Os cursos supracitados foram inseridos na Escola em 1910.

Em 1913, a referida instituição mudou o nome para Universidade de Manaus e passou a ser mantida pelo estado, como também por pessoas - desde as mais simples até donos de seringais - e pelos municípios de Manaus, Maués, Parintins, Coari, Lábrea, Benjamin Constant, Manicoré, Humaitá e Codajás. No período de 1910-1914, apenas 56 alunos conseguiram obter o diploma de graduado. Posteriormente, o Amazonas viveria sua primeira crise da borracha, que não atingiria somente as pessoas que viviam e dependiam da extração do látex, mas também a própria educação. Assim,

A experiência bem sucedida da primeira universidade brasileira durou somente 17 anos, sendo ela desativada em 1926. A partir daí, passaram a funcionar como unidades isoladas de ensino superior, mantidas pelo Estado, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia. Com a extinção das duas últimas, poucos anos depois, restou apenas a Faculdade de Direito, a qual formou os primeiros bacharéis em 1914 (PLANO DE INTEGRIDADE DA UFAM, 2018, p. 12).

No entanto, apesar de já ter formado muitas pessoas, a Universidade de Manaus foi desativada e, através da Lei 4.069-A, foi criada Universidade do Amazonas (UA), em 1962, instalada somente em 1965 como instituição pública. Isso aconteceu porque, em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek, por meio da Lei nº 3.173, de 6 de junho, foi criada a Zona Franca de Manaus, o que demonstrava novamente que o Amazonas viveria um novo ciclo de desenvolvimento econômico e social. Para tanto, era necessário que houvesse mão de obra qualificada em diferentes áreas de conhecimento, daí o surgimento da lei que reforça a necessidade do ensino superior. Então, “[...] a partir de 1968, a estrutura da instituição passa a ser a seguinte: Faculdade de Direito do Amazonas, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia” (PLANO DE INTEGRIDADE DA UFAM, 2018, p. 12).

Com as transformações que vinham ocorrendo, desde a época da borracha até a implementação da Zona Franca de Manaus, surgiu também a necessidade de uma educação formal que melhor pudesse atender às necessidades da sociedade amazonense, uma vez que,

nesse período, as indústrias automobilísticas presentes precisavam de pessoas com habilidades técnicas para exercer alguma função. Assim, ocorreu uma pressão que parte da própria população para que houvesse professores mais capacitados, no entanto,

Em função desse contexto, bem como da falta de instituições de ensino superior no estado, a carência de professores com formação superior foi acentuada, pois, durante décadas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi a única instituição de ensino superior, com campus apenas em Manaus, que oferecia cursos de licenciatura, cujo ingresso se dava por vestibular, o que tornava acirrada a concorrência no acesso do professor a esse segmento educacional (MARQUES, 2016, p. 34).

Vale destacar que havia cursos voltados para formar professores, no entanto, as oportunidades não eram para todos e o curso era ministrado unicamente em Manaus, o que dificultava que pessoas do interior buscassem a formação⁴. Antes da implementação da Lei 4.069-A, que mudou o nome da Escola Livre de Manaós para Universidade do Amazonas, já existia a Faculdade de Educação (FACED) que, apesar de não utilizar esse nome, foi criada ainda em 1960. Porém somente em 1962 nasceu o curso de Pedagogia, vinculado à Faculdade de Filosofia.

A respeito da origem do curso de Pedagogia na Universidade do Amazonas, a mesma se dá inicialmente,

[...] sob o abrigo da Faculdade de Filosofia do Amazonas (mantida pelo Governo Estadual), uma vez que este curso faz parte inicialmente da estrutura organizacional da referida faculdade, sua organização didática é formulada em seções para atender prioritariamente a finalidade de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Confirmando assim, a base inicial do curso na formação para a docência. Quanto à Faculdade de Educação (FACED), que tem em sua origem o curso de Pedagogia, se organizou em três Departamentos: Teoria e Fundamentos-DTF; Administração e Planejamento-DAP e Métodos e Técnicas-DMT, foi criada pelo art. 6º, alínea “h”, do Estatuto da Universidade do Amazonas, aprovado pelo Decreto nº 66.810, de 30 de junho de 1970 e teve sua instalação autorizada pela Resolução nº 048/73 de 28 de novembro de 1973, assinada pelo Reitor da Universidade do Amazonas e Presidente do Conselho Universitário – Sr. Aderson Pereira Dutra. Após a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Lei 5.540/68, a Faculdade de Educação passou a ter a responsabilidade pela formação pedagógica de todas as licenciaturas e pelo curso de Pedagogia. Em 28 de novembro de 1973, por força da Reforma Universitária, que cria uma outra estrutura organizacional para as universidades brasileiras, e nesse bojo é instituída a Faculdade de Educação, assim como outras faculdades (OLIVEIRA, 2011, p. 250).

A Universidade do Amazonas passou por reformas que, atreladas ao Golpe Militar, causaram mudanças estruturais e curriculares, porque a formação deveria atender às necessidades políticas e econômicas que se vivia em plena ditadura militar. Dessa forma, o curso de Pedagogia também passou por ressignificações, o que promoveu “[...] uma clara

⁴ Desde 1970 a UFAM está presente no interior do estado, por meio de seus centros universitários, sendo seu primeiro Polo criado no município de Coari (UFAM, 2012).

divisão técnica no interior do aparelho escolar, separando aqueles que dão o curso das práticas educativas de docência daqueles que administram e planejam o processo de ensino: administração, planejamento e supervisão” (OLIVEIRA, 2011, p. 250).

O intuito do governo era reformar todo o sistema de ensino, desde os cursos de formação até o ensino em sala de aula, ou seja, a preocupação era que o modelo de ensino implementado atendesse aos ideais do mercado neoliberal. Por isso, até meados de 1974, o pedagogo não tinha uma única função, sendo-lhe atribuído ser administrador, inspetor, orientador e supervisor escolar, o que dependia do currículo que orientava a formação, pois havia também a preparação para atuar no magistério. A formação ofertada entre 1976 a 1995 era baseada em um currículo tecnicista e até 1999 os pedagogos deveriam exercer uma profissão pautada em habilidades técnicas.

Em 1995, uma reforma curricular direcionou o curso de Pedagogia para a formação do professor, que atuaria como docente, pedagogo e especialista, exercendo suas funções na Educação Básica e apoiando o ensino e a gestão escolar. Entretanto, no processo de avaliação dessa grade curricular foram ocorrendo outras mudanças que se fizeram necessárias, considerando a dimensão social e política (OLIVEIRA, 2011).

Mesmo com a centralidade dos cursos em Manaus, existia procura. Os únicos obstáculos eram a distância do interior para capital e a quantidade de vagas, que não era suficiente para atender a todos. A fim de tentar solucionar parte da necessidade de formação de professores,

[...] no período de 1983 a 1989, a então Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Amazonas, hoje Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, firmou parceria, mediante a celebração de dois convênios, em 1983 e 1986, com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), para viabilizar a oferta de cursos de Licenciatura Curta em Letras, Ciências e Estudos Sociais, nos municípios de Humaitá e Itacoatiara (MARQUES, 2016, p.34).

Através dessa parceria, foi possível se ter acesso a um curso de licenciatura em duas cidades, o que mudou a partir da expansão do ensino superior, muitos anos mais tarde, já no século XXI, entre 2003 a 2007, com a implementação de campus universitário em algumas cidades do interior do Amazonas. Com referência ao período a que Marques nos remete na citação anterior, fica claro que, na época, por parte dos governantes, não havia incentivo ou até mesmo investimentos para que a classe trabalhadora pudesse ter acesso ao ensino superior, o que já sabemos ser uma condição ideológica e hegemônica que se perpetua em toda a trajetória da educação no Brasil.

No ano de 1987, a partir do convênio com o governo do estado, houve o início da expansão da então UA (Universidade do Amazonas) para o interior, sendo Coari a cidade contemplada. Assim, foi ofertado “[...] o curso de licenciatura Plena em Pedagogia, com

habilitação em Supervisão Educacional. Na ocasião, apenas 50 professores da Educação Básica, que atuavam na rede estadual de ensino nos 61 municípios do interior do estado, foram atendidos” (Ibidem, 2016, p. 34).

Mediante esses dados, podemos dizer que havia necessidade de se expandir a universidade para mais cidades do interior. Sabemos que apesar de os professores terem realizado o curso naquela ocasião, mais tarde seria demonstrada, com maior efervescência, a importância da formação, para possibilitar um ensino com mais qualidade, o que demandaria uma resposta do governo.

Como resultado de movimentos e reivindicações, foi promulgado, na Constituição de 1988: “V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2017, p. 300). Tal valorização é ressaltada, através da LDB nº 9394/96, conforme o art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2018, p.40-41).

Começam, então, a ser desenvolvidas algumas iniciativas no que tange à formação de professores no Amazonas, como o Programa Especial de Formação Docente (PEFD, 1991-2005), uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O programa buscava atender aos professores que lecionavam na educação estadual, porém não haviam cursado o ensino superior e os cursos foram ministrados na capital amazonense e em algumas localidades do interior, como Manacapuru, Itacoatiara, Parintins, Eirunepé, Borba, Coari, Barcelos, Tabatinga, Benjamin Constant, Lábrea, Humaitá,

Manicoré e Boca do Acre.

Como resultado dessa parceria entre SEDUC e UFAM, na tentativa de “[...] atender à LDB, foram formados 1.427 professores nos cursos de licenciatura em Geografia, Matemática, História, Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Naturais, na modalidade presencial” (AMAZONAS, 2010). Ainda assim, as formações ofertadas não foram suficientes para atender à demanda de professores que não tinham ensino superior. Por isso, não podemos deixar de mencionar a importância que teve a criação da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), cuja proposta inicial foi tratada através do Projeto de Lei n.º 128/2000, que corrobora em relação a,

[...] a instalação a partir de 2.001 da instituição estadual de ensino superior representa uma ação de Governo coerente com o conjunto de medidas que têm buscado, por um processo crescente e abrangente de qualidade de ensino, imprimir melhoria nas condições educacionais do Amazonas, em favor das gerações presentes e futuras. É, portanto, uma das iniciativas de maior relevância desta administração, pois conferirá ao Amazonas assento permanente no concerto dos Estados desenvolvidos, contribuindo para o fim das desigualdades regionais e, por consequência, para assegurar ao Brasil um lugar de destaque no mundo competitivo da globalidade (ALEAM, 2000, p. 1).

Inicialmente o intuito da UEA estava atrelado a questões de desenvolvimento econômico e à inserção do Amazonas a uma sociedade globalizada e desenvolvida. Com isso, se fazia necessário que o cidadão amazonense tivesse acesso a uma educação que o qualificasse a dominação de técnicas, visando atender “as demandas de conhecimento e qualificação técnica nas áreas de Ciência e Tecnologia, Educação, Saúde, Direito, Administração Pública e Artes” (ALEAM, 2000, p. 2). No entanto, esse projeto apresentado pelo então governador Amazonino Mendes, passou por algumas modificações e a UEA só se tornou uma instituição, de fato, através do Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001.

Com a fundação da UEA em Manaus, foram criadas também unidades acadêmicas como a Escola Normal Superior, Escola Superior de Ciências da Saúde, Escola Superior de Ciências Sociais, Escola de Artes e Turismo e Escola Superior de Tecnologia (AMAZONAS, 2001). Além dessas, surgem mais três: o Centro de Estudos Superiores do Trópico Úmido, o Centro de Estudos Superiores de Parintins e o Centro de Estudos Superiores de Tefé. Cabe ressaltar que, dessas três, duas eram situadas no interior do Estado. Então, “[...] esta instituição de ensino superior já começa interiorizada” (DE VOLTA, 2001, p. 39). Assim, em 2001, já havia 1.930 acadêmicos na UEA, distribuídos em 41,45% na capital e 58,55% no interior.

Embora a UEA tenha sido criada inicialmente, como já foi mencionado, para atender demandas da globalização e sistema econômico, enfatizamos que a instituição trouxe oportunidades para o cidadão do interior continuar seus estudos, uma vez que, até então, só

havia uma universidade pública em todo o estado. Com base nesta afirmação a Universidade Estadual do Amazonas,

[...] se insere, portanto, no contexto das ações do governo estadual, empreendidas com o propósito de reparar uma injustiça secular: possibilitar o acesso dos estudantes do interior ao ensino universitário. Sabe-se que Manaus, por força de certas circunstâncias históricas e econômicas, concentrou, durante décadas, os benefícios gerados pelo processo econômico regional. Os jovens que desejassem dar prosseguimento aos seus estudos tinham como alternativa migrar para a capital amazonense, onde estavam concentradas todas as oportunidades em termos de ascensão social, econômica e cultural (TELLES, 2010, p.352).

Com a criação da UEA desenvolveu-se, também como iniciativa para formar professores, o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR) em dois ciclos: o PROFORMAR I (2001-2008) e o PROFORMAR II (2005-2008). O Programa foi criado para atender às demandas da SEDUC, a fim de tentar cumprir aquilo que a LDB nº 9394/96 havia orientado como direito do professor; assim, todos os que estavam em sala de aula e não tinham formação no ensino superior precisavam ser inseridos em algum curso.

O PROFORMAR encontrou muitos desafios para atender todos os professores da região, visto que a distância entre as cidades e capital é algo complexo; além disso, as aulas deveriam ser presenciais e não havia formadores suficientes para lecionar nesses cursos. Diante dessas dificuldades, foram criadas outras iniciativas que pudessem atender tanto os professores, quanto aqueles que queriam ingressar no ensino superior. Nesse sentido, a instituição de ensino UEA,

Decidiu pela adoção do ensino presencial mediado pela TV, que consistiu na transmissão das aulas, em tempo real, via satélite, a partir de estúdio de televisão instalado em Manaus, nas dependências da UEA, e mediante o uso de uma plataforma tecnológica baseada em videoconferência, o que permitia a interatividade entre alunos e professores. Nesse desenho, as aulas eram ministradas diretamente pelos professores titulares de cada componente curricular. Seguindo uma estrutura modular, tais aulas eram programadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, em virtude de serem períodos que, em parte, coincidiam com as férias, o que não implicaria em maiores dificuldades em conciliar o calendário escolar. O curso oferecido pelo programa tinha duração de três anos, e as aulas eram ministradas em jornadas de oito horas diárias de segunda à sexta-feira, e de quatro horas aos sábados. Em cada sala de aula havia um professor assistente, que acompanhava a realização de todas as atividades pedagógicas dirigidas pelos professores titulares, tais como: dinâmica local, transmissão das aulas, orientação e esclarecimento de dúvidas dos alunos, aplicação de provas e trabalhos e encaminhamento de dúvidas dos alunos para o *callcenter* (MARQUES, 2016, p. 37).

Essa iniciativa possibilitou que os docentes recebessem formação com o curso Normal Superior, financiado parcialmente pelo estado, municípios e, em grande parte, pelo FUNDEF. O PROFORMAR contribuiu de forma significativa na formação de professores no Amazonas,

principalmente porque havia muitos docentes sem nível superior lecionando em sala de aula na Educação Básica e isso “[...] demandou do estado do Amazonas um investimento de R\$ 52.478.860,95 para habilitar em formação inicial a 9.341 professores da rede estadual, sendo 1.887 na capital e 7.454 no interior. O investimento por cursista, portanto, ficou em aproximadamente R\$ 5.619,00” (MARQUES, 2016, p. 38).

E importante enfatizarmos que, a partir desse investimento, houve a oportunidade do professor ingressar em um curso de formação, o que não se deu de maneira tão significativa no ciclo do PROFORMAR II. Mas antes de adentrarmos nesse assunto, frisamos que, anteriormente à criação da UEA (2001), porém no mesmo ano, já havia discussões sobre a expansão do ensino superior pela instituição federal (UFAM), visto que, por meio da “[...] Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o governo Lula criou o Programa Expandir [...]” (ARAÚJO, 2007, p. 111).

Através do Programa Expandir, a UA - como a UFAM era conhecida na época - foi contemplada com a construção de cinco novos *campi* universitários no interior do estado: o Campus Alto Solimões (Benjamim Constant), Campus Vale do Rio Madeira (Humaitá), Campus do Médio Solimões (Coari), Campus Dorval Varela Moura (Parintins) e Campus Moysés Benarrós Israel (Itacoatiara), o que se tornou realidade a partir de 2006 e 2007, quando a UFAM começava seu processo de expansão e interiorização (ARAÚJO, 2007). Quanto a essa expansão, explicaremos com maiores detalhes sobre o Campus de Humaitá, na seção 7, que é o local desta pesquisa.

Retomando as mudanças que ocorrem a partir de 2001, em 2002 houve outra importante alteração no que concerne a Universidade do Amazonas (UA-1962): a Lei nº 10.468, em 20 de junho de 2002, muda o nome novamente para UFAM Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Feito esse esclarecimento, voltamos ao assunto do PROFORMAR II que apesar de ter utilizado,

[...] a infraestrutura do primeiro ciclo do programa, teve reduzidos os investimentos em cerca de 40%. Neste ciclo, os contratos celebrados por Prefeituras e pelo governo atingiram o valor de R\$ 20.876.145,00, para graduar 7.221 professores nos 62 municípios, o que significou um investimento médio de R\$ 2.892,00 por aluno, sendo R\$ 2.727,00 a menos do que a média apurada para PROFORMAR I (MARQUES, 2016, p. 38).

Os dados citados por Marques (2016) deixam claro que o investimento para formar professores já não era mais o mesmo, porém o curso continuou até 2008 e efetivou aquilo que a LDB havia instituído. Em paralelo, a UEA também se desenvolveu no que concerne a cursos de licenciatura, ofertando mais oportunidades para adentrar no ensino superior, assim como a UFAM, através dos institutos construídos, descentralizando o acesso à universidade que até

então se dava somente na capital.

A partir da interiorização do ensino superior, outra iniciativa para formação docente foi implementada: o Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, resultante das ações do Ministério da Educação (MEC), Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, sendo ofertada pela Plataforma Freire: “[...] o custeio é responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que repassa recursos para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação” (MEC, *apud* UFAM, 2019, s/p).

Os cursos se destinam a docentes que estejam atuando na Educação Básica estadual ou municipal, mas que não haviam realizado um curso de formação em nível superior. As aulas eram gratuitas e em espaços públicos (LIMA, 2018). Apesar de haver algumas dificuldades em relação a esse plano, como aulas condensadas, curto período para realização de atividades e gastos do professor, que geralmente saía da sua cidade para uma que ofertasse a formação, ainda assim houve um crescimento significativo no que se refere a formação dos docentes que, muitas vezes, tinham somente o ensino básico ou ensino médio. O PARFOR proporcionou subsídios teóricos pra melhor auxiliá-los em sua prática no ambiente escolar e mais ainda: “[...] não se pode negar que para alguns desses professores, sobretudo aqueles dos municípios mais distantes da sede, o PARFOR assumiu uma importância significativa, pois essa era a única forma viável de realização de um curso em nível superior” (LIMA, 2018, p. 54).

No Amazonas, o PARFOR tem parceria com a SEDUC, UFAM, UEA, Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e IPES, e “[...] através do Artigo 4º do Decreto nº 6.755 prevê a criação dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente” (MARQUES, 2016, p. 40). Segundo o portal do MEC, desde a criação do PARFOR, em 2009, o número de professores atendidos vem crescendo: “Em sua primeira edição, abriu 140 turmas em 32 instituições de ensino superior, em um total de 4.273 matrículas [...] e em 2018 ainda no primeiro semestre já havia 62 mil matrículas e 1.678 turmas em 91 instituições” (MEC, 2018, s/p), o que demonstra que as iniciativas têm possibilitado a oferta de cursos de formação, fortalecendo o acesso à formação em nível superior.

Em parceria com a UEA, o PARFOR tem proporcionado que professores das redes municipal e estadual possam cursar um ensino que melhor contribuía para sua formação enquanto educador. Assim, a referida instituição oferta,

[...] cursos de graduação, licenciatura e segunda licenciatura, [...] em diferentes municípios:

- Pedagogia - licenciatura. Oferecido em Manaus, Borba, Humaitá, Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, São Paulo de Olivença e Tefé. Foram formados 426 (quatrocentos e vinte e seis) docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não possuíam nenhuma formação superior;
- Letras - Língua Portuguesa, segunda licenciatura. Oferecido em Manaus, Itacoatiara, Manacapuru e Parintins, formados 117 (cento e dezessete);
- Ciências Biológicas - segunda licenciatura. Oferecido em Manaus, Manacapuru e Itacoatiara, formados 65 (sessenta e cinco);
- Matemática - segunda licenciatura. Oferecido em Manaus, Manacapuru, Itacoatiara, Parintins e Tefé, formados 138 (cento trinta e oito);
- Geografia - segunda licenciatura. Oferecido em Manaus e Manicoré, formados 31 (trinta e um);
- História, segunda licenciatura, oferecido em Manaus e Parintins, formados 23 (vinte e três). Os estudantes do Curso História, segunda licenciatura, oferecido em Manaus, colaram grau em 2017. [...] no momento, oferece cinco licenciaturas: Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia; nos municípios de Manaus, Borba, Itacoatiara, Humaitá, Manacapuru, Manicoré, Parintins, São Paulo de Olivença e Tefé. Os cursos são realizados no período diurno, nos meses de recesso escolar (janeiro, fevereiro e julho) (UEA, 2017, p. 96).

Considerando-se o exposto, dados atuais revelam que “[...] de 2009 a 2019, o PARFOR já atendeu 4.190 professores alunos, formando 1.353 egressos nos 31 municípios do Amazonas em que o programa atua” (AMAZONAS, 2019 s/p). Isso demonstra que, no sentido de inserção, além da UFAM, a UEA proporciona aos amazonenses que não têm condições de fazer uma formação na capital, a chance de fazê-lo, seja em seu município ou no mais próximo. Então, o projeto inicial de interiorização e expansão do ensino superior, bem como o PARFOR, foram conquistas que muito têm contribuído para o Amazonas.

Por intermédio do PARFOR, todos os anos a UFAM abre vagas para turmas especiais de cursos de licenciatura e segunda licenciatura, na modalidade presencial, para professores que lecionam na rede pública de ensino e não possuem formação em nível superior (MEC, 2019). Os cursos ofertados têm duração de quatro anos, para os que irão cursar a primeira licenciatura, e dois anos e meio para os que farão a segunda, sendo ainda oferecida “[...] formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano” (AMAZONAS, 2019, s/p). Registros de 2015 demonstram que:

[...] no que diz respeito à rede estadual, dos cursos concluídos, 325 foram de 1ª Licenciatura e 143 de 2ª Licenciatura, em 27 municípios do estado, dos mais próximos de Manaus, como Autazes, Careiro da Várzea, Itacoatiara, Iranduba e Manacapuru, aos mais distantes e, na maioria de difícil acesso, a exemplo de Benjamin Constant, Jutai, Lábrea, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença e Tabatinga. Os municípios de Coari (81), São Gabriel da Cachoeira (64) e Itacoatiara (40) foram os que apresentaram o maior número de concluintes. Os cursos que mais formaram foram os de Matemática (80), Pedagogia (68), Educação Física (64), História (62) e Geografia (61), em vários municípios do Amazonas. E os cursos que menos formaram foram os de Pedagogia Indígena –Tukano (02), Artes Visuais (04), Química (04), Física (07) e Ciências Biológicas (08) (UFAM, 2015, s/p).

Somente três municípios do interior tiveram o maior índice de formação de professores. Os cursos de matemática e pedagogia estão entre os que mais formam. De acordo com Marques (2016, p. 43), “dos 62 municípios do Amazonas, apenas onze não foram contemplados com oferta de cursos de licenciaturas pelo PARFOR [...] a saber: Anamá, Anori, Beruri, Carauari, Itapiranga, Nhamundá, Novo Aripuanã, Pauini, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã e Silves”. Os professores que residem nesses municípios devem fazer o curso em uma sede que tenha a instituição pública e professores capacitados.

No caso dessa região, na calha do rio Madeira, as cidades em que acontecem os cursos são Humaitá, Manicoré, Borba e Nova Olinda. Apesar das dificuldades em relação às distâncias geográficas entre as cidades e Manaus, considera-se que,

A UFAM apresenta uma estrutura *multicampi*, sendo denominado os campi de Campus Manaus, Campus de Benjamin Constant, Campus de Coari, Campus de Humaitá, Campus de Itacoatiara, Campus de Parintins. Os cursos, segundo o Regimento Geral, podem apresentar estrutura e organização diferentes quanto às modalidades, e afirmam que devem atender às condições da Universidade e da demanda social. O Parfor, nesse contexto *multicampi* da UFAM, amplia sua atuação em municípios que não apontavam anteriormente uma estrutura física da instituição, assim as parcerias com os municípios se evidenciam em termos de alocação de espaços (BASTOS, 2015, p. 122).

Desse modo, O PARFOR, através da UFAM, também tem contribuído para com a formação de professores e com a inserção daqueles que não haviam ainda ingressado no ensino superior, possibilitando acesso e efetivação do que a LDB propõe, visto que “[...] no Amazonas o PARFOR acontece há dez anos e já atendeu mais de 10 mil alunos” (CONSED, 2019, s/p).

Por fim, mencionamos as articulações existentes entre o IFAM e o PARFOR. Conforme dados da CAPES (2016, s/p), no “período de 2010 a 2015, foram matriculados [...] 240 professores, sendo 53 em cursos de 1ª Licenciatura e 187 de 2ª Licenciatura” somente no IFAM, que para os acadêmicos vinculados ao PARFOR, em Manaus, os cursos de Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas e, no município de Tabatinga, o IFAM oferta o curso de Física. Esse cursos “[...] foram ofertados nas ofertas de 2010/2, 2013/2, 2014/2 e 2015/2. Os cursos de 1ª Licenciatura e 2ª Licenciatura de Ciências Biológicas e Física são os que apresentaram o maior quantitativo de matrícula: 111 e 78, respectivamente” (MARQUES, 2016, p. 50).

Com essa expansão do ensino superior no Amazonas, enfatizamos, ainda, a grande procura por cursos ofertados pela Educação a Distância (EaD). A busca por essa modalidade cresceu significativamente em todo o Brasil, o que tem possibilitado formar professores e outras profissionais, com isso,

A educação a distância é praticada desde o século XVIII, com as primeiras experiências dos cursos por correspondência. Contudo, o que na contemporaneidade se denomina educação a distância se caracteriza pela distância espaço-temporal entre professor e aluno e pela existência da tecnologia e de meios eletrônicos para a distribuição dos conteúdos educacionais (VIEIRA, 2018, p. 40).

Os cursos a distância podem acontecer em universidades públicas e privadas. Temos a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005, que estabelece parceria com as instâncias federais, estaduais e municipais, na tentativa de expandir e interiorizar o acesso ao ensino superior. A UAB conta com a participação de universidades públicas. A princípio a UAB tinha por objetivo ofertar cursos voltados para formação de professores: “[...] os cursos seriam integralmente financiados pelo MEC e a implementação dos polos de apoio presencial deveriam ser realizados e custeados pelo município ou pelo estado, conforme se tratasse de um polo municipal ou estadual” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 77). Segundo esses autores, a UAB apresenta três bases de sustentação:

1. O MEC/CAPES, com a coordenação nacional do processo e responsável pelas ações de articulação institucional, avaliação, fomento e indução de modelos de qualidade;
2. As IES públicas (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica), responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, pela gestão acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos na metodologia a distância e pela certificação dos alunos;
3. Os municípios e estados, responsáveis pela configuração dos polos de apoio presencial, a partir de parâmetros definidos pelo sistema UAB, de forma a conter infraestrutura adequada para atendimento ao aluno (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 77).

Segundo registros do INEP (2016), a UAB já havia sido integrada por 95 Instituições de Ensino Superior, sendo 52 universidades federais, 27 universidades estaduais e 16 institutos federais de educação tecnológica. No estado do Amazonas, há polos ativos em Coari, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manaus, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Santa Isabel do Rio Negro, Tabatinga e Tefé, vinculados à UFAM, ao IFAM e ao INES, que disponibilizam tanto licenciatura como especialização (CAPES, 2018).

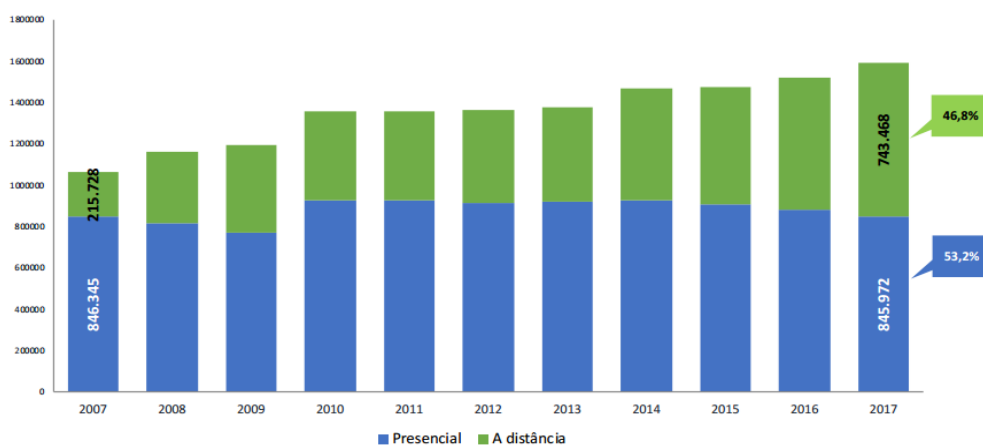
As instituições de ensino superior particulares também são bastante procuradas. De acordo com a SEMESP (2015, p. 162), “[...] o Amazonas nos últimos 13 anos obteve um crescimento de 459% em relação ao número de matrículas. Já o setor público apresentou um aumento de 234%”. Alguns dos cursos presenciais mais procurados na rede privada foram: administração, direito, pedagogia, enfermagem, ciências contábeis, serviço social, engenharia civil, psicologia, formação de professor de educação física e odontologia. No que concerne à EaD, a maior quantidade de matrículas se deu no curso de pedagogia, e este foi o que mais formou, no total de 270 concluintes (SEMESP, 2015).

Esses dados indicam que a procura pelo curso de pedagogia em EaD tem se destacado. Esse fato sugere que as pessoas que procuram por essa formação talvez não tenham tido conseguido ingressar numa universidade pública, seja pela concorrência nos vestibulares, seja pela falta de tempo, durante o dia ou à noite, por motivo de trabalho. Nesse sentido, a EaD permite uma autonomia em relação às aulas, que acontecem no horário que o acadêmico considerar viável.

Segundo o censo da educação superior (INEP, 2017), o panorama brasileiro demonstra que “a rede privada conta com mais de 6, 2 milhões de alunos o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada” (INEP, 2017, s/p).

No que concerne aos cursos de licenciatura, o Gráfico 1, a seguir, demonstra que 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,3% do total de alunos na educação superior de graduação:

Gráfico 1- Censo da Educação Superior no Brasil - 2017

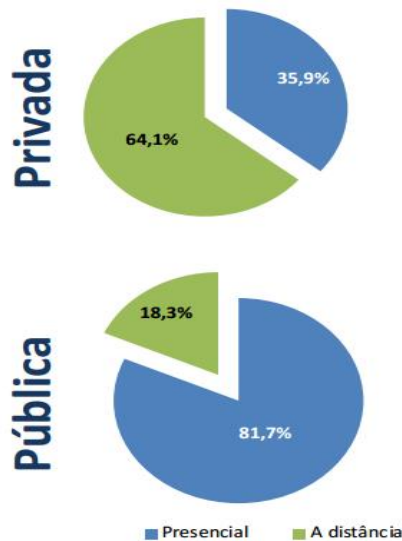


Fonte: INEP, 2017.

Os números revelam que houve um aumento na modalidade a distância, pois a procura por cursos de licenciatura teve 46, 8% de avanço; em contrapartida, a modalidade presencial obteve 53, 2% e praticamente manteve o mesmo índice de 10 anos atrás (INEP, 2017).

Observando os dados do Gráfico 2, a seguir, podemos analisar que as universidades privadas tiveram 64, 1% de matrículas em EaD, contra 35,9% presenciais, enquanto as universidades públicas continuam com o índice maior na categoria presencial (81, 7%) e somente 18, 3% a distância (INEP, 2017):

Gráfico 2 - Índice de matrículas universidades privadas e públicas



Fonte: INEP, 2017.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que a formação de professores no Brasil e no estado do Amazonas obteve avanços significativos. Nesse processo, a EaD tem sua parcela de contribuição, seja ela pública ou privada. Em relação aos cursos de licenciatura ofertados a distância, as universidades particulares são as que mais tem se destacado no cenário brasileiro. Isso significa que as universidades públicas têm enfrentado problemas para a efetivação das políticas públicas de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior a todos os municípios, principalmente no estado do Amazonas. Embora o estado conte com alguns institutos federais, bem como polos de outras instituições, ainda assim não tem sido suficiente para atender à demanda.

Conforme abordamos ao longo deste tópico, é de suma importância refletirmos sobre o papel das universidades públicas em possibilitar o acesso e permanência no ensino superior, principalmente para os professores que atuam na Educação Básica e não possuem cursos nesse nível de ensino, pois essa “[...] etapa da Educação reclama por políticas públicas, sobretudo de equidade, a fim de que a democratização da Educação Superior seja uma realidade para o cidadão brasileiro menos privilegiado socialmente” (MARQUES, 2016, p. 78). No que diz respeito à oferta de licenciaturas presenciais por meio do PARFOR, os professores que ingressam nos cursos possuem gastos que vão desde se deslocar de sua localidade para outro município, bem como se manter durante o período em que são executadas as aulas.

Em relação aos cursos e formações ofertada via EaD, tanto pela UFAM, UAB, UEA e IFAM bem como pelas instituições privadas “[...] a infraestrutura física e tecnológica e conexão

à internet ainda representa um desafio no desenvolvimento das ações na EaD e requer maiores investimentos pelos mantenedores e governos [...]” (VIEIRA, 2018, p. 354). A falta de uma estrutura que possibilite subsídios essenciais à formação profissional contribui para um ensino fragmentado, o que pode refletir na realização da prática.

Entendemos que, para uma formação que atenda às necessidades de uma sociedade em constantes mudanças, é primordial que o governo busque valorizar a categoria docente, oferecendo formação inicial e continuada de qualidade, para que o professor e o pedagogo possam contribuir da melhor forma nas instituições de ensino. Nas formações, é preciso proporcionar suporte teórico e metodológico que contribuam para uma fazer pedagógico crítico, reflexivo e emancipatório. Portanto, é fundamental refletir e analisar as teorias curriculares que sustentam esse processo formativo. Este será o tema explicitado na próxima seção.

3 TEORIAS DO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada drama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

(SACRISTAN, 2000, p.17)

Nesta seção abordamos a construção do currículo e as teorias curriculares, discorrendo, de forma sucinta, sobre cada uma delas e sua influência na educação.

Sabemos que, por muito tempo, a única teoria adotada como modelo foi a tradicional, o que culminou em uma prática de ensino que considerava o aluno como uma tábula rasa ou recipiente vazio. Essa perspectiva foi repensada quando alguns teóricos passaram a criticá-la, a partir de uma teoria crítica do currículo discutindo que o currículo tradicional carrega relações de poder que perpassam o ambiente educacional e universitário, através de discursos ideologicamente impostos por uma reprodução de conhecimento que não contesta o *status quo*.

Assim, a teoria crítica e pós-crítica do currículo questionam as dualidades de classe que permeiam a estrutura do currículo tradicional, entendendo que o currículo não é neutro. Dessa forma, os adeptos da teoria crítica e pós-crítica são favoráveis à construção de uma educação e formação docente que não se limite a pensar de forma reducionista sobre as diferentes culturas. Ao contrário, a educação deve possibilitar que haja reflexão crítica sobre as questões de identidade e cultura, dentre outras, como forma de proporcionar que as pessoas que têm diferentes formas de conhecimento sejam respeitadas diante uma sociedade considerada democrática.

3.1 Teoria tradicional do currículo

O termo currículo surge no momento de transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas na Europa, diante das mudanças advindas no final do século XVIII, relacionadas, principalmente, a três revoluções - a Revolução Industrial, a Revolução Americana e Revolução Francesa - e também após a Guerra Civil, quando as pessoas migravam do campo para a cidade, em busca de trabalho e melhores condições de vida. A partir daí houve um processo de urbanização das cidades e vários grupos, com suas crenças, costumes e organização social,

passaram a fazer parte de uma sociedade baseada em uma única cultura.

Nesse contexto, a escola elementar passou a ter um importante papel hegemônico: atender às necessidades da classe burguesa, que estava se constituindo nessa época. A classe burguesa buscava transmitir os valores de sua cultura para os marginalizados e o modo para isso ocorrer foi através do currículo escolar, ou seja, os valores, as crenças e o que era considerado como adequado àquele modelo de sociedade passaria através do currículo.

Dessa forma, o planejamento e execução do currículo nada mais é que a criação de um documento sistematizado, voltado para atender às demandas de determinado grupo que surgiu no início do século XVIII: “a escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (MOREIRA; SILVA, 2008 p. 10)”. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX,

O contexto para a burocratização do currículo escolar que iria ocorrer no século XX estava manifesto no clima social e intelectual geral da sociedade norte-americana no início do século. O século XIX presenciaria o colapso de uma sociedade que tinha a comunidade como centro e, paralelamente, o colapso do ideal do indivíduo como unidade elementar da vida social. A pressão da expansão corporativa e da urbanização transformou o indivíduo em mero dente de uma enorme engrenagem. Enquanto, numa sociedade centrada na comunidade, o indivíduo mantinha certo padrão de reconhecimento, nas novas e imensas unidades sociais e econômicas sua identidade era-lhe roubada (KLIEBARD, 2011, p. 5-6).

Mediante o clima vivenciado nos Estados Unidos, surgiram as teorias tradicionais do currículo, tendo como percussores os estudos de Bobbit⁵, que estudava e projetava um modelo de currículo escolar pautado na teoria da administração, de Frederick W. Taylor, segundo o qual a educação estava associada a um negócio mercadológico, ou seja, buscava-se escolarizar as massas com o intuito de operacionalizar mão de obra, tendo em vista o grande processo de inserção das máquinas, que se ampliava nos centros urbanos, além de se manter o equilíbrio da identidade nacional, mantendo o consenso entre as classes subalternas.

Bobbit buscava traçar, através do currículo, uma proposta de educação que mantivesse a legitimidade da classe dominante. Para isso acontecer, era necessário que se ofertasse à classe “dominada” um ensino que formasse para o trabalho técnico. Assim, o modelo e organização de escola eram pensados como uma fábrica, ou seja,

[...] o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais na vida adulta” (SILVA, 2003, p. 23).

⁵ Obra *The Curriculum* (1918).

O modelo de administração das fábricas culminou para que o ensino desenvolvesse um currículo que estimulasse as habilidades dos alunos, voltadas para desempenhar trabalhos fabris. Não somente os Estados Unidos, como outros países, inclusive o Brasil, adotaram esse modelo de ensino, pautado numa elaboração curricular que se restringia a técnicas, sujeito à aceitação, ajustamento e adaptação do aluno.

Muito antes de Bobbit, citamos os estudos de John Dewey, em sua obra *The Child and the Curriculum* (1902), representante da teoria progressista. Dewey defendia que o modelo de currículo seria aquele que valorizasse experiências e que a escola pudesse atender aos interesses da criança. Sua preocupação era que se constituísse um ambiente democrático, buscando entender como se davam os problemas sociais, deixando de lado interesses puramente econômicos. As ideias de Dewey não surtiram o mesmo efeito que as de Bobbit, principalmente no que tange à formação do currículo em sua área mais específica de estudo.

Posteriormente surgiu Ralph Tyler (1949), entendendo que o currículo ainda era voltado para suprir necessidades técnicas e por isso, traçou alguns princípios básicos que norteariam a elaboração curricular. Esses princípios são,

- 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA 2010, p. 25).

Com esses princípios, as ideias de Tyler não se delimitaram aos Estados Unidos, mas também surtiram efeito como modelo para outros países durante décadas. Podemos dizer, então, que neste cenário surgiam dois modelos de currículo: o progressista (Dewey) e o tecnocrático (Bobbit e Tyler, sendo este último seguidor das ideias de Bobbit). A criação desses novos modelos de currículo se contrapunham àquele modelo curricular clássico e institucionalizado já legitimado em todo o processo de escolarização secundária. O modelo curricular clássico emergiu da Antiguidade Clássica, que tinha por áreas do conhecimento o *trivium*, organizado em torno da retórica, da gramática e da dialética e o *quadrivium*, destacando a geometria, a astronomia, a música e a aritmética.

Tanto o modelo tecnocrático (Bobbit e Tyler) como o progressista (Dewey) influenciaram a educação e, conseqüentemente, o modelo de currículo. Esses modelos fundamentaram os ideais do tecnicismo no Brasil como também os princípios da Escola Nova (o que, em 1970, passou a ser contestado). Nos anos subsequentes, alguns teóricos aprofundaram seus estudos acerca do tema, mais especificamente estudiosos da Sociologia da Educação,

Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9).

A partir dos estudos e das discussões realizadas por especialistas da Sociologia, duas tendências afetaram direta e profundamente a educação, sendo a primeira o escolanovismo e a segunda o tecnicismo⁶, relacionado ao movimento escolanovista ou escola nova, que, surgiu

[...] no final do século XIX justamente para propor novos caminhos a educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da existência não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua ‘essência verdadeira’. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 1996, p. 167).

Apesar de ter surgido ainda no século XIX, no Brasil, a escola nova tornou-se tendência nos anos 1920. O objetivo da escola nova era tratar a criança como tal, ou seja, valorizar os aspectos psicológicos, atendendo às especificidades da infância e pensar o homem como um ser total, não diferenciando ou separando o racional do emocional. Os princípios norteadores escolanovistas concebem que, entre o professor e aluno, “não há lugar privilegiado para o professor; antes seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; intervém-se, é para dar forma ao raciocínio dela” (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

O método de ensino proposto é o aprender por aprender, ou aprender fazendo, com o intuito de possibilitar ao aluno a resolução de problemas, interligado ao ato da pesquisa. O trabalho individual se torna necessário, contrapondo-se à formação de trabalhos em grupos, que serviriam apenas para socializar: “o importante então nesta tendência é o processo de aquisição do saber e não o saber propriamente dito” (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Necessariamente, é preciso entendermos as condições, ou seja, o contexto em que a Escola Nova foi inserida, pois,

Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a escola nova é típica representante da pedagogia liberal. [...] a crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidades social (ARANHA, M. 1996, p. 168).

Nesse sentido, embora a Escola Nova pregasse um ideal de educação que potencializa a “emancipação” dos indivíduos, matinha em suas raízes históricas o ideal liberal tradicionalista que, atrelado a uma hegemonia dominante, não poderia questionar a estrutura social vigente. Reproduziam-se as diferenças existentes, o que refletia consideravelmente na educação ofertada

⁶ Chamada também de Escola Ativa ou Escola Progressiva.

para pobres e elites. Havia supremacia da elitização do ensino, principalmente no que se refere à alta qualificação de docentes, como também de escolas do setor privado, o que desvalorizava o ensino público, uma vez que as condições necessárias para formação docente e estrutura escolar não eram subsidiadas, impossibilitando que houvesse melhor desempenho e investimento nas escolas públicas, com isso,

[...] um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povo, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (SAVIANI, 1999, p.59).

Apesar de os pressupostos da escola nova ou escolanovismo buscarem modernizar, democratizar e industrializar a sociedade, só quem se beneficiou foram pequenos grupos. Suas ideias não afloraram para as classes socialmente marginalizadas, mesmo que com algumas reformas, sendo a mais conhecida no âmbito da educação (Manifesto dos Pioneiros 1932), pois o objetivo sempre foi legitimar a hegemonia de uma classe sobre a outra, atendendo aos interesses elitistas.

A segunda tendência que influenciou a educação e o currículo escolar foi o tecnicismo, tendo como objetivo construir cientificamente aspectos da personalidade adulta, ou seja, preparar o aluno para o mercado de trabalho, um ensino voltado para o domínio de técnicas. Considerado também um movimento que surgiu nos Estados Unidos ainda na metade de século XX, no Brasil tornou-se tendência a partir do golpe militar de 1964, influenciado pela corrente positivista de Comte⁷ e pelo behaviorismo de Skinner⁸.

Os preceitos do positivismo e do behaviorismo consideram o indivíduo como sujeito pré-determinado condicionalmente, necessitando de estímulos e respostas. O ensino deve pautar-se em conhecimentos provados cientificamente. A importância dada ao domínio da técnica era fundamental, tanto porque estava atrelado ao desenvolvimento industrial, assim seria necessário formar mão de obra especializada com o fim de atender às exigências do mercado. Assim, a formação técnica possui viés administrativo-organizacional vinculado à

⁷ Ler Augusto Comte e o Positivismo (2003).

⁸ Sobre o Behaviorismo (2011)

indústria. O intuito dessa tendência era a implantação de um modelo de empresa nas escolas, a racionalização do ensino que formaria o aluno por meio de um “treinamento”, cuja intencionalidade seria vinculada,

[...] no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

Em sala de aula, a relação entre professor e aluno era formal, cada um deveria cumprir com seu papel: o docente é o transmissor das informações o aluno um expectador. A prática pedagógica se baseava em princípios sistemáticos comportamentais. Nesse sentido, “[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2001, p. 15). Nesse contexto, as tendências são fortemente influenciadas pela pedagogia tradicional, marcadas por princípios liberais e ideológicos dominantes, pautando-se no viés hegemônico capitalista, pois,

As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram as intencionalidades permeadas no currículo dos anos v ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA; SILVA, 2008, p.11-12).

Esse cenário sobre o currículo passou a ser contestado a partir de 1960 e 1970, quando foram realizados vários encontros e movimentos sociais e culturais que possibilitaram discutir novas formas de utilizar as propostas curriculares, como um instrumento em prol dos oprimidos e que possibilitasse a aquisição de uma educação crítica capaz de questionar o *status quo*. Assim, o currículo deixaria de priorizar ideais ideológicos da classe dominante e passariam a discutir as divisões de classe e os problemas enfrentados pelos grupos minoritários, que até o momento não se posicionavam sobre o que era imposto porque não conheciam como se dava esse processo. O que será discutido no próximo subitem desta seção.

3.2 Teoria crítica

As teorias críticas do currículo buscam analisar as relações existentes entre a cultura e política cultural de massas que emergem do sistema capitalista. Assim,

Quando falamos em Teoria Crítica nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí

seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre seus membros, Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados, Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969, Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, mas que se afastou da Escola posteriormente (PUCCI, 2001, p. 2-3).

Essas análises passam a considerar também que tanto os aspectos cognitivos e os conhecimentos técnicos são utilizados nas relações de poder, atrelados a formas de dominação. Assim, a teoria crítica, com base marxista, tem o objetivo de desenvolver novos conceitos que possam ajudar a entender qual seria, de fato, o papel do currículo. Desse modo,

A teoria crítica questiona a forma como o currículo é implementado nas instituições escolares. Assim, considera o poder na e pela escola. O currículo pode ser reflexo dos grupos dominantes nos quais estão inseridos. Verifica-se, também, que as práticas de ensino não são resultado das decisões docentes, já que exige a atuação dos vários campos existentes. O processo educativo está inserido na cultura, é por ser expressão da cultura que modela as aprendizagens, sendo então o currículo um mediador do que se intenciona e o que se constrói no aprendizado (GOMES, 2015, p. 27-28).

Conforme a teoria crítica, a divisão de classes existe e essas classes são antagônicas, mantendo-se hegemonicamente e legítima através das relações de poder. No entanto, essa hegemonia não se dá de forma clara, que as classes dominadas possam identificar facilmente, pois se perpetua nas relações de produção, o que se torna exploração: “a divisão social do trabalho posta na época burguesa implica a formação das classes e a luta de classes devido à separação entre proprietário dos meios de produção e do conhecimento e os proletários” (ROIO, 2014, p. 192).

Os percussores da teoria crítica, através dos movimentos e da inconformidade com o currículo tradicional, compreendem que essa divisão de classes que emerge das relações de dominação entre os meios de produção e a exploração do proletariado também se perpetua no ambiente escolar, que exclui e seleciona os alunos. A educação se torna um instrumento excludente e discriminatório, a partir do momento que atende aos interesses dominantes, legitimando e marginalizando a cultura escolar. Nesse sentido,

No currículo adotado como reprodução, não são consideradas as questões sociais, ideológicas, culturais, políticas e históricas que permeiam o processo educativo, e sim uma visão unilateral que leva em consideração apenas uma sociedade ideal, perfeita, em que os alunos devem estar preparados para agir nesse contexto. Podemos deduzir dessa visão liberal de individualidade e meritocracia, na qual aquele que conseguir reproduzir os conhecimentos, os valores e as atitudes impostas, de preferência sem fazer a crítica necessária, será o sujeito ideal para a reprodução e a mão de obra adequada para o mundo do trabalho (LIMA; ZALORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 29).

O currículo tradicional nunca possuiu neutralidade. Suas intenções sempre foram atender perspectivas da economia, do mundo do trabalho e os ideais do capitalismo. A escola

deveria cumprir o papel de formar sujeitos mecanizados e alienados, para se “encaixar” em um mundo “perfeito”. Entretanto, essa concepção passou a ser contestada, quando foi percebido que a escola pode atender às necessidades da classe proletária e que o currículo pode proporcionar a inclusão das diversidades, assim como atende aos interesses das classes mais abastadas social e culturalmente.

Com esse novo olhar frente a teoria do currículo crítico, fazemos referência aos teóricos que contribuíram para uma contra hegemonia na área educacional e curricular, como: Paulo Freire (*Pedagogia do oprimido*, 1987), Louis Althusser (*A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, 1987), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*A reprodução*), Baudelot e Establet (*L'école capitaliste en France*), Basil Bernstein (*Class, codes and control, vol 1*), Michael Young (*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*), Samuel Bowles e Herbert Gintis (*Schooling in capitalist America*), William Pinar e Madeleine Grumet (*Toward a poor curriculum.*), Michael Apple (*Ideologia e currículo*), Henry Giroux (*Ideologia, cultura e o processo de escolarização*) (SILVA, 2003)

Com viés marxista e neomarxista, considerando as peculiaridades de cada um, bem como a visão de mundo do ponto de vista científico, esses teóricos consideraram, cada um à sua maneira, a existência da relação entre educação e os meios de produção atrelados à hegemonia de uma ideologia dominante, sendo a escola um dos ambientes propícios para reprodução dos ideais capitalistas, oferecendo uma “educação bancária”, termo utilizado por Paulo Freire, que considera a pedagogia tradicional meramente uma transmissão de conhecimentos, como se o aluno fosse um recipiente vazio (FREIRE, 2005). A educação imposta pela classe dominante causa também violência simbólica contra as classes operárias, marginalizando o conhecimento e a contradição da cultura popular. A esse respeito, considera-se que,

A violência simbólica só se apresenta devido a uma relação de poder. Ou seja, é preciso que haja um opressor e um oprimido, que não reconhece tal opressão, tal arbitrariedade e, além disso, a naturaliza. Um bom exemplo é o convívio entre homem e mulher. Para Bourdieu, pode-se tratar de uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (DUHAU; BRANDÃO, 2017, p. 6).

Apesar de desacreditar que a sociedade estaria dividida a partir de duas classes (a burguesia e o proletariado), contestando o marxismo, Bourdieu compreendia que “a classe social não deve ser explicada apenas pelos meios de produção, mas, sim por intermédio de uma embaraçada rede de relações” (DUHAU; BRANDÃO, 2017, p. 4). No entanto, suas

contribuições foram de grande valia para a compreensão da educação e currículo dentro dessas relações de poder. Com base nessa afirmação e na própria obra de Bourdieu e Passeron, *A reprodução*, dentro dessa rede de relações, o currículo atende aos interesses da cultura dominante.

Outros conceitos que passaram a permear o âmbito da educação e da teoria crítica do currículo foram propostos por Louis Althusser, o que ele denominou de aparelhos repressivos do estado (polícia, tribunais, prisões...) e aparelhos ideológicos do estado (igreja, escola, mídia...). Seu livro *A ideologia e os aparelhos ideológico do Estado* (1971) contribuiu significativamente com o campo marxista. A partir da leitura da obra, compreendemos que, para o capitalismo se manter hegemônico, é preciso que sejam reproduzidos seus componentes econômicos; para tanto, precisa-se de força de trabalho e, principalmente, dos meios de produção, como também dos componentes ideológicos⁹.

Então, a escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, é capaz de transmitir todos os dias, a milhares de alunos, conceitos e teorias (livros didáticos e práxis do professor) que não influenciam a maioria dessas pessoas a contestar a estrutura social, política, econômica e cultural vigente. Ideologicamente, isso perpassa o currículo, que é o instrumento necessário para a transmissão e reprodução de conceitos e “ideal de mundo” considerados coerentes e corretos pela ideologia dominante. Com base nessa afirmação,

Diremos de facto que qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas com uma diferença muito importante que impede a confusão dos Aparelhos Ideológicos de Estado, com o Aparelho (repressivo) de Estado. É que em si mesmo o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente *pela repressão* (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia. (Não há aparelho puramente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior. [...] Assim a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só seus oficiais, mas suas ovelhas. Assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, só para mencionar esta), etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 46-47).

Além de ser repressiva e ideológica, a ideologia exclui e discrimina. A partir do momento em que a escola ensina para as grandes massas proletárias que submissão e obediência são fatores primordiais à convivência, compreende-se que as classes dominantes querem sujeitos controlados e alienados, incapazes de se perceber num contexto comandado e controlado economicamente. Um currículo pautado em ideais de controle dificulta que o filho

⁹ Os componentes ideológicos fazem parte da ideologia, que “é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2003, p. 31).

do trabalhador possa alcançar níveis mais altos nos campos educacional e profissional.

Com novos termos inseridos no panorama do currículo e da educação (conceitos como ideologia e aparelhos ideológicos do Estado), os estudos de Althusser nortearam um caminho crítico acerca da escola e como esta, através do currículo, contribui para um ensino desarticulado das reais intencionalidades existentes. Entendemos que isso pode mudar, mas é preciso que o homem tenha consciência de sua classe, o que é possível, por meio de uma “[...]educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 2001, p. 45).

Ainda sobre as contribuições teóricas acerca do campo crítico do currículo, vale lembrarmos a obra de Cristian Baudelot e Roger Establet, intitulada *A escola e o capitalismo na França* (1971), em que os autores analisam o ambiente escolar, afirmam que a escola, desde quando foi implantada naquele contexto, gera seleção e discriminação. Isso porque há uma constante diferença entre os que elaboram documentos para a educação e os que a executam. Tendo como princípio *Os aparelhos ideológicos do estado*, de Althusser, esses teóricos buscaram aprofundar os estudos sobre a escola, enquanto aparelho ideológico, o que os levou a considerar que a supremacia das intencionalidades capitalistas era transmitida através dos conteúdos escolares, ou seja, havia coerência naquilo que Althusser já discorera em seu livro, afirmando que o currículo é ideológico.

No mesmo ano de 1971, Basil Bernstein através da publicação intitulada *Class Codes and Control*, v. I, trouxe importantes contribuições, principalmente no que tange a alguns conceitos criados a partir de suas análises sobre o currículo, considerando que a educação formal ocorre a partir de três sistemas de mensagens: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Bernstein considerou que o currículo é intencional e pré-definido, porque os conhecimentos e conteúdos curriculares são elaborados e agrupados intencionalmente, ligados a relações de poder e controle. Nessa perspectiva, havia uma preocupação de Bernstein quanto à estrutura do currículo, que ele considerava em duas instâncias: o currículo coleção e o currículo integrado. Além disso, o autor desenvolveu alguns conceitos, tais como: classificação, enquadramento, poder, controle e código.

Conforme Silva (2003), classificação seria a maior quantidade isolada possível de áreas de conhecimentos; quanto mais separadas, maior sua classificação. Um currículo que atenda a essa singularidade de conceitos isolados, torna-se tradicional e classificável. O enquadramento se refere à postura do professor: quanto maior o controle sobre a turma, maior a possibilidade de transmissão de conteúdo. Questões ligadas ao poder estão ligadas ao processo de

classificação. O controle se dá durante todo o processo de transmissão de conceitos e conteúdo, este último enquadrado conforme o tempo e o espaço. O código, conforme denominado por Bernstein, é o que diferencia as diferentes classes e se dá através da gramática (regras) que, para ele, é o que vai consolidar que os sujeitos possam distinguir diferentes contextos: “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). Bernstein nomeou ainda dois tipos de códigos: o elaborado (classe dominante) e o restrito (classe dominada). De acordo com o autor mencionado,

Desde as suas primeiras obras sobre linguagem (código restrito e código elaborado), código se referia a um princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens (currículo, pedagogia e avaliação). Segundo ele, existiam diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas. Bernstein, baseando-se em investigação empírica, estabeleceu as diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média. Os códigos restritos dependem do contexto e são particularistas enquanto que os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 7).

Desse modo, a estrutura do currículo ou da Pedagogia determina quais códigos serão deliberados através do ensino. Isso se torna consideravelmente coerente pois, na realidade, os conhecimentos que perpassam o currículo, dependendo de como e por quem foi elaborado, podem contribuir para determinar (ou não) as atitudes do indivíduo enquanto ser social.

Outro estudioso importante é Michael Young, teórico conhecido da nova sociologia da educação. Essa concepção do referido autor se assenta na,

Corrente fundamentada na fenomenologia e no neomarxismo. A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como algo não natural, que emerge do campo histórico social, sendo arbitrário. Tanto o conhecimento escolar quanto o currículo fazem parte de um envolvimento conflituoso entre aqueles que disputam que conhecimentos devem ou não fazer parte da construção curricular. Young considera importante uma análise das bases que organizam e selecionam os conhecimentos, visto que esse é o processo ideal de contra hegemonia para com a estrutura social existente. Do ponto de vista do autor,

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas

circunstancias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p.1297).

Para que os indivíduos possam ter oportunidades diferentes daquelas que o seu contexto, na maioria das vezes, não oferece (ter acesso a moradia, água potável, alimentação adequada, dentre outras), o “conhecimento poderoso”, conforme denominado por Young, possibilita compreender a realidade ao seu redor. Esse autor defende que o currículo não deve se pautar somente em instrumentos teórico-metodológicos que visem a quantidade, ou com que rapidez o aluno adquira conhecimentos, mas que se deve construir um currículo que possibilite o desenvolvimento da compreensão de mundo, que problematize o cotidiano, pois “a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes diferentes” (YOUNG, 2011, p. 619-620).

Com base nos argumentos de Young, a nova sociologia da educação inspirou novas possibilidades referentes ao currículo, o qual deve refletir o caráter social dos indivíduos, as culturas e as concepções de mundo dos considerados marginalizados socialmente. Young e os demais autores que serão citados trouxeram uma nova versão de análise curricular, a crítica lançada à sociologia da Educação, que se baseou em investigar como os componentes curriculares eram selecionados, organizados e distribuídos e como isso estava imbricado no âmbito econômico.

Existe também uma relação entre a escola e os meios de produção, o que Samuel Bowles e Herbert Gintis, em sua obra *A escola capitalista na América* (1976), compreenderam que, de alguma forma, estavam envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo esses autores, as relações entre o ensino ofertado nas escolas são frutos das relações de produção e, por conseguinte, das relações e interações que acontecem no ambiente educacional. Nesse cenário, entendemos que, para se “produzir” um trabalhador que atenda às necessidades do mercado, é preciso que seja obediente, saiba cumprir ordens, seja pontual, não falte, seja capaz de planejar e lidar com situações difíceis, para atingir o maior nível no âmbito de sua profissão. Nesse sentido,

[...] os autores buscam analisar a correspondência entre relações sociais de produção e relações sociais de educação. O argumento utilizado pelos autores é de que o sistema educacional americano está em sintonia com a sociedade capitalista, que se caracteriza pela divisão social do trabalho. [...] o processo de escolarização estaria simetricamente atrelado ao sistema produtivo, sendo, portanto, incumbido de produzir diferentes traços de personalidade, por meio das suas instituições (escolas), para abastecer os diferentes graus hierárquicos que compõem a sociedade industrial. Para os autores, o objeto da reprodução são as desigualdades na esfera econômica, mais precisamente,

das posições dentro da produção, ou seja, são reproduzidas as desigualdades hierárquicas que caracterizam o modo de produção capitalista. Essa reprodução posicional e hierárquica ocorre em diversas instituições sociais, sendo a escola e a família privilegiadas. Certas características atitudinais e ideológicas seriam reproduzidas de acordo com os diversos níveis hierárquicos dentro produção. No sistema educacional, essa hierarquia contribuiria para a reprodução das atitudes necessárias ao sistema produtivo. Para tal empresa, o sistema escolar disponibiliza padrões diferenciados de socialização, de acordo com a classe social do estudante. Assim, Bowles e Gintis acompanham de perto as críticas empreendidas por Marx às dicotomias produzidas pelo modo de produção capitalista, já que a escola, longe de equalizar as desigualdades, serve para reproduzi-las (ANDRADE; VARES, 2010, p. 127).

Na perspectiva de Bowles e Gintis, no mundo do trabalho o sujeito é tratado como uma máquina e a escola contribui para isso, não através de conhecimentos específicos ou diante o currículo, mas pelo modo como a escola reflete o funcionamento das relações sociais de trabalho: um sujeito omissos ou passivo diante das circunstâncias que possam lhe acontecer, que se contenta com as condições de trabalho, que trabalha horas extras, acreditando que assim terá qualidade de vida e maior sucesso é aquele que conseguirá sempre se manter na posição profissional de mais alto grau e por mais tempo.

Na realidade, sabemos que essa concepção não passa de uma “falsa” teoria, pois o sujeito que trabalha por mais de 8h semanais, em condições remotas, adoece mais facilmente, e não terá uma qualidade de vida desejada. Assim, é por meio da correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista (SILVA, 2003). Sendo que,

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação - as relações entre administradores e professores, professores e alunos, alunos e seu trabalho - reproduzem a divisão hierárquica do trabalho (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 67).

O termo correspondência, citado anteriormente, possibilitou esclarecimentos também às obras de Marx, no que tange à relação entre escola e meios de produção. É preciso redimensionar o currículo propriamente dito, relacionando à percepção de outro conceito importante, compartilhado por Willian Pinar, que trata o currículo numa concepção menos técnica, que não se encaixava nas teorias sociais.

Em 1973, surgiu um movimento nomeado de reconceptualização, que refletia a total insatisfação quanto às teorias do currículo tradicional. Esse movimento emergiu da

fenomenologia: “Husserl afirma que a atitude natural, não-fenomenológica, faz o homem olhar o mundo de maneira ingênua como mundo dos objetos. A fenomenologia, ao contrário, busca uma fundamentação totalmente nova, não só da filosofia, mas também das ciências singulares” (ZILLES, 2007, p. 218). O currículo é tratado com muitas interrogações, tornando-se questionável do ponto de vista experimental, pois sobre esse aspecto,

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (PACHECO, 2009, p. 390).

Dessa maneira, conforme discutido por Pinar e outros, que se consideram reconceptualistas, o currículo deve proporcionar o entrelaçamento entre conhecimentos adquiridos na escola e a história de vida de cada sujeito, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento no intelectual e profissional, tornando um indivíduo transformado. O que Pinar sugere é que, para acontecer a análise do currículo, que em sua perspectiva é uma mera formalidade, se dê importância a autobiografia. O registro autobiográfico possibilitaria que docentes e alunos pudessem traçar suas experiências resultantes do processo escolar, auxiliando-os a resolver os problemas recorrentes do dia a dia. A ideia de Pinar é, em parte proveitosa e importante, é complexa, mas não impossível, pois devemos considerar também as experiências negativas, que poderiam ou não ser lembradas, em algum momento.

Dependendo do contexto escolar, com o suporte de pedagogos, psicopedagogos e psicólogos, talvez as experiências consideradas negativas pudessem proporcionar possíveis debates e implementações de ações através do currículo. No entanto, o que dificulta é que, infelizmente, a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, não têm um pedagogo e muito menos assistência de psicopedagogo e psicólogo, dentre outros profissionais importantes no acompanhamento do processo educacional dos alunos. Porém, com planejamento, cuidado e conversa, o professor pode realizar a experiência biográfica com seus alunos, o que pode se tornar até um instrumento de aproximação dos filhos com os pais e uma forma de dialogar sobre possíveis traumas ou medos vivenciados.

Dando sequência a nossa explanação sobre os estudos e contribuições de teorias desses autores, ressaltamos o papel de Michael Apple na esfera educacional e curricular. Na sua obra intitulada *Ideologia e Currículo* (1979), considera que há uma forte ligação entre economia e educação, no que concerne às bases estruturais, e que não há nenhuma neutralidade no currículo, o qual é produzido por interesse de uma classe específica. Sendo que,

A ideia de que o *problema* do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo”), nem finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com o que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”) (APPLE, 2008, p.83).

Através de uma análise política, o neomarxista Apple deixa claro que o ponto crucial não está em saber qual conhecimento é verdadeiro, mais quais são considerados como tal, por isso é primordial contestar a forma pela qual alguns conhecimentos acabam sendo considerados como verdadeiros, sobrepondo-se a outros. O autor considera que o currículo é constituído a partir de seleção de conhecimentos atrelados a interesses que não são os da classe considerada dominada.

Com base nesse pressuposto teórico da perspectiva crítica, pode-se identificar a existência de dois modelos de currículo: o “[...] Manifesto, ou seja, modos pelos quais se distribui o conhecimento no ambiente escolar, e o currículo Oculto [...] carrega em si significados subjacentes, (normas sociais, regras ideológicas etc., transmitidos pela escola por trás dos conteúdos)” (GHENDIN, 2007, p. 142). Os conteúdos selecionados estão discorridos no currículo oficial, imbricados nas práticas escolares e normas pré-estabelecidas. Nessa perspectiva, Apple enfatiza as relações de classe, gênero e raça, que permeiam o processo de reprodução cultural e social, exercida pela intencionalidade que o currículo propõe.

Diante disso, como foi discorrido ao longo deste tópico, o currículo surgiu, primeiramente, como algo técnico, envolvendo procedimentos e métodos a serem aplicados nas escolas e nos cursos de formação docente. O currículo se constitui de valores ideológicos de uma determinada cultura e das relações de poder econômico como social e político, que influencia como a prática formativa deve ocorrer. Assim, a formação inicial recebida não possibilitava ao professor trabalhar de forma crítica e contextualizada, visto que as próprias noções de didática e metodologias eram alicerçadas numa perspectiva mecanicista e tradicional de ensino. “O positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado. O valor dado à ciência no processo pedagógico justificaria maior atenção ao pensamento positivista” (GADOTTI, 2004, p.111).

Com base na perspectiva crítica, a constituição do currículo se dá a partir de três pilares, num âmbito carregado de significados e intencionalidades: ideologia, poder e cultura.

O primeiro pilar, a ideologia, perpassa o contexto escolar, ou seja, “a escola ensina às

crianças não somente conteúdos, mas habilidades, normas, valores que permitem adaptação à disciplina e à hierarquia, típicas do mundo do trabalho. Na escola, ideologia e conflito são negligenciados, em detrimento do consenso e da adaptação social” (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 136) e ainda,

[...] as ideologias estão cheias de contradições. Elas não são um conjunto coerente de crenças. [...] Elas são, ao invés, conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes. Elas têm um componente no seu interior que conseguem penetrar no âmago das causas dos benefícios desiguais da sociedade e no mesmo momento tendem a reproduzir os significados e as relações ideológicas que mantêm a hegemonia das classes dominantes (APPLE, 2002, p. 32),

A intencionalidade ideológica se apresenta de duas formas: idealista e material. Idealista, pois está presente nos livros didáticos, através de conteúdos distribuídos de forma fragmentada, em que não estão explícitos os valores que sustentam a base da sociedade capitalista. Esse aspecto ideológico é demonstrado na práxis docente, nas metodologias, avaliações, práticas ligadas à tendência tradicional de ensinar e transmitir conhecimento. A ideologia, de forma material, está presente nos rituais, nas práticas, nos dispositivos materiais, e na materialidade de signos e da linguagem, dessa forma,

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antônio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade (APPLE, 2006, p. 61)

Por trás de toda ação existe um viés político e ideológico. Dessa forma, a construção do currículo não é algo neutro, ou seja, o currículo é construído e executado de acordo com a perspectiva de sociedade que cada um defende. Podemos perceber que as intencionalidades de poder aparecem, seja na forma de selecionar os conteúdos mais e menos importantes, seja no comportamento do docente diante as situações do dia a dia. Isso é deliberado, ainda, através dos discursos dos docentes e do corpo escolar.

O segundo pilar é a cultura implícita no currículo, que se torna hegemônica e pode “[...] ser considerada, portanto, como um amplo conjunto de conceitos, de símbolos, de valores e de atitudes que modelam uma sociedade” (COTRIM, 1993, p. 15). Sendo assim,

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p. 59).

A educação tem o papel de transmitir, através do currículo escolar, o que é ter cultura e que tipo de cultura deve prevalecer. Assim, o currículo se torna responsável por transmitir um modelo de cultura, que é a dominante.

O terceiro pilar é o poder, que permeia o currículo através de decisões relacionadas à determinação de seleção dos conteúdos que devem ser aprendidos. O controle vinculado ao poder perpassa o currículo oculto, através de valores, comportamentos considerados corretos, ou seja, currículo e poder estão interligados no processo de controlar aspectos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, através do currículo as formas de poder impõem aspectos que atendam aos interesses da classe economicamente privilegiada, como forma de assegurar a superioridade sobre outros segmentos da sociedade, com isso,

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos”, se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade (APPLE, 2006, p. 103),

Considerando as relações de poder que fazem parte da constituição do currículo, de forma intrínseca, percebemos porque determinados assuntos são tratadas de forma fragmentada. Um exemplo disso é o livro didático de História, que vem defasado, trazendo visões e narrativas vinculadas ao processo histórico de forma alienante. Compreendemos que ocorre um jogo político permeado por intencionalidades de reprodução do conhecimento, ou seja, que o indivíduo receba o conhecimento de forma bancária. Por esse motivo, é feita a seleção de conteúdo e propostas curriculares que melhor se adéquem não à realidade do povo, mas que contribuam para a reprodução de informações. Assim, a ideologia dominante se manterá no controle.

Ainda na perspectiva das teorias críticas, é bastante significativa a visão emancipadora que Henry Giroux, em sua obra *Ideologia, cultura e os processos de escolarização* (1981), tem acerca do currículo e da Pedagogia, considerando três bases conceituais: esfera pública¹⁰, intelectual transformador¹¹ e voz¹². Com o conceito de resistência¹³, Giroux faz uma crítica às

¹⁰ [...] o currículo deve funcionar como uma “esfera pública democrática” (SILVA, 2010, p. 54).

¹¹ [...] é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam (GIROUX, 1992, p. 22).

¹² Através do conceito de ‘voz’, Giroux concede um papel ativo à sua participação - papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida (SILVA, 2010, p. 55).

¹³ O lugar de resistência se dá em duas dimensões, seja na vida social (em geral) ou no próprio currículo (em particular). Há nessas duas dimensões, lugar para resistência, rebelião e subversão (AUGUSTI, 2017, p. 262).

teorias críticas no que se refere ao termo reprodução, sugerindo que, através da resistência e da emancipação, existem outras possibilidades para que a escola e currículo lutem contra o poder e o controle legitimados hegemonicamente. Sobre essa visão,

Na perspectiva crítica de Giroux, um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, mas é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais, bem como da construção de sua epistemologia. Nesse ponto, Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária positivista que busca encontrar no currículo eficiência e burocracia. É nessas formas de currículo que a ideologia dominante se concentra e se reproduz. Segundo Giroux, as teorias tradicionais de currículo são espaços ideológicos e, igualmente configurados como espaço de reprodução das desigualdades sociais. É necessário, no entanto, uma teoria que coloque em crítica a epistemologia do currículo, sem cair na rigidez economicista do enfoque marxista. Surge, como alternativa, os estudos da Escola de Frankfurt. Assim, não se pode fazer uma análise crítica do currículo e como o mesmo reproduz a cultura dominante, unicamente verificando que tudo o que acontece na dinâmica do currículo, preparado, programado ou pedagogicamente estruturado, está sob os objetivos daquilo que acontece na economia e na produção. Dessa forma, é necessário no entanto, criticar a estrutura cultural e social (AUGUSTI, 2017, p. 261-262).

Giroux, compreende que o currículo envolve não somente significados, como também valores culturais dominantes que o perpassam, de forma ativa, produzindo novos significados sociais, ligados a constantes relações sociais de poder, refletindo as desigualdades.

A possibilidade de contra hegemonia está, então, nos alunos e professores, através do processo pedagógico, no sentido de desenvolver pedagogicamente um currículo político que possibilite criticar os ideais pré-estabelecidos pelo viés dominante. Somente a partir do processo pedagógico será possível que os indivíduos possam emancipar-se conscientemente do controle e poder que as instituições e estruturas sociais exercem.

Na teoria de Giroux, o âmbito escolar se torna uma dialética, pois na sua relação com meios de produção, as classes trabalhadoras não são totalmente passivas ao que lhes é induzido. Dessa forma, o autor defende a existência da Pedagogia Crítica que, segundo ele,

[...] deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos. [...] deve trazer à luz as estratégias que são usadas para estruturar a forma como os textos são interpretados, [...] [evidenciando] não apenas como o poder está inscrito em uma pedagogia da representação, mas também como essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos [...] Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. [...] deve estar fundamentada em projetos que proporcionem uma conexão entre representações que operam em locais educacionais particulares e representações que operam em outros locais culturais [...] deve ser assumida como uma forma ética de lidar, que fundamenta o relacionamento entre o 'self' e os outros em práticas que promovem o cuidado e a solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano. [...] não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética (GIROUX, 1999, p. 257).

É preciso questionarmos o papel da escola, o ensino ofertado e as práticas escolares. Giroux ressalta que somente pela resistência podemos diminuir os entraves construídos pelos ideais de dominação, para que os sujeitos possam se tornar emancipados. Através de uma pedagogia radical, o autor sugere que se construa uma relação entre pensamento e ação, que influenciará para que o processo de emancipação não aconteça somente no nível individual, mas no coletivo, gerando uma ação social. Daí a necessidade de se construir uma base dialética entre a teoria e a prática.

Por fim, na perspectiva crítica de currículo, é necessário desmistificar os paradigmas tradicionalistas, buscando-se a construção de um currículo que proporcione, na formação inicial de professores, o respeito às diferenças e diversidades culturais. É preciso repensar os fatores aqui abordados, que, de alguma forma estão implícitos no ensino, tanto na formação inicial quanto na prática docente e que, seguramente, se refletem na formação dos alunos nos vários segmentos de ensino. Para tanto torna-se necessário ampliar essas possibilidades teóricas sobre o currículo partindo de uma análise de teoria curricular pós crítica, o que será discutido no subitem posterior.

3.3 Teoria pós-crítica

Nesta subseção, discorreremos brevemente sobre a perspectiva pós-crítica, suas implicações e objetivos que contribuem para propostas no âmbito curricular, assim como na educação de forma geral, considerando o currículo multiculturalista: “o multiculturalismo mostra que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, etnia e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2003, p. 90). Dessa forma, uma cultura não pode ser superior a outra, dessa forma,

[...] o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas. No início, esses expressavam, exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade de nosso século abarcam um universo cultural mais amplo. Contam com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados e, juntos reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 17).

Quando se fala em multiculturalismo, pensamos na união de várias culturas, mas “o multiculturalismo é, portanto, um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da

exigência da tolerância entre os povos” (WERNECK, 2008, p. 429). Nesse sentido, a teoria pós-crítica amplia o termo poder, utilizado na teoria crítica, e passa a incluir a diversidade e as diferenças.

Então, concebe-se que a universidade e a escola pertencem a um âmbito político e social que deve provocar nos educandos a necessidade coletiva de discussão das diferenças. Nesse ponto, o currículo multicultural surge como um movimento que contradiz a epistemologia do currículo tradicional, o qual legitima o privilégio da cultura considerada “branca”, europeia e heterossexual. Dessa forma, tanto a teoria crítica como a pós-crítica apresentam em comum a articulação entre saber, identidade e poder, entretanto, divergem quanto ao entendimento de emancipação. Assim sendo, “os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa” (EYNG, 2010, p. 37). Concomitante a isso,

A construção do currículo multicultural contribui analisar as diversas possibilidades de convivência, propondo trocas entre os portadores de diferentes culturas, nas quais passa a valorizar-se o enriquecimento que pode ocorrer nessas interações. Em razão disso, o currículo multicultural acaba refletindo-se na autoestima dos educandos e em sua autoconfiança, além de possibilitar que eles adquiram e produzam diversos saberes, pois, ao contemplar suas experiências, utilizando-as como ponto de partida para novas aprendizagens, esse currículo considera o aluno como um sujeito social. O currículo multicultural não determina a cultura, mas garante seu desenvolvimento por meio da liberdade e do incentivo ao respeito à diferença cultural (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007, p. 58).

Nesse sentido, é necessário analisar com cautela as intencionalidades do currículo multicultural, pois, para ser executado, exige também um âmbito democrático, em que os interesses dos considerados separados ou excluídos, assim como o de todos, sejam respeitados e ouvidos: “[...] para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Para se ter um entendimento quanto a uma estrutura curricular diferente e para o sujeito ter a possibilidade de emancipação, é necessário compreender como se dão as relações de subordinação entre as classes, como ocorre a hegemonia dos meios de produção e a classe considerada “dominada”. A emancipação acontece quando há compreensão da estrutura social vigente, entendendo-se as dualidades e estratificações existentes, ou seja, só é possível exercer uma cidadania ativa quando se tem consciência de classe, compreendendo-se a realidade numa perspectiva dialética.

Na perspectiva pós-crítica, na concepção multicultural, as questões étnicas e raciais passaram a fazer parte desse campo de discussão. De forma alguma o currículo pode ser

considerado multiculturalista somente com intuito de incluir elementos de diversas culturas, pois é necessário entendê-las numa concepção política e histórica. É preciso compreender porque essas culturas foram negadas e menosprezadas ao longo de toda a história e por que seus conhecimentos nunca se expandiram positivamente, o que cabe numa reflexão diante,

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas identidades na nossa sociedade, mas numa situação de relações assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAUI, 2005, p. 13-14).

Assim, compreendemos que a escola, através das políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo,¹⁴ acentua ainda mais a subordinação e a exclusão das culturas populares, porque vivemos em uma sociedade globalizada e multifacetada, atrelada a questões econômicas, sociais e culturais de maneira complexa. Isso pode ser explicado do ponto de vista econômico, pois há uma divisão desigual da riqueza em nível mundial, visto que os países são divididos em três grupos: centrais, periféricos e semiperiféricos.

Países que fazem parte do grupo central são os considerados ricos e hegemonicamente globalizados, tirando vantagens, aumentando oportunidades já criadas e transferindo os custos que eles produzem para países em desenvolvimento. Países periféricos são os considerados pobres, que sofrem com a degradação ocasionada pelos países centrais. Além de possuírem baixo padrão de vida, são vulneráveis, afetados pelos altos custos da globalização e não podem usufruir de oportunidades por ela geradas. Os países semiperiféricos, como é o caso do Brasil, podem ou não conseguir alcançar as oportunidades advindas da globalização, prosperando no cenário mundial, como também isso pode não acontecer, ocasionando a desvalorização da economia. Nessa perspectiva,

O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia. Trata-se de mudanças no sentido de fortalecer o capitalismo, o que é dizer: fortalecer as nações ricas e colocar os países mais pobres na dependência, como consumidores. Essas alterações nos rumos do capitalismo se dão, no entanto, no momento em que o cenário mundial em todos os aspectos é bastante diversificado. A onda da globalização e da Revolução Tecnológica encontra os países (centrais ou periféricos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, dentre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, tais como a América do Norte, Japão e União Europeia (LIBÂNIO; OLIVEIRA, 1998, p. 599-600).

¹⁴ Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo; nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas Milton Friedman e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 60, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

Tanto os países periféricos como semiperiféricos são atingidos pela globalização e pela ideologia neoliberal, porque as agências financiadoras da dívida externa (Banco Mundial e FMI) buscam o reajustamento estrutural dos países, o que afeta primordialmente a educação, através de imposição vinculada ao financiamento, o currículo, a formação de professores, o privilégio para um ensino baseado em instrução (que o indivíduo seja formado para atender as demandas do mercado) e um sistema avaliativo atribuído por testes.

As imposições advindas do neoliberalismo para com a educação provocam diferentes impactos, de acordo com a posição em que cada país se encontra no mercado mundial. Nos países centrais, o impacto é menor, ao contrário dos países secundários. O neoliberalismo estabelece alguns princípios que, implantados em países periféricos e semiperiféricos, atrelados ao setor educacional, possibilitam a hegemonia de mercado. Com essa estratégia, é possível,

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

As influências da globalização indicam que as políticas educacionais são constituídas por esferas econômicas, políticas e culturais que refletem no currículo, tanto na formação de professores como no âmbito educacional. Na perspectiva neoliberal, não basta somente o indivíduo ser preparado para atender demandas no mercado de forma básica. É necessário ir além, é preciso adaptação, flexibilidade, ter novas habilidades e ainda concorrer com a mão de obra internacional. Dessa forma, “a globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 606).

Com base nisso, o multiculturalismo é um conceito pautado no paradigma eurocêntrico e foi criado

[...] para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-nação do hemisfério Norte e para lidar com a situação resultante do afluxo de imigrantes vindos do Sul num espaço europeu sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e dos problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas. Trata-se de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo de

definir a condição histórica e identidade destes” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 30)

Nesse sentido, é preciso desconstruir paradigmas existentes e propor uma nova forma de compreender essas relações, pautando-se em uma perspectiva decolonial e intercultural crítica. As questões culturais devem ser discutidas no âmbito educacional, uma vez que não podem mais ser ignoradas, entendendo-se que, conforme a realidade vivenciada, com a presença das tecnologias e das redes sociais, o currículo precisa também estar voltado para questões de diversidade, não somente como forma de tolerância entre as culturas, mas como forma de preparar os alunos para viver numa sociedade com diferenças culturais. Dessa forma,

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2018, p. 3).

Assim, o currículo não pode mais ser planejado com base em uma única cultura e sim na realidade e conforme as atuais necessidades da sociedade, tanto nos cursos de formação docente quanto no ensino ofertado pelas escolas. É necessária a execução de novas práticas, entendendo-se que a escola é um espaço socialmente cultural e dinâmico, carregado de estratificações. Nesse sentido, o currículo deve ser utilizado para um fazer pedagógico que reconheça e respeite as diversidades culturais existentes, pois,

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (GOMES, 2007 p. 22-23).

Tanto a escola como os cursos de formação docente possuem dificuldades em debater e executar ações que desmistifiquem aquilo que já vem padronizado e homogeneizado pelo currículo. Entender as pluralidades culturais e as diferenças é algo bastante difícil. Para isso, “um aspecto a ser destacado é a importância de se conhecer os contextos em que esses conhecimentos foram construídos, evitando-se assim a apresentação e reprodução de saberes descontextualizados que tradicionalmente circularam na escola como “dados” e “universais” (MARTINEZ; DIEZ; THISTED; VILA, 2009, p. 52). Todavia, é preciso romper esse paradigma construído no processo histórico, pois há cruzamento de culturas a todo momento, o que é visível na sala de aula. Então, não se trata de apenas tolerar a diversidade, mas de construir, de forma intercultural, o enriquecimento mútuo de saberes, reconhecendo as

diferenças na construção de alteridade entre os povos.

Para compreendermos os aportes teóricos da interculturalidade crítica numa concepção decolonial, é preciso compreendermos a concepção multicultural, que possui algumas vertentes: a liberal ou humanista e, através da perspectiva crítica, as vertentes materialista e pós-estruturalista. Na concepção liberal ou humanista “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA 2009, p. 86). Já na perspectiva crítica, “essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença, [...] assim, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder” (SILVA, 2003, p. 88).

Avançado um pouco mais sobre as vertentes do multiculturalismo, Peter McLaren (2000), na tentativa de estabelecer uma explicação conceitual, estabelece quatro concepções: a conservadora ou empresarial, a humanista liberal, a humanista liberal de esquerda e a crítica intercultural. Essas concepções tendem a se misturar umas com as outras no âmbito social.

O multiculturalismo conservador ou empresarial, “mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas” (SANTOS, 2003, p. 12).

A concepção humanista liberal, apesar de considerar que exista igualdade entre os grupos culturalmente diferentes, tolera essas diferenças “porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 1999, p. 86).

A concepção liberal de esquerda considera que exista uma diferença cultural e sugere que haja uma certa igualdade, o que acaba por ignorar essas diferenças. No entanto, ao enfatizar a ideia de uma “igualdade universal”, acaba por minimizar as diferenças existentes entre raça, gênero, classe e sexualidade (LOPES, 2012), privilegiando as diferenças de classe social, o que ocasiona no sufocamento dessas diferenças, ignorando as condições sociais históricas e culturais responsáveis pelos tipos de comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes (MCLAREN, 2000).

A concepção crítica ou intercultural, na perspectiva de McLaren, considera que, se o multiculturalismo não estiver atrelado a um projeto de transformação social, pode ser mais um instrumento de manutenção do *status quo*, o que ele atribui às concepções humanista liberal e liberal de esquerda. Segundo o referido teórico, essas concepções não propõem alternativas de mudança e transformação para a realidade existente. Assim “multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as

relações sociais” (MCLAREN, 2000, p.x123). A partir do desenvolvimento dessa concepção crítica do multiculturalismo, autor acredita que se pode atingir a almejada transformação.

O Quadro 1, abaixo, sintetiza os principais conceitos que diferenciam as três teorias do currículo:

Quadro 1 - Principais conceitos das teorias do currículo

Teorias Tradicionais	Teoria Crítica	Teoria Pós-Crítica
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	Resistência

Fonte: Silva, 2003.

A partir do resumo apresentado no Quadro 1, podemos identificar que tanto a teoria crítica como a pós-crítica buscam repensar questões voltadas para a construção crítica do conhecimento, considerando as diversidades existentes. Pensar o currículo numa perspectiva intercultural é também possibilitar que as diversidades culturais possam ter seus conhecimentos e saberes valorizados e respeitados. Assim, é necessário construir uma formação inicial que proporcione, nos vários segmentos de ensino, uma prática construtiva e crítica acerca do ensino ofertado, pois, “a ação de construir conhecimento na escola envolve o educando, o educador e o conhecimento formalmente organizado. Esta ação, todavia, insere-se no contexto sociocultural, uma vez que a escola não existe como instituição independente” (LIMA, E. 2007, p. 5).

Inserir assuntos relacionados à diversidade na proposta curricular leva à compreensão de uma série de movimentos que lutam contra o preconceito, a violência e a divisão entre as diferenças. Assuntos relacionados à diversidade, uma vez problematizados e discutidos, tornam-se argumentos contra hegemônicos. Porém, para que isso aconteça, torna-se necessário vincular temas ligados à diversidade em todos os segmentos de ensino, por meio da elaboração de planos e projetos políticos pedagógicos, que busquem não,

[...] dissociar educação e cultura, uma vez que o universo escolar, além de político e social, é também cultural. Na ação pedagógica mais imediata, os sujeitos transmitem seus sistemas de valores e de símbolos, suas diferentes vivências e linguagens, suas memórias, seus conceitos de mundo e de sociedade, posto que este processo consiste

numa ação cultural. Obviamente que nesta ação os conflitos e as tensões estão presentes, pois a diversidade de sujeitos coloca em relevo afirmações de identidades. A cultura é criação humana, constituindo-se num processo dinâmico e ativo, portanto, histórico. Pensar a escola distanciada de sua natureza cultural, por certo, é destituí-la de sua dimensão humana. A dimensão humana depende da cultura. Isto não significa que o elemento cultural seja o mais importante a ser considerado para a compreensão dos processos educativos que se dão no interior da escola. Contudo, o que não se pode ignorar é que estes mesmos processos estão atravessados pela circularidade das culturas (REIS, 2017, p.136).

A elaboração do currículo deve expressar as várias diversidades culturais existentes e possibilitar que alunos desenvolvam habilidades, envolvendo conhecimentos de diferentes campos da cultura. Para subsidiar o ensino, o currículo deve ser utilizado como instrumento de emancipação, pautado numa perspectiva tanto da teoria crítica como pós-crítica, como forma de fundamentar a compreensão das relações de poder, identidade e diversidade.

Na próxima seção abordaremos como a questão indígena quase sempre esteve vinculada a uma perspectiva de ensino alienante, influenciada por um currículo tradicional, que contribuiu para que as culturas indígenas, no contexto escolar, fossem compreendidas como atrasadas. Todavia, através de resistência e movimentos, os indígenas, ao longo da história, conseguiram tornar-se protagonistas, ressignificando a concepção que se tinha sobre suas culturas, bem como da educação ofertada. A partir da Constituição de 1988, foram fortalecidos os seus direitos à terra, à saúde, bem como a um ensino intercultural, diferenciado e bilíngue.

4 QUESTÃO INDÍGENA

Hoje, quando vejo os povos indígenas cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional – cultura, agenda de governo, mídia nos seus diversos segmentos, pesquisa, vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária – começo a acreditar que a questão indígena pode ter não somente maior visibilidade e relevância na vida nacional mas, sobretudo, um espaço próprio de autonomia e de liberdade para que se decida como viver nesse mundo atual com todas as suas vantagens e desvantagens.

(LUCIANO, 2006, p. 21).

Nesta seção, discorreremos sobre a questão indígena no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Ao longo do processo histórico, apesar de terem conquistado alguns direitos, através de organizações e movimentos, os indígenas ainda não são vistos como cidadãos pertencentes à sociedade e, constantemente, sofrem preconceito, discriminação racial e social. A educação, numa perspectiva alienante, de alguma forma tem contribuído para que isso aconteça. Portanto, precisamos analisar e discutir tal situação, buscando uma contra hegemonia educacional, que possa promover a valorização e o respeito para com os povos indígenas e diversidades culturais, rompendo com o paradigma eurocêntrico de conhecimento.

A questão indígena é muito ampla, pois envolve culturas diferentes, línguas, movimentos, organizações, demarcação de terras, saúde, economia, gênero e educação diferenciada. O foco deste trabalho não é a questão indígena em si, mas a relação com a educação/formação de professores atrelada à diversidade cultural. Esta seção é muito importante para a compreensão do nosso objeto de estudo e, por isso, abordaremos, de maneira breve, alguns aportes teóricos sobre o movimento indígena e suas organizações, questões da terra, da saúde e da educação escolar indígena.

4.1 Contexto da questão indígena no Brasil

Desde o início da colonização no Brasil, em 1500, os povos indígenas vêm ressignificando o seu modo de vida e suas culturas. Quando os colonizadores chegaram às terras brasileiras, trouxeram consigo a Companhia de Jesus. Como não conheciam a região e, percebendo que havia muita riqueza (metais preciosos) para ser explorada, utilizaram-se da Igreja para dominar as terras indígenas, através da catequização e da educação.

Diante disso, os indígenas sofriam com problemas ocasionados na relação de contato,

ora por doenças, trazidas pelo colonizador, ora pela disputa de território, pois os colonizadores tomavam suas terras e os colocavam como escravos. Nessa perspectiva,

Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros, cativos e ouros (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Os indígenas, diante dessa invasão em suas terras, sofreram com o contato, tanto no seu modo de vida, como nos aspectos culturais, adquirindo doenças e mudanças de hábitos alimentares que não possuíam, além da dizimação de muitas etnias. Os grupos indígenas não aceitaram a escravidão de forma pacífica. Em defesa do seu povo, muitos se rebelavam contra os ataques dos colonizadores e, nos confrontos, muitos eram mortos. Os que eram capturados eram mantidos como prisioneiros e outro conseguiam fugir para a floresta, para não serem capturados. Entre 1500-2010, a população indígena, no território brasileiro, sofreu uma variação bastante significativa, em termos demográficos, como podemos verificar na Tabela 1:

Tabela 1 - Dados demográficos da população indígena

Dados demográficos da população indígena no Brasil				
ano	pop ind/litoral	pop ind / interior	total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: Azevedo, Marta Maria. 2013

Fonte: Arquivos da FUNAI.

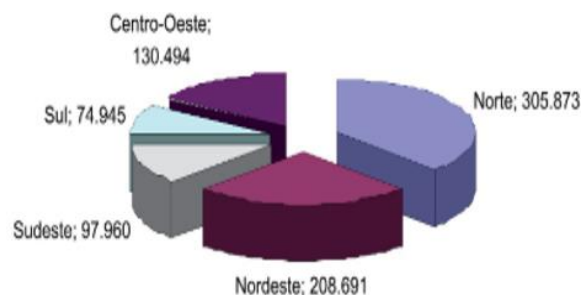
A Tabela 1 mostra que, em 1500, a população indígena era bastante grande e que, no decorrer do processo de invasão e catequização, além das guerras entre grupos indígenas, os índices populacionais foram tendo uma gradual mudança. Um dado importante, que merece destaque, é o referente ao ano de 1957, quando se têm somente 0,10% da população total

indígena, um índice bastante preocupante em relação aos anos anteriores. Os dados ainda revelam que havia grande concentração de populações indígenas no litoral do Brasil, realidade que sofreu alterações conforme avançava a colonização, pois a população nativa foi drasticamente reduzida. As populações indígenas que se encontravam no interior do país conseguiram minimizar o impacto de redução de sua população, provavelmente pelas condições geográficas.

É importante frisarmos o que Luciano (2006) destaca como etnogênese: este é o processo de autoafirmação da identidade, considerando a realidade que os indígenas vivenciaram, enfrentando todo tipo de pressão, seja ela política, econômica, religiosa, que os forçou a negarem e esconderem sua identidade e suas crenças. Assim, “estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará” (LUCIANO, 2006, p. 28).

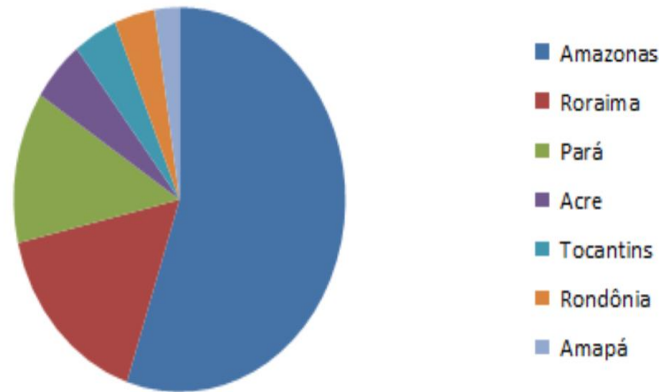
A partir de 1991, o IBGE passou a incluir os indígenas no censo demográfico nacional. O índice de pessoas brasileiras que se reconheciam como indígenas cresceu 150%, saltando de 0,2%, em 1991, para 0,4, em 2000, havendo um aumento anual de 10, 8%, destacando-se o aumento de indígenas na zona urbana. São 817.963 indígenas, sendo que 502.783 vivem no contexto rural e 315.180 na cidade. São 69 grupos indígenas contatados e outros grupos buscando por reconhecimento (IBGE, 2010). O Gráfico 3 mostra a distribuição da população indígena nas regiões brasileiras:

Gráfico 3 - Distribuição da população indígena



Fonte: FUNAI; IBGE, 2010.

De acordo com o Gráfico 3, a região Norte é onde se encontra a maior parte de populações indígenas, sendo 305. 873 pessoas. Nessa região, o estado do Amazonas representa 55% do total da população indígena, conforme demonstrado no Gráfico 4:

Gráfico 4 - População indígena na Região Norte

Fonte: FUNAI, 2010.

Conforme os dados evidenciados anteriormente, as populações indígenas, ao longo da história, sofreram a diminuição de sua população. Não somente o processo de colonização contribuiu para isso (porém foi o maior fator), mas também as doenças, que se proliferaram após o contato, e as constantes perseguições que esses grupos sofreram, em busca de alimento e moradia. Atualmente, no Brasil, os povos indígenas compõem 305 etnias, falam 274 línguas e totalizam, aproximadamente, 897 mil indivíduos, o que configura um país pluricultural (IBGE,2010).

Com a significativa diminuição de sua população, desde a colonização, a imagem do indígena sempre foi vista como alguém desprovido de atributos positivos, menosprezado pelos colonizadores, em posição sempre inferiorizada. Essa visão ocidentalizada e negativa do indígena permanece até os dias atuais. Muito antes da chegada dos colonizadores às terras brasileiras, esses povos não eram caracterizados como “índios”. Essa denominação, se deu com o início do processo de colonização da América, desde

[...] a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, há mais de 508 anos, a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (LUCIANO, 2006, p. 30).

Essa caracterização foi criando raízes históricas. A visão do indígena foi sendo construída com base nas primeiras narrativas (cartas e relatos), que partiram, inicialmente, do colonizador. Posteriormente, surgiram outros registros, consolidados no decorrer do processo

histórico, estigmatizando as populações indígenas, associando-as a uma figura cruel e, ao mesmo tempo, romantizada, através de obras de arte e livros. Ressaltamos que a própria educação colaborou para tal hegemonia negativa, através do currículo escolar.

Dessa forma, os povos indígenas foram representados com base no olhar de quem “veio de fora” e isso se consolidou na cultura, de forma geral. Grande parte da sociedade conhece pouco ou quase nada das culturas indígenas, possuindo uma visão fragmentada e deturpada dessas culturas. Do ponto de vista histórico, isso pode ser observado por meio de documentos como cartas, relatos, pinturas e outros registros, que nos fazem perceber que a história do Brasil foi construída com base numa visão eurocêntrica. Desde a colonização, a essência da educação tem bases colonialistas e história registrada nos livros didáticos reforça a representação negativa do indígena. Pois,

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não constam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma “pré-brasilidade” (ARRUDA, 2001, p. 43).

Todavia, as culturas indígenas tentam “sobreviver” e conviver com a cultura não indígena que, em parte, exclui e discrimina os indígenas nos diversos contextos sociais. Por isso, os movimentos continuam na luta pela causa indígena, permanecendo constantemente em ação, resistindo a qualquer possibilidade de retirada dos poucos direitos que conquistaram. Os líderes indígenas cada vez mais vêm se tornando protagonistas e porta-vozes de suas culturas. É primordial superarmos essa visão colonizadora e compreender que os povos indígenas fazem parte da sociedade, mas que têm culturas diferenciadas. Vale considerar que os brasileiros são frutos dessas culturas. Nossas bases culturais consistem numa miscigenação, construída a partir dos indígenas, negros e europeus. Assim,

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na rünguendade. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro (RIBEIRO, 1995, p. 453).

Considerando a afirmação de Ribeiro (1995), compreendemos que nossas bases culturais foram construídas a partir das três matrizes já citadas. No entanto e a história do Brasil foi criada e contada sempre inferiorizando os povos indígenas, atribuindo-lhes somente o papel de defensores das florestas e da biodiversidade, ou indivíduos de uma cultura cruel e canibais,

quase nunca vistos como sujeitos de direitos nos contextos sociais, políticos, econômicos e cultural do Brasil.

Essa realidade pode ser modificada através da educação, de um ensino crítico, em que a escola se torne um lugar de discussão, de problematização e de contra-hegemonia acerca de qualquer tipo de exclusão e preconceito, a fim de construir o respeito às diversidades. As condições de exclusão e divisão cultural enfrentadas pelos indígenas exigem deles a necessidade de dominar a língua portuguesa, para conhecer como funcionam as leis do não indígena. Vale ressaltar que aquela mesma língua que um dia foi utilizada para catequizar e aniquilar sua cultura, hoje torna-se um instrumento importante, na perspectiva do aparato legal e para lidar com questões burocráticas na sociedade não indígena, como forma de garantir seu espaço e fortalecer a busca por seus direitos.

A convivência do indígena com o não indígena não é sempre amigável e ainda é permeada de significados estereotipados em relação ao cidadão indígena. Não é à toa que muitos indígenas sentem vergonha de vir à cidade, de participar de eventos, porque percebem que não são bem vindos. Isso ocasiona uma crise de personalidade, que “[...]se torna efetiva a partir do momento em que o índio já não considera evidente e indiscutível que as instituições e os valores de origens são os únicos válidos para por eles orientar o seu comportamento, conceber o tipo de personalidade ideal, dar sentido à vida (SHADEN, 1967, p. 9).

Para serem aceitos, muitos indígenas desconsideraram elementos de sua cultura e são influenciados a adotar a cultura dominante. Por outro lado, outro demonstram orgulho de ser indígenas e se organizam entre eles, para fortalecer sua cultura. Há etnias que ainda não tiveram contato com a civilização, os índios isolados, que a FUNAI protege contra qualquer tipo relação com a sociedade ocidental (LUCIANO, 2006).

Conforme as condições históricas caminhavam, foram surgindo visões limitadas e exclusivas referentes às culturas indígenas, o que levou os brasileiros a estabelecerem três visões sobre os indígenas,

A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. A segunda perspectiva é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. A terceira perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, iniciado no início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988. Eu diria que é a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos

de direitos e, portanto, de cidadania (LUCIANO, 2006, p. 35-36).

As visões discorridas pelo autor fazem parte uma perspectiva histórica colonialista, alienada e excludente, constituídas através de conflitos e contradições, desde o período colonial. E ainda permanecem na imaginação popular, ideologicamente construída e explorada, inúmeras vezes, com o intuito majoritário e eurocêntrico de perceber as culturas indígenas, colocando-as sempre em posição inferior. As culturas indígenas vivenciaram um processo histórico de muitos desafios e resistência, lutando por seus direitos, e hoje continuam lutando e resistindo enquanto povos, através da mobilização, de assembleias, organizações e movimentos. Essa trajetória será tema do próximo tópico.

4.2 Movimento Indígena

Relacionado ao processo histórico da questão indígena, está um importante marco de resistência cultural: o movimento indígena. Em virtude das muitas dificuldades e desafios que os povos indígenas encontravam, surgiram, em meados de 1960, as primeiras assembleias indígenas e, posteriormente, o movimento indígena. Através das assembleias, os líderes conseguiram ultrapassar além daquilo que esperavam, principalmente porque o resgate do termo “índio” possibilitou maior força e resistência. Assim,

Se os primeiros passos foram dados ainda na década de 1960, a organização começou a acontecer efetivamente no início de 1970, quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passou a atuar como idealizador e realizador de assembleias de chefes indígenas. Nelas eram reunidas lideranças de diferentes regiões do país, chegando a mobilizar os mais de 200 povos indígenas. A principal pauta naquelas discussões eram as questões voltadas para defesa do território indígena, sempre considerado o mais importante instrumento para a manutenção da cultura tradicional. No entanto, a pauta não se prendia apenas em notícias ou reivindicações. Era propósito do Cimi que os indígenas presentes também tomassem consciência de seu papel histórico na transformação da sociedade (MUNDURUKU, 2012, p. 52).

O movimento indígena e suas primeiras assembleias possibilitaram que os indígenas se tornassem protagonistas da sua própria história, tornando-se conscientes de seus direitos. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) contribuiu para a construção dessa consciência crítica. Na caminhada em busca da construção da autonomia dos indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI-1910) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI-1967) tiveram algumas contribuições no que se refere à defesa dos direitos dos povos indígenas, pelo menos legalmente.

A partir de 1980, surgiram organizações no âmbito do movimento, o que trouxe maior força e autonomia por parte dos líderes indígenas, os quais passaram a liderar as assembleias,

gerando a criação da União das Nações Indígenas (UNIND) e da União das Nações Indígenas (UNI). Nessa concepção o,

Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente. Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns (LUCIANO, 2006, p. 58-59).

As organizações surgem como forma de construir soluções frente aos problemas que afligem seu povo. Os indígenas utilizam as leis criadas pelos não indígenas, enquanto instrumento necessário para que pudessem discutir e reivindicar seus direitos junto à sociedade nacional. Em busca de alianças para o movimento, constitui-se uma forte mobilização e líderes indígenas buscavam se reunir em grandes centros, o que, de fato, contribuiu para a criação de novas entidades de apoio, como o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) (MUNDURUKU, 2012).

Não podemos deixar de enfatizar a importância desses movimentos dos professores indígenas, que,

[...] sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988. Antes deste marco temporal, a educação escolar foi o instrumento de integração dos povos indígenas à sociedade colonial/nacional através do processo da colonização, dominação e assimilação. Assim, a escola, para os índios, foi o ant movimento indígena, até sua indianização no papel, com a Constituição Federal, paradigma ainda minoritário (ROSSATO; SOUZA; SOUSA, 2018, p. 8).

A educação escolar indígena somente passou a tomar outro rumo a partir de 1960 a 1980, tema que trataremos com maiores detalhes ainda nesta seção, “todavia é preciso enfatizar que as reivindicações relacionadas à questão indígena, de uma perspectiva ampla, surgiram primeiramente pela terra, mas atrelado a isso estão os professores indígenas, que começam a se mobilizar por uma educação diferenciada (RAMOS; MONTEIRO; NOGUEIRA, 2019, p. 3).

Na Amazônia, os professores indígenas se mobilizaram para que fossem feitas articulações voltadas à criação de órgãos vinculados à defesa de seus direitos, que em relação

A região amazônica esteve inserida neste contexto de luta. Diversos povos indígenas se articularam e passaram a discutir e promover encontros locais e regionais com o intuito de defender e garantir o direito dos povos indígenas na região. Em consonância com o movimento nacional, foram sendo criadas outras instituições representativas dos vários povos indígenas da Amazônia Legal (NOGUEIRA, 2015, p. 47).

A partir de então, foram criadas algumas organizações, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN-1987), que conta com 89 associações indígenas, abrangendo 750 aldeias, 23 grupos, totalizando 35 mil indígenas (FOIRN, 2019). Depois da criação da FOIRN, aconteceu o I Encontro dos Professores Indígenas de Manaus e Roraima, em 1988, com a intenção de discutir questões sobre a educação escolar indígena, momento em que foi criada a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), vinculando o Acre anos mais tarde. É importante ressaltar que, neste mesmo ano, se reconhecia os indígenas como sujeitos de direitos, incluindo-se o direito a um ensino diferenciado e bilíngue.

Em meados de 1989, foi criada, através dos líderes indígenas, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), contando-se “na época, 23 povos do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima, para ser instrumento de luta e representação dos povos indígenas da Amazônia Legal pelos seus direitos a terra, saúde, educação, economia e interculturalidade” (ESTÁCIO, 2013, p. 5). No atual cenário, “existem 75 organizações indígenas membros, representantes de 160 povos de toda a Amazônia Legal” (ESTÁCIO, 2013, p. 5).

No mesmo ano de 1989, foi criado o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), abrangendo regiões como Manaus, Javari, Alto e Médio Solimões, Alto Rio Negro, Purus e Madeira (NOGUEIRA, 2015). Os objetivos desse movimento são:

- I - constituir-se em instância de defesa dos direitos dos estudantes indígenas para consolidar-se, cada vez mais, como órgão representativo dos interesses e anseios dos mesmos;
- II - ser elemento de articulação e intercâmbio de experiências em nível local, regional, nacional e internacional;
- III - estimular o vínculo com suas comunidades e seu comprometimento com a defesa dos direitos dos povos indígenas;
- IV - promover o intercâmbio e divulgação cultural dos diferentes povos indígenas do Estado do Amazonas;
- V - promover, apoiar, realizar e incentivar pesquisas e estudos, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações de conhecimentos técnicos, científicos e tradicionais das populações indígenas que digam respeito a atividades mencionadas neste artigo, direcionados a cada área de conhecimento acadêmico;
- VI - buscar e lutar por mecanismos de inclusão de estudantes indígenas ao ensino técnico e superior;
- VII - buscar e assegurar mecanismos de permanência e manutenção para os estudantes indígenas de nível superior (MEIAM, 2008, p. 1).

Estes são alguns dos movimentos e organizações relacionados aos indígenas da Amazônia. A partir dos anos 1990, o movimento indígena, em todo o Brasil, tomou outro viés, com maior protagonismo de lideranças indígenas, tendo em vista mudanças em algumas propostas que ficavam na responsabilidade da FUNAI. Além disso, surgiram políticas públicas criadas pelos grupos e lideranças indígenas, o que, inicialmente, gerou conflito, por se considerar que as populações indígenas não teriam capacidade de formular suas próprias políticas, segundo a própria FUNAI. Porém isso mudou, posteriormente, através de medidas de capacitação de lideranças.

Nos anos 2000, na Amazônia, a classe dos professores indígenas deu um importante passo referente à educação, com a criação do Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), por iniciativa dos docentes Tikuna, que,

[...] pensaram em um caminho e um local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. O COPIAM e a escola indígena representam, portanto, uma grande fronteira de diálogo entre a aldeia e o mundo, constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos de caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade (CAVALCANTE, 2003, p. 15).

Assim, de uma forma geral, apesar dos desafios vivenciados pelos indígenas, o movimento trouxe a possibilidade da conquista de vários direitos como demarcação de terras, direito à saúde, educação diferenciada e intercultural, direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96. O movimento também oportunizou que outras etnias i pudessem ter suas organizações próprias. Essas informações podem ser encontradas no *site* do Instituto Socioambiental (ISA), onde as organizações estão elencadas conforme cada estado. As organizações situadas no Município de Humaitá (AM), que é o contexto desta pesquisa, podem ser visualizadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Organizações indígenas em Humaitá-AM

Organização	Endereço
Associação do Povo Indígena Tenharim Morôgwitá (APITEM)	Rodovia Transamazônica Km 123 - Aldeia Marmelo
Associação Indígena Torá	Rua Monteiro, 2895
Associação dos Povos Indígenas Tenharim do Igarapé Preto	Rua Monteiro, 2895
Organização dos Povos Indígenas do Alto Madeira (OPIAM)	Rua 5 de Setembro, 421 Centro
Associação Pirahã (APIHÃ)	
Organização do Povo Indígena Parintintin do Alto Madeira (OPIPAM)	

Fonte: Funai (2019)

As organizações indígenas, têm um papel importante no atendimento das necessidades de cada aldeia, pois a luta é pelos direitos de todos. Muitos indígenas começaram a fazer parte de âmbitos administrativos, havendo também capacitação para atuarem na educação e na saúde e, não menos importante, colaboração para criar projetos de sustentabilidade e turismo, tudo isso por meio de parcerias financiadas por Organizações Não Governamentais (ONGs) que visam à preservação ambiental.

As organizações indígenas e o movimento resultam de uma política de resistência cultural, que possibilitou significativos avanços na área política e jurídica, dentre outras esferas tais como,

- 1 Direitos conquistados na Constituição de 1988.
- 2 Ratificação da Convenção 169 / OIT em 2003.
- 3 Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores.
- 4 Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal), PDPI, DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena.
- 5 Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios.
- 6 Demarcações de terras, principalmente na Amazônia (LUCIANO, 2006, p. 81).

As novas possibilidades geradas a partir das organizações trouxeram conquistas, muitas responsabilidades e desafios, principalmente, no que tange à real função de política das organizações indígenas, como também burocratizações que tornam a efetivação das ações demoradas e dependentes de outras instâncias, além da adaptação dos indígenas a uma realidade burocrática que, em suas aldeias, geralmente não se é necessária.

A falta de recursos financeiros e de tecnologia que proporcione a execução de demandas também é algo desafiador. Algumas aldeias não dispõem de sinal de celular e internet, principalmente na região amazônica, particularmente na área indígena localizada próximo a Humaitá. A distância entre as aldeias e a sede do município é um obstáculo para resolver questões de vários segmentos. No período de inverno na Amazônia, que dura seis meses, a estrada torna-se quase intrafegável, conforme podemos verificar nas Figuras 1 e 2:

Figura 1 - Transamazônica (verão)



Fonte: Silva L., 2018.

Figura 2 - Transamazônica (inverno)



Fonte: Silva L., 2018

Apesar das dificuldades de acesso à cidade, vivenciadas por algumas populações indígenas localizadas as margens da BR no Município de Humaitá-AM, o principal desafio ados povos indígenas é tentar manter e garantir os poucos direitos, conquistados com muita luta, visto que há uma série de propostas políticas que desejam diminuir, negar ou retirar os esses direitos, o que resultaria em um retrocesso histórico. Sendo que,

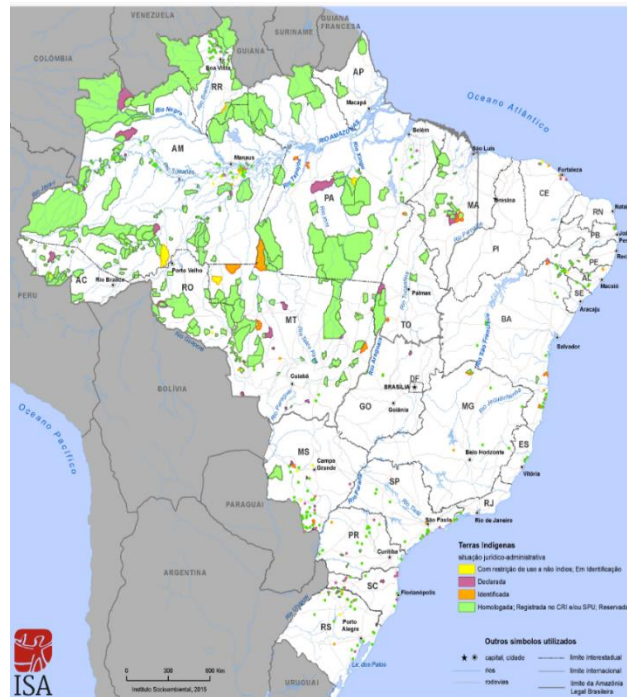
A questão indígena ocupa um espaço secundário na atualidade brasileira, submetendo-se a outros vetores dinâmicos, políticos e econômicos, tais como a questão agrária, questões estratégicas de fronteiras, desenvolvimento econômico, questões ecológicas etc. Assim, o debate, as políticas e as ações referentes à questão indígena subordinam-se a outros eixos temáticos, dos quais ela aparece como uma extensão ou uma particularidade. Os povos indígenas participam desse campo social tentando legitimar sua identidade diferenciada e, por meio dela, instituírem-se como sujeitos desse processo de significação (ARRUDA, 2001, p. 47).

A questão indígena no Brasil só avançou política e juridicamente na sociedade nacional através da resistência das populações indígenas, da mobilização promovida pelo movimento e organizações. Num primeiro momento, deu-se a luta coletiva pela permanência e garantia da terra, impulsionando grupos e se mobilizarem pelo fortalecimento de políticas públicas para a homologação, regularização e demarcação das terras indígenas. Séculos de exploração, invasão e apropriação causaram perda da cultura material e imaterial de inúmeros grupos indígenas, pois de acordo com o relato abaixo

Mesmo antes da nova Constituição Federal, as terras indígenas vinham sendo demarcadas com base nos artigos do Estatuto do Índio. Efetivamente, o título III, e os artigos 17 a 25, que tratam das terras indígenas, constituem, com muita clareza, os elementos jurídicos para a demarcação dessas terras. Eles consideram a ocupação indígena da terra de acordo com os usos, costumes e tradições tribais; reconhecem os direitos dos índios às suas terras “independente de sua demarcação”; e dão como um dos critérios para o reconhecimento do direito sobre determinada terra ‘a situação atual de ocupação e o consenso histórico sobre a antiguidade da ocupação.’” Esses artigos deram uma profundidade jurídica, numa moderna conceituação do antigo conceito de indigenato, que favoreceu não somente a demarcação das terras até então reconhecidas, como fortaleceu as condições indígenas para sua continuidade histórica e sua permanência na nação brasileira. Se eles sustentaram os principais argumentos para demarcação das terras indígenas até agora, poderão auxiliar a concluir esse processo nos próximos anos (GOMES, 2018, p. 112-113).

Apesar dos direitos já garantidos, o processo de demarcação de terras indígenas vem ocorrendo de forma demasiadamente lenta. Conforme dados do ISA, são 721 áreas ocupadas, de 117.427.073 hectares (1. 174.271 km²), ou seja 13. 8% de terras brasileiras são de reserva indígena. Na Amazônia Legal concentram-se 422 áreas, totalizando 115.344.393 hectares, o que representa 23% das terras amazônicas e 98.25% de todas as outras áreas em território brasileiro. Nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e nos estados do Mato Grosso do Sul e Goiás concentram-se cerca de 1.75% (ISA, 2015), conforme demonstrado no Mapa 1, a seguir:

Mapa 1- Localização e extensão das Terras Indígenas



Fonte: ISA, 2015.

Conforme demonstrado no Mapa 1, a cor verde caracteriza terras homologadas e regularizadas e a maior parte se encontra em território amazônico brasileiro. As áreas caracterizadas por outras cores ainda passam por um processo burocrático entre instâncias federais. Considera-se que não está nos planos do atual governo que essas terras sejam demarcadas, o que gera um problema para os indígenas, que ficam vulneráveis a qualquer tipo de violência.

A situação de homologação e demarcação de terras no Brasil envolve políticas públicas ligadas ao assentamento de terras e também a grandes áreas de plantações ligadas ao agronegócio. Situações conflituosas decorrentes de confrontos da questão territorial indígena com a bancada ruralista¹⁵ dificultam a demarcação das terras indígenas. Além disso, pautado na seguinte análise existe,

A morosidade administrativa e a ampla judicialização dos casos de demarcação de terras indígenas trazem cada vez mais à tona as diversas subjetividades presentes nos discursos jurídicos, majoritariamente voltados para a proteção da propriedade privada como valor quase absoluto. A demarcação de terras indígenas dia a dia torna-se mais difícil e é travada por um imenso emaranhado de acordos políticos e processos

¹⁵ [...] a bancada ruralista é um dos mais bem organizados e ativos blocos de interesse no Congresso Nacional brasileiro, representado pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) e com raízes fincadas nos outros dois “poderes” do Estado brasileiro, o Executivo e o Judiciário. O principal alvo desta ofensiva dos ruralistas são os direitos territoriais dos indígenas. Estão em disputas os critérios e os procedimentos a serem aplicados na identificação e delimitação das terras indígenas, no direito de usufruto dos indígenas sobre os recursos naturais aí existentes e em processos de mercantilização de bens e serviços ambientais (VERDUM, 2017, p. 29).

judiciais, que, como quase sempre, são muito lentos. Enquanto isso, os indígenas são os maiores prejudicados, pois na maioria das vezes são desprovidos do mínimo necessário para uma sobrevivência dignamente humana (CAVALCANTE, 2016, p. 18).

O contexto nacional atual não se apresenta muito favorável às questões indígenas e existe um discurso, circulando na sociedade brasileira, para descaracterizar a necessidade da demarcação das terras indígenas. Isso tem gerado muitos conflitos e tensões em diversas regiões do país, a partir da vigência do Parecer 001/17 que,

[...] elevou o patamar de ameaças, violações de direitos e violências contra os povos indígenas. Para além da paralisação dos procedimentos de demarcação, muitos deles, já em fase avançada de tramitação, foram devolvidos pela Casa Civil e pelo Ministério da Justiça para serem adaptados ao teor do Parecer. O risco de retrocessos é imenso e iminente. Esta situação, além de ser uma violência em si, tem como consequência imediata a potencialização dos casos de conflitos e violências contra os povos nos seus territórios (BUZATTO, 2017, p.11).

Essa situação tem gerado graves problemas sociais, pois indígenas, não conseguindo permanecer em suas terras, se sentem “obrigados” a ficar às margens de rodovias ou nas zonas urbanas, em busca de emprego ou qualquer atividade remunerada. Esse fato já vem acontecendo há algum tempo, em várias regiões do país, onde as populações são expulsas de suas aldeias e não podem mais ter a terra como sustento. Nos fora das aldeias e nos espaços urbanos, os indígenas não são “bem vistos” e tornam-se ainda mais excluídos e discriminados.

A situação dos povos indígenas que vivem de forma marginalizada e sub-humana se dá em quase todo território brasileiro. Sem acesso à terra, não se tem saúde, educação nem qualidade de vida. A respeito dessa realidade dramática,

Percebe-se, mais especificamente, que esta dramática realidade ocorre nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul, onde crianças nascem, crescem, se tornam adultas e envelhecem na beira das estradas, vendo as gerações futuras serem igualmente castigadas pela omissão, negligência e conivência dos governos que se sucedem no poder. Pais e mães criam seus filhos e filhas na precariedade da vida, nutrindo ainda a esperança de que um dia poderão estar em segurança dentro de uma porção de terra que lhes foi roubada, saqueada, contaminada e devastada. A terra violada por projetos desenvolvimentistas e pelo agronegócio é a mesma que a maioria dos povos indígenas trata como mãe, que dá vida a todos os seres – plantas, bichos, insetos, pássaros, peixes, águas e gentes. Esta terra está sendo sacrificada em função da ganância de homens e mulheres que preferem os lucros fartos e fáceis à proteção, ao cuidado e à conservação da vida. Com seus corpos e vidas postos à margem, os indígenas confirmam que não é qualquer terra que pode ser boa para viver, mas aquelas reconhecidas em suas cosmo-ontologias. É lá que estão as condições – materiais e espirituais – para viver plenamente (LIEBGOTTI, 2016, p. 28).

A questão territorial¹⁶ vai muito além de se ter uma terra como meio de subsistência. É

¹⁶ Os dados apresentados neste relatório (CIMI) atualizados em 19 de setembro de 2017, apontam a preocupante

uma relação que transcende o mundo real e espiritual, que possibilita o contato com a ancestralidade e a cosmologia de uma cultura que foi quase totalmente extinta, desde a invasão do Brasil. Ao longo dos séculos, o governo vem se omitindo diante dos direitos dos povos indígenas, criminalizando-os por qualquer ato de manifestação, ofertando a essas populações apenas migalhas. Por outro lado, ao mesmo tempo, os povos indígenas e as riquezas naturais são explorados.

A realidade dos indígenas, no Brasil, é demasiadamente precária. Séculos de escravidão e catequização os colocou em uma posição inferiorizada e estereotipada, privados de direitos básicos, como a saúde, educação e moradia, tratados como seres quase “invisíveis”. Recorrer ou se manifestar em favor dos seus direitos é considerada uma problemática, pois o paradigma etnocêntrico, vinculado a uma concepção do etnocentrismo¹⁷ inalterável, resulta, em parte, de uma sociedade profundamente alienada e sem consciência de classe.

As desigualdades sociais e culturais vivenciadas pelas culturas indígenas, assim como a violência, têm aumentado significativamente, revelando que,

Quanto ao número de indígenas assassinados em 2016, a Sesai encaminhou informações que correspondem a “agressões, negligências e a maus tratos”, chegando a 118 óbitos distribuídos em 19 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dsei). Segundo a Sesai, “os dados ainda estão em processo de alimentação pelos Distritos”. Chama atenção o número de óbitos registrados junto ao povo Yanomami. A Sesai informa a ocorrência de 44 óbitos por agressões na área de abrangência do Dsei Yanomami. Como em anos anteriores, o Mato Grosso do Sul continua com um elevado número de mortes por agressões. Foram registrados 18 óbitos no estado pela Sesai. Assim como os dados de assassinato, também são impactantes os 106 casos de suicídio, sendo que destes, 30 ocorreram no Mato Grosso do Sul. São preocupantes as informações sobre casos de suicídios em outras regiões, como a Amazônia, de acordo com os registros feitos nos Dsei Alto Rio Negro (6), Alto Rio Solimões (30), Médio Rio Purus (6), Médio Rio Solimões e Afluentes (6) e Vale do Javari (2). [...]A realidade evidencia que está em curso no Brasil, em função de todo o contexto de adversidades e de perseguição aos povos indígenas, uma política de desconstrução de direitos e deterioração da vida e dos recursos existentes dentro dos territórios de comunidades e povos tradicionais e originários (RANGEL; LIEBGOTT, 2016, p. 17).

Os dados demonstram que a resistência pela garantia da terra tem gerado extrema violência e a atual conjuntura governamental tem possibilitado a legitimidade de atos violentos.

existência de 836 terras indígenas, o que corresponde a 64,5% do total, com alguma providência a ser tomada pelo Estado brasileiro. Destas, 530 terras, o equivalente a 63,3%, não tiveram quaisquer providências administrativas tomadas pelos órgãos do Estado brasileiro. Apenas no estado do Amazonas, 199 terras estão nesta situação. Em seguida, vem o Mato Grosso do Sul (74), Rio Grande do Sul (37), Pará (29) e Rondônia (24) (RANGEL; LIEBGOTT, 2016, p. 17).

¹⁷ O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica”, que é o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino (CARVALHO, 1997, p. 1).

Políticas públicas já criadas pelo governo não possibilitam subsídios necessários para que, na prática, ofereçam segurança quanto ao acesso e à permanência dos indígenas na terra. Esse fato tem resultado em verdadeiras guerras entre indígenas e madeireiros, pecuaristas, garimpeiros, grileiros, dentre outros. Compreendemos que, de alguma forma, o governo “fecha os olhos” para qualquer intervenção que possibilite o respeito aos direitos constitucionais do cidadão indígena.

Ultimamente as terras indígenas estão sendo violentamente invadidas e exploradas, principalmente por produtores agrícolas, pecuaristas e madeireiros, que exploram terras e recursos naturais, desconsiderando totalmente os danos ambientais causado ao solo, às águas, a perda de matas ciliares e grandes áreas de vegetação verde. Consequentemente, as condições em que a questão indígena se encontra resultam de propostas governamentais que, aos poucos, possibilitaram a diminuição dos direitos, tanto que a FUNAI sofreu, ao longo dos anos, um “sufocamento”, tornando-se “invisível” nos âmbitos legais, o que a coloca numa posição incerta no atual cenário brasileiro.

Através da Medida Provisória 870/2019, foram retiradas da FUNAI as principais atribuições relacionadas a identificar e delimitar as terras indígenas, ficando sob o respaldo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Conforme o art. 21 da Medida Provisória 870/2019, constitui área de competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento:

XIV - reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e quilombolas; § 2º A competência de que trata o inciso XIV do caput, compreende:

I - a identificação, a delimitação, a demarcação e os registros das terras tradicionalmente ocupadas por indígenas; e

II - a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2019, s/p).

Consideramos que o governo, além de esvaziar as funções legais da FUNAI, órgão de assistência aos povos e comunidades indígenas, transferiu para o Ministério da Agricultura, comandado por fazendeiros que fazem oposição aos direitos desses povos, a atribuição de realizar os estudos de identificação, delimitação, demarcação e registro de áreas requeridas pelos povos indígenas. Em suma, o governo decretou, em seu primeiro ato no poder, o aniquilamento dos direitos assegurados nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal, carta magna do país (CIMI, 2019, s/p).

Todavia, as lideranças indígenas e o movimento resistem, mais uma vez. As mobilizações entre os grupos e organizações continuaram se articulando, a fim de não deixar

que seus direitos sejam aniquilados. Possivelmente, novas manifestações serão realizadas pela garantia do direito à terra, como sempre o fizeram. Paralelamente, tem ocorrido a luta pela qualidade de assistência à saúde indígena que, não diferente da resistência pela terra, também têm se tornando bastante desafiadora, apesar dos significativos avanços conquistados, o que não acontecia nos séculos anteriores. Entretanto,

A conquista dos povos indígenas do Brasil na época colonial contou com um recurso pouco empregado por povos conquistadores: a disseminação de doenças e a ocorrência de epidemias para as quais os povos em guerra ou dominados tinham baixa imunidade. Com efeito, o contágio de varíola, gripes, tuberculose, pneumonia, coqueluche, sarampo e outras viroses levaram à dizimação de inúmeros povos indígenas. Nas primeiras décadas do séc.XX, esta realidade não foi alterada: nos grupos recém-contatados pelo SPI, aldeias inteiras foram destruídas por doenças pulmonares. Ao causar mortalidade, o pós-contato iniciava o desequilíbrio das condições de sobrevivência de um povo, que já enfrentava doenças endêmicas, como verminoses e malárias: havia desnutrição, dificuldade de produção de alimentos, pioravam os cuidados sanitários (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 123).

Tecendo algumas reflexões sobre este, fizemos um breve histórico sobre a política de saúde indígena, que tem ramificações criadas dentro da política do Sistema Único de Saúde (SUS), órgão que presta atendimento de saúde à população não indígena. Esses serviços são ofertados em âmbito federal, estadual e municipal e suas ações buscam promover, prevenir e tratar doenças. Depois de ter passado por uma reforma, em 1980 (Reforma Sanitária), o SUS se tornou importante e indispensável no para a saúde e qualidade de vida da população, incluindo populações pobres, que morassem em regiões de difícil acesso, o que é a situação de vida da maioria das populações indígenas. No entanto, cabe esclarecer que,

Na forma original como o SUS foi concebido, a população indígena não representava uma de suas prioridades, posto que, à época, a prestação de cuidados à saúde desses grupos ainda estava sob a responsabilidade do órgão indigenista. Uma das características do Sistema Único de Saúde com influência negativa na saúde dos povos indígenas é a tendência em priorizar ações de saúde voltadas para as áreas urbanas. Dado o modo como o SUS foi implantado no país, observa-se que os órgãos de saúde acumularam maior expertise na organização de serviços dirigidos aos aglomerados urbanos, havendo dificuldade para adaptar as estratégias de atendimento para as populações rurais e em estender, com sucesso, as ações de saúde para as regiões interioranas. Para grupos culturalmente diferenciados, tais dificuldades se avolumam. Até 1990, a política indigenista, aí incluídas as ações de saúde, estava a cargo da FUNAI. Por consequência, o Ministério da Saúde não acumulou experiência no desenvolvimento de políticas de saúde específicas para as minorias étnicas até o final do século XX. Somente após a criação do subsistema de saúde indígena, em 1999, as autoridades sanitárias passaram a se dedicar ao tema. O tempo de dez anos de criação do subsistema não se mostrou suficiente para a geração de tecnologias e modos de atuação adequados ao trato com a população indígena (GARNELO, 2012, p. 23-24).

Compreendemos que a política do SUS, além de não tratar a saúde indígena como algo prioritário, também tinha dificuldades para traçar estratégias de atendimento, tendo em vista

que as culturas são diferenciadas. Desse modo, o atendimento deveria acontecer considerando as especificidades das culturas e línguas maternas. Mediante essas diferenças culturais e a partir da manifestação dos próprios indígenas, foi necessário criar uma proposta de saúde específica, o que foi criado como um subsistema do SUS. A partir de 1999, a assistência de saúde deixa de ser vinculada estritamente ao SUS e à FUNAI, passando a ser regida pela Lei 9.836, conhecida como Lei Arouca. Porém houve vários conflitos, indicando que essa assistência deveria ser executada pelo governo federal. Então, posteriormente, o segmento da saúde indígena ficou sob a responsabilidade da FUNASA, que,

Nos 12 anos de atividades sanitárias, a Funasa cumpriu o excelente papel de obter, para a grande maioria das aldeias indígenas do país, cerca de 5.500 delas, água potável seja através de poços semiartesianos ou pela canalização de água de fonte potáveis. Embora com muitas exceções, as aldeias hoje desfrutam de sistemas de captação e saneamento de água e de distribuição em pontos gerais, como os chafarizes de outrora. Porém, não tanto valorizados esteticamente. Com isso, a mortalidade infantil caiu no período de 2005 de uma média de 100 por 1.000 para 53 por 1.000; em 2010, era de 35 por 1.000. É um feito respeitável dentro da linha de melhoria da saúde indígena, que propulsionou um alentado aumento demográfico, porém ainda defasado em relação a outras estatísticas de saúde no Brasil (GOMES, 2018, p. 115-116).

Apesar das benfeitorias da FUNASA em relação à saúde indígena, poucas eram as pessoas (pessoal capacitado do âmbito federal) para atender às demandas emergenciais e profiláticas nas aldeias indígenas, além das distâncias regionais, que dificultam o acesso e pessoas queiram trabalhar com esse segmento da saúde. Tendo em vista as dificuldades enfrentadas na efetivação de qualidade, optou-se pela subcontratação da rede municipal e de órgãos não governamentais que realizassem atendimentos de saúde onde a FUNASA não tivesse rede própria. Dessa maneira, “a coordenação nacional do subsistema passou a ser feita pelo Departamento de Saúde Indígena (DESAI), um setor da FUNASA sediado em Brasília” (GARNELO; MACEDO; BRANDÃO, 2003).

O fato de a saúde indígena ter ficado sob responsabilidade da FUNASA, em nenhum momento desviou o papel do Ministério da Saúde para com os povos indígenas, tanto que a Secretaria de Assistência à Saúde (SAS) monitorava as ações criadas e executadas pelo Ministério de forma constante, juntamente com os indígenas. Todavia, mais uma vez surgiram situações conflituosas que impediam a execução de práticas assistencialistas de saúde de forma coerente e satisfatória. O que mudou parcialmente,

Em 2010, o governo Lula, pressionado havia alguns anos por segmento do movimento indígena e pelas ONGs em geral, determinou a criação, via medida provisória, de uma secretaria especial para saúde indígena-Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) dentro do organograma do Ministério da Saúde. O período de transição da Funasa para essa secretaria se arrastou por mais de um ano, só sendo instalado no governo seguinte. Entretanto, as dificuldades continuaram em virtude dos velhos problemas de contratar

equipes médicas mais estáveis e formar um espírito indigenista de atendimento médico e hospitalar. Os índios sofrem pessoalmente com o atendimento, a trasladação para hospitais, a indiferença das equipes médicas, os tempos de recuperação. Eles reclamam, invadem as sedes regionais, exigem a presença do secretário da Sesai. Quanto tempo mais será necessário para se estabilizar a assistência de saúde aos índios está ainda por ser determinado (GOMES, 2018, p. 116).

Apesar de serem disponibilizados recursos e profissionais através de políticas de saúde que potencializam os atendimentos nas aldeias indígenas, as dificuldades são constantes, mesmo havendo o atendimento básico na aldeia e alguns casos na cidade. Em algumas situações, como em casos de doenças e acidentes mais graves, os indígenas devem ser encaminhados para a cidade mais próxima, onde o hospital disponha de condições imediatas de tratamento.

No município de Humaitá-AM, a saúde indígena não é diferente. Mesmo havendo a SESAI e a CASAI¹⁸ o atendimento não dá conta das demandas, de forma qualitativa, por falta de recursos. Assim, quem oferece melhores condições à saúde indígena é a cidade de Porto Velho-RO. Isso acontece porque, geralmente, nem todas as aldeias dispõem de médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem para atendimento, além de não terem suficientes recursos materiais e financeiros.

Mesmo assim, não podemos negar as contribuições significativas que as populações indígenas obtiveram com a criação da SESAI e do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI)¹⁹. Com esses departamentos cuidando do saneamento básico e da água, muitos indígenas que adoeciam com problemas gastrointestinais puderam ter a chance de ter banheiros adequados e água tratada dentro de suas aldeias, possibilitando bem-estar e a diminuição de grande parte de doenças que os acometiam.

Os avanços em relação a âmbitos políticos ligados à saúde indígena possibilitaram a crianças, adultos e idosos o acesso e acompanhamento de medidas de promoção a saúde. Todavia, com o atual cenário político, esses direitos e acesso a medidas profiláticas correm risco²⁰. Considerando as extremidades geográficas, muitas populações indígenas passam por carências e falta de assistência médica. Isso não acontece somente na falta de recursos básicos, mas também por outros fatores, sendo que,

¹⁸ Casa de Saúde Indígena

²⁰O Cimi registrou no ano de 2017, 42 casos de desassistência geral nos estados do Acre (2), Amapá (1), - Amazonas (1), Bahia (1), Maranhão (2), Mato Grosso do Sul (5), Pará (2), Paraná (7), Pernambuco (1), Rio Grande do Sul (3), Rondônia (3), Roraima (3), Santa Catarina (7), São Paulo (1) e Tocantins (3). Os relatos refletem a omissão do poder público. Enfatizamos que estes dados não alcançam todos os acontecimentos relativos à desassistência e muito menos às omissões, que são práticas comuns do poder público no tocante à execução das políticas (CIMI, 2017, p. 126).

Toda a cadeia do Subsistema de Saúde Indígena está prejudicada. As atividades voltadas para o saneamento básico permaneceram paralisadas; ações e serviços no âmbito das garantias alimentar e nutricional parecem abandonadas e as consequências ficam evidentes com a prevalência de desnutrição e anemia em crianças e mulheres. Em função das transformações nos estilos de vida das comunidades, associadas às frequentes relações com os não indígenas, muitas pessoas adultas sofrem de hipertensão arterial e diabetes, resultantes da má alimentação dominada por carboidratos – massas, bolachas, arroz, açúcar, salgados e refrigerantes. Este quadro de insuficiência de vitaminas, proteínas e fibras se torna ainda mais grave devido à inexistente ou parca distribuição de cestas básicas, o que, evidentemente, tem comprometido a subsistência alimentar das comunidades que vivem em acampamentos, às margens de rodovias ou em terras degradadas. Não há água potável na grande maioria das comunidades, e sem água é impossível haver saúde. Com a ausência de saneamento básico, sem cobertura de ações preventivas, as doenças infectocontagiosas e parasitoses se alastram pelo Brasil (RANGEL; LIEBGOTT, 2017, p. 17-18).

A saúde indígena se encontra sucateada e desvalorizada. A resistência dos povos indígenas, em luta pela garantia da terra, tem ocasionado grandes conflitos, não somente em relação à terra, como também tem envolvido sua própria saúde, seu bem-estar físico e espiritual, sua sobrevivência. Ao longo da história brasileira, ao mesmo tempo em que os indígenas foram conquistando os direitos à terra, saúde e educação, as políticas públicas não garantiram o que é proposto nas leis. Nesse sentido, podemos dizer que não é de interesse do campo político-ideológico predominante que esses direitos sejam, de fato, garantidos.

Por fim, outra categoria que perdura no movimento indígena - e não menos importante que o direito à terra e saúde - é a busca pela garantia da educação escolar diferenciada, que atenda às peculiaridades de cada cultura indígena. Trataremos dessa temática na próxima subseção.

4.3 Educação escolar indígena

No projeto de colonização do Brasil, a Igreja teve papel preponderante na difusão dos valores europeus e na formação da sociedade brasileira. Os religiosos tinham o objetivo de “pacificar” os povos indígenas e, assim, dominarem suas terras, o que se deu através da Companhia de Jesus. A princípio, os jesuítas buscaram utilizar a educação como projeto colonizador, a fim de evangelizar e negar as diversidades indígenas existentes, destruir a cultura e usar o índio como mão de obra barata. Em relação a língua portuguesa a mesma foi utilizada como forma de impor a civilização cristã como verdade absoluta, pautado nessa concepção,

Esse projeto teve apoio fundamental da Igreja Católica que, com o objetivo de catequizar os índios e trazê-los à “verdade cristã”, era usado para introduzir a lógica do europeu e, com isso, destruir a organização política, econômica e sociocultural dos diversos povos indígenas. Uma estratégia usada por esses missionários foi o uso da

escola para tentar aniquilar toda a diversidade dos vários povos indígenas e, para isso impuseram o ensino da língua portuguesa em detrimento ao uso das línguas maternas (NOGUEIRA, 2015, p. 19).

Com esse processo de invasão, colonização e catequização, muitas etnias foram dizimadas, em virtude das guerras entre colonizadores e indígenas e também por doenças adquiridas pelo contato. Os ensinamentos impostos pela Igreja eram transmitidos através de aulas régias, sendo os jesuítas, no início da colonização, os responsáveis pela educação. Os princípios eurocêntricos e ideológicos da cultura colonizadora e dominante deveriam ser aceitos, aprendidos e repetidos, desconsiderando-se conhecimento dos povos indígenas. Existia, inclusive, um *Regulamento de aldeias e missões*, elaborado pelo Padre Antônio Vieira, como é destacado neste relato,

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber Padre Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, acto de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde aos mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os officios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...]. (PADRE ANTÔNIO VIEIRA, Regulamento de aldeias e de missões, séc. XVII, *apud* BEOZZO, 1983, p. 196).

Nesse contexto, a escola, tinha a função de catequizar e formar trabalhadores braçais. Muitas vezes os indígenas estudavam em internatos e, quando não se rendiam aos domínios do colonizador e da Igreja, fugiam para as florestas. As atividades impostas para os indígenas executarem eram assimiladas desde a criança até o adulto e, pouco a pouco, foram alterando seu cotidiano. Os indígenas foram catequizados e civilizados conforme a ordem religiosa. No processo de catequização ocorreu a ressignificação da cultura, ocasionando, em grande parte, a perda da língua materna. Ao ter acesso e praticar ensinamentos de cunho religioso, a vida dos indígenas, em todos os sentidos, passava por um processo de mudança, o que caracterizou-se como,

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. [...] Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram da educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã (FERREIRA, 2001, p. 72).

A ação educativa de cunho religioso, que visava integrar o índio à sociedade, tinha por intuito “educar” conforme os valores morais da Igreja. A escola era pensada pelo não indígena, atendendo necessidades vinculadas aos princípios religiosos e europeus. A escola era um local

de transmissão de valores que negavam a cultura indígena, como está explícito nos documentos da SECAD²¹: “[...] do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional” (BRASIL, 2007, p. 94). A integração se deu pela política indigenista, dividida a partir de dois paradigmas: o exterminacionista e o integracionista.

O paradigma exterminacionista, que iniciou desde o momento da invasão das terras brasileiras, tinha como objetivo destruir a maior quantidade possível de populações indígenas. A justificativa para que isso acontecesse era uma visão totalmente etnocêntrica e alienada, baseada em argumentos religiosos, que consideravam os povos indígenas como sujeitos sem alma. Assim, “Na pressa de transformar povos em povo, a Companhia de Jesus tornou-se cabeça de um movimento ideológico” (PONTES, 1978, p. 86). Depois de inúmeros assassinatos e genocídios, em 1537, após um “reconhecimento” da Igreja de que os indígenas são pessoas com almas, o cenário de barbárie foi diminuindo, mas não esquecido. O que se pode visualizar a partir destes escritos que apresentam-se como característicos do referido momento,

No período caracterizado como exterminacionista, centenas de povos e milhares de pessoas sucumbiram ao emprego da violência física e cultural; o genocídio concretizado pela escravidão, pelas doenças estranhas, pela ganância homicida dos apesadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela igreja, por meio da catequese, em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas. Esse somatório de ações orquestradas pela igreja e pelo Governo Colonial e, mais tarde, pelo Imperial, varreu da face da terra a quase totalidade dos habitantes originais do chamado Novo Mundo, sob o cínico argumento de que tal política consistia no combate à barbárie dos infiéis, para que se pudesse construir uma nova civilização sob os auspícios do desenvolvimento e da riqueza (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Posteriormente, houve o processo de integração que, de algum modo, contribuiu para o extermínio das populações indígenas. Esse processo não se deu somente pela igreja católica, mas também por outras ordens religiosas e por outros segmentos, incluindo-se o então SPI (1910), posteriormente FUNAI. A integração era baseada no conceito de “estágios de evolução”. Surgiu, assim, o paradigma integracionista, que buscava integrar os indígenas à sociedade não indígena: a população indígena deveria passar por um processo de evolução, passando de uma cultura inferiorizada para uma cultura em estágio mais avançado e, assim, poderiam ser integrados à sociedade. A esse respeito,

Desde o início da colonização brasileira até a década de 1970 os povos indígenas eram considerados como uma categoria social transitória, ou seja, todas as políticas públicas

²¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Criada em julho de 2004. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

direcionadas aos povos indígenas tinham como objetivos sua “integração à comunhão nacional”, seja através da catequização, colonização, ou até mesmo da escravização. A lei nacional mais recente que especificamente diz respeito aos povos indígenas no Brasil é o Estatuto do Índio, de 1973, que, embora tenha ficado desatualizado com a nova Constituição, ainda não foi substituído. Nesta lei todas as ações visam “a integração do índio à comunhão nacional (AZEVEDO, 2008, p. 19).

A integração aconteceria se os indígenas abdicassem de sua cultura e seus costumes, isto é, ao mesmo tempo em que se reconheciam as populações indígenas como sujeitos brasileiros, elas deveriam abdicar de suas crenças, línguas e saberes. Então, o reconhecimento do indígena como brasileiro tirava sua identidade de ser índio. Do ponto de vista europeu, a cultura indígena era percebida como uma cultura inferior e, por isso, desvalorizada. Para que os indígenas pudessem passar pelo estágio de evolução, seria necessário passar por mudanças. Desse modo, os que se tornavam escravos recebiam um certo cuidado, pois era-lhes ofertado alimento, abrigo e o ensinamento de algum ofício, o que era uma forma de integração daqueles que eram retirados das suas aldeias (SOUZA FILHO, 1993).

Essa integração só terminou, em parte, com a Constituição de 1988, o que só aconteceu através da resistência e mobilização do movimento indígena, bem como dos professores, que lutaram por uma educação indígena diferenciada e pensada pelos próprios indígenas. Isso não só influenciou que a educação fosse diferente como também contribuiu para que outras legislações reconhecessem as populações indígenas como protagonistas, sujeitos portadores de direitos e deveres: “Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios” (FERREIRA, 2001, p. 87).

Ao longo do processo histórico relacionado à educação escolar para os povos indígenas, quatro fases caracterizam, de forma significativa, como acontecia o ensino e como, a partir dos movimentos, isso foi se alterando, desse modo,

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e 70, período da ditadura militar marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem de iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p.72).

A partir de 1988, uma das maiores conquistas que os indígenas conseguiram foi o direito a uma educação diferenciada, articulada através do protagonismo dos próprios indígenas. Desde o período colonial a educação não estava a serviço de uma construção intercultural, mas de uma

educação reprodutora, as escolas nas aldeias sempre foram vistas como semelhantes à escola da cidade, desvalorizando a cultura e desenvolvendo um ensino que visava reproduzir os conhecimentos impostos pela cultura ocidental. Por isso, “O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas” (BANIWA, 2013, p. 1).

Desse modo, a grande conquista foi uma educação diferenciada, que atendesse às peculiaridades das suas culturas, valorizando a língua materna, a educação intercultural e também os materiais didático-pedagógicos, conforme está garantido na Constituição de 1988 e nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1993, p. 12).

No entanto, para que a escola e o ensino sejam diferenciados, é necessário que os agentes desse processo possam escolher por quais caminhos devem percorrer, pois cada escola tem suas especificidades e objetivos próprios.

Devemos atentar para o fato de que algumas escolas indígenas possuem duas visões: a primeira é querer se aproximar, trazer o conhecimento que é dado em escolas de outras localidades, o conhecimento ocidental (ensino dos não indígenas) para suas escolas. Acreditam que deve se possibilitar o acesso às disciplinas consideradas importantes e que poderão subsidiar maior domínio na escrita, operações matemáticas e noções de informática. Assim, a escola poderá ampliar a visão dos alunos indígenas, que estarão aptos a ingressar com maior ênfase no mercado de trabalho e na universidade (BANIWA, 2013). Outros contextos escolares indígenas, possuem uma visão em torno da valorização de sua cultura, preocupando-se em fortalecer cada vez mais sua identidade cultural, em transmiti-la através da escola. Isso não quer dizer que não trabalhem as disciplinas consideradas obrigatórias, mas que também se preocupam em manter viva sua raiz histórica (BANIWA, 2013).

Diante dessas duas visões, compreendemos que os povos indígenas têm autonomia (pelo menos de forma legal, considerando-se a Constituição de 1988, a LDB nº 9394/96, dentre outras diretrizes e documentos oficiais) para escolher como querem que seja realizado o ensino em suas aldeias. Salientamos que nosso trabalho não tem a intenção de julgar certa ou errada a escolha que os indígenas desejam para a escolarização de seu povo.

Na realidade, os indígenas buscam, da melhor forma, ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, sem negá-los ou considera-los inferiores. Querem apenas que esses conhecimentos não se sobreponham aos seus conhecimentos tradicionais, considerando que o conhecimento ocidentalizado também é importante para eles. Com isso, faz-se a seguinte reflexão,

Hoje, as escolas, como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporados à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena *diferenciada*, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. O movimento sociopolítico que acompanhou a formação dessas convicções tem uma história própria, cuja presença no cenário jurídico-político nacional é evidente (SILVA, 2001, p. 101-102).

Conforme discorrido por Silva (2001), o que o movimento indígena e suas organizações almejam é que os parentes²² tenham acesso a uma educação que os qualifique para atuar nas diversas áreas do conhecimento e proporcionar uma melhor qualidade de vida ao seu povo, respeitando e valorizando sua cultura. A educação escolar pode acontecer na própria escola da aldeia, se forem proporcionadas as condições necessárias para que sejam adquiridos conhecimentos não indígenas produzidos pela humanidade, interligando esses conhecimentos com sua cultura. A SECAD (2007) postula alguns objetivos para as escolas indígenas conseguirem atuar de forma diferenciada, tais como:

- Fomentar a produção e distribuição de materiais específicos de autoria dos professores indígenas com a participação de suas comunidades e com assessoria especializada;
- Disponibilizar materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural e sociolinguístico de cada povo indígena;
- Ensejar a valorização e fortalecimento das línguas indígenas por meio da produção de materiais didático-pedagógicos bilíngues ou multilíngues;
- Possibilitar a expressão da variedade da língua portuguesa usada como primeira língua por alguns povos indígenas em materiais didáticos e paradidáticos;
- Contribuir para as políticas voltadas para o livro didático aportando as especificidades pedagógicas e socioculturais da educação escolar intercultural indígena (BRASIL, 2007, p. 54).

Os materiais didáticos são fornecidos com o apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e devem ser distribuídos em todas as escolas indígenas. Como as populações indígenas possuem culturas e línguas diferentes, os materiais devem atender às peculiaridades

²² O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 31).

de cada cultura. É importante enfatizar que o ensino seja ofertado numa proposta intercultural e que as disciplinas existentes no currículo escolar valorizem os saberes e diversidades presentes no contexto de cada aldeia, possibilitando ao educando compreender que os conhecimentos se complementam. Percebemos, assim, que a educação escolar indígena avançou, em vários aspectos, nos campos pedagógico, político e jurídico.

No que diz respeito ao campo político, as conquistas obtidas foram: reconhecer e garantir a autonomia pedagógica e de gestão do processo educativo na escola indígena; reconhecer a educação escolar como específica, diferenciada e de direito coletivo; e, principalmente, reconhecer a importância do próprio indígena como agente do processo educacional em sua aldeia.

A Constituição Federal (1988) foi um marco histórico que mudou o rumo da escolarização indígena no Brasil, garantindo aos povos indígenas os seus direitos²³, valorizando suas culturas e maneiras próprias de ensino. Em seguida, vieram os decretos, que fortaleceram direitos relacionados à educação. Conforme consta no RCNEI, o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, “atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1998, p. 32).

Outro aporte jurídico que contribuiu para a escolarização indígena foi a Portaria Interministerial nº 559/91 que, conforme enfatizado no RCNEI, “define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão” (BRASIL, 1998, p. 32). A educação escolar indígena se consolidou através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), cujo art. 78 das “Disposições Gerais” preconiza que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da união, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades

²³ Houve também outras políticas públicas, antes da Constituição, que favoreceram o respeito à diversidade e o reconhecimento dos direitos indígenas como: Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que significa a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, de 1957, todavia a mesma tinha um foco integracionista, em que somente o governo poderia tomar decisões a respeito da questão indígena. A mesma sofreu uma alteração, como consta no RCNEI: “No final dos anos 80, a Convenção foi revista e deu origem a outra, a Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada em 1989” (BRASIL, 1998, p. 45).

indígenas e não índias (BRASIL, 2013, p. 41-42).

A educação escolar indígena deve valorizar a cultura, a língua do povo e os conhecimentos das etnias indígenas. Conforme estabelecido na Constituição Federal, art., 210 § 2º, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 161).

No que concerne aos recursos financeiros, desde 1991, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) fornecem suporte suplementar para a educação escolar indígena, o que antes era ofertado somente para a educação não indígena. Outro órgão é o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, de 1999, respalda a escola indígena nos campos jurídico, pedagógico e administrativo. No âmbito político institucional, a educação indígena (que antes era responsabilidade da FUNAI) passou a ser de responsabilidade da União, estados e municípios desde 1991.

As escolas indígenas também estão sendo beneficiadas pelo Plano de Ações Articuladas, que é um apoio financeiro para as escolas indígenas. O recurso é utilizado na construção de escolas nas aldeias, em cursos de formação inicial e continuada dos docentes e na produção de materiais didático-pedagógicos específicos. O apoio ofertado por esses segmentos possibilitou a expansão da educação escolar indígena, com maior número de alunos matriculados. Assim, a escola indígena passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas e estratégias para serem alcançadas no período de 2014 a 2024, entre as quais destacamos:

[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (Estratégia 2.6);
[...] estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades (Estratégia 2.10) (BRASIL, 2014, p. 20)

Com essas propostas estipuladas no PNE, as populações indígenas possuem o direito à educação na sua própria aldeia, o que não os impede de terem a mesma oportunidade nas escolas da zona urbana.

O PNE discorre sobre outras estratégias para a implantação de salas de recursos multifuncionais na escola indígena, que são primordiais para atendimento do aluno com deficiência, transtorno ou dificuldades de aprendizagem, dando-lhe condições de acesso e permanência na escola. Assim, é necessária a capacitação do docente, para trabalhar

especificamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por isso, conforme estabelecido no PNE, existe o incentivo à formação continuada dos professores: “[...] deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Estratégia 4.3)” (BRASIL, 2014, p. 24).

Sobre o processo de alfabetização, a estratégia 5.5 do PNE enfatiza sua importância nas populações indígenas: a alfabetização deve ser diferenciada, valorizar a utilização da língua indígena e a construção de materiais adaptados a sua realidade, uma vez que o contexto sociocultural é diversificado. Nesse sentido, o PNE recomenda:

Deve-se considerar a necessidade de apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 27).

Considerando que o Brasil é pluricultural, ainda é um desafio que todas as escolas situadas nas aldeias possam ofertar um ensino com qualidade, uma vez que faltam recursos financeiros para que a alfabetização aconteça utilizando-se materiais didáticos específicos de cada cultura. Algumas etnias indígenas não falam mais a língua materna²⁴, pois a cultura passou por um processo de resignificação. Todavia a proposta do PNE é pertinente e importante no cenário indígena, pois estabelece um direito da população, que deve ser cumprido.

Além dessas estratégias, a estratégia 10.3 incentiva a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aldeias, tendo em vista que muitos indígenas que não tiveram acesso à escolaridade na idade recomendada podem ter a oportunidade de estudar. Nesta modalidade, as aulas podem ser ministradas a distância. De acordo com o PNE,

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 37).

Este é um grande desafio, já que nem todas as aldeias possuem os recursos necessários para que se efetive esse ensino diferenciado. Entretanto, se houver, de fato, a efetivação da

²⁴ Atualmente, mais de 150 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Elas integram o acervo de quase sete mil línguas faladas no mundo contemporâneo (SIL Internacional 2009). Antes da chegada dos portugueses, contudo, só no Brasil esse número devia ser próximo de mil (ISA, 2018).

estratégia fomentada no PNE, os indígenas que se encontram nesse segmento de ensino poderão continuar seus estudos, de forma diferenciada, de acordo com sua realidade.

Há, ainda, a necessidade de programas e cursos voltados para a formação do docente indígena, sendo que “caberá aos entes federativos implantar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas” (BRASIL, 2014, p. 49).

Assim, cabe citarmos algumas diretrizes legais que embasam a formação de professores indígenas, como: o Referencial Nacional para a Formação de Professores Indígenas (2002); a Resolução CNE 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; o Parecer CNE 06/2014, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; e a Resolução CNE/CP 01/2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BETTIOL; LEITE, 2017). Com base nesses documentos oficiais, a formação dos professores indígenas deve ser pautada na interculturalidade²⁵. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, no art. 19, parágrafo 2º,

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p. 10).

Contudo, na realidade, a formação não atinge a todas as populações indígenas, apesar do apoio financeiro ofertado pelo Ministério da Educação desde 2007, podemos analisar a partir dos dados que houve,

[...] apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de educação que receberam R\$ 24 milhões para formação de cerca de 4 mil professores indígenas [...] verifica-se, contudo, falta de acompanhamento e sistematização tanto das formas de utilização de tais recursos quanto da situação do andamento dos cursos apoiados” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 71).

Além do investimento na formação de professores indígenas, é necessário haver maior monitoramento, como citado anteriormente, para que, de fato, as políticas públicas sejam

²⁵ No final da década de 70, na América Latina, começa-se a usar o conceito interculturalidade, no âmbito da educação, especificamente na educação bilíngue para os povos indígenas, em contraposição à noção de biculturalidade, surgida nos Estados Unidos. A proposta de biculturalidade está inscrita no multiculturalismo e supõe um indivíduo que tem acesso a elementos, conceitos, etc. de duas culturas diferentes, claramente diferenciados. O currículo escolar, nesta perspectiva, compreende conteúdos provenientes das duas culturas sem os relacionar (PINEDA, 2009, p. 103).

efetivadas, possibilitando que os indígenas tenham a oportunidade de fazer a formação, de maneira que a interculturalidade entre conhecimentos ocidentais e tradicionais aconteça. Daí a importância da formação do professor indígena, seja inicial ou continuada, além de uma escola propriamente indígena, que atenda às especificidades de cada aldeia, possibilitando que o ensino seja construído como instrumento de autonomia e emancipação social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena,

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas (BRASIL, 2013, p. 377).

Todavia, há uma defasagem entre que a lei propõe e o que ocorre nas escolas indígenas. Infelizmente, a educação escolar indígena passa por dificuldades e a proposta de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue ainda não se concretizou na grande maioria das escolas indígenas. Não ocorre, de fato, uma educação específica, que valorize sua cultura, seus costumes, sendo esta a principal dificuldade um currículo escolar que atenda as especificidades das populações indígenas. Além disso, existe o déficit no quadro de professores que tenham formação numa perspectiva intercultural, faltam recursos financeiros que deem subsídios para a produção de materiais didático-pedagógicos construídos pelos próprios indígenas e, ainda, a oferta de merenda escolar diferenciada. Desse modo,

Uma educação escolar diferenciada é, antes de mais nada, aquela que abriga, acolhedoramente, a diferença; aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar de processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos que está a sua força como instituição indígena, nos casos em que ela é aceita e desejada pelos índios, quando inscritas em seus projetos de futuro (SILVA, 2001, p. 116).

Muito se tem discutido, na atualidade, sobre qual é o papel da escola indígena, pois, tratar a escola na aldeia ou até mesmo compará-la com as outras instituições de ensino sem levar em conta suas especificidades é ir de encontro com o que a Constituição e a LDB n°9394/96 estabelecem, o que é uma violação dos direitos dos povos indígenas. Sobre esse tema, existe

A complexidade do debate teórico a respeito do que venha a ser uma escola indígena, além das manobras da burocracia estatal burguesa e seus mecanismos de controle, dificultam a implementação de uma política de educação escolar indígena verdadeiramente atenta aos interesses destes povos. Some-se a isso as condições objetivas vivenciadas pelos índios (discriminação, violência e negação dos direitos) e que conduzem muitos índios, assim como a maioria dos trabalhadores, a enxergarem

na escola o código de acesso a uma vida com menos privações materiais (FÉLIX, 2008, p. 113).

As políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena ainda precisam ser efetivadas, para que o cidadão indígena possa ter a oportunidade de acesso e garantia a uma educação de qualidade, em todos os aspectos, que não inferiorize suas tradições, seu modo de viver culturalmente. Entendemos que a proposta educacional deve criar e possibilitar a formação de sujeitos nas diferentes áreas profissionais, mas também deve ser utilizada como instrumento de emancipação.

A educação escolar, além de ser um direito, possibilita às populações indígenas o acesso ao conhecimento, o que lhes proporcionará a compreensão de seus direitos e deveres como cidadãos brasileiros, além de proporcionar uma gama de instrumentos necessários para compreenderem as estratificações políticas, econômicas e sociais que permeiam a sociedade. Com a compreensão acerca da realidade que os rodeia, poderão se articular e mobilizar, com maior legitimidade, o fortalecimento da sua cultura. No qual,

Entre as motivações que levam os índios a exigir uma escola que os defenda, podemos citar: melhor controle de suas relações com agências assistências e de representantes da população regional; defesa do próprio território, de forma a compreenderem e utilizarem os instrumentos jurídicos que dão legitimidade a essas terras; proteção contra a exploração a que são submetidos nas transações comerciais; transmissão, dentro de suas próprias comunidades, de técnicas de alfabetização e de todo processo de ensino subsequente; importa-se ao mundo dos brancos e obter, dos diversos setores da sociedade nacional, tratamento digno (GALLOIS, 2011, p. 35).

Dessa forma, a escolarização específica para os indígenas fortalece as raízes históricas culturais, os saberes tradicionais, coloca em pauta que é preciso respeitar as diferenças existentes em cada cultura e ainda possibilita políticas públicas para dar suporte a uma educação de qualidade, independentemente das diferenças culturais que há em cada aldeia: “o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar, seja evidentemente, um professor indígena” (MAHER, 2006, p. 23).

Todavia, diferentemente do que a lei propõe, professores não indígenas lecionam nas escolas indígenas, em decorrência da fragilidade na execução de políticas educacionais no que concerne a formação de professores indígenas. Cabe ressaltarmos, mais uma vez, a existência de políticas públicas direcionadas especificamente para a formação de professores indígenas e não indígenas, no entanto, não há lei que proíba que o não indígena formado para atuar no segmento indígena ou que o impeça de atuar em vários contextos culturais como professor (a). No entanto, é frágil e desafiador executar a práxis no contexto indígena, uma vez que não conhecemos a cultura, a língua e as formas diferenciadas dos conhecimentos construídos por essas populações.

Porém, ainda que o professor (a) não indígena tenha (ou não) alunos indígenas na sua sala de aula, independentemente do contexto local e regional, existe uma grande diversidade cultural, o que corrobora a necessidade de se trabalhar interculturalmente, uma vez que a temática indígena é importante não somente do ponto de vista dos indígenas, mas também para a população, de forma geral, a fim de conhecer, compreender e respeitar as diferentes culturas, a partir de uma perspectiva decolonial²⁶.

Realizar a prática intercultural exigirá maior empenho e dedicação do docente. Nesse sentido, a formação continuada pode ser uma alternativa, na busca de informações e conhecimentos que contribuam para uma prática diferenciada. No entanto é preciso discutir sobre a fragilidade para executar a prática docente pautada na interculturalidade, que nem sempre é abordada nos cursos de formação inicial e, por isso, talvez não tenhamos subsídios acadêmicos e científicos necessários, capazes de nos preparar para a práxis docente, considerando-se as diversidades culturais.

Com base nos postulados teóricos discorridos sobre a questão indígena, abordaremos, na próxima seção, a temática da interculturalidade. Enfatizamos que, a partir da proposta intercultural, teremos uma alternativa para problematizar questões de diversidade cultural, de forma mais significativa, nos cursos de formação. A interculturalidade é considerada como um projeto de emancipação política, social e humana, tanto para os indígenas como para os não indígenas, promovendo um diálogo intercultural que busque alternativas éticas e emancipatórias para romper com o estereótipo e o preconceito, através da educação.

²⁶ A decolonialidade não é um conceito-teórico a ser seguido, mas um desígnio para se assumir. Sendo as práticas pedagógicas decoloniais ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo (WALSH, 2013; 2014)

5 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURAL

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

(WALSH, 2009, p. 25).

Nesta seção, abordamos a construção histórica do termo interculturalidade, seus principais teóricos, quando e onde surgiu esse termo que atualmente vêm fazendo parte de estudos de vários pesquisadores por concebermos que, com base na perspectiva intercultural crítica, proveniente dos estudos de teóricos pós-coloniais, numa concepção de decolonização do conhecimento, temos uma alternativa de construção de diálogos interculturais que possam promover a descentralização da colonialidade em relação à educação.

Assim, possibilita-se que haja uma formação docente voltada para a discussão e problematização acerca das diversidades culturais, colocando em questão que culturas colonizadas são excluídas e subalternizadas, principalmente no que concerne a seus conhecimentos, que sempre foi tratado pelo paradigma europeu como menos importantes.

Nossa intenção é discorrer sobre os fundamentos teóricos da interculturalidade, trazendo as diferenças existentes entre intercultural e intercultural crítico, sendo a última a concepção que defendemos como proposta de currículo para a formação educativa e a formação docente, o que possibilitará a emancipação do ser social, cultural e político, já que a interculturalidade crítica, segundo WALSH (2009), além de ser um projeto contra hegemônico, é também uma ferramenta pedagógica.

5.1 A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial

Os termos intercultural e interculturalidade foram citados inúmeras vezes neste trabalho. Nesta subseção, abordamos com maiores detalhes esse conceito, pois entendemos que há algumas confusões teóricas entre os termos interculturalidade e multiculturalismo, inclusive a associação multicultural/intercultural, no entanto esses termos não são sinônimos. Assim, visando trazer explicações sobre a interculturalidade, discorreremos sobre a construção do

intercultural e suas interfaces, uma vez que já explicamos, anteriormente, sobre o multiculturalismo e o currículo multicultural, em que somente se toleram as diferenças, mas não há construção e troca de saberes entre as culturas.

O termo intercultural aparece no bojo das discussões ainda no marco referencial ligado ao multiculturalismo, como mencionamos na seção anterior, quando McLaren (2000) trouxe um estudo detalhado sobre a perspectiva multicultural, reconhecendo a existência da concepção crítica ou intercultural. No entanto, essas discussões estão ligadas a uma série de referenciais teóricos mais amplos, pertencentes a uma discussão que se dava entre autores do modernismo e pós-modernismo, o que causou o movimento pós-colonialista²⁷, tema que será discutido ao longo destes escritos.

A interculturalidade crítica surgiu a partir desse movimento. Todavia, antes de discorrermos sobre essa temática, na tentativa de traçar um percurso histórico, frisamos que, a partir das relações culturais iniciadas no início do período histórico, desde a Grécia Clássica e o Império Romano, com as inúmeras trocas e interações ocorridas no Mediterrâneo, passando pela expansão da Europa em direção à América e à África, sempre ocorreu o contato entre diferentes culturas (CANCLINI, 2006).

Isso quer dizer que a questão da diversidade sempre existiu, no entanto o tema diversidade só começou a ter notoriedade pelos cientistas sociais a partir do momento em que ocorreu a descolonização da África, América Latina e Ásia. Com a migração de parte dessas populações para o continente Europeu, nos anos 1970 e 1980, um grande contingente de pessoas passou a povoar partes da Europa, o que causou um aumento demográfico, tornando conflituosa a relação entre as populações. O que pode ser compreendido a partir da perspectiva de uma,

A sociedade europeia agora era forçada à convivência com o “outro”, que até então vivia distante, “seguramente controlado”. O “outro”, o ex-colonizado, frequenta agora as “ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinemas” cotidianamente, disputa vagas de emprego, submete-se à tutela do estado que é responsável por sua saúde, pela educação de seus filhos e por sua seguridade social e traz consigo valores que colocam em cheque suas tradições morais como instituição familiar e monogamia (MOURA, 2005, p. 30).

Com essa nova realidade, houve a necessidade de se conviver e tolerar as diferenças, o que se encaixa na concepção multiculturalista, uma vez que era preciso viver e conviver de forma pacífica. Nesse cenário, surge o conceito de intercultural, no entanto com um viés

²⁷ Um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, não acarretou o seu fim enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória (SANTOS, 2008, p. 18).

pautado no multiculturalismo, o que vai de encontro à interculturalidade crítica, que busca valorizar e aprender a cultura de ambas as partes, a identidade do outro não é tolerada e sim respeitada e há possibilidade de aprender e conhecer o diferente.

James Banks (1999), teórico estadunidense, já utiliza a expressão “Educação Intercultural” como forma de relacionar multiculturalismo e educação formal. Esse estudioso considera a possibilidade de que os indivíduos sejam preparados para se confrontar em uma situação multicultural, apontando várias dimensões: cultura de escola, redução de preconceito, pedagogia de equidade, construção de conhecimento e integração de conteúdo. Nesta concepção,

Este entendimento apresenta implicações óbvias nas abordagens interculturais no campo educativo, uma vez que educar para a interculturalidade implica um reconhecimento do Outro, sem fazer categorizações. Nesta linha de sentido, não interessará um conhecimento das culturas, mas uma dimensão ética (AGUIAR, 2010, p. 129).

As dimensões propostas por Banks (1999) se aproximam muito mais de uma proposta intercultural do que multicultural. As concepções multiculturais têm relação com a perspectiva pós-colonialista, que nada mais é que uma reação contra- hegemônica ao projeto europeu que, no processo de invasão da África e da América, desencadeou uma gama de valores estéticos e morais, além de costumes assimilados pelos colonizadores, que passaram a ser pensados e considerados herança não dos colonizados, mas dos que invadiram e colonizaram.

Assim, as propostas que surgem, seja na perspectiva multicultural ou intercultural, possuem extrema relação com a questão da migração, envolvendo países que foram colonizados ou que, de alguma forma, o processo migratório possibilitou uma realidade social diferenciada, considerando as diferenças culturais. O termo interculturalidade aparece no campo da filosofia, a partir dos estudos de Raúl Fornet-Betancourt (1994), filósofo cubano, especialista em estudos sobre a América Latina, mas bastante conhecido na Europa. Esse autor desenvolveu a Filosofia Intercultural²⁸, que, conforme suas próprias palavras, se trata

[...] de não converter nossa própria maneira de pensar no lugar do encontro com o outro; isto é, não fazer do nosso mundo categorial o centro a partir do qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determina-lo à luz de nosso horizonte de compreensão. Esse “entender” assimila e incorpora por redução, mas não se cumpre como conhecimento que reconhece no outro uma fonte de sentido de igual originalidade e dignidade (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 18).

Sob a perspectiva da Filosofia Intercultural, pode haver articulação de saberes, sem que haja a exclusão ou a desvalorização das diversas culturas, buscando-se refletir, compreender e

²⁸ O desenvolvimento da Filosofia Intercultural se dá através da inspiração e diálogo com a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel.

se colocar no lugar do outro. Sabemos que a filosofia e a interculturalidade são conceituadas de forma separada, mas para esse autor há uma relação recíproca entre as duas, descaracterizando conceitos prontos, elaborados por um determinado grupo. Com isso, abre-se um espaço que torna possível a contestação da Filosofia, tratando-se “de criar, a partir das potencialidades filosóficas que se vão historicizando num ponto de convergência comum, quer dizer, não dominado nem colonizado culturalmente por nenhuma tradição cultural” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 10).

A partir dessa concepção filosófica acerca da interculturalidade, surgiu a expressão “diálogo intercultural”, proposta por Enrique Dussel, que busca diferenciar o diálogo multicultural do intercultural. Quanto ao primeiro, o autor explicita que há a aceitação de alguns princípios ocidentais que devem ser atendidos pela população; assim, do ponto de vista econômico e político, as pessoas não contestam a estrutura do estado liberal multicultural, o que permite a institucionalização da cultura ocidental como hegemônica, subalternizando as demais culturas. Dessa forma,

[...] impõe-se uma estrutura cultural em nome de elementos puramente formais de convivência (que tem sido uma expressão do desenvolvimento de uma cultura particular). Além disso, não se tem clara consciência de que a estrutura econômica deste processo é o capitalismo transnacional, que funda este tipo de Estado liberal, e que limita nas culturas “incorporadas”, graças ao indicado pelo *overlapping consensus*²⁹ (ação de esvaziamento prévio dos elementos críticos anticapitalistas dessas culturas) diferenças antiocidentais inaceitáveis (DUSSEL, 2016, p. 60).

Em 1974, iniciou-se um diálogo intercultural, que vai de encontro a esses postulados multiculturalistas, o que acarreta em uma dialogicidade “[...]intercontinental “Sul-Sul” entre os pensadores da África, Ásia e América Latina, cuja primeira reunião foi realizada em Dar-Es-Salaam (Tanzânia) em 1976” (DUSSEL, 2016, p. 52). A partir de então, a proposta de Dussel é que o diálogo intercultural caminhe para o compromisso e a construção de um diálogo epistemológico, que considere as diversidades. O autor sugere, ainda, que, mesmo havendo a desproporção no exercício do poder pelo Norte sobre o Sul, é necessário que as comunidades pós-coloniais possam vir a estabelecer entre si um diálogo (DUSSEL, 2015).

Cabe ressaltarmos que, historicamente, a produção de conhecimento situada no Sul foi restrita ao paradigma eurocêntrico, como é o caso dos países colonizados. Considerando, ainda, a dependência epistêmica a que esses países do Sul foram submetidos, existe a

[...] construção de autênticos discursos de legitimação para nossas demandas peculiares e a valorização de nossas experiências culturais e que acaba

²⁹ Consenso justaposto ou consenso sobreposto, na concepção de John Rawls.

reproduzindo modelos de conhecimento pouco responsivos aos nossos processos de constituição social, econômica, política e cultural. Somos educados a obedecer e a (mal) copiar (BRAGATO, 2017, s/p).

Nesse sentido, há um determinado domínio do paradigma eurocêntrico no que tange ao campo das ciências sociais, talvez por isso exista certo distanciamento entre estudiosos e políticos do Sul global, que, de forma significativa, ao longo do processo histórico, sempre favoreceram a Europa e os Estados Unidos. Assim, possibilitar a construção de um diálogo com países que foram colonizados, pertencentes ao Sul, mesmo que seja importante, ainda é desafiador, mas é uma alternativa, senão “[...] a única alternativa que promete nos conduzir à superação efetiva de formas de pensar que, de uma ou outra maneira, resistem ao processo da argumentação aberta, ao condensar-se em posições dogmáticas, determinadas somente a partir de uma perspectiva monocultural” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 19).

O diálogo intercultural torna-se um instrumento em busca da superação contra o paradigma ocidental, que vêm influenciando os países considerados em desenvolvimento, visto que o projeto multicultural “nega a alteridade, impõe o monologismo e não procura a dialogicidade (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ; DE LOS RIOS, 2001, p. 279). Dessa forma, só será possível dialogar interculturalmente quando se reconhecer o paradigma eurocêntrico e colocar em pauta uma nova discussão, buscando, com base na decolonialidade, argumentar e interpretar a realidade, a partir da decolonização do conhecimento³⁰.

Antes de adentrarmos nos estudos acerca da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade, explicitamos o paradigma eurocêntrico, a fim de deixar claro como ocorreu esse processo e como culminou na categorização e divisão entre países do Norte e do Sul.

O conceito de eurocentrismo expressa a racionalidade específica do padrão global de poder, estabelecido na modernidade através das relações coloniais (QUIJANO, 2005). Pautado em um paradigma que

Trata-se de uma perspectiva binária e dualista das relações intersubjetivas e culturais entre a Europa e o resto do mundo, codificada num conjunto de categorias (Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno). Essas categorias foram impostas como globalmente hegemônicas no mesmo fluxo de dominação colonial da Europa sobre o resto do mundo. Sob o pretexto de que todos os mitos e histórias religiosas são irracionais, a modernidade negou qualquer validade aos relatos filosóficos das culturas do Sul (BRAGATO, 2017, s/p).

³⁰ Esta concepção surge nos aportes teóricos de Anibal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh.

Assim, a perspectiva eurocêntrica tornou-se hegemônica, principalmente no que concerne à produção de conhecimento, ocasionando a racialização do Ocidente e do mundo. Nesse sentido, raça, classe e nação foram conceitos desenvolvidos primeiramente na Europa, para ajudar a interpretação de novas relações sociais (BANTON, 1977), o que foi alcançado através de dois mitos principais: (i) a história da civilização humana é um caminho linear para o progresso cujo apogeu é a Europa; e (ii) as diferenças entre a Europa e a não-Europa são naturais e não resultantes das relações assimétricas de poder (QUIJANO, 2005).

A partir do momento em que o paradigma eurocêntrico do colonialismo foi legitimado e inculcado, advindo de uma postura e discurso que afirmavam a superioridade da Europa sobre os países colonizados e explorados, isso “desumanizou seres humanos e desprezou o conhecimento e as formas de organização social e expressão cultural de outros povos (BRAGATO, 2017, s/p). A colonialidade permanece hegemônica, principalmente nas relações estabelecidas entre questões políticas, sociais e econômicas, como também na produção do conhecimento, que desqualifica os saberes das culturas populares e considera como único e verdadeiro aquele provado cientificamente.

A partir dessa conjectura, compreendemos que o conhecimento sempre se deu de cima para baixo, num sistema hierárquico, com a supressão de diálogo entre superiores e subordinados, sem a efetivação do diálogo intercultural. O paradigma eurocêntrico esteve ligado à modernidade e proporcionou o avanço das ciências, do que muito nos beneficiamos e são importantes até hoje. No entanto, todo esse processo de descobertas, exploração e busca pelo progresso e desenvolvimento das sociedades consideradas “primitivas” gerou escravidão, genocídio e sufocamento das diversidades étnicas, que existiam em numerosa quantidade.

Do ponto de vista da concepção decolonial,³¹ a busca por progresso e modernidade levaram à desigualdade social, além da hegemonia legitimada no Sul, pela colonialidade. Essa condição permanece invisível aos nossos olhos (geralmente pela maioria), acarretando o consenso que centraliza o poder no Ocidente, como forma de

[...] fazer conhecimento e também as políticas de desenvolvimento no Ocidente baseou-se em pressupostos binários de classificações, e uma das mais utilizadas é a concepção teórica de moderno/tradicional: ao primeiro consiste estar no desenvolvimento e ao segundo no subdesenvolvimento (ALVES, 2017, p. 56).

Em uma sociedade considerada moderna, a forma de fazer conhecimento está atrelada a concepções voltadas para a produção de ciência, racionalidade e progresso, desarticulando

³¹ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial”, em virtude da indicação de Walter Mignolo, “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191)

todas as outras formas de conhecimento, são taxadas como primitivas e atrasadas. A supremacia do Ocidente, em relação ao restante do mundo, o colocou em posição de destaque, categorizando os demais continentes como lugares a serem descobertos, colonizados e explorados.

Todas as culturas não ocidentais exploradas e colonizadas estiveram à margem da sociedade, excluídas, discriminadas e marginalizadas, mas não caladas e, menos ainda, aniquiladas, pois permanecem vivas, resistindo e sobrevivendo: “Estas culturas do Sul têm sobrevivido como a alteridade que lentamente reaparece das cinzas do colonialismo” (DUSSEL, 2015, p. 282).

Mesmo que o período colonial já tenha sido ultrapassado, dando vez ao processo de desenvolvimento dos países que um dia foram colonizados, isso não quer dizer que vivamos em uma conjectura social, política e cultural descolonizada. O paradigma colonial e colonialista permanece enraizado na história, manifestando-se a todo momento, numa relação de constante dialética. Isso não se deu de forma rápida, pois durante séculos a Europa exerceu hegemonia sobre os países considerados primitivos e tradicionais. Assim, “o colonialismo denota uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa sobre o poder de outra nação, o que torna essa nação um império” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243). Nesse sentido,

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou, do século XVIII em diante, os europeus) -, foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (QUIJANO, 2005: 227-228).

A partir dessas relações políticas e econômicas vinculadas ao colonialismo é que emerge e permanece a colonialidade de um país sobre o outro, através de “[...] padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites rígidos das administrações coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243). Desse modo, mesmo que os países que um dia foram colonizados tenham sobrevivido e resistido à opressão, ainda assim, sobrevivem da colonialidade deixada dos colonizadores.

Do mesmo modo, essas relações políticas e econômicas geraram situações em que o preconceito, o racismo, a discriminação e a exclusão social tornam-se presentes no dia a dia. A ideia de superioridade de cor, raça e conhecimento, em detrimento das identidades culturais de diversos povos, reflete na marginalização e subalternização dos países que são explorados, causando pobreza, desigualdade social e salarial. Por isso, entendemos ser necessário adotar uma postura decolonial, pois é a partir desta que se considera a possibilidade de uma construção crítica para contestar a colonialidade.

O termo decolonialidade surgiu das experiências da própria colonialidade, porém vinculado às ideias pós-coloniais, o que,

[...] não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

A colonialidade permanece intrínseca nas relações e aspectos subjetivos, dado que existe uma certa naturalização não ser colonizado ou mesmo estar colonizado e, ainda assim, acreditar que se possa pensar livremente. Com isso, “[...] o pós apesar de ser um depois, vai além do colonialismo, já que as teorias pós-coloniais se fundamentam numa atividade crítica de contestação e leitura crítica do legado colonial” (CARVALHO, 2010, p. 3). Para contestar a colonialidade e propor a construção da decolonialidade, é preciso estabelecer um diálogo fértil (DUSSEL, 2015), havendo a necessidade que teóricos do Sul possam colocar em pauta suas problemáticas, gerando discussões voltadas para a reflexão, em um diálogo intercultural.

A partir dessa perspectiva decolonial - que busca propor uma ruptura nas formas de compreender e produzir conhecimento -, há possibilidade de desmistificar conhecimentos que emergiram do paradigma eurocêntrico, considerados e postulados como verdades absolutas. A proposta decolonial tem muito a oferecer e contribuir em discussões voltadas para as epistemologias do Sul³²: “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2005, p. 508). A intenção, então, é que haja maiores discussões e amplitude, direcionadas para o reconhecimento da diversidade, possibilitando que outras visões de mundo se tornem parte

³² Conceito definido por Boaventura de Sousa Santos, em 1995, a partir da constatação de que a procura especulativa do conhecimento é um componente central da cultura humana. Mas o vasto campo das interrogações abrangidas pela reflexão filosófica excede em muito a racionalidade moderna, com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas (MENESES, 2008, p. 5).

dessa construção dialógica. Dessa forma,

[...] o pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando “o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) ” como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Sendo assim, torna-se necessária a decolonização do discurso hegemônico, para que possa haver a construção desse diálogo, o que pode resultar em um aspecto caracterizado por transmodernidade³³, uma nova abordagem, que se refere a ir além da modernidade, numa construção que se dá a partir do colapso capitalista, eurocêntrico e postulados colonialistas. Essa nova ideia será constituída através de um processo pluriversal, em que as culturas diferentes estarão propensas à discussão, num diálogo criativo, possibilitando a pluriversidade, que é o “resultado de um diálogo intercultural autêntico que deve levar claramente em conta as assimetrias de poder” (DUSSEL, 2015, p. 283).

Portanto, concebemos que, através da decolonialidade do conhecimento, iremos culminar em um projeto de ensino e de formação aberto a desmitificar pré-conceitos, na busca por esse diálogo, que cada vez mais é necessário em um mundo carregado de estereótipos e preconceitos que emergiram da colonialidade. É imprescindível construirmos uma sociedade pautada em uma perspectiva intercultural crítica, em todas as esferas, considerando e reconhecendo que todos os saberes são importantes.

Considerando o arcabouço teórico apresentado, a fim de conceituar e explicitar os fundamentos que deram origem à interculturalidade, doravante discorreremos, com maiores detalhes, sobre a interculturalidade crítica, que surgiu através dos trabalhos de Aníbal Quijano; Enrique Dussel; Walter Mignolo; Nelson Maldonado Torres e Catherine Walsh dentre outros, os quais desenvolveram uma concepção crítica acerca da interculturalidade diferente dos conceitos já estabelecidos, criados pelos teóricos europeus, canadenses e estadunidenses.

A interculturalidade crítica possui certa semelhança com os pensamentos teóricos de Paulo Freire, porém,

[...] La interculturalidad no está entendida como un simple nuevo concepto o término para referir al contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones (como algunos lo entienden a menudo). Tampoco sugiere una nueva política o lo que Dussel (2001) llama una ‘antipolítica’ (p. 11) que, originada en ‘una práctica emancipatoria, deriva de una responsabilidad hacia al Otro’. Representa, en cambio, una

³³ “[...] indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal” (DUSSEL, 2016, p. 63).

configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo ha llamado modernidad/colonialidad. Una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena [...] (WALSH, 2007, p. 50).

A autora enfatiza que a interculturalidade, além de ser tratada como proposta, é uma configuração conceitual que vai de encontro à situação social e política vivenciada pelas culturas subalternizadas pelo projeto colonizador. Assim podemos depreender a existência de uma contra-hegemonia epistemológica. Essa compreensão se deu somente quando Walsh (2002) direcionou esse conceito para a realidade do movimento indígena no Equador. A partir da compreensão situada no centro de questionamentos vinculados à noção e à situação de poder sobrevividas da colonialidade e das propostas imperialistas, o próprio movimento indígena passou a questionar que a utilização da palavra interculturalidade está voltada mais para os domínios neoliberais do estado do que propriamente para a perspectiva de mudança, em que a sua cultura e saberes seriam respeitados e seus direitos garantidos.

Nessa perspectiva, o termo interculturalidade está voltado para a implementação de estratégias multiculturais. A esse respeito,

[...] cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder - todavía existente - de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley (WALSH, 2002, p. 26).

Do ponto de vista em que o discurso intercultural advém de intenções do Estado, é preciso repensarmos o conceito de interculturalidade, pois o mesmo não pode ser tratado simplesmente como o entrelaçamento de culturas ou de conhecimentos tradicionais e ocidentais, o que acaba tornando o próprio conceito algo ingênuo, como se não levasse em consideração as dualidades a que os povos subalternizados são submetidos. Precisamos ter cautela em relação a que tipo de interculturalidade representa a diversidade, uma vez que pode estar camuflada em um discurso de respeito e aceitação, mas a intenção, na realidade, é de somente promover a tolerância e, assim, não possibilita a contra hegemonia.

Através do movimento indígena equatoriano, a perspectiva intercultural passou por uma ressignificação conceitual que caracteriza o termo não mais como um conceito inerente à realidade, mas com uma nova conotação, vinculada não somente a uma proposta de diálogo entre culturas, mas como um projeto anti-hegemônico “que deve ser proposto e assumido em primeiro lugar pelos próprios indígenas e, sobretudo, a partir de práticas educacionais libertadoras pelas demais camadas subalternizadas da sociedade brasileira” (CAVALCANTE, 2017, p. 99). O projeto intercultural crítico, além de propor que os sujeitos excluídos se tornem protagonistas, propõe uma transformação no Estado, o que é,

[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Para acontecer a mudança do paradigma da colonialidade para o da interculturalidade crítica, é de suma importância a decolonização do conhecimento, tornando-se um instrumento essencial e estratégico na educação escolar, o que irá possibilitar que a escola promova ações construtivas, juntamente com os alunos, voltadas para o reconhecimento e respeito das diversidades culturais existentes e, assim, poderão “[...] compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos [...]” (MARTÍNEZ; DIEZ; THISTED; VILLA, 2009, p. 52).

O intercultural está atrelado a igualdade de oportunidades, reconhecendo os conhecimentos e saberes de cada cultura, promovendo o enriquecimento das diferenças culturais numa postura coletiva. Trata-se de um projeto em comum, no qual todas as culturas podem e devem ser reconhecidas em suas especificidades, as diferenças são integradas e não excluídas dentro de um aspecto social e cultural. A construção intercultural não é fácil, pois desconstruir paradigmas já estabelecidos exige discussões, leituras, acesso a informações que, nas conjecturas atuais, pouco propõem subsídios favoráveis para que aconteça a decolonialidade na educação. Para isso é preciso estar alerta para o fato de que,

[...] muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

A interculturalidade vem sendo utilizada no meio acadêmico, não somente nas ciências humanas, mas também no campo da saúde e da arquitetura, tendo em vista ainda que surgiram várias conotações utilizando o termo intercultural, como por exemplo, educação intercultural, literatura intercultural, gerência intercultural dentre outros. Portanto, é preciso ter cautela quanto à identificação do termo que realmente representa a postura intercultural crítica, pois, segundo há diferenças em relação à interculturalidade caracterizada como funcional e crítica:

[...] a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural-que mantém a desigualdade-, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2009, p. 21-22).

Assim, o discurso por trás da intencionalidade intercultural funcional, como foi explicitado, busca somente integrar as culturas, de modo a haver um consenso; isso nada mais é do que uma estratégia criada por uma ideologia neoliberal dominante, para se manter no poder e gerar mais acumulação de capital. Além do mais, “enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos” (TUBINO, 2005, p. 8). Devemos destacar que “as reformas educativas e constitucionais latino-americanas dos anos 90 podem ser compreendidas dentro deste interesse e responsabilidade de “transformação” (WALSH, 2009, p.19).

É imprescindível refletirmos sobre as nuances envolvidas na perspectiva intercultural crítica, entendendo que não é somente reconhecer a diversidade e tolerar suas diferenças, como proposto pela perspectiva do interculturalismo funcional, mas sim possibilitar que grupos minoritários possam ter ascensão política, cultural, econômica e social, contrapondo-se às políticas neoliberais vigentes, questionando criticamente as dualidades.

A interculturalidade crítica surgiu a partir das “[...] discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação como relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação” (WALSH, 2009, p. 22). Assim, fazendo relação entre a interculturalidade e o campo da educação, cabe frisar que,

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no

Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 21).

A partir desses movimentos, a interculturalidade passou a fazer parte, obrigatoriamente, da pauta de diversos países, apresentando-se de diversas formas: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngue (Bolívia), Educação Bilíngue Bicultural e Educação Intercultural Bilíngue (Guatemala e Brasil) (FLEURI, 2003). Essas propostas apresentam em comum o envolvimento - através do movimento que os une - com a interculturalidade: as vozes antes silenciadas, por meio do diálogo intercultural, tornaram-se protagonistas da sua própria história. Nesse cenário, a interculturalidade surge como uma alternativa de emancipação. Desse modo, a perspectiva intercultural em educação supõe refletir com e a partir das diferenças, que são atravessadas por divisões e antagonismos. Consideramos então, assim que,

A educação intercultural é uma educação pertinente à realidade de multiculturalidade que caracteriza cada país. Promove o conhecimento de suas diversas culturas e favorece o encontro entre elas num diálogo horizontal e democrático. Tem como intencionalidade a superação dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação. Desta maneira colabora para a resolução dos conflitos culturais. Busca uma complementariedade de vozes e visões que conduza à unidade na diversidade. Tem o desafio de desenvolver competências em múltiplos sistemas de percepção, pensamento e ação, assim como aprender a se desenvolver em diversos ambientes culturais e aproveitar suas contribuições e conteúdos (PINEDA, 2009, p. 108).

Nesse sentido, é preciso desconstruir pré-conceitos excludentes e discriminatórios, numa construção de alteridade, colocar-se no lugar do outro, utilizar estratégias educacionais que possibilitem a construção e valorização dos saberes àqueles que sempre foram negados e marginalizados. Não existe uma única cultura ou identidade e sim várias; no entanto, a colonialidade é tão presente, enraizada na cultura escolar e cerne da sociedade, que não é possível que as pessoas compreendam de forma tão clara como foram feitas as divisões entre as classes e culturas existentes.

Desse modo, é fundamental reconhecermos a diversidade cultural numa perspectiva intercultural crítica, o que requer questionamento e reflexão acerca da estrutura social, com base numa dialogicidade problematizadora, partindo de um pressuposto dialético acerca das conjecturas social, cultural, política e econômica. Igualmente, para que a interculturalidade crítica possa ser utilizada como instrumento ou alternativa de emancipação contra-hegemônica, é preciso problematizar o que não é questionável, tornar abrangente as dualidades vivenciadas entre as divisões de classe, buscando compreender as relações subalternizadas e inferiorizadas que se dão no âmbito dicotômico e processual.

Concomitante a essa concepção,

Mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (WALSH,2006, p.21).

A diversidade cultural deve ser atendida e compreendida em todas as suas instâncias e isso deve refletir no currículo e em todo o processo educacional, pois “a diversidade cultural é a expressão da vontade de ser, a configuração da realização de uma vida plena e em comunhão com toda a realidade” (COLL, 2002, p. 40). Consequentemente, construir esse novo paradigma intercultural como possibilidade emergencial de tratar a diversidade, principalmente no que concerne a uma nova estrutura curricular, não é algo fácil, porque romper paradigmas já existentes, pautados no positivismo e outras correntes tradicionais, que influenciaram a construção do currículo, demanda um certo tempo. Tomar consciência da proletarização e precarização a que o indivíduo foi submetido, na estrutura econômica e política globalizada e neoliberal, exige um ensino crítico, que busque desvendar e problematizar as nuances vivenciadas em todas as esferas sociais.

Pensar através da interculturalidade nos leva a considerar que ela está associada a ações vinculadas aos povos indígenas e afrodescendentes, o que de fato o é, mas, com o tempo, essa concepção se ampliou e hoje representa também todas as populações que foram colonizadas, subalternizadas e excluídas e que buscam ser tratadas como culturas que possuem conhecimentos não menos importantes do que os impostos e legitimados pelo Ocidente. Desse ponto de vista torna-se importante entender a interculturalidade,

Como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva os processos educativos são fundamentais. Através deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI; RUSSO 2011, p. 73).

Devemos compreender que a interculturalidade crítica é um projeto contra-hegemônico, como foi explicitado nos aportes teóricos de Walsh (2002, 2006, 2007), necessário em todos os âmbitos sociais, considerando que as populações e culturas excluídas não vivem dissociadas do mundo, embora, no processo histórico educacional, de alguma forma, foi construída uma separação entre o que é ensino para “brancos” e “não brancos”. Tal separação iniciou a partir da

[...] ideia de que um certo tipo de saber, a ciência, teria valor “universal”, enquanto outros conhecimentos teriam validade particular, não vem de nenhum tipo de agência interplanetária para a certificação da validade “universal” dos conhecimentos. Pelo contrário, essa ideia provém, do processo histórico que se iniciou com a expansão militar e comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas, sobre o resto do planeta. Essa expansão europeia deu lugar ao estabelecimento de relações entre povos e civilizações diversas, relações que tiveram e têm caráter intercultural, só que historicamente essas relações não foram relações interculturais de colaboração, mais principalmente de dominação (MATO, 2009, p. 79).

Todavia, devemos romper com essas divisões que emergiram do colonialismo e proporcionar um ensino voltado para o rompimento da alienação e da omissão que perpetua a divisão entre dois tipos de saberes, pois “a realidade cultural se expressa através de modos culturais ou culturas específicas e, portanto não é uma realidade homogênea, mas um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, em processo contínuo de criação e recriação coletiva” (PINEDA, 2009, p. 102).

A proposta do currículo baseada numa construção intercultural crítica deve proporcionar debates em diferentes contextos, promovendo o conhecimento mútuo dos vários campos do saber e não somente aquele legitimado, durante décadas, como o único. O que implica na necessidade de haver uma comunicação, que não é,

[...] só intercambio de mensagens, é, sobretudo, uma construção conjunta de sentidos onde não está ausente a incerteza, a insegurança de compreender e ser compreendido para evitar, no possível, os mal-entendidos. A interculturalidade, o diálogo intercultural não é uma atitude inata, mais um esforço permanente para se relacionar de uma maneira positiva, criativa, que vá fazendo possíveis as relações de igualdade entre diferentes. O intercultural, em sua interação com a questão da identidade, se converte em abertura e em desafio. Trata-se de uma comunicação além dos preconceitos, dos estereótipos e das discrepâncias de culturas de origem (PINEDA, 2009, p. 106).

Reforçar a ideia de que é importante a construção coletiva social de conhecer e dar voz às culturas socialmente marginalizadas nos coloca numa posição de crescimento intelectual, e constante aprendizagem, numa postura de alteridade; é despir-se de ideias, pré-julgamentos e representações negativas inculcadas através de um ensino reprodutor e alienante, principalmente no que concerne às populações indígenas e demais culturas consideradas primitivas pelo paradigma eurocêntrico.

Enfim, colocar em prática a interculturalidade em todas as instâncias educacionais é indispensável para haver, primeiramente, a decolonização do conhecimento e, depois, para tentarmos romper com os paradigmas de exclusão e discriminação, nos tornando mais humanos e éticos. Possibilitar a interculturalidade crítica nos cursos de formação de professores, no

currículo e na educação requer um projeto educacional vinculado a mudanças no campo social, que deve ser construído como estratégia política de transformação emancipatória do ser humano. Tal emancipação,

[...] tem a ver com a capacidade de o homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Desta forma, este homem tem o desafio de desenvolver um olhar interpretativo, apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política (SILVA, 2013, p. 753).

A emancipação está ligada a uma condição de crescimento e mudança de consciência e construí-la demanda tempo e uma educação que esteja voltada para a conscientização, que deve começar primeiramente pela condição histórica, visto que “ser uma pessoa no sentido completo é ser portador de direitos; é também, em virtude da razão, ser capaz de reconhecer outras pessoas como portadores iguais de direitos, e de modificar seu comportamento à luz desse conhecimento” (POOPLE, 1999, p. 51).

Vivemos em uma sociedade cada vez mais intolerante, que causa o embate entre grupos e nações. Portanto, é preciso repensarmos essas questões, que fazem parte da realidade e se relacionam a um projeto político hegemônico, que não considera as diferentes formas de conhecimento.

No próximo tópico tratamos, com maior detalhe, como a interculturalidade crítica pode ser utilizada enquanto uma proposta emancipatória em relação às diversidades culturais, além de enfatizar a importância da educação intercultural e da pedagogia decolonial como concepções de ensino crítico.

5.2 Interculturalidade crítica como proposta emancipatória

Como mencionamos ao término do tópico 4.1, somente através da interculturalidade crítica como um projeto contra hegemônico poderemos construir uma conscientização crítica, para que haja a decolonização do conhecimento como princípio de reconhecimento da diversidade cultural, possibilitando a construção de diálogos interculturais voltados para a emancipação do ser social, político e cultural. A mesma deve ocorrer a partir da

A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo (MARX; ENGELS, 2011, p. 8).

Para a construção da emancipação humana, a educação deve possibilitar a contra-hegemonia e, ao que tudo indica, o primeiro passo pode ser dado através da decolonização do

conhecimento. Mas ainda é preciso compreendermos que assuntos relacionados à diversidade cultural não podem ser subjugados e categorizados como inferiores, conforme a perspectiva cultural ocidentalizada, ou seja, “se quisermos realmente promover a diversidade cultural mediante o diálogo intercultural, não podemos mais considerar a cultura apenas como um aspecto entre outros” (COLL, 2002, p. 27). Na compreensão intercultural crítica do conhecimento, a diversidade cultural “não consiste apenas na defesa de alguns direitos, mas implica defender a criatividade humana que busca a sua plenitude, uma plenitude que não é simplesmente antropológica” (COLL, 2002, p. 40).

Cabe salientar que não é somente reconhecendo as diferenças culturais que poderemos impedir que as culturas sejam excluídas ou discriminadas. É necessário promover a conscientização e a compreensão sobre as relações de poder que se tornaram homogêneas, o que reflete nas fragilidades existentes no âmbito cultural. Nesse sentido, cabe ainda uma formação pautada em uma educação intercultural, que,

[...] não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial na perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos, -ético, epistemológico e político-, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2011, p. 75).

O ensino de formação emancipatória não deve ocorrer somente na escola indígena, mas em todos os níveis de ensino, inclusive em cursos de formação de professores, indígenas ou não indígenas, pois a emancipação ultrapassa relações de identidade, cor, gênero e religião, visando a construção da alteridade, considerando os direitos, a cidadania e a autonomia dos povos indígenas e das diversidades culturais no contexto da sociedade brasileira, o que, implica numa perspectiva crítica da interculturalidade:

[...] uma compreensão complexa de educação, que busca - para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas - entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas (FLEURI 2002, p. 11).

Promover esse diálogo é algo desafiador, pois, além de discutir as problemáticas vinculadas à educação, é necessário ampliar o debate para questões voltadas para exclusão, discriminação e desigualdades sociais, que não são inerentes à perspectiva social, uma vez que se manifestam nas próprias relações estabelecidas na sala de aula. Portanto, é cada vez mais necessário problematizar essas questões, principalmente na formação do docente, para construir instrumentos que possibilitem uma reflexão crítica sobre as dualidades existentes na sociedade.

Uma formação crítica e diferenciada situada no âmbito da pedagogia decolonial, que

vai além de uma proposta de ensino voltada simplesmente para a transmissão do saber, busca uma *práxis* pautada nos processos sociopolíticos que emergem da realidade, subjetividade e processos históricos de populações que vivenciaram a colonialidade (WALSH, 1991). A pedagogia decolonial é considerada um projeto de emancipação em todos os âmbitos, o que culmina numa reflexão e análise crítica da realidade, “[...] que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes” (WALSH, 2009, p. 26).

A pedagogia decolonial está atrelada também a uma perspectiva da pedagogia crítica, entretanto apesar da aproximação a perspectiva decolonial advinda de estudos de autores latino americanos Dussel (2000, 2015, 2016), Walsh, (1991, 2002), Candau (2005, 2010), Mato (2009), Freire (2001, 2005) buscam analisar para além das relações de poder entre opressor x oprimido, entendendo o processo de ressignificação da colonialidade.

Já em relação a Pedagogia Crítica, teóricos como: Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros, desenvolveram estudos relacionados às questões de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento e cultura, estes

[...] educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana (GIROUX, 1997, p. 148).

Considerando a perspectiva crítica de se compreender a realidade, devemos destacar que, no Brasil, nos anos 1960, Paulo Freire já enfatizava essa concepção de educação, apontando a necessidade de uma educação libertadora e emancipatória, o que se encaixa na conjuntura de uma pedagogia decolonial. Podemos compreender que a interculturalidade crítica já se fazia presente nas concepções de Freire, que se refere a uma educação adequada, a fim de possibilitar que o sujeito seja capaz de identificar as contradições existentes em sua realidade, colocando-o numa posição de protagonista da sua própria história. Dessa maneira, os sujeitos “[...] devem ser capazes de realizar uma leitura de mundo que lhes permita compreender e denunciar a realidade opressora e anunciar a sua superação, com a construção de um novo projeto de sociedade e mundo a ser efetivado pela ação política” (MOREIRA 2010, p. 98).

Segundo os postulados de Freire, é preciso romper com as amarras de um ensino opressor e alienante, dando vez à dialogicidade e à criticidade, através da conscientização e reflexão da própria realidade. No entanto,

[...] esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15).

O desenvolvimento crítico do sujeito requer educação e formação que possibilitem que alunos e professores possam construir a decolonialidade do conhecimento. Segundo Giroux (1997, p. 145), “a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional”. Nesse sentido, é preciso reconhecer as relações de dominação entre burguesia e proletariado e suas influências para a exclusão, discriminação e subalternização das diferentes culturas.

Ressaltamos que a hegemonia de uma classe sobre a outra não é apenas relacionada à subordinação e opressão do opressor sobre o oprimido; ela se dá de outras formas, numa constância dialética. Desse modo, “[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder” (GIROUX 1997, p. 146). Com isso, compreendemos que o processo histórico nunca foi neutro, pois as relações hegemônicas de poder sempre foram significativas para os indivíduos, influenciando suas ações e representações, através das relações materialistas do trabalho.

Feito esse esclarecimento, enfatizamos que a conscientização somente ocorrerá quando compreendermos as dualidades existentes e é justamente isso que é proposto por Paulo Freire: fomentar uma educação voltada para o processo de emancipação e tornar as “formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto emancipação” (GIROUX, 1997, p. 146). Além disso a ação educativa precisa estar pautada na construção crítica do conhecimento, indo de encontro a todas as formas de opressão, buscando a superação de indiferenças. Segundo Dussel (2000), o que Freire recomenda, em seus escritos,

É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443).

Para alcançarmos essa educação libertadora e crítica, é necessário, primeiramente, uma ação consciente, que possa transformar a própria realidade, o que “gira em torno de uma ideia

central de práxis (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver [...] refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade” (AU, 2011, p. 251). Desse modo, para se concretizar essa práxis (teoria e prática)³⁴, é importante que tanto alunos quanto professores possam estar abertos para a problematização e o diálogo.

Nesse sentido, problematizar questões voltadas para a diversidade cultural, bem como outros assuntos que fazem parte do dia a dia, é questionar sobre as conjecturas sociais, políticas e econômicas, a fim de refletir criticamente como essas questões mantêm relação direta com nossas ações. A partir dessa problematização, possibilitar o diálogo, buscando identificar essas estratificações, com intuito de transformar nossas atitudes em relação à realidade. Para que a emancipação aconteça, o diálogo é essencial, uma vez que “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 1987, p. 45).

Na perspectiva de Paulo Freire, a construção da emancipação humana deve se dar através das práxis, na busca constante de uma mudança em favor das culturas oprimidas e subalternizadas. O processo emancipatório se dá a partir da conscientização humana, vinculada a uma intencionalidade política, que possibilite aos excluídos a oportunidade de transformação da realidade e, assim, tornem-se protagonistas da sua própria história.

A educação é uma alternativa, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, para possibilitar a emancipação e romper com a alienação. No entanto, essa prática precisa estar vinculada à práxis pedagógica, que “deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (MOREIRA, 2010, p. 146).

No que concerne à pedagogia decolonial, seu objetivo está vinculado também à concepção da interculturalidade crítica, numa construção de projeto epistêmico que,

[...] denota práticas epistêmicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Sem procurar integrar essas práticas artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas, e fora do ideário determinista colonial, sendo assim respostas urgentes e insurgentes às situações de dominação (PEREIRA; GOMES; CARMO, 2017, p. 20).

Nesse sentido, é preciso ir além da colonialidade, desconstruindo paradigmas

³⁴ [...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (ROSSATO, 2010, p. 325).

eurocêntricos, a fim de possibilitar que a interculturalidade possa ser vinculada a ações que irão de encontro aos discursos preestabelecidos hegemonicamente. A proposta da interculturalidade crítica pode e deve ser considerada como um ideal a ser concretizado, que culminará na transformação do ser social e histórico, constituindo a possibilidade de emancipação e, assim, proporcionando diálogos interculturais de forma significativa.

Entendemos que a interculturalidade e a diversidade cultural, pautadas numa perspectiva crítica e decolonial do conhecimento, podem se tornar uma proposta de emancipação, o que pode culminar na construção crítica do currículo, tanto para a formação de professores quanto para o processo de ensino, pois, a partir do momento que refletirmos acerca de que profissional estará se formando, cabe refletirmos também sobre o currículo que está orientando sua formação. Assim, pensar numa proposta curricular vinculada à diversidade é estabelecer relações importantes com as perspectivas crítica e pós-crítica, no intuito de construir diálogos e ações voltadas para a alteridade.

Como já mencionamos, o assunto diversidade cultural sempre existiu, todavia, em relação ao processo educacional, algumas barreiras são enfrentadas para tratar desse tema, em virtude de que o próprio currículo, seja da educação superior ou básica, geralmente não possibilita maiores aprofundamentos em relação à diversidade cultural, o que deve ser discutido e problematizado. Para tanto, torna-se necessário

[...] discutir o modelo de currículo que desafia os processos hegemônicos culturais de conhecimento e de cultura colocando-nos mais próximos de uma posição de contracultura. O currículo possuidor de características que não as dominantes, diferindo do currículo tradicional e ampliando algumas características do currículo crítico. Um currículo com características não verticalizadas, não europeia, não machista, não branco (RAMÃO, 2013, p.21).

É de suma importância que o currículo seja questionado e analisado, a fim de que questões de identidade, poder, diversidade sejam problematizadas nos cursos de formação. Sob esse aspecto, as universidades precisam promover maiores debates e articulações acerca desses eixos citados, com intuito de promover a interculturalidade crítica e romper com a alienação. Entendemos que a busca por uma sociedade democrática e justa pode se dar a partir do rompimento de representações eurocêntricas e colonialistas, bem como pela decolonização do conhecimento.

Para que haja a participação de todas as pessoas frente a um sistema democrático, é necessário possibilitar que as camadas subalternizadas e marginalizadas, bem como a classe trabalhadora, tenham oportunidades e acesso ao conhecimento, que não deve ser opressor, mas libertador, no que tange à construção de um ser emancipado, de modo que as produções econômicas, científicas e culturais sejam acessíveis, para que o cidadão tenha garantia dos seus

direitos e dignidade enquanto ser humano que é.

A educação tem um papel importante na busca pela emancipação humana. A partir de uma construção educacional vinculada à interculturalidade crítica, tem-se a possibilidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ou seja,

[...] a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. [...] no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Para superar as contradições existentes e ressignificar a forma como se compreende as diversidades, é importante que a educação desenvolva ações voltadas para o reconhecimento das diferenças, a fim de propor a constituição emancipadora. Esse é um desafio a ser vencido, pois a intenção da pedagogia decolonial com a interculturalidade crítica é que se possa criar uma nova prática pedagógica, vinculada à intencionalidade ética e política que, de alguma forma, possa desconstruir paradigmas de exclusão e discriminação, o que sabemos que leva um certo tempo para se ocorrer.

Todavia, torna-se necessário continuar provocando e incitando as reflexões e diálogos no que concerne a esta temática, a fim de possibilitar um giro decolonial³⁵ e efetivamente epistêmico, o que pode se dar a partir da “criação de espaços, momentos e produções de conhecimento em que ocorre um diálogo intercultural horizontalizado que pressupõe a presença e centralidade dos sujeitos subalternizados pela matriz hegemônica” (MACHADO, R. 2018, p. 242). A princípio, isso será possível através de uma educação intercultural, que, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de forma crítica, como ato-pedagógico-político que procura intervir na realidade da sociedade, como dizia Paulo Freire (WALSH, 2009).

A proposta de educação intercultural é um projeto vinculado a ações efetivadas em todo processo educacional, interligadas à deliberação de ensino crítico que possibilite ao indivíduo aprender de forma significativa, além de propiciar que sejam desenvolvidos “sentimentos

³⁵ “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2006, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística” (PINEDA, 2009, p. 108). Além do mais, a educação intercultural possibilita reflexões críticas acerca do que causa a exclusão e a discriminação, promovendo a construção da emancipação humana. No atual cenário político, a educação intercultural se faz ainda mais necessária, pois consideramos que a interculturalidade crítica possui um enfoque que,

[...] afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação recíprocas entre os diferentes sujeitos ou grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Promove relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade (CANDAUI, 2006, p. 9).

É essencial que a educação promova condições para o pensar crítico, pois não podemos ignorar os conflitos existentes, estabelecidos através das relações de poder. No atual cenário, os diálogos interculturais não estão acontecendo, pois há uma imposição do discurso que, ao invés de promover um ensino crítico e emancipador, mantém o *status quo*, o que deve ser repensando, pois “permanecer numa consciência ingênua é terminar colaborando com a injustiça, direta ou indiretamente, fazendo-se cúmplice dos processos de dominação” (PINEDA, 2009, p. 109). Assim, a educação intercultural tem muitos desafios para poder se concretizar, visto que necessita, ainda, que a sociedade possa problematizar as questões que afligem as culturas subalternizadas, para possibilitar diálogos e discussões, a fim de construir uma consciência crítica e humanamente emancipada.

Construir uma consciência crítica e emancipada demanda um certo tempo e exige que a educação ofereça subsídios teóricos e metodológicos para isso acontecer. Ainda é necessário propor ações educativas vinculadas à cidadania, uma vez que, na perspectiva da educação intercultural, o indivíduo deve ser preparado para conviver com as diferenças, não somente tolerá-las, o que sabemos que a concepção de educação multicultural e eurocêntrica não possibilita e que é preciso romper. A educação intercultural, portanto, é “um processo permanente de diálogo que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Educação intercultural quer dizer re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais” (PINEDA, 2009, p. 110).

Pensar numa proposta de educação intercultural crítica, na busca pela emancipação humana, não quer dizer que os conhecimentos ocidentais serão deixados de lado, no entanto será dada ênfase a outro lado do conhecimento, o dos excluídos e subalternizados, pois possibilitar mudanças para uma sociedade, no sentido de equidade, igualdade e respeito, é compreender, que “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da

tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22).

Então, entendemos que, na busca pela emancipação humana, todos os conhecimentos são importantes, mas ressaltamos a necessidade de decolonização do conhecimento, como forma de alavancar a construção da alteridade, no sentido de compreendermos o outro numa postura ética, com isso,

A decolonialidade, no sentido que lhe é atribuído pelos teóricos dos estudos pós-coloniais, representa, na contemporaneidade, um imperativo de ação política e epistêmica. Toda a educação é um ato político, um compromisso com o ato de educar e com a transformação social. Não há transformação social possível, no sentido da promoção da justiça social e cognitiva e da humanização, no âmbito dos paradigmas coloniais e neoliberais. A decolonialidade é, do nosso ponto de vista, um processo teórico e prático que tem por finalidade a humanização da vida, do conhecimento e das relações sociais (ESTERMANN; TAVARES; GÓMES, 2017, p. 27).

Adotar uma compreensão de mundo a partir da interculturalidade crítica nos orienta a ressignificar paradigmas e pré-conceitos, implicando em “propugnar mudanças de mentalidade que permitam abrir a consciência dos não indígenas, para que alcancem acolher positivamente a pluralidade cultural e valorizem os produtos e conhecimento indígena” (PINEDA, 2009, p. 110), de modo que, necessariamente, não somente valorize os produtos, mas também os conhecimentos e a cultura, seja indígena ou qualquer outra, afinal,

A interculturalidade, em definitivo, representa uma experiência libertadora para todas e cada uma das culturas que interagem, por meio da qual podemos reconhecer os limites inerentes a nossas culturas e nossos mundos; ao mesmo tempo, porém, ela nos permite perceber o caráter infinito e transcendente de nós mesmos, de nossas identidades e de nossos respectivos mundos (COLL, 2002, p.51).

Além do reconhecimento das diversas culturas, a interculturalidade crítica permite transformar o indivíduo em um ser social, histórico e cultural, em um cidadão que respeita as identidades, coloca-se no lugar do outro, consegue estabelecer relações e diálogos interculturais, não considera conhecimento como único e verdadeiro, se permite problematizar e dialogar, numa postura ética. Por isso, a educação, tornando-se um instrumento de constantes problematizações, precisa questionar as relações de poder que se dão em torno das divisões de classes.

A grande mudança que a interculturalidade pode promover para a educação é no sentido de sairmos de uma perspectiva educacional monocultural e propiciar a construção da emancipação, através de uma nova maneira de fazer educação, em que os cursos de formação inicial capacitem os docentes para uma perspectiva de decolonização do conhecimento, promovendo o respeito e a dialogicidade acerca da diversidade cultural e rompendo com a reprodução de um modelo de ensino dominante e excludente. O que se propõe é uma pedagogia

questionadora, que passe a interpretar e refletir sobre as diversidades culturais, questionando as dualidades que emergem de estruturas dominantes.

É necessária, ainda, a decolonização do ensino superior, principalmente no que tange os cursos de formação docente, uma vez que os profissionais irão trabalhar em todos os segmentos de ensino, deliberando ações que podem ou não influenciar que a diversidade cultural seja compreendida numa percepção intercultural crítica ou multicultural. Nesse sentido, afirma-se que,

Não é suficiente que uma universidade inclua os grupos sociais mais desfavorecidos do ponto de vista social e econômico para que seja decolonial; não basta, também, que incorpore outras culturas, diferentes da cultura hegemônica, para que seja intercultural. É necessário, isso sim, que se decolonize em todas as suas dimensões (poder, conhecimento, estruturas de dominação, gênero, sexualidade, economia, gestão) e que assuma princípios emancipatórios promotores de uma justiça social e cognitiva (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 27).

Para promover um ensino emancipatório, é preciso desconstruir paradigmas eurocêntricos que, de alguma forma, perpassam o processo formativo na educação superior, especificamente a partir do currículo, que orienta como a formação deve ocorrer. É viável problematizar questões de poder, ideologia, identidade e cultura estabelecidas na construção curricular, geralmente deliberadas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso haver uma análise crítica do currículo, o que, implica

[...] em compreender as diferentes tendências curriculares, unindo-se ao debate que se faz no âmbito público, engajando-se na crítica e na autocrítica. Para isso, é necessário a organização coletiva de classe, discutindo o professor como protagonista de sua formação, inserido os licenciados e os licenciandos no debate (AUGUSTI, 2017, p. 263).

Temos, então, a possibilidade de haver problematizações voltadas para a discussão sobre a diversidade cultural, promovendo debates interculturais, reconhecendo a importância dos conhecimentos diversos, tratando as diferenças com equidade e respeito. Nesse sentido, propiciar ações pautadas numa perspectiva intercultural crítica culmina em uma organização curricular que oriente a práxis docente a um fazer pedagógico ativo e diferenciado, tornando possível que práticas interculturais aconteçam de forma mais significativa e crítica no ambiente educacional.

Entendemos que a educação intercultural pode ser um caminho para a construção da emancipação humana e que, numa perspectiva marxista, sua realização implica a necessidade de o proletariado superar a exploração do homem pelo homem, o que culminaria na eliminação de uma sociedade dividida em classes. Que corrobore para uma concepção de ensino crítico,

[...] a educação intercultural defende o direito à identidade intercultural, ser nós mesmos com os outros; defende a manutenção do patrimônio cultural porque o entende como direito fundamental, pois, possibilita seguir existindo como etnia ou

como povo; defende o direito a ser aceito como cada um é culturalmente, dentro da sociedade nacional à qual pertence (PINEDA, 2009, p. 113).

Desse modo, existe a possibilidade de construção de uma educação emancipadora e libertadora, que poderá ofertar aos educandos uma formação para além do mercado de trabalho. Pensar a emancipação humana a partir da decolonialidade do conhecimento possibilita desconstruir representações negativas acerca da diversidade cultural, olhar e compreender o outro em suas várias dimensões, resultando em uma representação positiva e livre de atitudes excludentes e discriminatórias e, mais ainda, “perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana” (SILVA, 2013, p. 753).

Esse é um desafio constante, pois o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a realidade numa postura crítica não acontece de forma rápida. Dessa forma, a educação e o ensino ofertado precisam construir esse caminho, a fim de desenvolver o pensar e o refletir criticamente. De certo modo, somos “[...] seres do inédito viável, pois ainda não somos totalmente prontos, viemos nos fazendo na história e podemos sempre nos reinventar seguindo a busca por mais humanidade” (ZITKOSKI, 2008, p. 215). Nesse sentido, a emancipação é uma construção diária, que acontece também na busca pelo conhecimento, pois não somos estáticos. O ser humano é um sujeito sempre em construção. Por isso, construir conhecimentos pautados no rompimento da alienação,

[...] focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientando à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis pra a realização da justiça social (CANDAUI; RUSSO, 2011, p. 71).

Para isso acontecer é preciso haver um processo de humanização, que consiste na abertura de possibilidades que culminem numa proposta educacional libertadora, cultivando uma perspectiva dialética diante da ação e da reflexão, como forma de compreender o processo histórico, possibilitando uma compreensão crítica da realidade. Isso não significa que numa sociedade emancipada não haja conflitos, uma vez que o conflito é necessário para estabelecer um ambiente democrático, no qual todos podem ter sua visão de mundo, mas que isso não venha a diminuir ou excluir o outro. Dessa forma, “[...] sendo a humanidade uma comunidade real, afetiva e não apenas formal, a relação entre indivíduos e comunidade poderá acontecer de forma conflitiva, mas não antagônica” (TONET, 2005, p. 175). Assim sendo, quando enfatizamos a necessidade de uma educação emancipadora através da interculturalidade crítica, concordamos que,

[...] se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultural não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118).

A emancipação, além de ser uma perspectiva construída e reconstruída no processo de construção humana, deve ser reconhecida como uma política de vida, como também de auto realização (GIDDENS, 1991), o que leva o indivíduo a pensar e analisar certos paradigmas e concepções de mundo: “a política da vida se refere a engajamentos radicais que procuram incrementar as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, e para a qual não existem outros” (GIDDENS, 1991, p. 155-156).

A construção da emancipação humana não se dá de forma isolada. Apesar da educação ter seu papel em formar cidadãos críticos e emancipados, é necessário que essa política de vida seja desejada pela coletividade, sendo compromisso e responsabilidade de toda população. Isso pode ser estimulado, de forma mais significativa, pelas universidades e escolas, em suas práticas pedagógicas, a fim de reconstruir o saber fazer numa proposta de interculturalidade crítica, considerando a reconstrução da própria história, para a compreensão das relações de poder e como se legitimam nas ações e representações dos indivíduos. O que implica que seja,

[...] necessário que se faça uma discussão ampla sobre a função social da escola para que se torne possível considerar e praticar alternativas educacionais emancipatórias e junto a tudo isso, proporcionar uma reflexão sobre o sistema escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores (ROMANI; RAJOBAC, 2011, p. 69).

Sob essa ótica, torna-se importante que a educação possibilite um ensino voltado para a formação humana, no sentido de promover consciência política, ética e demais valores, que compreenda e respeite as mais diversas culturas e pessoas. Na intenção de se promover a educação emancipatória, “a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (VIEIRA, 2001, p. 126).

Nesse cenário e na busca pela relação entre educação, emancipação e interculturalidade crítica numa construção ontológica acerca das diversidades culturais, está a figura do educador, que é o responsável por executar sua práxis no ambiente educativo, seja no ensino superior ou na educação básica. É esse profissional que exerce o papel de mediador e construtor do conhecimento. Suas ações, orientadas por uma base curricular, irão orientar e construir novas informações em sala de aula e nas relações estabelecidas no contexto escolar,

[...] a educação emancipatória envolve também a disposição de ensinar a resolução de interesses conflituosos de seus atores, pois a diversidade é uma das características fundamental da humanidade. Para compreender a complexidade da vida em sociedade requer do sujeito emancipado raciocínios dialéticos e razão especulativa sobre a condição humana. Assim, exige reconhecer que as verdades do conhecimento são verdades humanas, que foram construídas mediante o exercício do pensamento, portanto possíveis de serem reconstruídas a qualquer momento, no processo de dialogicidade (SILVA, 2013, p. 755).

Assim, a partir de uma reflexão dialética do todo, será possível a construção de uma sociedade mais justa. Consideramos que a proposta de emancipação humana é também uma intervenção política porque, de alguma forma, está imbricada não somente nas mudanças de posicionamento e visões de mundo, mas também numa mudança nas relações de trabalho (SILVA, 2013). O processo de emancipação está vinculado, ainda, a “uma mudança qualitativa na totalidade do ser social. Esta mudança também se refletirá, como não poderia deixar de ser, no plano das necessidades (TONET, 2005, p. 183). Como isso seria possível? Entendemos que, na busca pela reconstrução e humanização, o homem refletiria também em suas necessidades, o que implica “sobretudo, de necessidades mais consentâneas com o desenvolvimento verdadeiramente humano do homem” (TONET 2005, p. 183). Nesse sentido,

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 09-10).

Desse modo, a construção da emancipação humana se dá através da compreensão de como os homens se organizam nas relações de trabalho, o que implica refletir sobre os meios de produção relacionados ao sistema econômico, compreendendo o contexto histórico numa totalidade, a partir da perspectiva dialética. A educação pode contribuir para o entendimento de que essa realidade não é neutra, possibilitando subsídios teóricos para a realização de uma prática de ensino que vá de encontro aos discursos e paradigmas alienantes. Pois,

Ao evidenciar que são as relações estabelecidas por homens e mulheres com o meio concreto que engendram o real a dialética torna exequível a revolução do *status quo*, por possibilitar a compreensão de que o mundo é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres. Ao romper com os fetiches, ou seja, ao perceber que os objetos não devem sujeitá-los, homens e mulheres avançam de encontro à reificação alçando-se a possibilidade de revolucionar suas condições de existência. Assim o rompimento da pseudoconcreticidade ocorre no momento em que se evidencia que a realidade social se concretiza por meio das condições de produção e reprodução da existência social das pessoas que é em nossa sociedade marcada pela luta de classes (ZAGO, 2013, p.123).

Nesse sentido, propor uma educação crítica atrelada a uma concepção de decolonização

do conhecimento vinculada a um projeto de emancipação pode possibilitar que sejam elaboradas explicações sobre como se produzem as práticas culturais, na tentativa de apropriar-se de meios de enunciação de proposições para constituir sistemas explicativos da realidade social. Desse modo, é possível aprender e compreender a lógica das práticas cotidianas à luz de referenciais teóricos, o que implica que o sujeito estará em condições de emancipação (SILVA, 2013). Assim,

A interculturalidade crítica e a decolonialidade [...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 25).

Apontada como um caminho e alternativa epistemológica, consideramos que apesar da emancipação parecer algo utópico, é necessário continuarmos insistindo naquilo que acreditamos ser um caminho pela busca da compreensão das diversidades, na tentativa de compreender a complexidade, a fim de construir diálogos interculturais significativos. Nesse sentido, entendemos que a educação pode oportunizar situações e práxis voltadas para um ensino que construa uma nova forma de compreender a identidade, a cultura e as opções do outro, para que se possa ter uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Para que essa concepção seja possível, é preciso identificar como são construídas as representações negativas sobre a diversidade cultural, buscando refletir sobre essas questões e colocar em prática a educação intercultural. Antes disso, devemos compreender que, ao longo do processo histórico foram construídas representações sociais acerca das diversidades culturais, que culminaram na hegemonia de uma cultura dominante, o que discutiremos na próxima seção.

6 TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES NUMA RELAÇÃO DIALÉTICA

[...] através da tradição e das estruturas imemoriais, o que nós percebemos e imaginamos, essas criaturas do pensamento, que são as representações, terminam por se constituir em um ambiente real, concreto. Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são “nada mais do que ideias”), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos que confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível

(MOSCOVICI, 2004, p. 39-40).

Nesta seção, trazemos aportes teóricos que norteiam a teoria da representação social, proveniente dos estudos da psicologia e da sociologia, que tem seus conceitos reformulados através da compreensão de Serge Moscovici³⁶. Na concepção do referido autor, essa teoria ressalta aspectos mais íntimos do pensamento do indivíduo, atrelados a sua visão de mundo sobre objetos, situações e suas representações, pois “elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

As representações são criadas nas relações estabelecidas entre os grupos sociais, através do senso comum. Moscovici considera que a teoria não se remete às duas áreas de conhecimento de forma indistinta, mas se complementam no campo psicossocial. A partir dessa concepção, a perspectiva crítica dialética, aliada à teoria de Moscovici, torna-se um instrumento teórico e metodológico, que possibilita a compreensão das relações sociais em suas várias dimensões, principalmente partindo de uma análise da totalidade numa concepção dialética. Numa perspectiva marxista, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o indivíduo, ela também é produzida pelo mesmo. Sendo que,

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, nas leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os

³⁶ Nasceu na Romênia, em 1928, imigrou para França em 1948, e, entre os fatos históricos marcantes de sua vida, inclui-se o contexto da II Guerra Mundial. Em 1961, publicou a tese *La Psychanalyse, Son Image, Son Public* e propôs a Teoria das Representações Sociais como fenômeno científico interdisciplinar, que não se limita apenas às Ciências Sociais ou à Psicologia Social, mas ao conjunto de conhecimento psicossociológico. Moscovici, antigo diretor de pesquisas e professor emérito da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris faleceu em 2014 (SANTOS, 2010).

homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar (MARX; ENGELS, 1998, p. 18-19).

Desse modo, as representações criadas sobre a cultura e diversidade cultural emergem das relações estabelecidas entre conhecimento ocidental *versus* conhecimentos tradicionais, bem como da subalternização das culturas consideradas diferentes do ponto de vista do paradigma eurocêntrico e colonizador, o que gerou exclusão e discriminação.

Partindo da relação entre a teoria da representação social e a abordagem crítica dialética, compreendemos que as representações se construíram através de grupos e individualmente, cristalizando-se no cotidiano através da comunicação entre os sujeitos, resultantes de uma construção que se dá a partir da materialidade³⁷, influenciando a subjetividade.

6. 1 Contexto histórico da teoria da representação social

De acordo com Moscovici (2003), a teoria da representação social é um fenômeno psicossocial que nasceu na sociologia clássica e na antropologia, que se desenvolveu-se, a princípio, nas obras de Durkheim e Lévy-Bruhl. Outros teóricos também estudaram sobre as representações, como: Saussure, com a teoria da linguagem, Piaget, com a teoria das representações sociais infantis e Vygotsky, com a teoria do desenvolvimento cultural, dentre outros. No entanto, o conceito de representação foi reformulado através dos estudos de Serge Moscovici, em 1961. Nesse sentido, a ideia de representação social está interligada a um campo histórico cultural já condicionado no qual,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

Os fenômenos psicossociais sofrem influência de uma construção permeada por simbologias, comunicações vinculadas à história e à cultura, caracterizadas numa análise de posição ideológica, interligada a níveis tanto intrapessoal quanto interpessoal (SÁ, 1996). As representações permeiam o cotidiano nos grupos estabelecidos, nas imagens, nos discursos e informações que circulam através da comunicação e que influenciam para que as representações sejam criadas e recriadas a todo momento, que,

³⁷ [...] a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência (PIRES, 1997, p. 88).

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, p. 26-27).

A partir dessa afirmação sobre o que é a teoria da representação social, salientamos que, antes de elaborar esse conceito, Moscovici atentou para os estudos realizados por outros teóricos do campo da sociologia, como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. No entanto, cabe ressaltar que o encontrado por Moscovici não eram conceitos referentes à teoria da representação social, mas a representações, conforme denominado pelos teóricos supracitados. Com isso, Moscovici buscou investigar qual conceito se aproximaria daquilo que ele considerava que poderia explicar e como surgiam as representações sociais. Dessa forma,

O trabalho de Moscovici utiliza conceitos psicanalíticos fora da psicanálise, dentro da sociedade como um todo, e na sua tese sobre como a sociedade representava a psicanálise, buscou entender qual a “visibilidade” que ela tinha na década de 50 e, conseqüentemente, como as pessoas se apropriavam do conhecimento e como ocorria a formação do conjunto de opiniões e atitudes. Na origem Moscoviciana, as Representações Sociais não são representações de pessoas e sim representações de grupos sobre um objeto. Estuda-se como esses grupos se utilizam da comunicação, que envolve a fala, a indumentária, o gestual, entre outros, para comunicar suas representações. As Representações Sociais não têm a preocupação de analisar acertos ou erros do conhecimento, mas sim, entender qual é a função do conhecimento e como se dá a articulação deste nas relações cotidianas (FERREIRA; BRUM, 2000, p. 6-7).

Para adentrarmos neste assunto, cabe-nos enfatizar, de forma sintetizada, quais seriam as compreensões que Moscovici encontrou acerca das representações, baseadas nos escritos dos autores do campo sociológico.

Considerando o aporte conceitual de Durkheim, depreendemos que ele buscou enfatizar, em seus estudos, as representações coletivas e os fatos sociais. Este sociólogo afirmava que as representações se dão a partir da coercitividade, ou seja, através dos fatos sociais, exterior ao indivíduo, tais como regras, crenças e valores, estabelecidos de forma coletiva e coercitiva e que acabam regulando as relações sociais. Com isso,

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que não se estende apenas no espaço e no tempo, para criá-las, uma multidão de espíritos diversos associou, misturou, combinou suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações nelas acumularam sua experiência e seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo, encontra-se, portanto como se concentrada aí (DURKHEIM, 2003, p. 23).

Para o referido autor, a representação é considerada exterior ao indivíduo, porque existem independentemente da vontade individual. São fatos construídos por meio da coletividade, que o sujeito, ao nascer, já encontra estabelecidas, como é o caso das regras, costumes e leis, construídos e aceitos pela maioria. “Para ele, o estudo das representações individuais seria do domínio da psicologia e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia” (CRUSOÉ, 2004, p.106).

Na perspectiva de Durkheim, as representações, explicitadas como representação coletiva, se embasam principalmente em coerção, exterioridade e generalidade. Desse modo, as representações coletivas exercem uma coerção sobre as posturas individuais, decidindo como os mesmos devem pensar e agir. Entretanto, para Moscovici, “as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Portanto, [...] possui uma dupla dimensão, Sujeito e Sociedade, e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Na compreensão de Moscovici, as relações não são estáticas entre sociedade e cultura e não existe separação entre o campo social e psicológico, pois o indivíduo “[...] em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22-23).

O conceito formulado por Durkheim possibilitou que Moscovici buscasse entender que “[...]a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica” (ABRIC, 1994, p. 188). Apesar das representações sociais serem fenômenos complexos de entender, foi Durkheim o primeiro teórico a identificar que os elementos cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens estão relacionados a produções mentais sociais (JODELET³⁸, 2001), o que Moscovici reconheceu e aprimorou em seu conceito sobre a teoria da representação.

Max Weber, em seus estudos, enfatizou que era necessário ir um pouco mais adiante a respeito dos fatos sociais, orientados por Durkheim. Ele entendeu que as pesquisas no campo da sociologia poderiam investigar além do que o sociólogo havia investigado sobre representações coletivas, ou seja, era preciso pensar não somente em fatos sociais, mais

³⁸ Denise Jodelet é considerada uma das principais colaboradoras de Moscovici, pois sistematizou o campo teórico das representações sociais e analisou a evolução dos seus conceitos até os nossos dias, destacando sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas (MAZZOTTI, 1994, p. 65)

também na ação social: “na concepção weberiana, as estruturas sociais são formadas por uma complexa rede de interações individuais, sendo o sujeito social o fio condutor das relações e das representações, é quem estabelece a conexão entre o sentido e o motivo da ação” (SANTOS; DIAS, 2015, p. 179).

O motivo da ação pode ser caracterizado através da ação racional com relações afins, com relação a valores, afetiva e tradicional. Essas ações sociais a que Weber se referem estão interligadas, principalmente, a tipos de dominação, estabelecidos e materializados ao longo da história. Essas dominações são: tradicionais, carismática e legal (SANTOS; DIAS, 2015). Na compreensão de Weber, “representação é um saber comum que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo. Ela constitui um quadro de referências e um vetor da ação dos indivíduos” (RÊSES, 2003, p. 198). Porém,

Os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos, produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (SÁ, 1993, p. 28).

Isso quer dizer que o comportamento dos sujeitos não é totalmente programado, ou que somente processam informações articuladas a uma ideologia, mas que são ativos e produzem e reproduzem informações e representações, ou seja, a elaboração da representação não se dá apenas nos grupos, mas também na condição individual. Dessa forma, as representações não podem ser considerada somente como um saber comum, pois podem ser encontradas nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais, que são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social (SÁ, 1998).

Karl Marx, em relação as representações, enfatiza que, “a estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados” (MARX; ENGELS, 1998, p.18). Isso significa que, se uma sociedade possuir bases materiais construídas numa divisão de classes onde predominam as desigualdades sociais, as representações que os sujeitos irão manifestar tendem a ser também desiguais (SANTOS; DIAS, 2015).

Desse modo,

As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. A suposição oposta é apenas possível quando se pressupõe fora do espírito de indivíduos reais, materialmente condicionados, um outro espírito à parte. Se a expressão consciente das relações reais deste indivíduo é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado

e das suas relações sociais limitadas que daí resultaram (MARX; ENGELS, 1991, p. 36).

Podemos afirmar que as representações são constituídas nas inter-relações do meio social, resultantes do processo de modo de produção e das relações por eles produzidas. As relações estabelecidas entre sujeito e meios de produção influenciam nas representatividades que os indivíduos manifestam no contexto em que estão inseridos.

Na concepção de Marx, a representação está interligada à consciência, que sofre influências das relações materiais, emanando das relações contraditórias entre as divisões de classe: “por conseguinte, as representações que os indivíduos elaboram são representações sobre suas relações com os outros indivíduos ou com o meio ambiente” (RÊSES, 2003, p. 190). Tais relações constituem a base material que sustenta as representações, visto que “[...] a representação social constitui-se nas relações sócio materiais entre os indivíduos, fruto do modo de produção e das relações de produção” (SANTOS; DIAS, 2015, p. 177).

Moscovici traçou seu próprio conceito acerca das representações, mas em nenhum momento descartou os conceitos criados pelos teóricos que o antecederam. Ao contrário, só reforçou a sua insatisfação conceitual, possibilitando a reformulação de tal conceito. A esse respeito,

[...] o motor da sua pesquisa se inscreveu na história da sua vida, testemunha da opressão nazista durante a Segunda Guerra mundial. Ela levou-o à formulação da pergunta que o persegue até hoje: por que a fé remove montanhas? Como é possível que os seres humanos se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que eles vivam suas vidas? A resposta a tais perguntas gerou sua obra inicial, na qual começamos a perceber um desmonte de velhas divisórias tão conhecidas da ciência psicológica: a fronteira entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos (ARRUDA, 2002, p. 131).

Tendo por base os estudos dos autores citados anteriormente e também pela sua própria inconformidade no campo da psicologia social, Serge Moscovici reconstruiu um novo conceito acerca das representações sociais. Através da publicação de sua tese intitulada *La Psychanalyse, Son Image, Son Public (A psicanálise, sua imagem e seu público)*, em 1961, esse estudioso propôs que a teoria das representações sociais não se limitava somente ao campo da sociologia ou psicologia social, mas se tornaria instrumento de conhecimento psicossociológico, esclarecendo que,

Isso não subverterá a autonomia das representações em relação tanto a consciência do indivíduo, ou a do grupo, pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um

indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

A teoria das representações sociais tem por objetivo explicitar fenômenos que ocorrem com o homem, partindo de um ponto de vista coletivo, sem deixar de lado sua individualidade. Para Moscovici, as representações são entidades quase tangíveis, pois circulam, cruzam-se e cristalizam-se a todo o momento, através da comunicação entre os indivíduos no cotidiano e são construídas nas relações de cada sujeito. Nesse sentido, a teoria das representações sociais pode contribuir para compreendermos como se dão essas formas de comunicação entre os indivíduos, levando em consideração os saberes e representações estabelecidos no cotidiano, influenciando a representação que se tem sobre algo ou alguém, diante disso

O estudo das representações sociais (RS) permite ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes que ligam os sujeitos em interação. Nesse sentido, a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e são estruturadas por ele – estabelecem a relação com as práticas sociais, uma das razões fundamentais para seu estudo. São as representações sociais o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações (CHAMON, 2014, p. 305).

A perspectiva dos futuros docentes acerca da questão indígena pode partir de significados construídos tanto pela produção de informações nos grupos sociais, como pela individualidade, interiorizadas pela subjetividade, contribuindo para que sejam construídos significados negativos ou não sobre as culturas indígenas. Assim, os significados são postos nos discursos sociais e esses discursos produzem os sujeitos, o que implica que, “por serem construídas no processo das interações cotidianas, as representações são mediatizadas pela linguagem” (RAMOS, 2003, p. 80). As representações são construídas na coletividade, mas também individualmente, reforçadas pelo mundo do trabalho, pela mídia, pela escolarização e outros, através da comunicação entre as pessoas. Pautado nessa perspectiva,

O indivíduo, ao nascer, encontra, no grupo no qual está sendo inserido, os signos e os significados que vão auxiliá-lo na sua interação com a realidade social. Assim, tomando como referência a realidade sociocultural, objetiva e exterior, ele se constrói e atua sobre ela, atribuindo-lhe também valores e significados, num processo contínuo e recíproco de criação e transformação: o significado que uma representação explicita sobre um determinado objeto é influenciado, assim, pelo contexto discursivo que o produz e ao mesmo tempo pela natureza das condições de produção desse mesmo

discurso (RAMOS, 2003, p.81).

Nesse sentido, as representações sociais acabam se tornando um cerne de explicações, vinculado a ideias e crenças do senso comum, que possibilita explicar como é construída a representação de um objeto, acontecimento ou pessoa. Para Moscovici, as representações sociais são criadas a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem.

No processo de objetivação, o que permeia o mundo abstrato se transforma em concreto, através da cristalização das ideias. Assim, existe “a duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato” (SÁ, 1996, p. 46). Oliveira e Werba (1998, p. 110) dizem que “um dos exemplos fornecidos por Moscovici refere-se a religião. Ao chamar de “pai” a Deus, está se objetivando uma imagem jamais visualizada (Deus), em uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a ideia do que seja “Deus”.

Para acontecer a objetivação, é necessária a existência do núcleo figurativo, pois “uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente” (MOSCOVICI, 1984, p. 38-39). O núcleo figurativo, no processo de objetivação, pode ser entendido no sentido de tornar familiar o que antes não era, e isso ocorre a partir de três fases: seleção e contextualização; formação de um núcleo figurativo; e naturalização dos elementos do núcleo figurativo (JODELET, *apud* SÁ, 1995).

Desse modo, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 1984, p.38). Ou seja, o que é processado pela consciência, tornando a informação desconhecida em algo familiar, é proveniente de mecanismos tanto do campo psicológico quanto social.

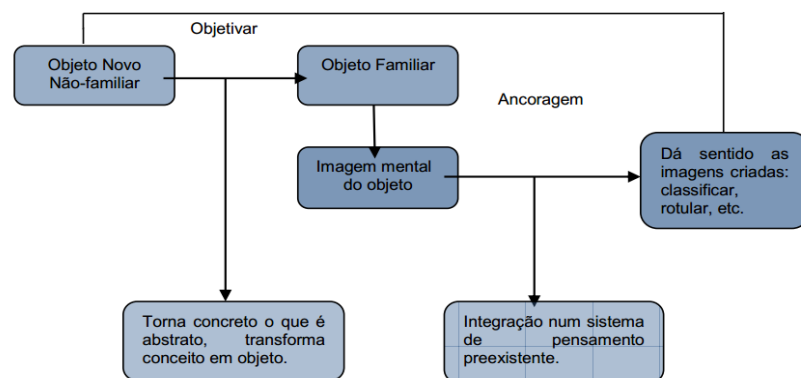
Com relação à ancoragem, a ideia/informação se encontra atrelada a “incorporações de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (DOISE, 1990, p. 128). Ou seja, as imagens novas passaram pela objetivação e pelo núcleo figurativo, foram reagrupadas, passando por uma estruturação, juntando-se a imagens anteriores, o que implica que a ideia considerada anteriormente como abstrata passa a compor a categoria de algo familiar, de uma imagem comum. Nesse sentido, ancorar é assimilar e acomodar informações, por isso,

Quando algo não se encaixa exatamente a um modelo conhecido, nós o forçamos a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de não poder ser decodificado. Este processo é fundamental em nossa vida cotidiana, pois nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão ou conceituação de determinados fenômenos. Por exemplo quando surgiu a AIDS, diante das

perplexidades e dificuldades em entendê-la e classificá-la, uma das formas encontrada pelo senso comum para dar conta da ameaça, foi ancorá-la como uma “peste”, mais especificamente “a peste gay” ou “câncer gay”. Assim representada, embora classificada de forma equivocada e preconceituosa, a nova doença pareceu menos ameaçadora, pois já havia sido categorizada pelo senso comum como uma peste e só aconteceria aos “gays” (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 109).

Então, aquilo que não possuía nome passa a ter, tornando possível imaginar, representar, classificar ou categorizar, de tal modo que, passado todo o processo, a informação, ideia ou conceito sobre algo ou alguém foi assimilada e passa a ser representada através de um registro simbólico. Assim, “a classificação se dá por ideias prévias que temos em nossa memória, na qual inserimos o novo objeto e passamos a denominá-lo por palavras conhecidas ou construídas, localizadas dentro de nossa cultura” (FERREIRA; BRUM, 2000, p. 8). Podemos visualizar como ocorrem os processos de objetivação e ancoragem através do diagrama exposto na Figura 3:

Figura 3 - Processos de objetivação e ancoragem



Fonte: NOGUEIRA, 2015.

Conforme exposto no diagrama acima, a familiarização de um conceito ou informação é parte central do processo de ancoragem: a transformação de um dado conhecimento (até então desconhecido) passa a se tornar “real” e hegemonicamente utilizado como verdade absoluta, influenciando os indivíduos, quer seja em um determinado grupo ou não. Assim, a ancoragem é também classificação e denotação ou seja,

Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção a conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” então nós podemos

representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a e neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

Para serem processadas as informações provenientes do não familiar para o familiar e, posteriormente, ocorrer a classificação, é preciso atribuir a esse processo certos juízos de valor, porque integrar o desconhecido àquilo que já é conhecido traz a possibilidade de distinguir, categorizar, no sentido de mais para menos importante na teia de significados já existentes, o que causa um confronto de informações entre a informação antiga e a atual. Assim “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

A objetivação e a ancoragem não acontecem de forma separada, mas conjuntamente, portanto, a representação criada ou recriada pode influenciar e ser influenciada, assim

Nossas representações, pois, tornam o não-familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que elas dependem da memória. A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais exatamente como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria. É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

O processo de ancoragem é assimilar o novo a algo que já existe, às experiências já existentes estipuladas num esquema mais amplo, também já construído, que possibilitam que o objeto, a imagem ou informação sejam pensados, se tornando uma representação. Cabe enfatizar que representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas através da compreensão pré-estabelecida das relações que emergem do campo social, material e cultural. Desse modo, “[...] cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a

construção do objeto” (JODELET, 2005, p. 315).

No âmbito de teoria das representações sociais, Moscovici utilizou dois sistemas de pensamento, denominados como *universos consensuais* e *universos reificados*, que formam duas diferentes classes de universo. O que isso quer dizer? Em que contribuiu para a base epistemológica da teoria? Para responder estas perguntas, discorreremos sobre as diferenças existentes entre as duas.

Em relação ao conceito de universos consensuais, Rêses (2003, p. 195) explicita que, “são regidos pela lógica natural ou senso comum, nos quais a participação é livre”. Em outras palavras, os universos consensuais expressam aquilo que é utilizado para responder inquietações do cotidiano, que emerge do senso comum, não precisando, necessariamente, ser um pesquisador ou cientista para explicar como acontecem. Isso ocorre a todo momento, pois os sujeitos buscam construir suas próprias explicações a partir do seu próprio contexto, formando as representações sobre objetos, pessoas e etc.

Os universos reificados, por sua vez, “são regidos pela lógica científica, nos quais a participação é condicionada pelo nível de qualificação” (RÊSES, 2003, p. 195). Ao contrário da elaboração conceitual de universos consensuais, nos universos reificados os conhecimentos e explicações sobre algo são manifestados sob uma rigorosidade metodológica e teórica: *a priori*, há uma separação entre quem pode explicar e o que pode ser explicado. Nesse sentido, “seríamos todos sábios amadores, capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o que (ARRUDA, 2002, p. 130). Essa diferença pode ser melhor compreendida através do Quadro 3:

Quadro 3- Diferenças entre universos consensuais e universos reificados

Universos Consensuais	Universos Reificados
Indivíduo, coletividade: <i>opus proprium</i> Nós	<i>opus alienum</i> Eles
Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência	Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes - direito à palavra é desigual: <i>experts</i>
Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos.	Sociedade de especialistas: especialidade - grau de participação Normas dos grupos - propriedade do discurso e comportamento.
Conhecimento parece exigência de comunicação -alimentar e consolidar o grupo	Unidade do grupo por prescrições globais, não por entendimentos recíprocos.
Resistência à intrusão	Divisão por áreas de competência
Representações Sociais	Ciência
- senso comum, consciência coletiva	- retrata a realidade independente da nossa consciência
- acessível a todos; variável	- estilo e estrutura frios e abstratos.

Fonte: Arruda, A., 2002.

O Quadro 3 demonstra que, apesar das diferenças, ambas as concepções de universo se complementam, no sentido de dar suporte para compreendermos a realidade na qual estamos inseridos: forma utilizamos a ciência para entender o mundo reificado e, através das representações, compreendemos o universo consensual, porém de forma conjunta isso ocorre a partir de um,

[...] processo dialético de vivência que constrói e reconstrói suas representações sociais dentro de um processo de socialização que as tornam comum a um determinado grupo social. Nesse contexto, os conhecimentos científicos são moldados e recebem significação própria conforme as experiências e as crenças de um determinado grupo social. Além disso, não podemos garantir que uma representação esteja igualmente disposta para todo o grupo, as experiências de cada sujeito alteram em maior ou menor grau, mas a representação social se mantém quando ainda responder as expectativas de seu grupo, isso decorre do tempo e das vivências que interferem neste processo de acordo com cada contexto social (NOGUEIRA, 2015, p. 102).

Esse processo dialético acontece por meio da comunicação e socialização entre os indivíduos, possibilitando que representações criadas nas vivências cotidianas se tornem comuns a determinados grupos. A partir disso, os conhecimentos consensuais são aprimorados e reformulados, ganhando um novo conceito reificado. É nesse sentido que “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas” (MOSCOVICI, 2001, p. 17).

A teoria da representação social se torna importante para a compreensão de como é constituída a representação sobre um acontecimento, indivíduo, cultura e demais objetos. Tal representação, que é proveniente das relações sociais, pode influenciar a realidade, justificando práticas e ações dos sujeitos.

As representações são construídas e sustentam a sociedade, influenciando diretamente o comportamento dos indivíduos, suas atitudes e ações. As estruturas individuais e coletivas de conhecimento informam e orientam os sujeitos, pois as representações “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2003, p. 37). Portanto, as representações não podem ser ignoradas, pois a relação existente entre o indivíduo e a sociedade é vinculada ao campo histórico, social, político e econômico e nessa inter-relação estão as representações sociais que possuem um papel importante na forma de se compreender o individual e social (IALAGO, 2007). Nesse sentido, a teoria das representações sociais possui quatro funções,

1) Função de saber: ela nos permite compreender a realidade, facilitando a

- comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”;
- 2) Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social;
 - 3) Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações;
 - 4) Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores (ABRIC, 2000, p. 28).

A partir de suas funções, a teoria oferece possibilidade de entendermos o comportamento dos indivíduos, que está ligado a um elemento importante, cerne da representação. Abric (1976) estudou esse tema e propôs a teoria do núcleo central. Esse novo apresentado por Jean-Claude Abric, não foi utilizado por Moscovici. Referindo-se à teoria do núcleo central, Sá (2002, p. 62) afirma que: “foi proposto pela primeira vez dentro do quadro de pesquisa experimental que vem a ser caracterizado através da tese de *Doctorat d’État* [...] *Jeux, conflits et représentations Sociales* na Université de Provence”

Segundo Vergara e Ferreira (2007, p. 5), “Abric entendeu que nem todos os elementos que compõem uma representação têm a mesma importância, sendo alguns essenciais e outros secundários”. Dessa forma, sua teoria do núcleo central não veio para substituir a teoria das representações sociais, de Moscovici, mas trouxe contribuições para que melhor se entendessem suas concepções.

A partir dessa nova contribuição à teoria da representação social, considera-se que, na “raiz” de uma representação, exista um núcleo central, que pode ser nomeado também como um “paradigma”, resistente a mudanças. Esse núcleo é o que mantém ligação com a história do indivíduo e/ou dos grupos socialmente construídos. Então, as representações são constituídas a partir de organizações internas, sendo que “[...] não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além dessa, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado” (ABRIC, 1994, p. 19).

Esse processo se dá a partir da significação, consistência e permanência de uma representação, que está interligada tanto a um núcleo central como a um sistema periférico. Enquanto o sistema do núcleo central assume e determina como deve ser organizado o significado de uma representação, o sistema periférico que permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo, que é o mesmo que acontece entre a objetivação e ancoragem de uma informação. Com isso,

Enquanto o núcleo central deriva do processo de objetivação, a ancoragem dá origem ao sistema periférico. O estudo do núcleo central é, conforme destacado, essencial para o entendimento de uma determinada representação social. Não se pode, no entanto, desconsiderar a relevância que pode ser encontrada na análise do sistema

periférico. A ancoragem desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma representação, uma vez que possibilita a sua concretização de forma individual e personalizada por parte de diferentes indivíduos, ligados a grupos sociais diferenciados. A ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado com os valores pré-existentes (VERGARA; FERREIRA, 2007, p. 7-8).

Uma representação não é estática, visto que está continuamente em processo de ressignificação, podendo, através da relação entre o núcleo central e o sistema periférico, subsidiar a ancoragem de uma determinada realidade ou contexto, emergindo representações. Na constituição da representação, o núcleo central tem um papel importante, pois exerce duas funções: “sendo a geradora - ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. E a função organizadora - é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação” (LIMA, 2008, p. 69).

É a partir do núcleo central que se unifica e estabiliza a representação, pois ele garante que a representação que se tem sobre algo não mude tão facilmente. Entretanto, quando ocorre a “quebra” e as mudanças acontecem, a representação também é modificada, ou seja, o núcleo central ou “paradigma” muda completamente, mas isso demanda certo tempo. Por exemplo, por muitos séculos a representação que se tinha da mulher era que não poderia ser mãe e exercer alguma atividade profissional ao mesmo tempo. O núcleo central da representação vinculava a imagem feminina somente a trabalhos domésticos e educação dos filhos. Essa representação, de forma lenta, foi mudando, através dos movimentos, do conhecimento e da problematização sobre o assunto. Aos poucos, a representação que se tinha foi se modificando, houve uma “quebra” (mesmo que não totalmente) de representações negativas, surgindo novas representações, agora parcialmente positivas.

Assim, podemos afirmar que o núcleo central possui ligação direta com as conjunturas históricas, sociológicas e ideológicas, sendo por elas determinado. Por isso, torna-se difícil romper com a estrutura central da representação, uma vez que está imbricada na memória, influenciada tanto pela coletividade do grupo, como pelo sistema de normas ao qual os indivíduos pertencem. O núcleo central é constituído por uma base comum, pelo compartilhamento coletivo de representações e tem uma função consensual que, de alguma forma, acaba definindo e uniformizando a constituição de um grupo social. É considerado como estável, coerente e resistente a mudanças (ABRIC, 1994). Com essas características, o núcleo central pode até assegurar a continuidade ou permanência da representação, porém,

Considera-se que a estrutura de uma representação social é alterada quando são adicionados ou suprimidos elementos do seu núcleo central. As mudanças ocorridas no núcleo central implicam, portanto, mudanças na própria

representação social. Tais mudanças costumam ser pouco frequentes e, geralmente, estão restritas à ocorrência de eventos muito significativos, que levem o sujeito a rever seus valores, expectativas e conceitos de forma radical. Um exemplo de evento desse tipo foi o conjunto de atentados terroristas sofridos pelos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001. A partir desse acontecimento, mudou o núcleo central e, portanto, a representação social da sociedade norte-americana a respeito de diversos objetos relacionados à política internacional, alterando, conseqüentemente, as comunicações e condutas daquele povo em relação a tais objetos. Outro exemplo que pode ser mencionado é a tragédia que se abateu em países asiáticos com a ocorrência de tsunamis, no final de 2004. Certamente, fatos como esse alteram as representações sociais não apenas da população diretamente afetada, como também dos habitantes de outros países que com eles se solidarizaram. Eventos tão significativos e impactantes assim são, todavia, bastante raros, tornando pouco comum esse tipo de mudança (VERGARA; FERREIRA, 2007, p. 7).

Quando mudanças ocorrem na base de uma representação, há interferência do sistema periférico, que é sensível a modificações, abrigando diferenças existentes. O sistema periférico fica em torno do núcleo central e exerce algumas funções: “concretização do sistema central em relação às tomadas de posições ou de condutas. Ele é mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de regulação e de adaptação do sistema central” (LIMA, 2008, p. 71).

O sistema periférico tem a incumbência de proteger o núcleo central e a representação, pois é o responsável por absorver as novas informações e colocar ou não em questão o núcleo central. Há, ainda, uma terceira função do sistema periférico, que “é modulação individual da representação. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, as suas experiências pessoais, ao seu vivido” (LIMA, 2008, p. 71). As diferenças entre o núcleo central e sistema periférico podem ser observadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Diferenças na organização interna das representações sociais

Núcleo Central	Sistema Periférico
Relaciona-se à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e vivências de cada indivíduo
É consensual, definindo a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Apresenta-se estável, coerente e rígido	É flexível, suportando contradições
Revela-se resistente a mudanças	É aberto a transformações
É pouco sensível ao contexto imediato	Sofre influências significativas do contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, protegendo, assim, o sistema central.

Fonte: Alves- Mazzotti, 2002.

Na relação existente entre os dois sistemas, o periférico é o que nos permite ser influenciados, adaptando as informações recebidas, enquanto o núcleo central fica protegido de possíveis mudanças que possam acontecer na essência da representação. Por muito tempo o sistema periférico não foi considerado importante nos estudos das representações; tal entendimento mudou através das contribuições de Flament (1994) que considerou que este sistema nada mais é que esquemas criados pelo próprio núcleo central.

Esse autor apresenta uma nova concepção acerca da diferenciação entre elementos centrais e periféricos, partindo do princípio da condicionalidade, conduzindo, assim “uma série de hipóteses específicas sobre a relação entre o núcleo central e os aspectos periféricos, bem como da “gerência” da representação, por ambas as instâncias ou sistemas” (SÁ, 1996, p. 79). Estas hipóteses geram dois principais argumentos: as cognições prescritivas e descritivas, cada uma possui suas características, assim

A noção de prescrição subsume a totalidade das modalidades de que uma ação é suscetível de ser afetada: ‘é preciso fazer...; pode-se fazer...; é desejável fazer...; pode-se não fazer...; não é preciso fazer...’ etc. o aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder [...]. O aspecto descritivo de uma cognição é mais habitual: com efeito, os sujeitos, sobretudo nos estudos de representações sociais, utilizam principalmente termos descritivos que depois o entrevistador retorna em seus questionários sistemáticos. Existem talvez cognições unicamente prescritivas [...], e outras unicamente descritivas [...]. Mas me parece que, no domínio das representações sociais, os dois aspectos estão a cada vez presentes, distinguíveis ao nível discursivo, mas não ao nível cognitivo (FLAMENT, 1994, p. 37-38).

Possibilitando esclarecimentos sobre o prescritivo e descritivo na elaboração de uma representação, as prescrições aparecem no nível discursivo e são consideradas incondicionais, enquanto ao nível cognitivo são condicionais (FLAMENT, 1994). As representações criadas e recriadas na sociedade advêm de elaborações que emergem tanto de “elementos cognitivos de natureza descritiva e prescritiva que funcionam em termos absolutos quanto elementos que funcionam de forma condicional” (SÁ, 1996, p. 81). Em síntese, segundo este último citado autor,

Isto quer dizer que, quando as pessoas emitem julgamentos aparentemente absolutos, com frequência, já se encontram neles embutidos, embora não de forma manifesta, diversas alternativas condicionais consideradas legítimas ou mesmo algo como uma condicionalidade genérica ou “aberta”. Assim, na pesquisa das representações sociais, a quantidade e diversidade de discursos que são coletados, as diferentes respostas a situações padronizadas e mesmo as inúmeras simples associação de ideias e evocação de palavras seriam “maciçamente condicionais” em sua natureza cognitiva, conquanto não necessariamente na aparência discursiva (SÁ, 1996, p. 81).

Em relação à expressão “maciçamente condicionais”, Flament (1994, p. 43) deixa claro que “prescrições de uma representação social não exclui de modo algum a ideia de que certas

prescrições são absolutas isto é não condicionais”, o que nos leva a considerar que, na constituição do núcleo central, estão prescrições absolutas ou incondicionais e, no sistema periférico, há o envolvimento de prescrições condicionais (SÁ, 1996).

Considerando as contribuições de Flament (1994), não se pode descartar a função desses elementos periféricos, que são importantes no processo de estruturação e de organização de uma representação social, pois, apesar do núcleo central ser resistente a mudanças, ambos se completam, sendo que o núcleo central “é o lado duro, rígido, estável, coerente e o sistema periférico é a parte flexível, evolutiva, sensível ao contexto imediato na formação das representações sociais” (LIMA, 2008, p. 72). Dessa forma, considera-se que,

A teoria da RS certamente nos obriga a pensar, exige muito trabalho de interpretação e reinterpretação, coloca-nos frente a dicotomias, conflitos, deixa-nos diante do desconhecido, ela desconcerta! É justamente aí que ela favorece nosso crescimento, pois vemo-nos obrigados a desconstruir certezas envelhecidas e nós abrimos para novas possibilidades, todo esse movimento está contido no cerne da própria teoria, que é dinâmica em essência (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 116).

A partir da compreensão de Moscovici, tendo por base outros teóricos, a teoria da representação social tomou outro rumo, ligado não somente ao campo psicológico, mas também ao campo sociológico cultural e ideológico. Sob esse novo olhar, a teoria da representação pode vincular-se ao campo psicossocial, na tentativa de explicar como as representações são criadas e recriadas por um determinado grupo social e como isso interfere em suas práticas e comportamentos diante o mundo.

As contribuições de outros teóricos, como Denise Jodelet e Jean Abric, expandiram campo teórico das representações a todas as áreas do conhecimento, não mais vinculado somente à psicologia, mas também à arte, religião, saúde, educação, educação especial, administração dentre outras, possibilitando um amplo acesso à utilização da teoria, seja no aspecto teórico, epistemológico ou metodológico, contribuindo para “compreender a identidade, personalidade, concepção dos indivíduos, assim como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, na qual estão inseridos” (SANTOS; DIAS, 2015, P.185).

Compreendendo que o campo da teoria da representação social é vasto, assim no próximo tópico, trataremos do surgimento de trabalhos, no Brasil, utilizando essa teoria vinculada à educação. Porém, nossa intenção é somente discorrer sobre sua importância nas pesquisas voltadas para o campo educacional, seja na prática docente, formação de professores e questão indígena.

6.2 A teoria da representação social em educação

Por muito tempo a teoria da representação social esteve vinculada somente ao campo da psicologia, todavia, a partir do desenvolvimento da teoria realizado por Moscovici (1961) na psicologia social, outros teóricos buscaram aprofundar-se sobre esse tema, como, Willem Doise (1973), Jean Claude Abric (1976) e Denise Jodelet (1993), sendo a última responsável por ampliar os estudos sobre representações sociais que, para ela, são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 4-5).

A partir dessas contribuições, a teoria da representação social possui algumas abordagens diferenciadas, que se desdobram em três correntes complementares,

[...] uma mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. (LIMA; MACHADO, 2010, p. 204)

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Representações sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental*, Lima C. (2014) ressalta que, parte dos trabalhos que utilizaram a teoria da representação social, no Brasil, se vinculam à terceira corrente da teoria, ou seja, utilizam da dimensão cognitivo-estrutural traçada por Abric, seja como campo teórico ou metodológico. A autora faz referência às seguintes palavras de Machado (2013, p. 22): “Tem-se a impressão de que esse enfoque subsidia a maior parte desses estudos. Contudo, merece que se empreendam investigações do tipo estado do conhecimento, que possam evidenciar sua relevância no campo [...]”. Nesse sentido, entendemos que cabe uma pesquisa aprofundada sobre essas dimensões, com o intuito de investigar sobre quais correntes estão sendo mais utilizadas na pesquisa em educação uma vez que a teoria ganhou uma amplitude para além do campo da psicologia.

A teoria foi criada na Europa, mas “tem se popularizado bastante em nosso país, em torno da qual se realizam conferências e eventos científicos” (LIMA, C. 2014, p. 32). Assim sendo, no cenário brasileiro, em relação campo educacional,

[...] o interesse pela teoria da RS iniciou no final da década de 70, lembrando sua estreita relação com o desenvolvimento da própria Psicologia Social que, a partir de algumas instituições, assume uma postura mais crítica não apenas em relação à Psicologia americana [...] (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 105).

Isso pode ser consultado, com maiores detalhes, no trabalho de Sá e Arruda (2000),

intitulado *O estudo das representações sociais no Brasil*, onde os autores realizam um levantamento sobre pesquisas que utilizaram a teoria, no entanto na área da psicologia social, atentando para resultados significativos que começam a se consolidar no âmbito nacional e internacional.

Desde quando chegou no Brasil, a teoria da representação social vem sendo estudada, criticada e utilizada em vários contextos acadêmicos, apesar de o interesse inicial ter sido vinculado ainda a área da psicologia, seja ela clínica, social e até mesmo em educação. Com o passar do tempo, houve a necessidade de diálogos com outras teorias e áreas de conhecimento. Um teórico que se destaca em pesquisas que utilizam a teoria da representação social em educação é o francês Michel Gilly (1989), que fornece maiores detalhes referentes a esses dois campos do conhecimento, em seu artigo *As representações sociais no campo educativo* (2008).

Segundo Lima (2014, p. 34), “no campo educacional brasileiro, os estudos de representações sociais são crescentes e variáveis”. Machado (2013) faz referência às contribuições de Alda Judith Alves Mazzotti (2008) que “[...] há quase duas décadas, indicava o valor heurístico da teoria para compreensão do fenômeno educativo no nosso país” (MACHADO, L. 2013, p. 24)³⁹. Conforme a autora, Alves-Mazzotti se dedicou a compreender e explicar a relação entre a teoria com a educação, como proposta de compreensão das relações e construções das representações construídas no contexto educacional, influenciando o fracasso escolar, citado algumas vezes em seu trabalho *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação* (1994), republicado em 2008. Inicialmente,

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

A autora ainda discorre sobre como são variáveis os trabalhos encontrados que utilizam da teoria construída por Moscovici e destaca a importância da contribuição de alguns autores que mais se aproximam da educação, no nível cognitivo, numa relação com as representações, tais como: Doise (1989), Moscovici e Mugny (1987), Leme (1993), Ross (1981), Hewstone (1990). Alves- Mazzotti explicita a contribuição desses teóricos ao campo da educação e aponta Gilly (1989) como base para explicar “representações sociais relacionadas a situações

³⁹ Outro teórico que se destaca é o francês Michel Gilly, o que pode ser conferido, com maiores detalhes referentes a esses dois campos do conhecimento, em seu artigo de 2008, *As representações sociais no campo educativo*.

escolares” (ALVES MAZZOTTI, 2008, p. 39). Segundo a autora, os resultados obtidos em sua pesquisa, revelam que,

Os estudos mencionados mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, os quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo sócio profissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade (ALVES MAZZOTTI, 2008, p. 42).

Essa reflexão realizada por Mazzotti⁴⁰, ampliou a perspectiva de representações como instrumento teórico de análise sobre a educação. Seus estudos demonstram “relevância para identificação e análise das representações sociais no campo educativo, a fim de combater os problemas educacionais” (LIMA, 2014, p. 35), o que possibilitou que surgissem outros pesquisadores com a mesma inquietação em relação à educação.

Neste momento, citaremos alguns trabalhos que buscaram propiciar maiores investigações a esses dois campos de conhecimento, de forma interligada, e também discorreremos sobre alguns eventos que acontecem no cenário brasileiro, tentando promover novos diálogos para melhor compreender a teoria da representação social em educação.

Não podemos deixar de enfatizar as contribuições de Crusoé (2004) que em sua pesquisa *a teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação*, explicita,

Assim, se entendemos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações. Compartilhamos também da ideia de que a prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações, que por sua vez, guiam essa prática, e, desconsiderá-las como conhecimento verdadeiro, seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo (CRUSOÉ, 2004, p. 2004).

A autora concorda que a teoria pode ser utilizada como instrumento de compreensão acerca das práticas escolares, bem como da prática pedagógica, que contribuem para o surgimento de representações sociais, ou seja, implica na formação do ser social e cultural, uma vez que o espaço não é indissociável da construção da identidade do ser humano.

Assim, trazendo outras contribuições, a obra *Representações sociais: estudos*

⁴⁰ A autora possui outro trabalho importante intitulado *Meninos de rua: uma comparação entre imaginários*. Publicado em **R. bras. est. pedag.** Brasília, v.77, n.187, p.497-524, set. /dez. 1996.

metodológicos em educação (2011), reúne seis artigos, sendo: *Conferência de Denise Jodelet; Apontamentos Sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais; O procedimento de classificações múltiplas (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais; Biografias educativas: contribuições teóricas-metodológicas ao estudo das representações sociais; e Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações sócio espaciais*. Esses textos ofertam ao pesquisador a possibilidade de compreensão acerca da teoria da representação social utilizada como base metodológica, proporcionando esclarecimentos em relação às interações sociais, comunicação e influência social que norteiam e constroem o senso comum.

Os textos elencados nesta obra são “resultado de intercâmbio científico entre consultores e pesquisadores associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brasil)” (SOUSA *et al*, 2011, p. 7). O foco desse grupo de estudos são as definições do trabalho docente, considerando as representações como objetos a serem analisados de forma entrelaçadas, dessa forma,

Pode-se dizer que [...] é menos um livro em que o leitor encontrará debates sobre grandes temas em educação, mas, sim, um livro que demonstra como esforços investigativos articulados em uma rede de pesquisadores especialistas em educação que podem ser desdobrados em lições de pesquisa enraizadas no espírito democrático e inovador dos estudos em representações sociais do qual fala Jodelet. Um livro para quem se interessa pela arte de fazer pesquisa em ciências humanas e sociais (FREIRE, D. 2012, p. 4).

Os trabalhos disponíveis nesta obra contribuem significativamente para quem busca conhecer, entender e até mesmo pesquisar utilizando a teoria da representação social como suporte teórico ou metodológico em educação.

Posteriormente, no ano de 2012, foi publicada a obra *Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*, que trata especificamente do campo educacional, como sala de aula, prática, formação e trabalho docente. Essa obra é resultante de pesquisas realizadas pelo *Programa de Pesquisa Representações Sociais de Estudantes dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas sobre o Trabalho Docente*, desenvolvidas pelo mesmo Centro de Representações citado anteriormente.

Neste livro, são organizados resultados de pesquisa que “teve o objetivo de analisar, por meio de abordagens multirreferenciadas, as representações sociais de quase 3.000 universitários acerca do trabalho docente, buscando identificar os seus elementos constituintes e compreender sua dinâmica de organização” (SOUSA; BÔAS; ENS, 2012, p. 7). A obra

disponibiliza uma gama de pesquisas, e está dividida em duas partes.

Na primeira parte, *Políticas, mudanças e representação do trabalho docente*, são apresentados resultados significativos sobre: *O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento*; *Políticas de formação de professores e representações sociais de estudantes de licenciaturas*; *Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio*; *Na sala de aula tem aluno; tem aluno na sala de aula: representações sociais de docência por licenciados em formação*; e *Profissionalização docente: expectativas em direção à profissionalidade*.

A segunda parte do livro, intitulada *Representações do trabalho na escola*, traz artigos que tratam especificamente de: *Representações sociais sobre avaliação da aprendizagem dos alunos de pedagogia na modalidade a distância*; *Fatores psicossociais: componentes de desempenho dos estudantes de pedagogia*; *Representações de discentes de pedagogia sobre professor(a), dar aula e aluno(a): entrecruzando representações e disposição para a inclusão escolar*; e *Representações de futuros professores sobre a aprendizagem de seus alunos: uma perspectiva comparativa entre Argentina, Brasil e Portugal*.

As contribuições desses escritos possibilitam ao acadêmico, educador e pesquisador entender que a teoria da representação social pode proporcionar diálogos diferenciados e significativos com o campo da educação, na tentativa de conhecer os problemas que emergem das relações construídas no cerne escolar e propor reflexões e ações que culminem em mudanças. Desse modo, as pesquisas mencionadas “oferecem assim, uma possibilidade de o leitor entrar em contato com estudos que, recorrendo à uma perspectiva psicossocial, contribuem com subsídios valiosos para o planejamento e para a implementação de políticas educacionais” (SOUSA; BÔAS; ENS, 2012, p. 11).

Outros estudos que merecem destaque foram realizados por Machado e Barra Nova (2010), como *A escola nas representações sociais de crianças de classe média*. Posteriormente Machado L. (2011) tratou sobre *A dimensão simbólica de escola para crianças*. São ainda encontradas outras pesquisas organizadas pela autora supracitada, que têm a teoria da representação social como base teórica e metodológica, entre as quais citamos: *Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação* (2013), *Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional*; *O campo de representação de escola e aprendizagem segundo crianças que fracassam nos ciclos*; e *Escola e aprendizagem: representações sociais de crianças de sucesso escolar*. Em relação à utilização da teoria da representação social em educação a autora explicita que: Nas jornadas internacionais, o grupo de trabalho "Educação" tem sido um dos que mais se destaca em número

de relatos de pesquisas submetidas e apresentadas. No conjunto desses estudos, os temas trabalho docente e formação de professores têm sido os mais evidenciados (MACHADO, L. 2013, p. 25).

Esse destaque pode ser justificado pela relevância da teoria para a compreensão das problemáticas e desafios encontrados na educação, uma vez que, sendo a escola e a universidade instituições que marcam o indivíduo, é preciso investigar constantemente as representações criadas e recriadas e que, de alguma forma, irão refletir nas suas práticas e justificar suas ações diante do mundo, implicando numa reflexão-ação, com o intuito de compreender dialeticamente as relações construídas nesse espaço de aprendizagem e formação.

Com a intenção de propagar a teoria da representação social, em consonância com outras teorias, são realizados alguns eventos, entre os quais destacamos: Jornada Internacional das Representações Sociais (JIRS); Conferências Brasileiras de Representações Sociais (CBRS); Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). Esses eventos são bianuais e visam promover o diálogo e a socialização com a educação e diferentes áreas de conhecimento.

Em relação a artigos resultados de pesquisa, selecionamos os que mais se aproximam da temática deste trabalho, esclarecendo que nossa intenção não foi fazer levantamentos específicos em revistas A ou B, mas apontar a relação e a importância da teoria da representação social na educação. Assim, nos reportamos ao que se tem produzido, levando em consideração as seguintes palavras-chave: representação social; formação docente; indígena. Primeiramente, pesquisamos artigos que tivessem em seu título as expressões *representação social e formação de professores*, e encontramos alguns trabalhos, aos quais fazemos referência.

O artigo *Educação, formação docente e representações sociais* (DURAN, 2010), abordar a representação social que alunos em formação inicial têm sobre a profissão docente. A autora trata das informações ou representações que circulam nas relações estabelecidas pelos acadêmicos em seus cursos de formação, que implicaram na escolha da carreira docente, antes de adentrar a universidade, e que podem “revelar uma adesão descomprometida à atividade docente ou identificar-se com uma escolha deliberada, associada ao mundo do trabalho” (DURAN, 2010, p. 217). A pesquisa foi dividida em três partes: 1) Perfil socioeconômico; 2) Análise inicial dos dados de perfil; e 3) Entrevistas que implicariam em relatos sobre a trajetória de vida, a fim de saber como eram criadas as representações sociais acerca da formação docente. Os resultados obtidos revelaram a existência de,

[...] tensões entre profissionalização e desprofissionalização, entre resistência e conformismo, entre responsabilidade e compromisso, tensões que faziam parte do cotidiano do grupo. E também foram se expressando as tensões entre limites e

possibilidades da formação na relação entre o professor formador e de professores em formação – o aluno de cursos que formam professores, o aluno que está sendo formado, e que são apontadas com clareza, com respeito e compromisso. A consciência da importância do processo formativo, em relação à consciência das limitações de um curso formativo de professores é expressa com o compromisso de quem quer mais – esta é uma marca importante presente nos discursos dos alunos do curso de Pedagogia estudado (DURAN, 2010, p. 235-236).

A autora identificou que, apesar dos desafios, ser professor ainda se vincula à necessidade de se ter formação, seja por escolha ou necessidade, e que, mesmo com as dificuldades vivenciadas, existe a consciência de que, embora o docente não seja valorizado em relação a condições de trabalho e salário, pode contribuir com uma educação mais igualitária.

O artigo denominado *A pesquisa da prática pedagógica e a política de formação de professores: conhecimento, desafio, compromisso na representação social de ex-alunos de Pedagogia* teve por intuito “compreender qual representação de pesquisa emerge de ex-alunos de um curso de Pedagogia” (ENS, 2010, p. 161). A pesquisadora utilizou a técnica de grupo focal como instrumento de coleta de dados e teve por base teórico-metodológica a teoria da representação social interligada a política de formação de professores no Brasil, constatando que,

O que se percebe pelas falas dos ex-alunos é que o espaço da PPP no currículo do curso foi descaracterizando-se, por uma série de pontos, porque ele foi sendo minado nos períodos em que o trabalho de conclusão de curso se iniciou, mas ficou a importância dele para a formação do profissional da educação; ao mesmo tempo que trouxe algum significado, deixou muita frustração. Assim o espaço que se constituía num espaço/ tempo de iniciação científica para todos os discentes do curso, pelo que os ex-alunos colocaram, foi bastante conflituoso, notadamente pela falta de alicerce metodológico e teórico, no próprio encaminhamento dado ao processo de iniciação à pesquisa. Além desse aspecto, as limitações em relação à universidade, à infraestrutura, a um campo de estágio mais próximo, etc., acabou por tirar muita energia e espaço de ocasiões que poderiam ter sido utilizadas para mais seminários, apresentações, discussões. Mas ressalta-se que o falar no coletivo ajuda a ter uma visibilidade maior do objeto estudado. [...] Isso será possível se a IES formadora incluir no seu projeto pedagógico a proposta, além de propiciar recursos para a formação dos formadores, ou seja, a participação de todos os professores em grupos de pesquisa (ENS, 2010, p. 173).

Os resultados apontam que os alunos participantes do grupo focal discorrem sobre suas angústias e meio à iniciação científica e alguns possuíam uma representação não muito positiva sobre a pesquisa, uma vez que não encontravam subsídios para apoiar essa “entrada” no mundo da pesquisa acadêmica, o que ficou claro na análise da autora.

A teoria da representação social constituiu, no referido artigo, a base teórica-metodológica para visualizar quais seriam as representações desses ex-estudantes sobre o ato de pesquisar e como esses resultados podem subsidiar possíveis discussões nas universidades, de modo que os acadêmicos, que serão futuros professores e pesquisadores, possam encontrar

estrutura adequada e instrumentos necessários e de qualidade para fazer pesquisa.

Sabendo que não há espaço suficiente para discorrer de forma detalhada sobre outros trabalhos encontrados, voltados para formação de professores e representação social, resta-nos indicar alguns autores, que poderão contribuir para possíveis aprofundamentos sobre esse assunto, tais como: Melo *et al.* (2005); Melo E. (2005); Melo (2006); Menin *et al.* (2009); Munhoz (2010); Fernandes (2011); Silva *et al.* (2014); Reis (2014); Chamon (2014); Reis (2014); Abdala e Martins (2015); Brandão e Pardo (2016).

No que concerne à representação social dos indígenas ou sobre a cultura e povos indígenas, foram encontrados apenas dois trabalhos acadêmicos que mais se aproximaram da temática desta dissertação, os quais comentamos, a fim de explicitar como estas pesquisas suscitaram, de alguma forma, o interesse e esclarecimento do objeto de estudo aqui tratado, e também mostrar o grau de relevância que a representação social na questão indígena e na educação.

Primeiramente, trazemos o trabalho de Filho e Pinto (2017), com o artigo *De selvagem a cidadão: representações sociais do índio no ensino fundamental*. Nesse estudo, os autores utilizaram o questionário e aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), aplicado a 19 professoras, visando compreender e interpretar as representações sociais sobre o índio no Ensino Fundamental.

Os resultados apontados foram: 63% “o índio é definido pela sua cultura”, 15% “índio visto como um cidadão”, 15% “impureza cultural”, 7% “igual”, “uma pessoa”, “um ser humano”. Através das respostas obtidas, os autores consideram que,

O papel das representações sociais na formação de sistemas e esquemas de referência promove a facilitação da comunicação, orientam condutas e contribuem para forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença do sujeito a um determinado grupo. A medida a ser refletida e problematizada seria a de como se promove a afirmação dessa identidade, utilizando critérios de condição e de conceituação do que é o outro. O conceito de índio determina conteúdos, metodologias e formas de transmissão e socialização do conhecimento que serão utilizadas nas atividades escolares. Ele é a expressão de uma determinada consciência social cindida aos processos comunicativos integrados nas esferas institucionais; e na comunidade escolar, suas representações podem ser debatidas, pois conhecê-las e reconhecê-las nas próprias manifestações cotidianas pode auxiliar na sua ressignificação e no posterior reflexo nas práticas (FILHO; PINTO, 2017, p. 143).

Podemos considerar que, mesmo havendo interferências educacionais, a representação que se teve sobre o indígena naquele contexto escolar foi a ligação do ser índio à questão cultural. Embora os autores não tenham deixado explícito o que remete à cultura (pois a mesma é ampla), é possível depreendermos que a representação social do indígena está pautada nos saberes, na língua e nos próprios costumes. Essa representação que os professores possuem

sobre o indígena está atrelada a um paradigma ou núcleo central que faz parte da sua subjetividade, denominando suas percepções diante da cultura indígena, o que influencia a sua prática pedagógica como forma de denominar o outro que é diferente.

Em relação ao trabalho de Bicalho *et al.* (2018), intitulado *Mas eles são índios de verdade? Representações indígenas na sala de aula*, as autoras buscaram verificar se havia sido implementada a Lei 11.645/08 - que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas na sala de aula - a fim de saber qual seria a representação que alunos das últimas séries do Ensino Fundamental teriam sobre os indígenas, tendo em vista o com a comunidade dos Tapuios Carretão do Estado de Goiás.

No desenvolvimento da pesquisa, as autoras aplicaram um questionário junto a 377 estudantes, sendo 129 para os que pertenciam a cidade Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e no Distrito Waldelândia. Os 238 questionários restantes foram aplicados a alunos de Itapuranga, considerando que este seria o município mais afastado da comunidade dos Tapuios. Essa divisão foi realizada de forma proposital. As perguntas elaboradas no questionário estavam relacionadas tanto aos indígenas de forma geral, como especificamente sobre os Tapuios.

Os resultados demonstraram que 58% (76) e 64,3 % (153) dos alunos de ambos os municípios consideraram que o lugar onde os indígenas devem morar é nas florestas/ou cidades, sendo a porcentagem maior dos que residem distante da comunidade indígena, ou seja, os discentes de Itapuranga. Em relação a se existe o conhecimento de etnias indígenas pelos estudantes, 64, 3% (83) dos discentes que residem em Waldelândia e Morro Agudo de Goiás conhecem a comunidade dos Tapuios, enquanto 77, 3% (184) dos alunos de Itapuranga disseram que não conhecem as etnias indígenas que vivem no município. Desse modo, de forma sucinta as autoras explicitam que,

[...] moradores de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia fazem parte de uma população regional que, historicamente, manteve uma relação precária com os Tapuios do Carretão. Esses são alguns elementos que podem contribuir para uma maior visibilidade desse povo nas escolas e fora dela. Em Itapuranga e outros municípios que não mantêm contato direto com populações indígenas, os (as) educadores possuem o desafio de contribuir para a formação e conhecimento no que concerne à identidade indígena. É interessante igualmente indicar que a distância geográfica dos discentes em relação aos povos indígenas serviu de ponto de partida para algumas escolhas metodológicas, pois, considerando a aplicação dos questionários, percebe-se que existem demandas e apreensões diferentes oriundas da proximidade/do distanciamento de povos indígenas. As opções de procedimentos do (a) pesquisador (a) e do (a) professor (a) devem considerar a realidade local e, se possível, partir das dúvidas do alunado. Essas considerações reforçam a necessidade de os (as) educadoras trabalharem em sala de aula a história e as culturas indígenas, bem como o espaço escolar propiciar e promover atividades sobre a temática. (BICALHO *et al.*, 2018, p. 1609).

Os resultados evidenciam que não está havendo, de forma significativa, a implementação da Lei 11. 645/08 nesse contexto, pois, apesar de parte do alunado residir próximo a uma comunidade indígena, o núcleo central de suas representações se remete ao indígena morador das florestas. Isso esclarece um ponto importante: não é porque as pessoas residem próximo ou conhecem a cultura indígena que isso quer dizer que tenham uma percepção negativa ou estereotipada sobre os mesmos. Por isso, há necessidade constante de discutirmos sobre as diversidades culturais, ampliar as relações e diálogos no cerne da esfera escolar e nos cursos de formação de professores, bem como em todas as outras áreas do conhecimento a fim de buscar compreender a cultura indígena e suas várias dimensões, possibilitando o desenvolvimento da alteridade e do ser social como um cidadão crítico.

Os dois artigos citados tratam sobre representações do indígena, uma na perspectiva do docente e outra na percepção dos alunos, todavia ambas mostram a relevância do tema, denotando que é preciso haver mais pesquisas sobre este assunto, tendo em vista os resultados elencados, apontando que ainda se representa o indígena seja como ligado somente à cultura e morador das florestas.

Em se tratando da diversidade existente, não poderíamos deixar de apontar como andam as pesquisas no Amazonas em relação à teoria da representação social em educação, tanto relacionadas à formação docente como à questão indígena. Para tanto, utilizamos como base o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB), buscando dissertações e teses que mais se aproximassem do nosso objeto de estudo. Desse modo, pesquisamos o item Pós Graduação em Educação, tendo por filtro as palavras-chave: representação social, formação docente/formação de professores, indígena.

Encontramos sete dissertações (entre 2006 e 2012) que tinham a educação atrelada a representações sociais: Coelho (2006); Socorro (2008); Feitoza (2009); Lima (2010); Silva (2010); Torres (2010) e Elmenouf (2012). Entre estas, apenas duas dissertações possuíam a palavra-chave formação/formação de professores, uma publicada no ano de 2009 e outra em 2010. Cabe-nos discorrer, de forma sucinta, sobre esses dois importantes trabalhos de pesquisa.

O trabalho de Feitoza (2009), *Representação social de formação para professores e formadores da rede municipal de ensino*, teve por intuito “analisar a representação social de formação de um grupo de professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus, construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida” (FEITOZA, 2009, p. 7).

Como técnicas e instrumentos de coleta de dados, a autora utilizou a TALP, além de questionário, entrevistas e grupo focal. Para análise dos dados, foi utilizada a própria teoria da

representação social como base teórica e metodológica e a análise de conteúdo. Com base em sua análise o autor considera que,

Para os professores, a formação tem o sentido de conhecimento e aprender. O conhecimento, entendido por eles como ferramenta básica de seu trabalho, converge para o conhecimento disciplinar, dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com as muitas mudanças no campo científico e tecnológico, os sujeitos entendem que devem atualizar os conhecimentos disciplinares a fim de poderem repassar a seus alunos. Neste contexto, as atualizações desses conhecimentos se dão em cursos e capacitações em que o aprender complementa a necessidade de obtenção dos mesmos. A formação se configura em momentos pontuais de atualizações. Para os formadores, a formação tem o sentido de processo de desenvolvimento profissional e pessoal em que a reflexão sobre a prática e a troca de experiências são elementos fundamentais para o crescimento e autonomia intelectual dos professores (FEITOZA, 2009, p. 100-101).

Conforme apontado nos resultados obtidos nessa pesquisa, apesar de haver constantes formações, não se tem atingido o objetivo principal, que é fazer com que os professores que participam da formação possam contribuir de forma significativa na educação de seus alunos, numa perspectiva de emancipação social e humana. O que é fornecido pela secretaria municipal, como suporte de formação continuada, está atrelado ainda a uma concepção pragmática e descontínua e não tem possibilitado que os professores se vejam “como produtores de conhecimento, assim buscam nas capacitações e cursos os conhecimentos ao desenvolvimento de seu trabalho” (FEITOZA, 2009, p. 101).

Desse modo, de acordo com a análise da autora, existe uma problemática no que concerne à formação de professores, apontando que a formação continuada deveria possibilitar ao docente um amadurecimento em relação a sua *práxis* pedagógica e não somente acúmulo de cursos e títulos. Nesse sentido, os cursos de formação continuada precisam influenciar e melhorar as ações do docente na sala de aula, favorecendo a construção de conhecimento que contribua para o desenvolvimento crítico do indivíduo.

Outra dissertação que aborda a formação de professores juntamente com a representação social, com viés de análise sobre o trabalho pedagógico dos docentes, é a pesquisa de Torres (2010), intitulada *Trabalho Pedagógico: as representações sociais de professores (as) do município de Manaus*, tendo por objetivo conhecer quais seriam as representações sociais dos professores da rede municipal de Manaus acerca do trabalho pedagógico. Participaram da pesquisa 100 professores. Como os instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a TALP e a observação direta em partes das escolas e, posteriormente, o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), o que a fez chegar às seguintes considerações,

O PCM, a classificação livre os sujeitos organizam juntos os elementos em grupos

utilizando seus próprios critérios. Então, o elemento representacional amor, foi agrupado pelos participantes junto ao elemento espiritualidade 52 vezes, e o elemento paciência 51 vezes seguida do elemento vocação 46 vezes. Então, a imagem do trabalho pedagógico apresenta uma forte relação com a influência do quadro religioso brasileiro realizado pela docência. O modelo de docência centrado nos aspectos que se aproximam maternidade, repele o trabalho pedagógico como um trabalho não cognitivo, já que ressalta o amor, dedicação, paciência como atributo do sexo feminino. Mas, é possível ressaltar também os sujeitos pesquisado alocam trabalho pedagógico junto com o elemento representacional planejamento 62 vezes, e do elemento apoio pedagógico 58 vezes aparecem juntos e do elemento estudo 49 vezes, mostra um leve aumento de score dos itens, é possível inferir que os sujeitos que obtiveram uma posição diferenciada e custearam a sua formação continuada e/ou mesmo de experiências mais sistematizadas e, portanto, dominam melhor todas as etapas de seu trabalho, associa mais o trabalho ao efetivo planejamento, apoio pedagógico e estudo, isto é, se inclinam a condição de aprendente permanente e qualificam suas experiências em sala de aula (TORRES, 2010, p. 116).

A análise de Torres (2010) demonstra que os pontos com maior destaque apresentados pelos sujeitos é amor e planejamento, o que significa que o trabalho pedagógico ainda está atrelado a uma visão reducionista da *práxis* docente. Além disso, conforme a própria autora discorre mais a fundo no decorrer de sua análise, o trabalho do professor se alicerça em uma questão religiosa, ao papel da mulher como cuidadora e educadora, implicando na feminização do magistério, e, por último, está a formação inicial e continuada. Essas categorias levam a considerar que as representações sociais dos professores estão relacionadas “às marcas das concepções pedagógicas presentes ao longo da história da educação, que constituem o discurso circulante e contribuem para a formação de uma justificativa externando a responsabilidade do trabalho pedagógico” (TORRES, 2010, p. 120).

No que refere a teses encontradas dentro desse mesmo programa de Educação da UFAM, encontramos apenas uma pesquisa, realizada por Souza (2015), denominada *A representação social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação*. Esse trabalho teve por objetivo “analisar a representação social da docência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, na qual afigura-se, no ingresso do aluno, uma aversão à pedagogia enquanto docência e uma supervalorização do pedagogo especialista” (SOUZA, 2015, p. 8).

O trabalho desse autor é de suma importância para a educação, tanto no cenário brasileiro como para a região amazônica, tendo em vista que ele buscou entender como o curso de pedagogia contribui para a produção de representações sociais, visto que forma docentes que não queriam essa profissão. O autor obteve resultados pertinentes ao campo educacional e à formação de professores. Em suas palavras,

Uma das questões relevantes apontadas nos resultados diz respeito à desvalorização da docência, presente no discurso e nas representações da sociedade e, conseqüentemente, em boa parte dos alunos ingressantes no curso de pedagogia. Essa desvalorização se sedimenta na representação da profissão docente como desvalorizada pela sociedade, com um grande volume de trabalho e de responsabilidades e baixa remuneração. Observou-se nesta pesquisa que essa representação negativa da docência é decorrente de outras representações, entre as quais, a de mercado de trabalho e emprego. Estas duas categorias associadas suscitam a necessidade de se qualificar para que se consiga uma boa colocação no mercado de trabalho. [...] Diante desta questão, é mister que se repense o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a partir de seu projeto político pedagógico e curricular, na perspectiva de reconstruir a representação negativa inicial dos alunos para uma representação fundada nas questões políticas, humanas e técnicas (SOUZA, 2015, p. 175-176).

Assim, o autor deixa claro que o processo de valorização do profissional deve vir de dentro dos cursos que ofertam a formação, trazendo subsídios que proporcionem bases para o acadêmico construir e entender sua prática, para contribuir no desenvolvimento do educando. Dessa maneira, poderia ser construída uma representação positiva sobre a formação docente.

Com relação a dissertações e teses referentes à representação social do indígena, infelizmente não encontramos nenhum trabalho, o que reforça a necessidade de se fazer pesquisas sobre esse tema, considerando a diversidade de povos indígenas que vivem na Amazônia e todos os conflitos vivenciados.

Por fim, avaliamos que os pontos aqui levantados e explicitados podem nos proporcionar melhores esclarecimentos sobre a representação social em educação.

Na próxima seção, abordaremos o percurso metodológico e os resultados da pesquisa.

7 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DO IEAA-UFAM ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos da representação remete às condições e ao contexto das quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas têm na interação com o mundo e com os outros.

(JODELET, 1984, p. 361-362).

Conforme apontado anteriormente, todos os trabalhos citados em nosso trabalho trazem no bojo de suas análises a representação social como um campo teórico e metodológico que torna possível conhecer e compreender como a sala de aula e a escola se tornam espaços que propiciam a criação e cristalização de representações sociais.

Não podemos deixar de destacar a relação entre a abordagem crítica dialética e as representações sociais, uma vez que estas são criadas, recriadas e cristalizadas a todo momento e isso não pode ser compreendido fora de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico. A lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1981).

Nesta seção, apresentamos o caminho de nossa pesquisa, bem como os resultados da análise do Projeto Político Curricular (PPC) do curso de pedagogia, visando responder a um de nossos objetivos: Averiguar como a questão indígena é trabalhada no Curso de Pedagogia do IEAA.

Posteriormente, explicitamos as representações dos acadêmicos de pedagogia acerca da questão indígena.

7.1 Caminhos trilhados na pesquisa

A pesquisa pode acontecer por uma sensibilidade social ou por buscar soluções para problemas que causam inquietação. Esse processo não é fácil, pois exige dedicação, resiliência e planejamento prévio, baseado em etapas, como a formulação do tema, revisão bibliográfica, coleta de dados, análise e elaboração dos resultados. Pesquisar é ir em busca de conhecimento para si e para os outros e é a utilização do método científico que possibilita a tentativa de soluções desejadas para um problema específico, tendo por base procedimentos racionais,

sistemáticos e críticos. Que,

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2010, p. 01),

Com base nesta afirmação, a pesquisa é de suma importância na produção da ciência, pois os conhecimentos se entrelaçam numa teia de significados, que passam constantemente por resignificação. A ciência não se constrói sozinha: necessita de pesquisadores, pessoas dispostas a ir além do que já existe, pesquisar o que ainda não foi pesquisado ou até mesmo reinventar a forma de fazer pesquisa. O pesquisador deve adotar uma postura crítica e não influenciar nos resultados que espera, por isso há teorias e bases epistemológicas para nortear o pesquisador na busca de melhor compreender a problemática levantada.

Assim, o presente trabalho é norteado pela a teoria das representações sociais e abordagem crítica dialética como campo teórico, metodológico e epistemológico. Considerando a problemática desta pesquisa, entendemos que,

É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações. Assim, não é a consciência a essência, mas a relação com o meio concreto. A consciência, não é apenas organizadora do meio, mas também entende que se organiza em função e em relação com o material (ZAGO, 2013, p. 14-15).

Desse modo, tanto a teoria da RS como a abordagem crítica dialética, nesta pesquisa, não se deram de forma isolada, pois entendemos que ambas se relacionam intensamente. É importante compreendermos a realidade em suas várias dimensões, considerando os aspectos daquilo que acontece no mundo real e no mundo individual e que influenciam na construção das representações individual e coletivo.

Não podemos analisar essas representações fora de um contexto histórico, carregado de estratificações sociais, políticas e culturais, que emergiram de um mundo material, o que deve ser compreendido numa relação dialética, pois as relações estabelecidas entre o sujeito social e o ambiente em que está inserido não são neutras e, de alguma maneira, estão interligadas ao modo de vida do sujeito, refletindo-se em suas vivências e representações (MARX; ENGELS, 1998; GADOTTI, 2012).

O percurso inicial da pesquisa se deu através de leituras bibliográficas, como forma de fundamentar teoricamente e auxiliar no processo de compreensão da temática. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela análise documental, entrevista semiestruturada

e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que serão explicados com maiores detalhes no decorrer desta seção.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Silva e Menezes (2001, p. 21) explicam que a mesma ocorre “Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Nessa fase do trabalho, utilizamos artigos, dissertações, teses e livros como fonte primária, a fim de contribuir para a escrita da dissertação. Na segunda etapa, trabalhamos com a análise documental, buscando averiguar como a questão indígena é trabalhada no curso de pedagogia, através do seu Projeto Político Pedagógico. Desse modo,

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão [...] (FONSECA, 2002, p. 32)

Na tentativa de averiguar como a questão indígena é trabalhada no Curso de Pedagogia do IEAA, analisamos esse documento, buscando obter respostas que pudessem auxiliar na compreensão da problemática em questão.

Com relação à entrevista semiestruturada, consideramos ser instrumento necessário, uma vez que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Dessa forma, foram convidados a participar, de forma voluntária, 50% dos alunos do curso de pedagogia, regularmente matriculados, que tinham concluído pelo menos 80% do curso, para participar da entrevista e da TALP, que é um instrumento utilizado na teoria da representação social, que,

[...] se apresenta como sendo de tipo projetiva, à medida que atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais (frases, palavras, expressões) ou não verbais (figura, imagens fixas ou em movimentos) que respondem às induções, evidenciando aspectos de sua personalidade ou suas representações acerca do objeto indutor (TAVARES; BRITO 2014, p.73).

Essa técnica possibilita revelar aspectos mais particulares do indivíduo, sua personalidade e/ou suas representações acerca de determinada palavra indutora. Apesar de ter surgido no campo clínico, ainda no século XX, passou a ser utilizada como instrumento de pesquisa na Psicologia Social nos anos 1980 mas, especificamente, em estudos que enfatizavam as representações sociais. A TALP foi utilizada nesta pesquisa como forma de auxiliar no processo de análise das representações sociais que os futuros docentes de pedagogia possuem a respeito da questão indígena. Além disso, utilizamos alguns métodos de análise que Sá (1996)

aponta como importantes, na intenção de identificar o núcleo central de uma representação, como a evocação ou associação livre e a hierarquização de itens.

A associação ou evocação livre “é uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (ABRIC, 1994, p. 66). Esse processo se dá, inicialmente, solicitando-se aos participantes da pesquisa que, através de uma palavra indutora, em um curto período de tempo, anotem a maior quantidade possível de palavras que lhes vem à mente quando ouvem essa palavra. Nesta pesquisa, utilizamos como palavra indutora, para a associação livre de palavras, na fase de evocação, a palavra INDÍGENA.

A hierarquização é “uma classificação por ordem de importância [...] do conjunto dos itens propostos, a partir da qual se pode calcular a ordem média de cada item em uma dada população” (ABRIC, 1994, p. 74). Neste trabalho, para obter a hierarquização, depois de o sujeito ter escrito a maior quantidade de palavras, solicitamos que as listassem, hierarquizando-as, do mais para o menos importante, justificando essa hierarquia.

Os dados foram coletados após o consentimento do comitê de ética, que ocorreu em dezembro de 2018. Então, o mês de maio de 2019 foi o ideal para que ocorresse a coleta de dados. A partir da explicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), dispuseram-se a participar da pesquisa 18 acadêmicos, que tinham a liberdade de continuar ou não na pesquisa bem como autonomia para participar da entrevista, caso assim o desejassem.

Primeiramente, aplicamos a TALP. Para a execução desse primeiro momento, explicamos como iria ocorrer a evocação. Os sujeitos deveriam se identificar, utilizando apenas uma letra, que podia ser qualquer uma, mas não deveria ser igual à do colega. Assim, anotamos as letras já escolhidas, para não se repetirem.

Feito isso, aplicamos um teste piloto, utilizando a palavra ESCOLA para que pudessem compreender como se daria o verdadeiro teste. O teste consiste em uma folha de papel com uma palavra indutora e dez espaços para os acadêmicos escreverem as palavras; ao lado de cada espaço, há um quadrinho para numerar as palavras, conforme seu grau de importância (1 a 10). Apesar de haver 10 espaços na folha, não é obrigado preencher todos. A Figura 4, a seguir, demonstra o modelo de evocação utilizado:

Figura 4 - Modelo de Evocação

O diagrama mostra um retângulo com o texto "ESCOLA" no topo. Abaixo dele, há duas linhas horizontais, cada uma precedida por um pequeno quadrado vazio para anotação.

Fonte: elaborado pela autora

Entendido todo o processo, aplicamos a palavra indutora INDÍGENA. No tempo de 20 segundos, os participantes teriam que produzir no mínimo cinco ou no máximo 10 palavras; depois, em um outro momento iriam hierarquizar as palavras de 1 a 10 e categorizá-las, do mais para o menos importante, e justificar o porquê dessa escolha.

A segunda etapa da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Dos 18 acadêmicos que haviam assinado o TCLE e que participaram da TALP, 14 optaram por participar da entrevista, o que ocorreu conforme o tempo que cada um deles tivesse disponível. A entrevista tinha por objetivo obter dados para traçar o perfil desses sujeitos e obter respostas que auxiliassem a identificação da representação social. O roteiro elaborado continha dois blocos (I e II). O bloco I se destinava à identificação do participante e o bloco II a se referia à questão indígena.

7.2 *Lócus da Pesquisa*

Esta pesquisa foi realizada no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA) UFAM - Campus Humaitá, localizado no município de Humaitá-AM, à Avenida Circular Municipal, 1805 - São Pedro. Esse *campus* oferta os cursos de Engenharia Ambiental, Agronomia, Pedagogia, Matemática/Física, Letras/Inglês e Biologia/Química.

A Figura 5, a seguir, mostra uma imagem parcial do IEAA, no campus da UFAM:

Figura 5 - Vista parcial do IEAA/UFAM Campus Humaitá



Fonte: Santos, 2017.

O prédio conta com 17 salas de aula e 12 laboratórios, tais como: Solos e Nutrição de Plantas, Ensino de Matemática, Física I, Engenharia Ambiental I - Saneamento Ambiental, Botânica e Ecologia Geral, Informática, Letras, Pedagogia, Física II, Fitossanidade, Animal e

Química (IEAA, 2019).

Alguns dos cursos mencionados eram ofertados em um outro prédio (Cf. Figura 6, abaixo), que foi o primeiro *campus* em Humaitá-AM “[...] denominado anteriormente, de Campus Avançado de Humaitá foi inaugurado em 17 de dezembro de 1996 [...]” (BATISTA, 2010, p. 95) que fica situado na rua 29 de Agosto - Centro.

Figura 6 - Primeiro *campus* da UFAM em Humaitá



Fonte: Grana, 2018.

Neste local funcionam: a secretaria, a diretoria da instituição, salas de professores, sala de aula dos mestrados em ciências ambientais, sala da assistência social, setor administrativo, sala de estudo do mestrado, museu de solos, Laboratório LIOP, NUPEAS, NEPDHE e NEABI (IEAA, 2019).

O campus do IEAA (Figura 5) foi implantado em 25 de novembro de 2005, através da Resolução nº 023/2005 do Conselho Universitário (CONSUNI), nomeado Campus Universitário do Polo Vale do Madeira. Essa denominação foi alterada pela Resolução nº 028/2005/CONSUNI, para Unidade Acadêmica de Humaitá, alterando-se novamente em 2006, para Instituto de Agricultura e Ambiente, pela Resolução nº028/2006/CONSUNI. Por fim, em 2009, o *campus* passou a ser denominado como Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Pela resolução nº011/2009, do Conselho de Administração (CONSAD).⁴¹

O IEAA é parte da Universidade Federal do Amazonas, criada em 17 de janeiro de 1909 em Manaus, considerada como a primeira Instituição de Ensino Superior do Brasil, foi nomeada como Escola Universitária de Manaós (UFAM, 2012). Passados 96 anos, o IEAA chegou ao município de Humaitá-AM, possibilitando a expansão e o acesso ao ensino superior. Diante

⁴¹ Informações obtidas no site da <https://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37>.

disso,

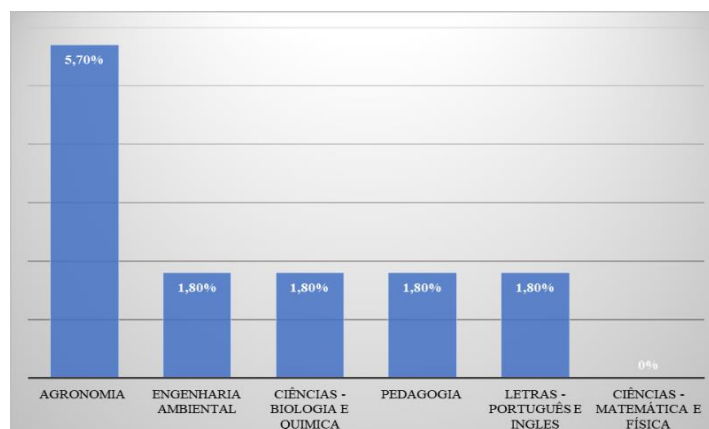
Nesse contexto, criaram-se e consolidaram-se os *campi* no interior do estado, entre os quais o de Humaitá. Percebe-se que a escolha desses municípios para planejar a expansão foi intencional, tendo em vista que a universidade já realizava atividades de extensão e de ensino no município onde implantou os *campi*. Reconhecendo o papel estratégico das universidades, para o desenvolvimento econômico e social, o Governo Federal adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público. Nessa perspectiva, a expansão da Educação Superior, com a criação de outros *campi* constituiu uma das principais metas do Ministério da Educação, sendo iniciado em 2003 (BATISTA, 2010, p. 94).

Embora o IEAA tenha sido criado para fins de desenvolvimento econômico e social, sua implementação IEAA está pautada naquilo que a LDB nº 9394/96 propõe sobre o acesso da população à universidade pública e gratuita, com a expansão do ensino superior, o que se firma também nas seguintes referências: Plano Nacional de Educação nº 10.174/2001; Relatório da Audiência Pública da Região Norte (2004); Seminário Internacional: Reforma e Avaliação da Educação Superior Tendências na Europa e na América Latina (2005); Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior (2005); Projeto de Lei de Reforma da Educação Superior (2005); e Expansão das Universidades Federais - o sonho que se torna realidade período 2003-2006 (ARAÚJO, 2007).

Esse *campus* IEAA foi criado com a finalidade de atender os municípios de Humaitá, Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã, entretanto ingressam acadêmicos de diferentes municípios e estados, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo Seletivo Contínuo (PSC), Processo Seletivo Extra macro (PSE) e Processo Seletivo Interior (PSI), o que faz da universidade, no contexto de Humaitá, um local de múltiplas identidades e culturas.

Desde a implantação IEAA no município de Humaitá, cerca de 53 acadêmicos declarados indígenas ingressaram na instituição entre 2006 e 2018. Todavia somente 13% desses alunos se formaram, sendo 5,70% no curso de Agronomia e 1,80% nos cursos de Engenharia Ambiental, Ciências Biologia e Química, Pedagogia e Letras Português e Inglês, como demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Discentes indígenas que ingressaram no IEAA 2006-2018

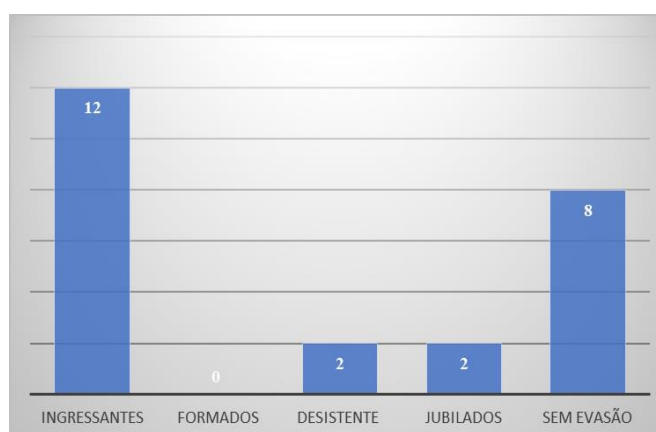


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018)

Conforme os dados do Gráfico 5, maior índice de acadêmicos declarados indígenas que se formaram no Instituto foi no curso de Agronomia,

No que concerne ao curso de Ciências, Matemática e Física, os dados apontam que, dos 53 discentes ingressantes neste período, cerca de 12 ingressaram no curso de Matemática, sendo que dois desistiram, dois foram jubilados e oito permanecem, sem evasão, o que denota que continuam seus estudos, porém ainda não formaram, conforme demonstra o Gráfico 6, a seguir.

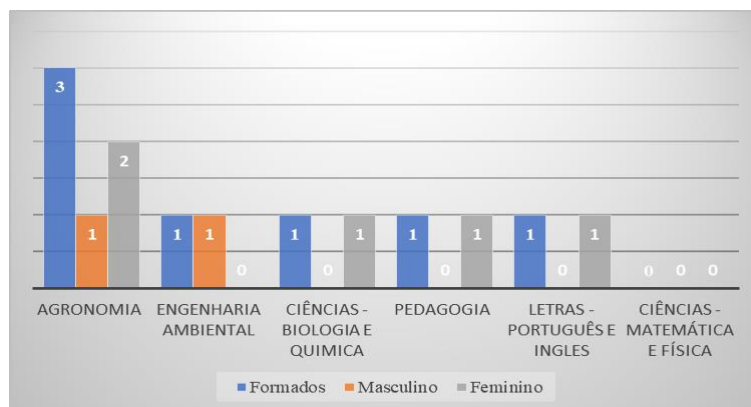
Gráfico 6 - Quantitativo de discentes indígenas no curso de Matemática/Física



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018).

O curso de Matemática e Física não formou, ainda, nenhum acadêmico indígena, o que cabe investigar com maior profundidade, a fim de esclarecer porque dos acadêmicos que se declararam indígenas não formaram entre 2006 e 2018. Isso nos chama atenção nesses dados, pois a quantidade de 12 ingressantes no curso é um número significativo, o que demonstra que os indígenas procuram por formação na área da Matemática, no entanto, alguns entraves devem ocorrer para que não concluam o curso.

Outro dado interessante de apontar é que dos 53 acadêmicos que ingressaram no IEAA, 5% das mulheres formaram no período de 2006 a 2018. Em contrapartida, apenas 2% dos homens obtiveram a formação. Isso implica que as mulheres que se declaram indígenas conseguem terminar seus estudos. Observemos o Gráfico 7 (pag.181):

Gráfico 7 - Discentes indígenas formados: percentual entre mulheres e homens

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018).

O curso de Agronomia possui o maior índice de formados declarados indígenas (três). Desses, um é do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os demais cursos não tiveram o mesmo êxito. Os cursos de Engenharia Ambiental e os cursos para formação docente são os que menos formam indígenas, e o curso de Ciência - Matemática e Física não formou nenhum acadêmico. Diante disso, seria relevante investigar quais motivos levam a essa defasagem, pois, de acordo com a LDB nº 9394/96, em seu art. 79,

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2018, p. 49).

Os índices apresentados demonstram que a universidade, no campus Humaitá-AM, tem encontrado dificuldades em efetivar o que a Lei propõe pois, por algum motivo, embora esses acadêmicos ingressem na instituição, não permanecem até a conclusão do curso. Entendemos que fatores pessoais, sociais, econômicos e culturais podem contribuir para essa ruptura no ensino superior.

Sabemos que a entrada do indígena em um espaço considerado como somente pertencente à sociedade não indígena, causa certo espanto, pois ainda a sua imagem, o “ser índio”, está imbricada em um “sistema interétnico de representações” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 371), o que contribui para uma aceitação parcial do indígena. Isso se justifica do ponto de vista histórico, que vincula as populações indígenas a uma cultura que deve permanecer em seu lugar de origem, cuidando de animais e florestas, caracterizada pelo uso de colares, brincos e cocares, para demonstrar que é “índio de verdade”, sob uma perspectiva etnocêntrica e discriminatória. Nesse sentido,

Essas situações nos remetem ao amplo debate acerca de o que é ser índio e de como

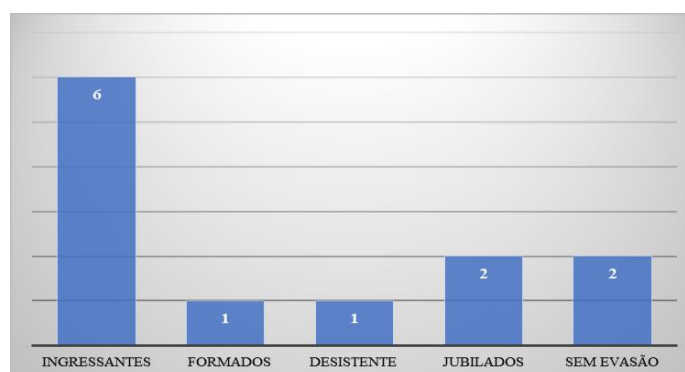
representar-se como tal, e ainda, do conhecimento que grande parte da população não indígena tem sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil. Sabemos, como dito anteriormente, que “índio” é uma categoria étnica que não existe por si só, mas sempre a partir de relações interétnicas. Sabemos também que não é possível estabelecer quem é e quem não é índio, pois essa é uma prerrogativa dada apenas às comunidades indígenas, que podem dizer quem a elas pertencem ou não. Em relação ao Estado brasileiro, todos os povos indígenas (mais de 230) são ditos “índios”, mas que, com relação a um Terena, um Guarani é um Guarani e um Terena é um Terena, podendo ser tão diferentes entre si quanto em relação a um não índio (COHN, 2016, p. 34)

Infelizmente, essa representação negativa, carregada de estereótipos, permeia as concepções da maioria das pessoas, o que ocorre também na universidade. Para tentar romper com essa concepção, é necessário se produzir conhecimentos críticos, que auxiliem a população, de forma geral, para a superação das desigualdades.

O ambiente universitário deve “[...] oferecer conhecimentos mais aprofundados sobre a presença indígena no Brasil contemporâneo e sobre sua diversidade” (COHN, 2016, p. 36), buscando a decolonização do conhecimento, a partir de uma perspectiva intercultural crítica, como forma de debater e promover uma proposta contra a hegemonia pedagógica, colocando em pauta o outro lado da história do Brasil, que foi negada ao longo de séculos, fortalecendo, assim, a identidade e a cultura indígena.

Outro dado importante, que é necessário enfatizar como suporte a essa breve análise sobre a presença indígena no ensino superior, é a quantidade de indígenas que ingressaram e permaneceram no curso de pedagogia no IEAA, entre 2009 e 2018, conforme demonstrado no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Índice de discentes indígenas do curso de Pedagogia 2009-2018



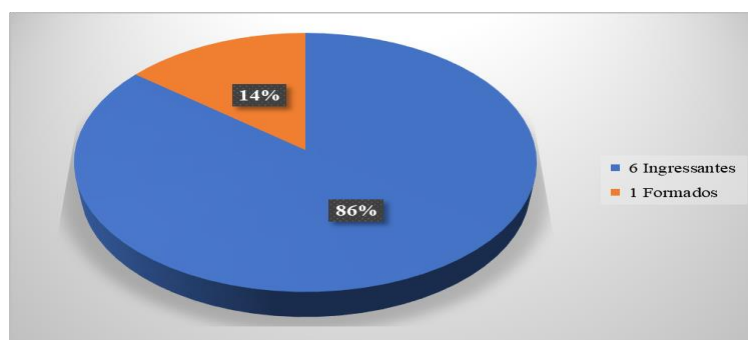
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018).

Conforme os dados do Gráfico 8, dos seis ingressantes que adentraram a universidade no período 2009-2018, apenas um concluiu no ano de 2017 e dois ainda concluirão, provavelmente, em 2019/2020, ressaltando-se que a primeira, ingressou em 2010 e a segunda

em 2016.

O Gráfico 9, a seguir, demonstra que, de 86% de discentes indígenas matriculados, apenas 14% se formaram, ou seja, apenas uma pessoa até o momento.

Gráfico 9 - Discentes indígenas formados no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018).

Analisando os dados, algo nos chamou a atenção e não pode ser deixado de ser explicado: dois acadêmicos foram jubilados entre 2014 e 2016, o que se pode justificar a partir do conflito que ocorreu no final do ano de 2013, no município de Humaitá-AM, entre a população Tenharin e os não indígenas. Esse conflito teve grande repercussão nacional e internacional, contribuindo para o afastamento das populações indígenas da cidade e fomentou, ainda mais, o preconceito e a discriminação, tornando todas as culturas que aqui residem representadas de forma mais ainda negativa. O que motivou esse embate entre os Tenharin e parte da população de Humaitá, Apuí e Manicoré, municípios pertencentes ao estado do Amazonas, foi o desaparecimento de três homens, encontrados mortos na terra indígena dos Tenharin, este acontecimento

[...]gerou uma série de ataques ao povo Tenharin, visto que a população indígena atribuiu a culpa por essas mortes aos Tenharin. Uma série de ataques foram realizados pela população não –indígenas no município de Humaitá, onde algumas casas da aldeia foram atacadas e o posto de cobrança destruído pela população, do posto da FUNAI, da SESAI, barcos e automóveis foram incendiados na cidade de Humaitá (NOGUEIRA, 2015, p. 70).

Depois desse ocorrido, a cidade de Humaitá não foi mais a mesma, pelo menos entre 2014 e 2017. As pessoas falavam sobre assunto e os meios de comunicação ora e outra relembavam o conflito. Aos poucos, indígenas e não indígenas retomaram suas vidas, no entanto, comentar acerca do que aconteceu ainda causa opiniões diversas, principalmente por parte dos parentes das vítimas. Na falta de provas que afirmassem a culpa dos indígenas

Tenharin, acusados na época, estes foram postos em liberdade e tentam ter uma vida normal. A representação construída depois desse fato (apesar de não ser por todos de Humaitá), percebe a cultura indígena Tenharin, assim como as outras culturas indígenas, de uma forma preconceituosa.

Voltando ao assunto sobre os indígenas jubilados dentro desse contexto, a pesquisa de Nogueira (2015) aponta que houve uma negligência do IEAA em relação aos indígenas que estudavam na época. Em sua pesquisa de doutorado, realizada naquele período, a partir de uma entrevista com o pai de uma acadêmica, o mesmo disse que a UFAM, em meio à situação que os indígenas estavam vivenciando, entre final de 2013 e início de 2014, não ofereceu aos acadêmicos indígenas proteção contra os possíveis ataques que poderiam sofrer, diferentemente da UEA, que colocou um carro da polícia militar para fazer a segurança dos discentes indígenas. As diferenças de atitude entre a UFAM e a UEA refletiram na formação dos acadêmicos indígenas, pois os discentes da UEA se sentiram protegidos e continuaram seus estudos e os da UFAM, infelizmente não, o que pode ser percebido através dos dados já mencionados.

Diante disso, indagamos: qual é o papel da universidade pública quando situações como essa ocorrem? É algo para se questionar, pois, de acordo com depoimentos de indígenas ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 2018, “a universidade não está preparada para tanta diversidade”. Um dos entrevistados, da etnia Guarani Mbya, estudante de direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) disse que,

São diversas questões que implicam na permanência dos estudantes indígenas e quilombolas nas universidades, e uma delas é o racismo, preconceito na sala de aula. Isso acaba afetando a saúde mental dos estudantes, e as universidades têm carência de suprir essa necessidade de atendimento psicológico. As instituições não estão preparadas para tanta diversidade cultural no espaço acadêmico. Queremos uma universidade que respeite as diferenças, porque são mais de 305 povos diferentes que estão tendo acesso ao ensino superior, que chegam a universidade e veem o despreparo dessas instituições para receber uma quantidade imensa de cultura, de tradição. E uma universidade que rompa com o racismo velado que existe dentro das instituições e que são reflexo das políticas de Estado e governo (CIMI, 2018, s/p).

Considerando esses depoimentos, é possível afirmarmos que, de fato, a universidade pública, apesar de suas tentativas para “incluir” as diversas culturas, encontra-se ainda com algumas defasagens quanto a sua efetivação como uma instituição democrática, que atenda às diferenças.

A universidade não pode ser omissa acerca das condições hegemônicas governamentais; é preciso haver uma atitude contra a hegemonia, que coloque em questão a compreensão das relações de poder vigente, que tem contribuído para a precarização do ensino superior público,

negando a oportunidade que pessoas de diferentes culturas, subalternizadas ao longo da história, possam adentrar e permanecer em seus cursos. Nesse sentido, concordamos que,

A educação pública e de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado, só alcançará com plenitude os seus propósitos se levar em consideração a pluralidade cultural latino-americana. Em sociedades marcadas por desigualdades socioeconômicas e, por consequência, étnico-raciais, a educação intercultural deve resgatar e valorizar outras cosmovisões e percepções de mundo. O futuro da diversidade cultural depende da qualidade da nossa relação intercultural no presente, como um elemento que seja capaz de valorizar os saberes das populações historicamente excluídas (MARTINS; ARAÚJO, 2018, s/p).

Entendemos que a universidade pode contribuir significativamente para um ambiente mais democrático e pluricultural, que atenda às diversidades culturais de forma a se despir dos pré-conceitos e julgamentos, numa visão decolonizada, o que irá refletir em um ensino intercultural. Dessa forma, os acadêmicos que serão professores ou outros profissionais, poderão ter um olhar mais humano acerca da diversidade, visando construir uma sociedade menos preconceituosa e intolerante. Todavia, é necessário que todos lutem por essa causa para que possam,

[...] identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. [...] assumir um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (BIZARRO; BRAGA, 2004, p. 63).

Nessa perspectiva, o professor é um agente importante no processo de decolonização do conhecimento, uma vez que, juntamente com seus educandos, é mediador e construtor do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é necessário que seja ofertada uma formação inicial e continuada de qualidade, que forneça subsídios teóricos para dar suporte a uma prática pedagógica que atenda às necessidades e à diversidade dos estudantes.

Nesse ponto, entra em questão a formação de futuros professores de pedagogia, categoria que, em grande parte, atua nas instituições de ensino público da Educação Básica, seja como docente da educação infantil, anos iniciais ou pedagogo escolar. Esse profissional deve ser melhor preparado no seu processo de formação, para trabalhar de forma mais efetiva as questões indígenas e demais culturas, objetivando a construção de uma educação crítica e não reprodutora de conhecimento.

No próximo tópico, passamos a expor a análise realizada a partir do PPC do Curso de Pedagogia.

7.3 Diversidade cultural e indígena: o que consta no PPC do curso de Pedagogia do IEAA

Neste tópico, expomos a análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAA, visando averiguar como a questão indígena é trabalhada. Para tanto, analisamos dois PPC, sendo o de 2006 e 2018, aqui nomeados como P1 e P2, respectivamente.

Ressaltamos que P1 foi reestruturado e organizado para constituir uma nova proposta, o P2, que entrou em vigência no ano de 2014, mais somente foi aprovado em 2018, com a finalização da primeira turma desta proposta. Todavia, o projeto de 2006 (P1) continua sendo utilizado, tendo em vista que ainda existem acadêmicos que cursam disciplinas oriundas daquela matriz curricular.

Constatamos que, no P1, assuntos referentes a diversidade cultural aparecem, inicialmente, no item 1.1.3 *Campos de Atuação Profissional*, que justifica a importância da diversidade relacionada ao curso de formação docente, conforme observamos no seguinte trecho,

A formação do magistério para os anos iniciais dá seguimento básico ao processo de desenvolvimento das habilidades e competências do processo de aprendizagem das crianças que neles estão inseridas, bem como, para a constituição de uma cidadania para atuar frente a sua sociedade, a sua cultura e a diversidade cultural inerente ao contexto regional (PPC, 2006, p. 16).

Então, no processo de formação do professor que atuaria nos anos iniciais, era necessário oportunizar subsídios que pudessem contribuir para uma prática docente e pedagógica que, juntamente com os alunos, construísse um ensino que orientasse o indivíduo a conviver em sociedade, bem como com as diferentes culturas.

Para atender a essa exigência, foram elencados alguns componentes curriculares significativos para aquele momento de formação acadêmica, delimitados a partir do Núcleo de Estudos Básicos: “j) Relações sobre Educação e trabalho, Diversidade Cultural, cidadania e sustentabilidade” (PPC, 2006, p. 29). Esse item estava vinculado às disciplinas de Cultura Afro-Brasileira, Cultura Indígena, Escola e Currículo I e II, que tinham o objetivo de propor maiores articulações e discussões sobre a diversidade cultural. No entanto, as disciplinas Cultura Afro e Cultura Indígena têm a carga horário de 45h, o que não dá tempo suficiente para se compreender os elementos que constituem cada uma delas.

Na disciplina Escola e Currículo I, a diversidade cultural aparecia na ementa como,

Educação, escola e escolarização no séc. XXI. Atualidade do direito à educação escolar de cada pessoa como sujeito de direitos. As teorias e práticas da constituição e desenvolvimento do currículo e culturas na formação histórica. Currículo e educação

nacional - reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs) (PPC, 2006, p. 77).

O objetivo da disciplina se direcionava a uma análise da construção do currículo, mediante uma contextualização histórica, percebendo as nuances existentes, numa perspectiva multicultural e pluricultural. Todavia, não encontramos, de forma explícita, objetivos específicos para atender a esse direcionamento. Podemos afirmar que o tema diversidade cultural aparecia ainda de forma tímida.

A disciplina Escola e Currículo II apresentava a seguinte ementa:

Pressupostos teórico-metodológicos do currículo. Perspectiva de um currículo multicultural e pluriétnico. Concepção de cultura, educação e ideologia. O currículo e a construção da identidade cultural na Amazônia. Pressupostos para uma análise estrutural do currículo. A constituição do conhecimento na política neoliberal. Fundamentos e perspectivas de elaboração, execução e avaliação do currículo (Ibidem, 2006, p.87).

Em nossa análise, compreendemos que, apesar da intenção de abordar sobre diversidade cultural, as ementas das referidas disciplinas apresentavam esse assunto de forma subtendida, pois não eram enfatizados como ou com que objetivos se poderia alcançar esses conhecimentos. Nesse sentido, uma proposta curricular que, de fato, possa contribuir para a emancipação do indivíduo deve ser um currículo antimarginalização, que é “[...] aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando” (SANTOMÉ, 2009, p. 172). Essa concepção deve permear o ambiente acadêmico na tentativa de se construir uma formação que vá além de domínios de métodos e técnicas, pois todos os conhecimentos são importantes. Negar ou tratar questões de diversidade somente no discurso, sem ação e reflexão, é também subalternizar o que é diferente.

No que tange ao P2, a diversidade cultural aparece de forma explícita algumas vezes, sendo a primeira demonstrada no item 2.1 *Organização Curricular*. Vale esclarecer que, a partir da Resolução de nº 01/2006, a matriz curricular do curso de Pedagogia se constitui de três núcleos, sendo um deles o *Núcleo de Estudos Básicos*, trazendo articulações que justificam o “j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (PPC, 2018, p. 24).

Essa vertente embasa o que se descreve no item 2.3, em que estão organizados os componentes curriculares tais como: núcleo comum de estudos básicos; aprofundamento; e complementar optativo. Pautada na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o estudo

da diversidade cultural está vinculado às disciplinas de Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Educação do Campo, consideradas como requisitos obrigatórios na formação. No mesmo item 2.3, encontramos o *Núcleo de Estudos Integradores*, onde a diversidade cultural e indígena aparecem como temas vinculados à elaboração de seminários temáticos, oficinas e/ou atividades práticas.

Os temas ligados ao *Núcleo de Estudos Integradores* aparecem de formas diferentes nos PPC de 2006 e 2018, conforme podemos verificar nos Quadros 5 e 6:

Quadro 5 - Núcleo de Estudos Integradores P1

III. Núcleo de Estudos Integradores	
Carga Horária Mínima: 100 horas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ SEMINÁRIOS TEMÁTICOS nas seguintes áreas de aprofundamento: <ul style="list-style-type: none"> - Educação Indígena - Educação de Jovens e Adultos - Educação do Campo - Educação Ambiental ♦ OFICINA DE PRODUÇÃO CULTURAL para Crianças: <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos e atividades didáticas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: PPC de 2006

Quadro 6 - Núcleo de Estudos Integradores P2

III. Núcleo de Estudos Integradores	
Seminários Temáticos, Oficinas e/ou Atividades Práticas	Educação dos Povos Indígenas na Amazônia e na Contemporaneidade Educação de Jovens e Adultos Educação do Campo na Amazônia Educação Ambiental e Sustentabilidade Educação e Direitos Humanos Profissão Docente: Formação e Políticas Educacionais Formação e Trabalho Docente Educação das Relações Étnico-raciais e Culturais na Escola Problemas Filosóficos e Antropológicos Inclusão e Educação Arte, Música e Dança

Fonte: PPC, 2018.

Analisando as duas propostas, observamos que houve um avanço em relação à questão indígena e à diversidade cultural. No projeto atual (2018), ficaram mais explícitos e delimitados os itens que antes especificavam unicamente a educação indígena e a educação do campo. Isso

possibilitou maior abrangência (pelo menos no nível teórico), considerando a inserção das temáticas *Educação de Povos Indígenas na Amazônia e Contemporaneidade*, *Educação do Campo na Amazônia* e *Educação das Relações Étnico raciais e Culturais na Escola*.

O projeto atualizado (P2) tem pelo menos a intenção de possibilitar maiores articulações no que se refere a mobilizar, discutir e propor ações vinculadas a essas temáticas, que, necessariamente, não podem estar ligadas somente à sala de aula, mas no ambiente acadêmico como um todo. Nesse sentido, enquanto espaço democrático, a universidade tem o papel de possibilitar a construção para o respeito às diferenças. Nesse sentido,

[...] a diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de (respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforma-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas universidades e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação de ser único de cada um é; em muitos casos, é a manifestação do poder ou chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo o desigual com a equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades. Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade (SACRISTÁN, 1988, p. 14).

Como já mencionamos em alguns momentos neste trabalho, as relações de poder se configuram na constituição do currículo, o que influencia no modo como as questões de diversidade culturais indígenas podem ser enfatizadas. Isso se dá tanto na universidade como no ensino básico. Entendemos que o currículo se reestruturar a partir de uma prática pautada na interculturalidade crítica, que “não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los” (CANDAUI, 2005, p. 32). Desse modo, consideramos importante construir uma educação intercultural, que oportunize uma mudança epistemológica. Conforme nos diz Soares (2018), para isso acontecer, é

[...] necessário que esteja presente a formação de educadores nos âmbitos metodológico, didático, pedagógico e curricular de materiais. E, também, é preciso o estabelecimento de sistemas de monitoramento e avaliação, de modo que possa atingir um pleno desenvolvimento de componentes interculturais, constituindo-se como parte de uma revolução educativa de índole social, política, cognitiva e procedimental, orientada para um novo compromisso de consciência e solidariedade social e cultural (SOARES, 2018, p. 667).

Isso ocorre a partir da decolonização do conhecimento, visto que os sujeitos, pela conscientização crítica da realidade, conseguem compreender as amarras ideológicas e hegemônicas existentes no cerne da sociedade. De acordo com Perez Gomes (1994), o ensino

é considerado um espaço ecológico de cruzamentos de culturas e, nesse contexto, deve ocorrer a mediação de conhecimentos, a fim de construir subsídios para a emancipação do indivíduo.

Em relação à questão indígena, no P1 encontramos duas disciplinas específicas: Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena, ambas obrigatórias, o que mudou no P2 apenas com a segunda disciplina, que passou a ser optativa, como podemos observar nos Quadros 7, 8 e 9, a seguir.

Quadro 7 - Disciplinas obrigatórias PPC 2006

Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
I. Núcleo de Estudos Básicos	
f) Diagnóstico sobre necessidades e Aplicações da sociedade sobre a Educação	Política Educacional e Organização do Ensino Básico Legislação do Ensino Básico Pressupostos e Fundamentos da Educação Especial Educação Indígena

Fonte: PPC, 2006.

Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias PPC 2006

j) Relações sobre Educação e trabalho, Diversidade Cultural, cidadania e sustentabilidade.	Cultura Afro-Brasileira Cultura Indígena Escola e Currículo I Escola e Currículo II
--	--

Fonte: PPC, 2006.

Quadro 9 - Disciplinas optativas PPC 2018

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS	
Componentes Curriculares Optativos	Educação Matemática Fundamentos da Educação Escolar Indígena Leitura e Produção Textual Dinâmica de Grupo História da Cultura Amazonense Tecnologias e Mediação Pedagógica Surdez, Língua de Sinais e Educação Inglês Instrumental Docência e Gestão Educacional Metodologias da Alfabetização Interdisciplinaridade e Educação Formação e Profissionalidade Docente Transtornos do Desenvolvimento na Criança e no Adolescente Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola

Fonte: PPC, 2018.

Em nossa análise, houve um retrocesso no P2, pois, anteriormente Educação Escolar Indígena como podemos observar no Quadro 7, era requisito obrigatório, em virtude da necessidade de se conhecer as diretrizes que norteavam a educação indígena, o que mudou posteriormente, conforme o Quadro 9, onde a disciplina mudou de nome para Fundamentos da Educação Escolar Indígena e passou a ser opcional.

Das 14 disciplinas optativas ofertadas no PPC atual, apenas duas enfatizam a diversidade cultural: Fundamentos da Educação Escolar Indígena e História da Cultura Amazonense, ambas com 60 h de carga horária e ainda optativas o que consideramos ser insuficiente para uma formação que possa contribuir para uma prática diferenciada. No PPC anterior existia a disciplina Saberes Tradicionais, que foi retirada no atual projeto. Entendemos que isso denota atraso, pois as disciplinas colocadas como optativas poderiam ser efetivadas como primordiais para a formação dos professores que irão lecionar em diferentes contextos e terão em suas salas de aulas alunos diferenciados social e culturalmente.

Essa proposta curricular demonstra desvalorização quanto às diversidades existentes, como também acerca da questão indígena, pois, colocando esses conteúdos curriculares como alternativos, desconsidera a realidade de Humaitá, do Amazonas e do Brasil, uma vez que, em nossa opinião, estes deveriam ser requisitos obrigatórios, para melhor se conhecer o contexto histórico, social, econômico e político das diferentes culturas da região e do Brasil. No intuito de desmitificar pré-conceitos, entende-se que,

[...] a diversidade cultural é uma realidade que pode ser assumida por meio de um processo de conscientização assentado no “diálogo problematizador”, possibilitando que seres humanos “coisificados” se emancipem ao “dizer a palavra” e com ela pronunciem e tomem nas mãos a história da sua genteidade, vendo reconhecidas as suas identidades culturais (HENZ, 2006, p.60).

Para haver a conscientização de que o contexto no qual o indivíduo - enquanto ser social e futuro profissional da educação - está inserido é pluricultural, diferenciado e ressignificado a todo momento, é essencial que lhe sejam possibilitados subsídios que possam contribuir para um reconhecimento cultural, compreendendo que o fortalecimento da identidade se dá a partir da decolonização do conhecimento, aqui entendido como descolonização que,

[...] é desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres. A descolonização só ocorre quando todos individualmente e coletivamente participam em sua derrubada, ante a qual o intelectual revolucionário como também o ativista e mestre tem a responsabilidade de ajudar o ativamente e participar no “despertar” (WALSH, 2009, p. 35).

Isso pode acontecer a partir de uma educação política pautada em um currículo crítico e pós-crítico, de modo que questões de diversidade e identidade sejam discutidas no ambiente

de formação inicial. É preciso também romper com o currículo tradicional e multicultural que circula nas universidades, pois sabemos que há uma ideologia hegemônica que vê a diversidade somente como algo a tolerar.

No que se refere à disciplina Fundamentos da Educação Escolar Indígena, colocada como optativa no PPC 2018, que PPC anterior era obrigatória, consideramos que essa reestruturação foi um retrocesso, pois colocou novamente o tema da diversidade como alternativo e ainda justifica o não interesse pela temática, o que contribui para uma formação fragmentada em relação aos conhecimentos que poderiam ser construídos sobre a questão indígena. Essa disciplina pode ser ofertada ou não em um dos semestres letivos e, além disso, geralmente não há interesse pelo assunto por parte dos acadêmicos. Nesse sentido, nos reportamos que,

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade.

Dessa forma, cabe-nos questionar: a universidade tem ou não contribuído para a permanência da representação negativa e estereotipada dos povos indígenas, bem como das diversidades culturais? Será que está havendo, de fato, a construção de uma educação que forme o professor para uma realidade culturalmente diferenciada? O PPC do Curso de Pedagogia tem possibilitado esses subsídios? Buscaremos responder a essas questões ao longo da nossa análise.

Voltando a discutir sobre a disciplina Fundamentos da Educação Escolar Indígena, que passou a ser optativa, consideramos importante descrever o seu principal objetivo em relação ao curso de formação do professor/pedagogo:

Oportunizar o estudo de aspectos fundamentais da educação escolar indígena numa perspectiva crítica e seus desdobramentos na construção de uma sociedade menos discriminatória através da educação, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil (PPC, 2018, p. 112).

Com base nesse objetivo, embora a disciplina não tenha por intuito possibilitar subsídios teóricos para formar professores para lecionar nas escolas indígenas, não se tira da mesma a importância de que os acadêmicos em formação possam conhecer, reconhecer e respeitar a cultura indígena. Para que possam,

Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças.

Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia (GOMES, N, 2010, p. 29-30).

Por isso, entendemos ser necessária a construção desse conhecimento no ambiente acadêmico. Conforme dados da FUNAI (citados na seção 4 desta dissertação), a maior quantidade de populações indígenas reside no Amazonas, o que justifica ainda mais a necessidade de se estudar sobre as mesmas, a fim de romper com as representações negativas e construir uma consciência emancipada, o que se propõe na ementa da disciplina Fundamentos da Educação Escolar Indígena, que elenca os seguintes assuntos,

História do Movimento Indígena. A integração/exclusão dos povos indígenas no processo de avanço do capitalismo. Etnias Indígenas do Amazonas. Processo da Educação Escolar Indígena no Brasil. Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena Territórios Etno educacionais. Cultura e Currículo Indígena. Educação Indígena no Amazonas. Plano Estadual de Educação. Educação Interétnica. Lei 11.645/08. Saberes Tradicionais. A educação indígena na perspectiva da “Educação para Todos” (PPC, 2018, p. 113).

Entretanto, apesar da intencionalidade curricular, a realização dessa construção de emancipação no que tange à diversidade cultural e indígena não se concretiza de forma significativa, visto que a disciplina não é obrigatória no curso de formação docente. Defendemos que as questões de identidade e cultura são importantes na formação de professores, reiterando a necessidade de se conhecer e propiciar uma representação positiva, tanto dos povos indígenas quanto da diversidade cultural de forma ampla.

Compreendemos que “[...] a diversidade étnica de nossos países tem sido e é uma dimensão fundamental, sem cuja compreensão plena, com todas suas consequências e implicações, não é possível imaginar um projeto de futuro capaz de resolver problemas cruciais de nossas sociedades” (BATALLA, 1981, p. 27). Com base, no que o autor nos diz, quando menciona a diversidade numa perspectiva de países, depreendemos que isso está interligado a questões de colonialidade, muito presentes em países colonizados e se reflete nas culturas que, ao longo dos séculos, foram marginalizadas. Sob esse aspecto, “[...] a história dos povos indígenas, desde a invasão europeia, tem sido a história de sua luta contra a dominação, “contínua e incessante”, com momentos de resistência e momentos de rebelião” (FAUSTINO, 2011, p. 327).

Esse fato geralmente foi pouco compreendido, seja na educação básica como no ensino superior, e mais ainda na atual conjuntura do país, que tem contribuído para discursos e ações intolerantes e discriminatórias, o que vem sendo vivenciado pela população indígena e se

reforçou, a partir de “[...] uma política propositadamente implementada para aniquilar direitos, o modo de ser dos povos e suas perspectivas de vida e de futuro. [...] Uma política perversa porque se impõe pela força bruta e pela repressão” (RANGEL; LIEBIGOTT, 2017, p. 15).

Diante disso, temos observado que, apesar das lutas, as culturas e povos indígenas ainda são compreendidas, por grande parte da população, como não pertencentes à sociedade brasileira. Desse modo, “a educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados (CANEN, 1997, p. 479).

Consideramos que, apesar de sua intencionalidade, o PPC do Curso de Pedagogia do IEAA/UFAM-Humaitá-AM ainda não está fortalecendo a formação inicial para uma práxis significativa diante ao reconhecimento da realidade culturalmente diferenciada. A priori, por retirar uma disciplina importante para o conhecimento da cultura indígena e seus processos formativos, colocando-a como opcional e, a posteriori, por sobrecarregar a especialidade na ementa de Cultura Indígena, que é obrigatória mais possui apenas 45h de carga horária, o que é insuficiente para atender aos objetivos propostos no plano de ensino.

Consideramos, ainda, que o processo formativo do curso de Pedagogia não está contribuindo totalmente para uma formação que contribua para uma ruptura epistemológica da colonialidade, o que implica a necessidade de o PPC passar por uma nova reformulação curricular, enfocando com maior profundidade as questões de diversidade, pautadas numa perspectiva de currículo crítico e pós-crítico, a fim de proporcionar contribuições importantes para os cursos de formação docente do IEAA, pois as disciplinas que abordam as temáticas em pauta deveriam fazer parte não somente do curso de Pedagogia, mas de todos os cursos que formam professores.

No próximo tópico passamos à análise das entrevistas e do teste de evocação realizados com os acadêmicos de Pedagogia que aceitaram participar da pesquisa.

7.4 Questão indígena: representação social dos acadêmicos de Pedagogia do IEAA

Nesta subseção, demonstramos a análise referente à segunda parte da pesquisa, a partir do objetivo específico, que é refletir sobre a representação social dos futuros professores acerca da questão indígena no IEAA. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a TALP e a entrevista semiestruturada.

Na proposta inicial, seriam selecionados 50% de acadêmicos que tivessem concluído

pelo menos 80% do curso. No entanto, conseguimos obter a adesão de 100% dos discentes com essa característica, totalizando 18 acadêmicos. Todos participaram da TALP, mas apenas 14 aceitaram participar da entrevista. Assim, decidimos utilizar para a análise somente os dados dos 14 participantes que participaram de todas as etapas da pesquisa de campo

Na Tabela 2, a seguir, apresentamos o perfil dos participantes, que, por questões éticas, não tiveram seu nome revelado, sendo aqui identificados por letras

Tabela 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeito	Sexo/Idade	Estudou o ensino básico	Município de Origem	Cor-Raça ou Etnia	Atividade Remunerada
A	F/39	Pública	Guajará Mirim - PVH	Negro	Não
E	F/22	Pública	Humaitá	Parda	Sim
F	F/31	Pública	Manaus	Indígena - Puyanawa	Sim
G	F/37	Pública	Humaitá	Negro	Não
I	F/23	Pública	Porto Velho	Parda	Sim
J	F/23	Pública	Humaitá	Parda	Sim
L	F/26	Pública	Humaitá	Parda	Sim
M	F/34	Pública	Humaitá	Parda	Sim
O	F/49	Pública	Humaitá	Negro	Sim
P	F/40	Pública	Marechal Deodoro-AL	Negro	Sim
R	F/22	Pública	Humaitá	Parda	Não
T	F/22	Pública	Campo Grande-	Branca	Sim
X	M/29	Pública	MT Humaitá	Parda	Sim
W	F/21	Pública	Humaitá	Parda	Não

Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos que, dos 14 acadêmicos participantes da pesquisa, 13 são mulheres, com idade entre 21 e 49 anos, o que demonstra que o curso de formação de professores da instituição IEAA, especificamente nessa turma de Pedagogia, tem uma demanda significativa de mulheres, o que corrobora a perspectiva de feminização da educação.

Dados do INEP (2017) demonstram que, dos 20 maiores cursos em números de matrículas, 660.917 das mulheres estavam matriculadas no curso de Pedagogia, enquanto que apenas 53.428 dos homens optaram pelo curso, sendo Direito o curso, com 392.812 matriculados, que demonstrou o maior índice de homens. Assim, Pedagogia assumiu o *ranking*

de 1º lugar no ano de 2017 pelo sexo feminino e o 19º lugar pelo sexo masculino, no que concerne a matrículas no ensino superior na universidade pública.

Esses dados revelam aquilo que Silva K. (2011) enfatizou em sua pesquisa de mestrado, apontando que, historicamente, a questão de gênero permeia o curso de Pedagogia, caracterizando-o por ter forte inserção da mulher: “Assim, considerar como se ligam a discussão de gênero e o percurso da Pedagogia pode nos sugerir quais identidades de gênero e sexualidade que as relações estabelecidas pelo e no currículo deste curso de formação vêm produzindo” (SILVA, K., 2011, p.32). Nesse sentido, cabe uma investigação aprofundada sobre esse tema nos cursos de formação do IEAA, uma vez que se demonstra pertinente em relação à educação, considerando-se, também, que geralmente essas mulheres possuem uma jornada dupla em relação aos estudos, trabalho e lar.

Em relação ao nível de estudo dos sujeitos da pesquisa, todos são provenientes de escolas públicas, o que pode implicar ou não em conhecimentos significativos e críticos acerca da diversidade cultural. Quanto à origem, há acadêmicos de outros estados, o que reforça a premissa de uma universidade pluricultural, do ponto de vista das diversas culturas, e intercultural, no sentido de conhecimentos diferenciados.

Segundo Candau (2009, p. 172), “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”, o que pode ser fortalecido pela instituição de ensino superior, refletindo em práticas interculturais que orientem os futuros professores a compartilhar saberes e construir uma educação crítica com seus alunos.

Quanto ao item cor, raça ou etnia, os participantes se identificaram como: negro, pardo, indígena e branco. Essa categoria foi elencada na tentativa de identificar como o participante se reconhece, o que pode ou não contribuir para a formulação de sua resposta diante do tema abordado na pesquisa, pois a forma como se identificam pode refletir nos discursos e representações. Dos 14 participantes, quatro se identificaram como negros, oito se autodeclararam pardos, um como branco e um se reconhece indígena. No momento da abordagem para tal identificação, os mesmos recorreram à cor da pele e traços que remetem às culturas indígena e afro-brasileira, fazendo uma comparação quanto a essas características como forma de se identificar. Esses mesmos itens podem ser encontrados em cadastros, vestibulares, concursos públicos e pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Petrucelli (2013, p. 22) sustenta a tese de que a forma como são classificadas as populações no Brasil “[...]do ponto de vista da percepção de traços físicos, condiciona a

trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros”. Isso pode ser comprovado a partir da existência de discursos excludentes e representações negativas que circulam na sociedade, principalmente relacionadas as culturas indígenas e afrodescendentes, gerando preconceito racial, que pode ser de marca ou de origem, como apontam os estudos de Teixeira *et al.* (2013).

Contudo, nossa intenção de traçar o perfil dos sujeitos a partir da sua identificação tem sentido contrário ao que Petruccelli (2013) enfatiza, pois a intenção não é classificar, mas entender como os participantes se reconhecem, visto que isso pode influenciar ou não em suas representações sobre a questão indígena. Vale comentarmos sobre a identificação de uma acadêmica, como indígena, que, na entrevista, ressaltou aspectos da cultura Puyanawa, bem como sua perspectiva diante as duas realidades vivenciadas, corroborando aquilo que Santos *et al.* (2006, p. 123) enfatizam: “No Brasil, os povos indígenas constituem uma identidade racial. Entretanto, em razão das diferentes características socioculturais, os grupos são definidos por etnia”. Isso acontece porque existem diferentes culturas, línguas, costumes e modos de viver, únicos de cada povo. Portanto, ser índio ultrapassa o sentido de simplesmente fazer parte da população indígena.

Segundo Luciano (2006, p. 220), “ser índio é pertencer a uma identidade continental e nacional autóctone, presente, viva e atuante nos cenários locais, regionais e nacionais”. Assim, a presença indígena numa instituição de ensino superior contribui para uma perspectiva de educação para todos, proporcionando melhor preparação profissional e contribuindo para que o indígena desenvolva articulações burocráticas e políticas em sua comunidade, colaborando para o reconhecimento e garantia de seus direitos.

Por fim, é importante ressaltar que, dos 14 sujeitos da pesquisa, 10 possuem atividade remunerada, como acadêmico bolsista, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Residência Pedagógica, os quais proporcionam que os acadêmicos possam “[...] se aperfeiçoar a partir da imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018, s/p). Então, além do ensino, esses alunos estão envolvidos em pesquisa e curso de iniciação à docência.

Com relação à representação social dos acadêmicos de Pedagogia sobre a questão indígena, a palavra indutora INDÍGENA fez emergir diferentes conceitos e representações, interligados à subjetividade individual e coletiva. Assim, analisando a TALP, constatamos que, na representação dos participantes, o indígena aparece de diversas formas, como podemos observar no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Evocações dos discentes de Pedagogia

Palavra Evocada	Frequência	Hierarquização	Justificativa
Índio	12	1º	Aldeia
Cultura	09	2º	Identidade/preservação
Escola	06	3º	Direitos/desvalorização

Fonte: Elaborado pela autora

A maior frequência de palavras evocadas pelos participantes foi relacionada a **índio**, que apareceu 12 vezes, sendo a palavra mais importante na hierarquização. A palavra **cultura** apareceu nove vezes, interligada à identidade e preservação e, por último, a palavra **escola** aparecendo seis vezes, relacionada à garantia ou direitos dos indígenas, que foi a 3º palavra mais importante na hierarquização. Muitas outras palavras foram elencadas, no entanto todas se encaixavam em uma dessas categorias mencionadas. Para melhor compreensão, demonstramos a dimensão dessas palavras no Quadro 11:

Quadro 11 - Dimensão das evocações dos acadêmicos de Pedagogia

Dimensão	Palavras significativas
Caracterização ou Estereótipo Indígena	Índio Pajé Aldeia Dança Pintura Oca/maloca Floresta/mato
Cultura	Transformação Identidade Definição Exclusão
Escola	Criança Direitos Desvalorização

Fonte: Elaborado pela autora.

A palavra **índio** foi considerada a mais importante conforme a ordem de hierarquização dos participantes. As palavras significativas relacionadas à palavra **índio** envolvem a mesma numa categoria de caracterização ou estereótipo indígena, o que significa que o indígena ainda é representado a partir de características que se remetem a aldeia, dança, pintura, oca/maloca e até mesmo floresta/mato. Isso fica ainda mais claro nas justificativas dos participantes como podemos observar nesses trechos:

Apesar de ter o mesmo significado da palavra ela me faz lembrar o índio que vive na aldeia (A-39).

Para localizar o sujeito o nome é índio (T-22).

Percebemos, nas duas justificativas, uma representação estereotipada da palavra índio, e até mesmo pejorativa, pois, para “identificar” o indivíduo é preciso associar a vivência na aldeia. Podemos dizer, então, que estes sujeitos ainda não obtiveram um conhecimento significativo sobre as diferenças entre indígena e índio, como também talvez não compreenderam que a palavra índio surgiu a partir dos colonizadores e que se reforçou em meio a discursos dominantes que circulam na sociedade e são também impostos no currículo, nos livros didáticos e nas mídias, o que contribuiu para o enraizamento dessa concepção. Como consta neste relato, a criação do referido termo se deu a partir do,

[...] resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam (LUCIANO, 2006, p.29-30).

Diante do ocorrido, se perpetuou a caracterização índio para todos aqueles que se encaixavam nos estereótipos e fenótipos diferenciados (cabelo liso, cor da pele, adereços coloridos, cocar dentre outros) o que culminou numa representação que se enquadra até os dias de hoje na sociedade quando se refere a cultura indígena. Concomitante a isso, esse estereótipo circula no meio social o que de alguma forma é reforçado pela escola por suas práticas pedagógicas que referentes a datas comemorativas impulsiona que a representação negativa criada permaneça viva, no qual,

Os povos indígenas na versão escolarizada do Dia do Índio, não são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Também os discursos comemorativos veiculados ao meio de comunicação, na internet, em pronunciamentos de instituições de governo parecem enfatizar a ideia de comemoração dessa chamada diversidade cultural como produto a mais, disponível num grande mercado de consumo (BONIN, 2007, p.121-122).

Compreende-se então que pautado na análise da autora, geralmente a educação (básica) ofertada contribui para a reprodução desses pré conceitos, que se dá a partir de um currículo oculto que perpassa os processos formativos escolares que na maioria das vezes tanto o professor quanto o aluno não compreendem, o que implica ainda que resultado disso “as culturas que não dispõem de estruturas importantes de poder não se vêem representadas nos currículos escolares, havendo, portanto, um silenciamento dessas culturas, que, quando

reportadas no currículo, são de forma estereotipada e deformada” (PEREIRA, 2010, p.134).

Com isso, podemos entender que o indígena ainda é representado também como: protetor das florestas e traiçoeiro, apesar da cultura ter passado por um processo de ressignificação. Pois de acordo com os discursos de alguns dos participantes da pesquisa, reforçam aquela concepção que Luciano (2006) enfatiza sobre o que pensam os brasileiros acerca do índio brasileiro, o que se configura como uma visão romantizada, cruel e civilizada.

Essa visão ainda permeia o imaginário de grande parte da sociedade, no qual Pimentel (2012), aponta que há dificuldades para se entender a diversidade de culturas e que em relação aos povos indígenas tem-se ainda uma visão deturpada e estereotipada. Como podemos visualizar nas respostas dos participantes durante as entrevistas, quando perguntado: *qual sua opinião sobre os povos indígenas?*

O que eu sei dos povos indígenas é que eles contribuíram territorialmente aqui no Brasil, porém se for fazer uma avaliação eles recebem muito preconceito, mais eu vejo eles como fator primordial para a sociedade, seja no campo e na zona urbana, porque querendo ou não eles são agricultores também, eles plantam, cultivam além de cuidar da preservação da natureza (X-29).

Os povos indígenas tiveram grande influência sobre a nossa cultura né, que a cultura de Humaitá, a do Amazonas tem tudo a ver com a cultura indígena e ela foi de grande importância para construir a nossa cultura (E-22).

São um povo muito interessante, com uma cultura bem diversificada apesar que com o contato, como eles falam com a gente conhecido como “branco”, nós temos visto assim, o desenvolvimento deles a forma de conhecimento e a diversificação da cultura como tem sido modificada pela nossa. É um povo muito acolhedor, amigável, um pouco traiçoeiro não muito confiável né por causa da cultura (A-39).

São pessoas que são pouco valorizadas não sei se pelo fato de serem indígenas porque apesar de ter conquistado vários direitos como as terras por exemplo (F-31).

Diante desses relatos e da representação identificada, é preciso haver o rompimento de preconceitos e estereótipos pois, de acordo com Bhabha (2005, p. 117), “o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação”. Porém, isso pode se modificar a partir de uma educação decolonial, que promova a interculturalidade crítica a partir de práticas e práxis interculturais diferenciadas, o que envolve também a reflexão na ação, mediante as ações formativas dos futuros professores, além de rever concepções teóricas ligadas à construção do currículo.

Entretanto, para que, os docentes (em formação) possam contribuir de forma significativa em relação a questão indígena é importante que no decorrer de sua formação acadêmica,

[...] se criem oportunidades do exercício de ações democráticas, de participação

coletiva, de não só pensar a contradição mas agir por contradição. Neste estudo, consolidamos a ideia de que os professores devem ser vistos como pessoas ativas e envolvidas nas atividades de crítica, a serviço da construção da emancipação e da liberdade e não como técnicos ou burocratas. Nesse sentido, compreendemos o currículo como o espaço politicopedagógico, processo ativo de construção e de validação de saberes, vozes, cultura, normas e valores que produzem e reproduzem práticas de construção do conhecimento nos diversos contextos (LAUANDE; CASTRO, 2010, p.59).

Desse modo, nessa construção é preciso também pensarmos a interculturalidade crítica como um caminho de possibilidades contra hegemônicas, cujas ações promovam a igualdade e o respeito entre as diversas culturas e como forma de reverter - ou pelo menos tentar desconstruir - paradigmas estereotipados sobre os indígenas.

Um caminho também apontado é de se implementar nos cursos de formação de professores, disciplinas obrigatórias sobre a diversidade cultural e indígena, para que se contemplem questões culturais e de identidade de uma forma mais efetiva. Isso porque nos discursos dos sujeitos se apresenta de forma sutil uma compreensão acerca dos direitos que a população indígena possui e como os mesmos sofrem com o preconceito.

Talvez essa compreensão esteja interligada a algum contato com as disciplinas de cultura indígena e educação escolar indígena no Curso de Pedagogia do IEAA, pois percebemos que as respostas não são totalmente negativas na entrevista, apesar de no teste de evocação ter se apresentado diferente.

Assim, quando questionados sobre: Como tiveram acesso ao conhecimento indígena, responderam que:

Bom, mais profundamente na universidade com as disciplinas de cultura indígena, sobre cultura mesmo, sobre outros povos, no ensino básico mesmo não muito especificamente sobre os povos indígenas (T-22).

O acesso maior que eu tive aqui, foi na UFAM, foi quando eu fui para a aldeia, teve as disciplinas aqui, porque na escola foi só por falar mesmo, conteúdo mais aprofundado mesmo foi aqui na UFAM (J-23).

Conhecimento mesmo eu fui adquirir a partir de quando eu fiz a disciplina cultura indígena que eu aprendi mais sobre os indígenas (L-26).

Além da escola e da academia, no meu trabalho, a SEDUC sempre faz alguns estudos em relação a isso, como a gente deve atender a esse público nas escolas. Mais assim nessa parte mais eficaz mesmo, foi na academia na disciplina de educação indígena eu pude ter um conhecimento mais aprofundado (O-49).

Os 14 participantes da pesquisa confirmam que tiveram conhecimentos significativos sobre a cultura indígena na universidade. As disciplinas citadas nas falas dos sujeitos, reforçam sua importância no currículo da referida instituição, uma vez que a maioria não obteve acesso a conhecimentos básicos sobre cultura dos povos indígenas em sua educação básica. O que

demonstra o papel importante que a universidade enquanto instituição formadora deve ter em relação a formação desses indivíduos, que além de possibilitar aquisição de competências para a profissionalização docente, possa contribuir para a construção de um formador que repense questões nas quais os povos culturalmente excluídos estão inseridos.

Do mesmo modo, a instituição de ensino superior adotando um currículo crítico estará possibilitando que os agentes desse processo de formação possam entender que as culturas historicamente subalternizadas precisam ter voz diante as contradições hegemônicas que se perpetuam na sociedade, mais para isso ser possível é preciso inicialmente

[...] identificar a base teórica que alicerça os currículos para a formação de professores, criar uma práxis curricular sintonizada com os princípios filosóficos, técnicos, políticos e pedagógicos capazes de contribuir para o processo de emancipação profissional, requisito básico para a inserção crítica e coletiva do professor no mundo do trabalho (LAUANDE; CASTRO, 2010, p.68).

Cabe frisar então, que diante a realidade do IEAA foi possível constatar que o currículo atual não tem se demonstrado totalmente favorável para que promova apontamentos que impliquem para uma real emancipação no que diz respeito a questões culturais, o que denota que é necessário avançar um pouco mais para que se discuta o currículo vigente e que se apontem alternativas para a implementação de componentes curriculares que abarquem a diversidade cultural no sentido da efetivação de uma teoria crítica e pós crítica do currículo. Pois, como já foi mencionado no item sobre a análise do PCC do Curso de Pedagogia o PCC atual não tem se demonstrado adepto a essas questões ao qual se insere no objeto de estudo desta dissertação.

Perante essa explanação, entendemos que, apesar de os participantes terem tido contato com as disciplinas sobre cultura indígena, ainda predomina o paradigma central do indígena com a representação de sujeito atrasado, protetor de florestas e ingênuo, conforme demonstrado nas evocações. O que se demonstra contraditório nas entrevistas, todavia devemos ressaltar que as representações,

[...] por seu turno, são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados. Sua explicação deve se dar necessariamente aos níveis de análise posicional e ideológico, além de aos níveis intrapessoal e interpessoal, pois as representações, circulam através da comunicação social cotidiana e se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as elaboram e as utilizam (SÁ, 1996, p. 23),

Nesse sentido, a representação criada sobre os povos indígenas está alicerçada numa materialidade historicamente condicionada por relações de poder, que influenciam a realidade da vida cotidiana, emergindo em discursos, ações e justificativas para diversas ações em relação à cultura desses povos, o que implica que o social e o cotidiano estão entrelaçados e assim, “é

por intermédio da sociedade, da interação e das relações pessoais que o indivíduo encontra a expressão de sua subjetividade” (ALEXANDRE, 2004, p. 134). O que denota que, o núcleo central negativo sobre os indígenas permanece enraizado em uma construção sócio histórica - permeada por estereótipos e discursos excludentes - criada e mantida como “natural”, sendo “[...] compartilhada pela consciência do senso comum, porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens” (ALEXANDRE, 2004, p. 134).

O que reforçou a legitimação desse paradigma na sociedade brasileira foram, principalmente, os aparelhos ideológicos do Estado que, a partir da escola e da mídia, dentre outros meios, buscaram transmitir a concepção de um povo indígena genérico, amalgamando suas diferenças culturais e provocando a representação negativa e inferior dessa população (BESSA FREIRE, 2016). Essa concepção ainda vem acontecendo, pois há predominância de discursos e representações que buscam separar o indígena da sociedade brasileira, o que se legitima por ações governamentais que têm negligenciado os direitos indígenas, contribuindo significativamente para situações de intolerância, preconceito e discriminação social.

Nesse cenário, “têm sido utilizados, neste caso concreto, argumentos e discursos discriminatórios, por meio dos quais se pretende fazer crer que os indígenas possuem culturas obsoletas, não sabem produzir e não contribuem com o desenvolvimento da nação” (RANGEL; LIEBGOT, 2018, p. 13). Cabe à universidade, baseada em currículo intercultural, propor que os cursos de formação de professores possibilitem construir um caminho diferenciado em relação a diversidade cultural, a fim de oportunizar a construção de uma representação positiva sobre as populações indígenas, tanto no processo de formação de docentes como nos ambientes escolares.

Assim sendo, considera-se que a realidade a qual vivenciamos é dialética, porém é preciso acreditar que há uma alternativa possível, o que se pauta numa perspectiva de currículo intercultural que pode ser um instrumento de mudança, pois, “[...] se configura como o oposto da homogeneização das culturas. [...] e pretende promover uma reflexão crítica das igualdades e diferenças que os povos tradicionais possuem [...]” (PAES *et al.*, 2018, p. 10).

Apontado aqui como uma alternativa, o diálogo sobre a ressignificação do currículo na perspectiva da interculturalidade, nos cursos de formação inicial se faz necessário para que assim se possa pensar e repensar questões culturais e a questão indígena, como forma de possibilitar subsídios teóricos para a formação de professores bem como para seu preparo para o exercício da carreira docente diante as diversas culturas.

Quanto à segunda dimensão, a palavra mais evocada foi **cultura**, que apareceu nove vezes, sendo a segunda mais importante. Como justificativa para tal hierarquização, identificou-

se segundo as justificativas dos sujeitos que cultura tem a ver com identidade e preservação, como aparece nas seguintes falas:

A cultura é de extrema importância para qualquer etnia, povo, pois ela é a identidade, assim como os franceses possuem a sua forma de viver, os povos indígenas também (E-22).

A cultura do indígena é o que define grande parte do nosso povo brasileiro, e percebe-se o orgulho que o indígena tem ao falar desses laços culturais, como as danças, as comidas, os artesanatos a língua, entre outras (F-31).

Cultura é um dos aspectos mais importantes na história de qualquer povo, e apesar de tudo, muitos conseguem preservar e valorizar suas culturas, principalmente passar de geração em geração, apesar das perdas e mudanças (P-40).

Podemos observar que a cultura é considerada como parte importante de qualquer população, entendida por alguns participantes da pesquisa como identidade. Na primeira justificativa, há uma comparação com a cultura francesa que, a grosso modo, é interpretada como parecida com a dos povos indígenas, todavia em quase nada elas se parecem. Cultura indígena se remete a um conjunto de características de diferentes etnias é uma expressão ampla e cada povo possui suas peculiaridades, além do mais,

[...] em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (LUCIANO, 2006, p. 46).

Assim, a perspectiva que geralmente a população tem sobre a cultura indígena buscam relativiza-las como única, no sentido de ser só uma, não considerando as diferenças que existem em cada uma delas, ou seja não é compreendida e valorizada. O que se justifica do ponto de vista das concepções eurocêntricas e relativistas de cultura que ainda predominam na sociedade, nas escolas e nas universidades, dado que existe uma representação hierarquizada das culturas, que são separadas a partir de uma visão reducionista, identificando os povos conforme suas concepções de mundo contribuindo para uma representação negativa, que se dá também a partir da,

[...] “indústria cultural” – TV, jornais, revistas, publicidade, certo tipo de cinema, rádio – está frequentemente fornecendo exemplos de etnocentrismo. No universo da indústria cultural é criado sistematicamente um enorme conjunto de “outros” que servem para reafirmar, por oposição, uma série de valores de um grupo dominante que se auto promove a modelo de humanidade (ROCHA, 1988, p.9).

Com isso, apesar das discussões no meio acadêmico, a temática sobre as diferenças culturais ainda não conseguiu alcançar uma transformação significativa na consciência social dos acadêmicos, como forma de romper com perspectivas monoculturais sobre a cultura indígena, pois “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em

ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONI, 2004, p. 483).

Nesse sentido, cabe-nos maiores reflexões sobre essa questão, que se torna pertinente no cenário educacional, uma vez que os indígenas, possuidores de direitos e deveres, conforme estabelecido na Constituição Federal (1988), não podem ser considerados antagonistas na sociedade brasileira, pois possuem uma cultura diferente, que precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada.

É preciso entendermos também que, assim como populações de outras culturas passam por um processo constante de ressignificação, com os povos indígenas acontece a mesma coisa. Conforme as relações de contato, inserção de novas tecnologias e conhecimentos, o ser humano se modifica interna e externamente. Então, é necessário romper com a ideia de que só é indígena o indivíduo que fala a língua materna, usa adereços como cocar, colares e brincos, dentre outros, caracterizando-o como o “índio natural”. Reduzir a cultura indígena a fenótipos contribui para sua subalternização o que é um retrocesso que não deveria ocorrer, por que,

Sob a categoria "indígena", como dissemos, encontram-se diferentes grupos étnicos, diferentes tanto entre si, como das sociedades nacionais, os quais reivindicam parte de seus direitos baseados no princípio dos "Direitos Originários", desta forma o que inicialmente foi uma classificação identitária atribuída pelo colonizador, passou a ser uma categoria de luta e uma identidade que, de atribuída tornou-se politicamente operante, justamente por somar sob uma única classificação grupos étnicos diferenciados, que tiveram nesta soma, sua força aumentada. Isto não significa, de forma alguma, que estes indígenas estejam abrindo mão de suas identidades específicas, pelo contrário é a partir desta união que a luta por seus direitos tem atingido maiores êxitos, e são exatamente estes êxitos que lhes permitem conseguir viver cada vez melhor de acordo com suas pautas culturais. Posto que nem sempre as demandas destes povos coincidem com o que os Estados Nacionais tem em seus projetos para eles (CALEFFI, 2003, p.3).

Pautado nesta reflexão é que se demonstra a importância de uma educação crítica reflexiva que possa contribuir com um ensino emancipador, para tentar desconstruir a concepção alienante criada sobre cultura, tendo em vista que com o projeto colonizador implementado no Brasil e a permanência da colonialidade nos bancos escolares e práticas docentes ainda tem contribuído para uma sociedade que exclui e marginalizada os povos originários.

Sabe-se que o processo de emancipação acerca dessas questões é algo a ser construído pois, mediante a hegemonia de uma cultura sobre a outra numa sociedade cada vez mais intolerante, tentar se posicionar sobre esse tema causa aquilo que a ideologia dominante não quer. Por determinar a partir dos aparelhos ideológicos do Estado o que se aprende é cada vez notório que a construção do sujeito deve se dar a partir da passividade que não contesta as relações de poder, porém, é preciso resistir e tentar agir para que ocorra uma contra hegemonia, cuja ações dos indivíduos não se perpetuem mais num consenso, e o primeiro passo para isso é

refletir sobre as questões culturais nos cursos de formação docente para que pautado numa análise crítica possam verificar como está se dando essa formação.

Outro ponto importante que precisa ser comentado diz respeito a justificativa da terceira participante que ao ter escolhido a palavra cultura como a segunda mais importante, afirma que a cultura é “um dos aspectos mais importantes de um povo”, o que não está errado. Porém, com o mundo passando por constantes transformações globais e econômicas, não tem como mensurar se as populações indígenas irão conseguir manter suas tradicionais culturais, uma vez que a cultura dominante tem cada vez mais se mantido no poder, fazendo com que as culturas diferenciadas passem cada vez mais por ressignificação quanto a sua tradição, religião e concepção de mundo. Diante dessa afirmação,

Os povos indígenas são vítimas do Estado porque, através das instituições que representam e exercem os poderes político, administrativo, jurídico e legislativo, ele atua, quase sempre, tendo como referência interesses marcadamente econômicos, e não os direitos individuais, coletivos, culturais, sociais e ambientais. A gestão pública é parcial, pois toma como lógica a propriedade privada, contrapondo-se à vida, ao bem-estar e à dignidade humana. Por isso, milhões de pessoas se encontram em situação de miséria, na vulnerabilidade, desempregadas e desesperançadas (PALOSCHI, 2018, p. 9).

Nesse sentido, os dados apontados pela autora, que se encontra no Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil do CIMI (2018) apontam análises significativas acerca da violência contra os povos indígenas e o sufocamento de seus direitos, que a partir da negligência do Estado e de discursos intolerantes tem perpetuado a desassistência em várias esferas da cultura indígena, contribuindo para a permanência e supremacia de uma hegemonia dominante que não tem respeitado e muito menos valorizado a questão indígena no cenário brasileiro.

Todavia isso pode se reverter e até mesmo amenizar se houver a apropriação de uma educação intercultural nas universidades e escolas, para que busquem entender que a causa indígena é de todos, o que contribuiria para fortalecer a identidade dos povos primeiros, colaborando conjuntamente para um ensino que articule conhecimentos tradicionais e ocidentais. Colocando a cultura e os saberes como importantes e implementando ao currículo, buscando a partir dos cursos de formação docente atrelar conhecimentos culturais que discutam, problematizem e reconstruam uma representação positiva acerca das populações indígenas.

Talvez essa ação poderia posteriormente contribuir para uma educação diferenciada nas escolas tornando a interculturalidade e suas intervenções mais efetivas, por isso,

[...] a mediação de saberes multi/interdisciplinares no processo educativo é uma necessidade, já que a especificidade dos contextos em que se educa hoje ganha cada vez mais importância, e dessa forma o/a professor/a e a escola, não deve só se adequar a essas novas demandas, mas, sobretudo, fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver uma nova sensibilidade a partir de saberes interculturais que promova no diálogo as diferentes culturas desconstruindo a ideia de educação monocultural (SÁ;

CORTEZ, 2012, p. 2)

Para isso ocorrer é preciso, desenvolver na Universidade o que irá se refletir nas escolas, uma educação voltada para a igualdade entre as diversas culturas, a fim de que não haja a sobreposição de uma cultura sobre a outra, que seja pautada na interculturalidade crítica e na decolonização do conhecimento, pensar e fazer uma educação voltada para a diversidade, de modo que “[...] seja possível uma mudança por uma sociedade que discuta as diferenças culturais, levando-se em conta o necessário reconhecimento da legitimidade das diferentes culturas” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 189).

Concomitante a isso, ressalta-se que pelo viés da teoria da representação social, a evocação da palavra **cultura** se enquadra na perspectiva do sistema periférico, pois “permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas, de modo que modulações pessoais frente ao núcleo central resultam em representações sociais individualizadas” (ABRIC, 1998, p. 33).

As evocações relacionadas ao sistema periférico são mais flexíveis do que o núcleo central, pois conseguem se resignificar a partir de outras experiências do indivíduo. Todavia, a evocação tem o papel de proteger este núcleo, que é mais rígido e difícil de ser “quebrado”. Desse modo, as representações do indígena foram criadas e recriadas numa relação social constante, assim,

[...] nós nunca conseguiremos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos (MOSCOVICI, 2007, p. 33),

A característica ou estereótipo do indígena ainda permanece subjetiva nas consciências individuais e coletivas de grande parte dos discentes de Pedagogia. Apesar de os sujeitos terem tido acesso a diferentes áreas de conhecimento, ainda não foi possível romper totalmente com o paradigma estereotipado da cultura indígena, ou seja, com o núcleo central desta representação, porque se tornou algo “natural”, um “modelo” a ser seguido.

O que significa que, “as representações sociais colam conceitos, palavras e imagens, como se os espaços existentes hoje tivessem sempre existido em uma mesma configuração e organização” (FEIX, 2017, p. 5), no entanto, foi algo criado e recriado, histórica e ideologicamente, por condições de poder materializadas na estrutura social.

Entretanto, apesar de o conceito sobre cultura partir de uma abordagem construída ao longo do processo educativo influenciada por teorias eurocêntricas, que nada mais é que,

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da

subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

A concepção de cultura tem se moldado e se transformado pela inserção de ensino crítico e práticas docentes que contestam os pré conceitos construídos sobre o termo, por isso que as evocações dos sujeitos referentes a essa dimensão já sofreu algumas modificações pelo menos em suas justificativas percebeu-se isso. O que denota que, a cultura do indígena é diferente e se ressignificou durante o percurso histórico e foi percebível essa reflexão nos discursos de quase todos os participantes que a partir de algumas experiências vivenciadas com os povos indígenas tiveram um outro olhar acerca da cultura.

No entanto, é preciso continuar proliferando ações que continuem afirmando a importância de se decolonizar o conhecimento, o que “[...] representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24), para que de fato a sociedade possa desconstruir paradigmas sobre a cultura indígena de forma mais significativa que gere não somente uma mudança no discurso mais na realidade social.

Quanto à terceira dimensão, a palavra **escola** foi considerada a terceira mais importante, conforme a hierarquização dos sujeitos, relacionada a palavras significativas no quadro de dimensões como: criança, direitos, desvalorização e foi evocada seis vezes durante a aplicação do teste de evocação. Isso denota que a palavra indutora INDÍGENA, na representação dos sujeitos, também tem uma importante relação com o ensino ofertado para essa população.

Na justificativa de alguns participantes, podemos observar que entendem a questão da escola da seguinte forma:

Porque realmente a escola indígena ainda é muito pouco para as crianças que ali precisam, e os pais precisam sempre estarem acompanhando seus filhos, e irem a luta pelos seus direitos (R-22).

A questão indígena está associada a cultura, as lutas, as conquistas por direitos inclusive de ter suas terras e por uma educação e escola de qualidade (I-23).

Conforme as justificativas acima, podemos inferir que esses sujeitos tiveram acesso a disciplinas de educação escolar indígena, como também devem ter tido acesso a algum tipo de conhecimento sobre os direitos que esta população tem acerca da educação diferenciada. Na perspectiva das participantes R-22 e I-23, a escola é um direito, mas não tem sido suficiente para atender às demandas da educação ofertada para as crianças que ali residem e R-22 ressalta

que os pais devem acompanhar e ir em busca dos direitos que eles têm.

Essas justificativas das acadêmicas demonstram uma realidade, que na atual conjuntura se apresenta complexa, pois,

A política de educação escolar indígena patina com índices vergonhosos para um país que tem a sétima economia do mundo, e a região amazônica amarga quase 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento. A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades, onde acabam sendo vítimas de todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo. O êxodo indígena, além de inflar demograficamente os centros urbanos, aprofunda os seus problemas sociais, agrava a violência e a pobreza e esvazia as comunidades indígenas, dificultando ainda mais a organização e estruturação dos serviços de atendimento público principalmente no campo da educação e da saúde, na medida em que o atendimento se torna mais caro em função do número de alunos por professor/escola (BANIWA, 2019, p. 18-19).

Nessa perspectiva, compreendemos que faltam maiores investimentos na educação escolar indígena, na efetivação das políticas públicas e na oferta de escola e ensino de qualidade, pois os desafios ainda persistem no dia a dia de professores e alunos indígenas, contribuindo para uma educação fragmentada, o que precisa ser discutido e problematizado. No qual ainda se reforça pela questão do currículo, que geralmente contribui nas universidades e na educação básica para uma educação excludente que não proporciona a inserção do indígena no contexto educacional e universitário respeitando e atrelando seus conhecimentos a construção do ensino.

Paralelo a esses entraves é preciso mencionar a formação docente não indígena, que conforme citado na sessão sobre questão indígena, em sua maioria não têm contribuído para uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue que possa,

Preparar as crianças e jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercerem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertence (GRUPIONI, 2006, p. 24).

O que demonstra que o professor não indígena não é preparado para lecionar numa escola indígena, este resultado de seu processo formativo que pautado em políticas públicas de formação não contempla questões culturais como importante em sua formação, o que é buscado posteriormente por cursos de especialização quando há necessidade ou quando existe a identificação com o tema.

Com isso dois pontos nessa discussão merecem destaque, primeiro o professor não indígena em sua formação não recebe subsídios teóricos suficientes que possam dar suporte para trabalhar com a diversidade cultural e indígena, pelo menos neste contexto ao qual foi realizada esta pesquisa é uma realidade. O que denota, “A dificuldade em se estabelecer uma

relação dialética entre teoria e prática. Essa precariedade fragiliza enormemente a formação docente e os futuros professores” (ARANHA, 2011, p. 57). Contribuindo dessa forma para um ensino que não atenda as diversas culturas e indígena numa construção de igualdade e alteridade tanto nas escolas da cidade como em escolas indígenas, fragilizando o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido se reforça a concepção de discutir nos cursos de formação de professores não indígenas, questões de diversidade no currículo, pois a mesma, “[...] precisa ser tratada, portanto, como um elemento epistêmico e político ou como possibilidade de transformação social atual. Ela segue sendo vista como um caráter pontual e, dessa forma, não tem a possibilidade de transformação” (BANIWA, 2019, p. 286).

Outro ponto no qual O *blog* eletrônico *Carta Capital*, de 2018, aponta é uma série de desafios relacionados à educação escolar indígena, o que se demonstra negativo também no censo escolar (2017), segundo o qual “30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionar”. Fora essa condição, fator preocupante e que implica numa educação fragmentada, há questões voltadas para as licenciaturas de formação de professores indígenas da UFAM, visto que entre os anos de 2017 e 2018 houve cortes de 50% dos recursos financeiros voltados para tal licenciatura (CARTA CAPITAL, 2018).

Nesse aspecto se apresenta a problemática que acarreta a formação do professor indígena que não tem ocorrido conforme as políticas públicas vigentes, o que fragiliza o ensino na escola indígena. O que precisa ser repensando, afinal

É impossível numa educação comprometida com a aprendizagem de professores e alunos, separar o saber como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2002, p. 11).

Diante disso falta maiores investimentos na categoria dos professores não indígenas, que necessitam de uma formação de qualidade que não prepare somente para a profissionalização docente mais para ser crítico, pesquisador e articulador de seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Para que possam diante da heterogeneidade de sua realidade construir de forma conjunta com seus alunos uma reflexão crítica do que se engloba dentro e fora de sua comunidade. Por conseguinte,

Necessitamos compreender o educador como um sujeito histórico, o que implica também nos questionarmos a respeito do futuro e das perspectivas que se abrem para a construção de um novo tempo, uma nova sociedade e uma nova escola. Implica também entendermos o professor como sujeito que constrói uma prática social e, nesse sentido, nos aproximamos também da compreensão de nossos professores, o professor não-índio e o professor indígena, como categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas (VEIGA; SALANOVA, 2001, p. 85).

Assim, é preciso pensar a formação dos professores indígenas como essencial ao processo de formação dos educandos, para tanto é necessária uma formação que possa contribuir em seus aspectos culturais, sociais e políticos. Atrelar a partir das experiências vivenciadas na comunidade um conhecimento que contemple as suas várias instâncias, que não se resuma somente a conteúdo específicos do livro didático, contemplando apenas conhecimentos ocidentalizados.

Ao contrário, que haja por parte dos docentes indígenas a valorização dos seus costumes, crenças e cosmologias de mundo para que numa perspectiva intercultural se entrelacem no processo educativo, e que percepções de culturas diferentes possam conversar entre si (FLEURI, 2000). Contribuindo assim para um ensino que possa construir uma nova forma de re-existir considerando suas peculiaridades e apontando para uma educação que transforma e emancipa.

Sendo importante destacar que a palavra escola que têm relação com a educação escolar indígena, evocada como a terceira mais importante na representação dos participantes da pesquisa, se assenta também numa representação de caráter periférico diante da abordagem da teoria do núcleo central de Sá (1996), isso por que conforme as análises realizadas a escola não possui somente uma representação no sentido de positiva ou negativa mais se caracteriza como não sendo a mais adequada para esta população. O que implica que a representação sobre a mesma sofreu alterações que se confrontam com a realidade encontrada, de modo que são, “[...] sempre construídas socialmente e ancoradas nas situações concretas vivenciadas pelos indivíduos que as elaboram” (VERGARA; FERREIRA, 2007, p. 4).

Considerando que as representações são criadas pelo senso comum, de forma individual e coletiva, os dados revelam que ao se induzir a palavra indígena os participantes desta pesquisa evocaram que escola é uma imagem decodificada que faz lembrar os povos indígenas, e o interessante dessa representação é que a escola não estabelece em suas hierarquizações e justificativas certo juízo de valor.

O que significa que a partir dos conhecimentos adquiridos houve uma flexibilidade em seus esquemas mentais acerca do que é escola, assim, “Ao formar sua representação de um determinado objeto, o sujeito, de certa forma, o reconstitui em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto em que está inserido” (VERGARA; FERREIRA, 2007, p. 13). No entanto, é possível que essa representação seja recriada partindo de outras perspectivas, o que se dá a partir do contato com novas experiências e conhecimentos.

Nesse sentido, é com base nessas discussões que enfatizamos, novamente, o papel importante que disciplinas como Educação Escolar Indígena e Cultura Indígena possuem na formação dos futuros professores que no contexto do IEAA, de alguma forma têm contribuído para uma reflexão acerca da educação ofertada para os povos indígenas, haja vista que “[...] os professores precisam superar a visão reducionista e considerar a interculturalidade em sua prática metodológica de ensino, tendo um olhar mais aprofundado sobre a pluralidade cultural existente em sala de aula” (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 223).

A concepção dos discentes sobre a educação para os povos indígenas demonstrou que a universidade tem feito sua parte, pelo menos parcialmente, o que implicou nessa representação da palavra **escola**, pois, apesar de ser hierarquizada como terceira mais importante, demonstra que existe uma preocupação por parte desses sujeitos sobre o ensino que é ofertado, o que é importante e impulsiona a reflexão como foi discutido nos pontos abordados anteriormente.

Assim, a percepção demonstrada ainda pelos acadêmicos sujeitos da pesquisa, sobre a escola indígena, está ligada a uma visão crítica da realidade cuja a intencionalidade a partir das disciplinas já ministradas, contribuiu para que compreendessem que as condições ofertadas sobre a escola indígena não seguem aquilo que a lei propõe. E é nessa compreensão dialética que enquanto sujeitos inacabados desejamos alcançar uma consciência crítica em relação as questões de poder e de divisões de classe, com isso

O compromisso com a conscientização é um grande avanço da Educação Libertadora. Conscientização é o processo de despertar da capacidade crítica e criadora de homens e mulheres que comungam o mesmo momento histórico. Essa dimensão é a que coloca os educandos e as educandas no compromisso da transformação da realidade que os rodeia. Conscientizar-se é comprometer-se (DICKMANN, 2019, p.44).

Entendemos diante disso que, os futuros docentes devem compreender que independente do contexto ao qual poderão lecionar, existirão em suas salas de aula culturas diferentes e que nessa conjuntura é imprescindível se problematizar questões culturais numa perspectiva crítica que culminem numa conscientização dialógica, possibilitando aos agentes desse processo uma reflexão diante a realidade que estão inseridos, o que implica que estes futuros docentes necessitam de constante formação continuada.

E é pautado nesta abordagem que interliga-se a última pergunta da entrevista que possui relação com a evocação **escola**. Assim, perguntamos aos participantes qual importância teria, enquanto acadêmicos e futuros docentes, conhecer a cultura indígena, foi possível obter as seguintes respostas:

Muito importante porque a gente podendo se aprofundar mais sobre os indígenas e passar isso para nossos alunos a gente pode fazer com que esses conflitos que há entre os ditos “brancos” e indígenas talvez algum dia cesse né, porque até hoje a gente vê essa briga entre os brancos e indígenas (W-21).

Pra mim, agora que eu estou estudando e lendo sobre isso eu acho que tem uma importância muito grande porque como a minha temática no PIBIC é pesquisar os livros didáticos sobre essa temática indígena, eu analisando os livros to percebendo que não existe né. Os índios são vistos só como um sujeito histórico que estão ali só para contemplar a história, então eles são vistos como uma parte do povoamento da América, então eles não são vistos como protagonistas da História. Como professora, como eu já falei que não existe nos livros a temática indígena, eu acho que deveria ser mais abordado essa questão da cultura indígena, porque até hoje eles são vistos como antepassados, um sujeito pré histórico. São vistos como selvagens por muitos, então como professora eu pelo menos teria que explorar mais essa questão, mostrar para os alunos que os indígenas são mais do que aquilo que já conhecemos, eles são uma parte muito importante da nossa história (G-37).

As falas das participantes revelam preocupação em conhecer a cultura indígena, para poder haver uma prática diferenciada daquelas que vivenciaram em sua educação básica. Em paralelo a essa concepção, existe complexidade para entender sobre a cultura, como a G-37 firmou que precisa “explorar mais essa questão”. Outro ponto importante apontado por W-21 é a necessidade de se aprofundar sobre cultura indígena, a fim de tentar romper com a “briga” entre indígenas e não indígenas. Talvez ela tenha essa percepção por conta dos constantes entraves existentes na sociedade, que apresenta ainda o indígena como o “selvagem” que precisa ser “domado”, pois é esta uma das visões que perpassam nas escolas e são reforçadas pelas mídias e livros didáticos, o que “[...]são uma espécie de “conhecimento” um “saber”, baseado em formulações ideológicas, que no fundo transforma a diferença pura e simples num juízo de valor perigosamente etnocêntrico” (ROCHA, 1985, p. 9).

Cabe então, à universidade, tentar numa perspectiva intercultural, fortalecer os cursos de formação inicial, tendo em vista a necessidade que se faz latente diante as falas dos sujeitos, oferecendo disciplinas obrigatórias quanto à diversidade cultural e indígena, necessárias para fornecer os subsídios teóricos para que os futuros docentes desenvolvam práticas de ensino interculturais. Para que possam,

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da história e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantém como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009, p. 24-25)

E isso só será possível quando houver a reorganização curricular dos cursos de formação, pois, conforme nossa análise do PPC do curso de Pedagogia, este não parece

favorável a problematizar essas questões. O que implica ser necessário ainda e imprescindível haver diálogos interculturais no meio universitário, a fim de que se possa pensar e repensar sobre as condições de ensino que o currículo tem proposto em relação às diversas culturas. Tendo em vista que, este diálogo se refere a uma perspectiva de superação de debates entre universalismo e relativismo cultural, propondo diálogos interculturais acerca de preocupações convergentes, ainda que a partir de universos culturais diferentes (SOUSA SANTOS, 2003).

Nesse sentido, devemos atentar para não continuar reproduzindo, nos bancos universitários, os capitais linguístico e cultural de uma cultura dominante, deixando de lado os conhecimentos das diferentes culturas, pois, fazendo isso, não se pode esperar que o futuro docente, em sua prática, seja na sala de aula ou enquanto pedagogo escolar, reproduza os estereótipos e discursos alienantes.

Porém, sabe-se que independente da oferta de ensino deliberada no ensino superior, não se pode mensurar e até mesmo generalizar que todos os futuros professores poderão realizar tal prática, mais é indiscutível que é preciso proporcionar um currículo emancipatório nos cursos de formação docente, não somente no de Pedagogia mais em todos os outros que formam professores, para que isso gere

[...] através de uma dialética da consciência, que o controle e o poder das estruturas sociais reproduzidos pelas instituições reproduzem e exercem sobre as instituições educativas, sejam questionadas a partir de três conceitos: esfera pública, intelectual transformador e voz. Uma vez que o currículo é espaço de construção das três esferas, as relações de poder ocorrem na relação que elas estabelecem entre si (AUGUSTI, 2017, p. 262).

Salientamos, ainda, a necessidade de se relacionar o currículo às quatro esferas que se dão a partir da decolonização do conhecimento, da educação intercultural, da interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial, como subsídios para a reinterpretação da educação, compreendendo a realidade de forma crítica. Para que as culturas, seja dos povos indígenas ou qualquer uma outra, possam ter voz, mediante a construção de uma educação libertadora, que colabore para a construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Para finalizar, nos valemos das seguintes palavras: “[...] quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil” (FREIRE, 1996, p. 152). Desse modo, compreendemos ser fundamental construir uma sociedade mais justa, em que todos tenham direito, acesso, garantia e permanência a uma educação emancipatória, possibilitando que as culturas historicamente marginalizadas possam ter voz, sem tirar o seu lugar de fala.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que abordamos nesta dissertação, consideramos que o ponto de partida para se falar em diversidade cultural emerge, *a priori*, da formação docente que, ao longo da história, não tem possibilitado, significativamente, que seja construída uma educação para a diversidade. Do ponto de vista histórico (como tratamos na seção 2) a categoria docente nunca foi valorizada e, assim, as condições estruturais ofertadas aos cursos de formação não possibilitam que este profissional possa ter subsídios teóricos e metodológicos para melhor desempenhar uma prática voltada para a interculturalidade.

Nesse sentido, os desafios que circulam a formação docente ainda são muitos, pois ainda há predominância de correntes epistemológicas pautadas no positivismo, no escolanovismo e no tecnicismo, que não tem contribuído para um olhar diferenciado sobre a formação de professores. Areladas a essas correntes, estão as relações de poder de uma estrutura dominante, que tem se mantido hegemonicamente, o que contribui para que a classe dos professores seja subalternizada, refletindo em condições de trabalho que não permitem ao docente refletir criticamente sobre sua prática, muito menos pensar em questões interculturais.

Na realidade, é preciso repensar que profissionais da educação estamos formando, seja professor ou pedagogo, pois entender as dualidades existentes entre a estrutura e superestrutura é de suma importância para um fazer docente que não mais reproduza informações de uma cultura dominante, compreendendo que a educação se faz não somente de conhecimentos ocidentais, mas também de conhecimentos tradicionais. Os conhecimentos diferenciados, à luz de outras culturas, devem ter vez e voz, refletindo numa sociedade mais intercultural, o que é ainda mais importante nos cenários amazonense e humaitaense, tendo em vista a diversidade cultural que predomina na região.

Em segundo lugar, entrelaçadas à formação docente, estão as teorias do currículo, pois cada uma possui uma visão diferente sobre as condições de educação. O que pretendemos, durante a abordagem de cada uma delas, foi mostrar que, para romper com uma formação de professores pautada no tradicionalismo e no mecanicismo, as teorias crítica e pós-crítica são caminhos possíveis para se pensar questões de poder, cultura, alteridade, identidade, hegemonia, dentre outras, que permanecem intrínsecas a uma sociedade que, predominantemente, não aceita as diferenças culturais e as diferentes concepções de mundo, gerando preconceito e intolerância, que se reproduzem nas relações sociais dentro e fora da universidade e das escolas.

Com isso, torna-se necessário rever conceitos e buscar entender essas dualidades, para

que, a partir da formação inicial pautada no currículo crítico, possamos permitir que os futuros professores tenham oportunidade de discutir sobre essas questões, para que, quando adentrem os espaços escolares, não tenham o “diferente”, como também não reproduzam representações negativas sobre diversidade com seus alunos.

Em terceiro lugar, vinculada às questões que devem passar a fazer parte das discussões do currículo de cursos de formação de professores, está a temática indígena que, apesar de ser contemplada na legislação, pouco ainda é comentada na sala de aula. Como exemplo, as duas disciplinas relacionadas a essa temática no curso de Pedagogia são insuficientes, pois a representação dos discentes de Pedagogia ainda se assenta numa representação negativa. Assim, foi importante trazer uma contextualização histórica sobre essa população para que pudéssemos mostrar de onde partimos quando falamos em questão indígena, para situar futuros leitores e pesquisadores que essa cultura estigmatizada possui uma história de resistência e luta constante pela garantia de seus direitos e pela sobrevivência.

Nesse sentido, propomos uma educação atrelada à interculturalidade crítica, a fim de desenvolver sujeitos críticos, que possam recriar representações positivas sobre a cultura indígena marginalizada pelo projeto colonizador. Somente com a reflexão na ação, partindo da problematização, é que poderemos nos tornar sujeitos emancipados, entendendo a realidade dentro de uma perspectiva de constância dialética.

Em quarto lugar, demonstramos que existe um caminho possível para que se possa, pelo menos, tentar novas formas de fazer educação: a interculturalidade crítica, que tem sido utilizada como forma de romper com o paradigma colonial, o que implica não somente em mudanças para a população indígena, mas também para os não indígenas. Conforme abordamos na seção 5, com base em teóricos que estudam o tema, há a certeza de que esta concepção surgiu para propor um giro epistemológico nas formas de fazer conhecimento, o que não se assenta somente para uma única cultura, mas para todas que se sentem marginalizadas.

Ligada à decolonização do conhecimento e considerada como um projeto contra hegemônico, a perspectiva intercultural crítica vem para “balançar” as estruturas de uma sociedade machista, sexista e preconceituosa, mostrando que conhecimentos diferentes são importantes e precisam ser respeitados e valorizados. É um caminho ainda novo, mas parece ser uma boa alternativa para se construir uma sociedade emancipada e justa. Assim, evidenciamos que, a partir de uma educação intercultural e da pedagogia decolonial, é possível transformar os espaços acadêmico e escolar em um palco de discussões, que problematizem as questões elencadas no currículo crítico e pós-crítico, como forma de não somente fazer a interculturalidade acontecer em dias específicos do ano.

Em quinto lugar, conjuntamente a essas questões, a teoria da representação social nos ofereceu suporte teórico-metodológico para entender como são constituídas as representações sociais e como foram construídas as representações dos discentes de pedagogia acerca da questão indígena. Compreendemos que essas representações emergem de uma construção histórico-social, condicionada por uma materialidade histórica, que se constroi nas relações sociais dos indivíduos, influenciando que sejam criadas e recriadas representações negativas e/ou positivas sobre uma pessoa, objeto ou população, cristalizando-se em um paradigma considerado como “natural” por grande parte da população.

A representação social faz parte da subjetividade dos indivíduos e se assenta tanto na individualidade como na coletividade. Assim, a representação social e faz parte das nossas vivências, justificando nossas ações, circulando no nosso imaginário, o que é reforçado pela linguagem, discursos e mídias e se reproduz incessantemente. Novas representações são criadas e recriadas a todo momento, sem que haja o rompimento do núcleo central, visto que este é protegido pelo sistema periférico, o que só é possível romper se houver acesso a conhecimentos que possam questionar a representação construída.

A teoria da representação social tem sido utilizada em pesquisas voltadas para a educação, a fim de mostrar que os problemas educacionais fazem parte de uma construção histórica, possibilitando um olhar mais crítico sobre esses problemas, para que se possa ter novas atitudes frente a eles.

Por fim, com esta pesquisa, pudemos analisar a representação social dos acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM, as quais se assentam, ainda, na representação de um indígena caracterizado por estereótipos. Por esse motivo, consideramos que, apesar de o curso oferecer duas disciplinas sobre a cultura indígena, estas não são suficientes para proporcionar subsídios teóricos para que haja o rompimento deste núcleo central que predomina como mais importante para os discentes em formação.

Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para a instituição, possibilitando que sejam repensadas as questões culturais sob uma perspectiva intercultural de currículo e formação, o que implica práticas interculturais na formação de futuros profissionais para que se tornem mais flexíveis em relação à diversidade cultural, seja enquanto professores ou pedagogos. E que, a temática aqui discutida de alguma forma possa causar inquietação, para que possamos de forma conjunta: universidades, docentes e futuros professores colaborar para uma mudança social em relação a questão indígena.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Jeux, conflits et representations sociales**. Thèse. (Doctorat ès Letres) - Université de Provence, 1976.

_____. L' étude expérimentale des representations sociales. In: Jodelet, D. (Dir.). **Les representations sociales**. 4. Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994 (Sociologie d' Aujourd'hui).

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

AGUIAR, Ana Raquel Rodrigues da Costa. **A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado), 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/.../2/tesedoutanaguiar000120940.pdf>. Acesso em: 10 Abril 2019.

ALEAM. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. **Processo Legislativo do Projeto de Lei nº 128/2000**. Manaus: [s.n.], 2000.

ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum** - Rio de Janeiro, v.10, nº 23, p. 122-38, julho/dezembro 2004. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 15 Set. 2019.

ALMEIDA, Jane Soares. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995. Disponível em: <https://www.emaberto,inep.gov.br>. Acesso em: 28 Jun. 2019.

_____. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas; Autores Associados, 2007.

ALVES, Alexandre de Brito. O pós-colonialismo: por uma nova epistemologia das ciências sociais no sul. **Revista de História Bilros**. História (s), Sociedade (s) e Cultura (s). v.5, n.8 2017. ISSN 2357-8556. Disponível em: <https://www.ser.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2558&path%5B%5D=271>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p.18-43, jan./jun.2008. Disponível em: <https://www.metodista.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANDRADE, Flávio Rovani. VARES, Sidnei Ferreira de. O “princípio de correspondência”

em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação** Ano VIII nº 14 (Jul./Dez. 2010). Disponível em: https://www2.unemat.br/vol_14/artigo_14. Acesso em: 01 Fev. 2019.

AMAZONAS. 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.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Relatório quinquenal 2005/2010/ ações desenvolvidas e projeção de ações para o quadriênio 2011/2014 pelo centro de formação profissional Pe. José Anchieta – CEPAN**. Manaus, 2010.

_____. **UEA inicia ano letivo do programa nacional de formação de professores da educação básica**. 2019. Disponível em: <https://www.amazonasnoticias.com.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu [et. al] (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura sociedade**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Revista Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 Jul. 2019.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. **Políticas públicas da educação superior no governo Lula: um estudo documental da política de expansão do MEC e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas**. Dissertação (Mestrado) - UFAM. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 23 Set. 2019.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 43-61.

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire.

In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do Espaço de Reprodução na Formação Continuada de Professores. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3 n.2 p.255-269 maio/ago. 2017. Disponível em: www.periodicos.sbu.unicamp.br Acesso em: 2 Fev. 2019.

AZEVEDO, Marta Maria. **Diagnóstico da população indígena no Brasil**. Cultura Indígena Artigos. 2008. Disponível em: www.cienciacultura.bvs.br. Acesso em: 16 Maio 2019.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3a. ed., Tomo III. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. ISSN 0103-3352. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> Acesso em: 20 Abr. 2019.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 23 Abr. 2018.

_____. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Trad.de Antônio Marques Bessa, São Paulo: Martins fontes ,1977.

BARROS, Roque Spencer M. de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. **Análise da implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica em estados da região norte do Brasil**. Tese (Doutorado). 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

BATALLA, Guillermo Bonfil (Comp.). **Utopía y revolución: el pensamiento político contemporâneo de los indios en América Latina**. México: Editorial Nueva Imagen, 1981.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência no ensino superior: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM**. Dissertação (Mestrado) - UFAM, Manaus, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle>. Acesso em: 25 Jul. 2019.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 - Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/LegimpJ_19.pdf Acesso em: 03 Jul. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série legislação; n. 102). Disponível em: www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf. Acesso em: 21 Abril. 2018.

_____. **Medida Provisória Nº 870**, de 1º de Janeiro de 2019. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm. Acesso em: 05 Mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena.** Brasília: MEC, 1993.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: www.pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20metas.pdf. Acesso em: 06 Mar. 2019.

_____. **Plano de integridade da UFAM.** 2018. Disponível em: <https://www.cgu.gov.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto,** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB 5/2012. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: www.mobile.cnte.org.br/rest/lei/pdf. Acesso em: 07 Mar. 2019.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700. **Cadernos SECAD 3.** Brasília, abril de 2007. Disponível em: [www.http:portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade.../apre](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade.../apre). Acesso em: 24. Abr. 2018.

BUZATTO, Cleber César. **Integracionismo à vista:** a violência contra os indígenas e o golpismo no Brasil. Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil dados de 2016. Disponível em: <https://cimi.org.br/pub/Relatorio2016/relatorio2016.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2018.

CALEFFI, Paula "O que é ser índio hoje?" A questão indígena na América Latina/Brasil no

início do século XXI **Diálogos Latino-americanos**, núm. 7, 2003, pp. 20-42. ISSN: 1600-0110. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16200702> Acesso em: 19 Fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e pós crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: V. M. Candau (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico** (pp. 13-37). 2005. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997a. pp. 205-236.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 48 set. Dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/v16n48a07. Acesso em: 27 Abr. 2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dados do PARFOR no âmbito da UEA e IFAM, no período de 2009 a 2015**. Solicitação realizada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). Mensagem recebida por marilucymarques@gmail.com, em 23 Mar. 2016.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 26 Ago. 2019.

CARTA CAPITAL. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras (es)**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br>. Acesso em: 16 Set. 2019.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, vol 1 n. 1 Botucatu Aug. 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 05 Mar. 2019.

CARVALHO, Francine Adelino. Formações identitárias no póscolonialismo: quem é o sujeito negro? **Revista TEIAS PROPED/UERJ** Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan. /Abr. 2010 EM PAUTA. ISSN:1982-0305 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24104>. Acesso em: 11 Abr. 2019.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. IX ANPED SUL, 2012 **Anais**. Disponível em: <https://www.ucs.br/paper/viewFile>. Acesso em: 03 Jul. 2019.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 22. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu. Acesso em: 15 Mai. 2019.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. “Terra Indígena”: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **Revista História** (São Paulo) v.35, e75, 2016. ISSN 1980-4369. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742016000100501&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 08 Abril 2018.

_____. A interculturalidade crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 85-101, jan./abr. 2017. ISSN 2359-1943. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus?article/view/434/0>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol. 18, n 2, Maio/Agosto de 2014: 303-312. Disponível em: www.scielo.br/14138557-pee-18-02-0303.pdf. Acesso em 08 Abr. 2018.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. CIMI: Medidas do Governo Bolsonaro aniquilam direitos dos povos indígenas e afrontam Constituição. **Site Viomundo**. 2019. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/denuncias>. Acesso em: 05 Mar. 2019.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**. Vol.15 no.2. São Paulo Apr./June 2001. ISSN 1806-9452. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 Set. 2019.

COLL, Agusti Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo, Instituto Pólis, 2002. (Cadernos de Proposições para o Séc. XXI, 2).

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. **SEDUC-AM realiza seminário do PARFOR para melhorias na formação de professores**. 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/educ-am-real>. Acesso em: 27 Set. 2019.

COMIN, Fabio Scorsolini. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições Para a Educação a Distância**. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/educ. Acesso em 24. Nov. 2018.

COSTA, André Oliveira; ENDO, Paulo César. **Corpo, transmissão e processo civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias**. Artigos temáticos. 2014. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-vi/artigos-ematicos/artigo-tematico-3.pdf>. Acesso em: 28. Nov. 2018.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, 2009. Campinas, v.10, n.2, p.71-90, ISSN: 1676-2592.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. **Revista EIXO**, Brasília-DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/310>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer**. São Paulo: Saraiva, 1993.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Revista APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II n. 2 p. 105-114. 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>article>view>. Acesso em: 09 Mai. 2019.

DE VOLTA para o futuro. **Amazônia Verdade**, Manaus, n. 1, ano 1, pp. 3643, nov., 2001.

DICKEMANN, Ivo. **Primeiras Palavras em Paulo Freire**. Org. DICKEMANN, Ivo. DICKEMANN, Ivanio. 3. Ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

DOISE, Willen. Relations et représentations intergroupes. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larousse, 1973. v. 2. pp. 194-213.

_____. **Les Représentations sociales**. In: R. GHIGLIONE, C. BONET & J.F. RICHARD (Eds.) *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990, vol. II, pp. 111-174.

DUHAU, Rodrig; BRANDÃO, Iolanda Bezerra dos Santos. Ele no pescoço: a violência simbólica de Pierre Bourdieu e o uso de coleira por parte das mulheres durante o carnaval. Artigo original Hegemonia - **Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro** ISSN: 1809-1261, UNIEURO, Brasília, n. 22 (Especial), 2017, pp. 74-97. Disponível em: www.unieuro.edu.br>sitenovo>revistas. Acesso em: 29 Jan.2019.

DURAN, Marília Claret Geraes. Educação, formação docente e representações Sociais. **Educação & Linguagem**. v. 13. n. 22. pp. 217-237, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br>. Acesso em: 26 Set. 2019.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Filosofías de Sur: descolonización y transmodernidad**. México, DF: Akal, 2015.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – vol. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051. Acesso em: 10 Abr. 2019.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar.** 2.ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Organizações indígenas no Amazonas e a luta por educação escolar.** In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: www.sbhe.org.br/congressos/cbhe7.pdf. Acesso em: 15 Mai. 2019.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.17-29 ISSN:2446-6220. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>. Acesso em: 29 Abr. 2019.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 11, n. 3, set-dez 2011, pp. 323-335. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br>. Acesso em 30 Jul. 2019.

FEITOZA, Maria Belacilda de Oliveira. **Representação Social de Formação para Professores e Formadores da Rede Municipal de Ensino.** Dissertação (Mestrado). 2009. Disponível em: <https://www.tedeufam.edu.br>. Acesso em: 26 Set. 2019.

FEIX, Isabel. Representações Sociais, memória e cultura: a sociedade de consumo e seus estilos de vida imaginados. In: 40º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Curitiba-PR, 04 a 09/09/2017. **Anais.** Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais>. Acesso em: 16 Set. 2019.

FÉLIX, Cláudio. Entre Conflitos e Convívios: Aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista HISTEDBR Online.** Campinas, 2008. Disponível em: http://histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art07_30.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <https://scielo.br/scielo/pid=S0101>. Acesso em: 03 Jul. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** 3ª ed. 1ª Imp. revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Positivo.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global. 2001.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2019.

FILHO, Gerson Pereira; PINTO, Alírio Ferreira. “De Selvagem a Cidadão”: Representações Sociais do Índio no Ensino Fundamental. **Sapere aude** - Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 128-145, Jan./jun. 2017 – ISSN: 2177-6342. Disponível em: <https://www.periodicos.pucminas.br>. Acesso em: 26 Set. 2019.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations Sociales. IN: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris. Presses Universitaires de France, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si? **III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Porto Alegre: UFRGS-ANPED-cd-rom, 2000, p.1-15.

_____. **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. ISSN 1809-449X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-2478200300200003. Acesso em: 17 Abr. 2019.

_____. O que significa educação intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual - Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/ EAD/UFSC, 2009.

FOIRN, **Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro**. 2019. Disponível em: <https://www.foirn.org.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC,2002. Apostila. Disponível em: www.passeidireto.com>arquivo. Acesso em: 11 Mai. 2018.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. Trad. Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1996. Ano de Digitalização: 2002. Obra digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI:

competências e solidariedades. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) **Formação continuada de professores**. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. São Paulo: Unicamp, 2003.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. 2010 Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 27 Out.2018.

_____. **Fundação Nacional do Índio**. Humaitá, AM. 2019.

GABLER, Louise. **Escola Normal**. Rio de Janeiro: MAPA - Memória da Administração Pública Brasileira, 2016. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=9352>. Acesso em: 04 Jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Concepção Dialética da educação**: um estudo introdutório. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Revista Educ. Pes.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em: 01 Fev. 2019.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. IN: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).

GALVÃO, A. M. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARNELO, Luiza (Org.). **Saúde Indígena**: uma introdução ao tema. Ana Lúcia Pontes. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

GARNELO, Luiza; MACEDO, Guilherme; BRANDÃO, Luiz Carlos. **Os povos indígenas e a construção das políticas públicas no Brasil**. Brasília: Ed. OPAS, 2003.

GHEDIN, Evandro Luiz. **Currículo e Ensino Básico**. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus/AM: UEA Edições, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo:

Cortez/Autores Associados, 1992. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica**: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsFund/indag4.pdf>. Acesso em: 29 Jan.2019.

_____. **Um olhar além de fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Gabriela Camacho. **Currículo, teoria crítica e Neoliberalismo**: a concepção dos educadores. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). 2015. Disponível em: www.uel.br/ceca/pages/arquivos. Acesso em: 29 Jan.2019.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. Editora contexto. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006. (Cultura Negra e identidades).

GRANA, Márcia. **Fotografia UFAM 29 de agosto em Humaitá-AM**. 2018. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br>. Acesso: em 21 Out. 2019. PROFORMAR.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; LOPES DA SILVA, Aracy (Org.). **A temática indígena na escola**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. P. 481-526.

GRUPOINI, Luís Donisete. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006

GUIA GEOGRÁFICO. **Mapas do Brasil**. Disponível em: <https://www.guiageo.com/amazonas>. Acesso em: 20 Set. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. Diversidade Cultural e emancipação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 60-73, jan. /jun. 2006. Disponível: em <https://www.ser.upf.br/rep/article/view>. Acesso em: 24 Jul. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados indígenas**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 Out. 2018.

IEAA, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. **Quantitativos de discentes declarados indígenas**. 2018. Setor Administrativo - IEAA, Humaitá-AM.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br>artigo>content>. Acesso em: 23 Set. 2019.

_____. **Censo Escolar**. 2017. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 Set. 2019.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psicología social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

_____. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Trad. de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <http://www.portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em: 26 Set. 2019.

_____. **As representações sociais**. Trad. de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 Jul. 2019.

JUNQUEIRA, Carmen; CARVALHO, Edgard de A. (Orgs.). **Antropologia e indigenismo na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1981.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria do Currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 28 Jan. 2019.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Adalberto Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAUANDE, Maria de Fátima R. F. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Contribuições Do Currículo para a Formação e a Profissionalização Docente. IN: NASCIMENTO, Ilma Vieira do, MORAES, Lélia Cristina Silveira de, BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. - São Luís: Edufrna, 2010.

LIBANÊO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia**

da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F. A educação escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n. 3, pp. 597-612. Goiânia: IFITEG, 1998.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F. TOSHI, Mirza S.; **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIEBGOTTI, Roberto. **Às margens, exilados entre cercas e estradas, vivem os subsistentes.** Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil dados de 2016. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/pub/Relatorio2016/relatorio2016.pdf>. Acesso em: 19 Jan. 2019.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. Ser interessado: núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras. **InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação UFMS.** Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 202-213, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br>. Acesso em: 27 Set. 2019.

LIMA, Cinthia Vieira Brum. **Representações sociais da escola em produção de alunos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado). Campinas, SP. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br>. Acesso em 20 Mai. 2019.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. .

LIMA, Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de. **A representação social de escola para alunos e alunas da EJA - Educação de Jovens e Adultos - de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação) Manaus: UFAM, 2008. 145 f.; s/il. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4171>. Acesso em: 25 Mai. 2019.

LIMA, Michelle Fernandes; ZALORENZI, Cláudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação de Professores).

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Jovens de camadas populares na educação superior pública do Amazonas: acesso e permanência.** Dissertação (Mestrado) 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 28 Mai. 2019.

LOPES, Daniele B. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. **Em tempo de Histórias/PPGHIS/UnB.** n. 21, Brasília, ago./dez. 2012, pp. 205-210.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-16-9232. (Coleção Educação para Todos 12).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.).

Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

_____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/article>. Acesso em: 23 Set. 2019.

MACHADO, L. B. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, L. B. (Org.) **Incursões e investigações em representações sociais e educação.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. pp. 15-28.

MACHADO, Raoni Moraes Jardim. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico.** Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34318>. Acesso em: 20 Abr. 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, pp. 125-142, Maio-Ago, 2011. Ed. Especial.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle>; Acesso em: 31 Jan.2019

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. IN: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. pp.127-167.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Revista Teias** v. 18 n. 51. 2017 (Out. /Dez.): Micropolítica, democracia e educação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, A.; DE LOS RÍOS, L. La filosofía del diálogo intercultural en el pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt. In: Telos, **Revista de Estudios Interdisciplinarios**, Maracaíbo: Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín, v. 3, n. 3, 2001.

MARQUES, Marilucy Pereira. **Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR)**. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://www.repositorio.ufjf.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

MARTÍNEZ, María Elena. DIEZ, María Laura. THISTED, Sofia. VILLA, Alicia. Políticas e Práticas de Educação Intercultural. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. IN: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEC - Ministério da Educação. **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

_____. **Processo seletivo simplificado do PARFOR**. 2019. Disponível em: <https://www.proeg.ufam.edu.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas. **Estatuto do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas**. Manaus, 2008.

MENDONÇA, H. J. da C. Educação elementar. In: Correio Braziliense. Londres, 1816, números 95, 96, 97, 98, 99, 100 e 101, **Caderno Miscelânea**. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/> Acesso em: 07 Jul. 2019.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [OnLine], 80/2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: 17 Abr. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 Out.2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, C. E. Criticidade. IN: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: J. P. FORGAS (Ed.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, 1981.

_____. The phenomenon of social representations. In: R.M. FARR & S. MOSCOVICI (Eds.). **Social representations**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 3-69.

_____. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Milton. Diversidade cultural e democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade. **Textos e Contextos**. Salvador, v. 3, n. 3, pp. 29-38, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).

NÓBREGA, P. Escola normal, ciência e nacionalidade na primeira república. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da escola Tenharin em Humaitá e Manicoré**. Tese (Doutorado). 2015. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle>. Acesso em: 07 Mai. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/FPPD_A_Novoa. Acesso em: 23 Set. 2019.

OLIVEIRA, Fátima O.; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. In: STREY, M. N. & *et al* (Orgs.) **Psicologia social contemporânea: livro texto**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.104-117.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Lídia Alves de. A Constituição Histórica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. **Revista HISTEDBR** On-Line Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandez de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26| n. 01, pp.15-40, abr. 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 01 Fev. 2019.

PAES, Luciane Rocha. Et al. Diálogos entre saberes: a relação entre o currículo crítico e a interculturalidade. In: V CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2018. **Anais**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 15 Set. 2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALOSCHI, Dom Roque. As violências contra os povos indígenas tornaram-se chagas institucionalizadas. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas dados de 2018**. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/pub/relatorio2018/relatorio2018.pdf>. Acesso em: 19 Fev. 2020

PEREIRA, Sueli Borges. Etnia, raça e identidade: pontos e contrapontos no currículo escolar. IN: NASCIMENTO, Ilma Vieira do, MORAES, Lélia Cristina Silveira de, BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. - São Luís: Edufma, 2010.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n.,4 pp. 93-117 - Jul./Dez. 2017. ISSN: 2237-0315. Programa de Pós-Graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 25 Abr. 2019.

PEREZ GOMEZ, Angel I. La cultura escolar en la sociedade pos moderna. Rev. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 225, pp. 80=85. Madrid, España, 1994. Disponível em: [https://dialnet.unirioja.es>articulo](https://dialnet.unirioja.es/articulo). Acesso em: 26 Jul. 2019.

PETRUCCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia. (Orgs.). **Estudos e análises: informação demográfica e socioeconômico número 2**. IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 Ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Pasta1534. Curso de Didática - Prof.^a Maria Isabel de Almeida - 2º sem/2002).

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PINTO, Luciano Rocha. A História como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 149-165, jan./jun. 2011. Disponível em: www.uel.br/uep/artigos/viewFile. Acesso em: 27. Nov. 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://scielo.br/pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2019.

PONTES, J. **Teatro de Anchieta**. Rio de Janeiro: MEC; FUNARTE; Serviço Nacional de Teatro, 1978.

POOPLE, R. **Nation and identity**. London: Routledge, 1999.

PPC - **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Humaitá-AM, 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Humaitá-AM, 2018.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, v.8, p.13-30, 2001. Disponível em: www.unimep.br/teoria-critica-e-educacao. Acesso em: 29 Jan. 2019.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/.../234---246-Os-povos-indigenas-e-a-educacao.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 227-278. (Colección Sur Sur).

RAGO, Margareth. O Efeito-Foucault na Historiografia Brasileira. *Tempo Social*; **Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995. Disponível em: www.scielo.br/pdf. Acesso em 27. Nov.2018.

RAMÃO, V. J. Políticas de Currículo: **Currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social**. 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=143&lid=7548. Acesso em: 25 Abr. 2019.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. **A representação social da mulher no contexto da**

relação conjugal violenta na cidade de Manaus. Recife: Bagaço, 2003.

RANGEL, Lucia Helena; LIEBGOTT, Roberto Antonio. Disputas pelo poder político no país causam aumento da violência contra os povos. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2016.** Disponível em:

<https://www.cimi.org.br/pub/Relatorio2016/relatorio2016.pdf>. Acesso em: 19 Dez. 2018.

_____. O governo Temer legitimou a violência contra os povos indígenas. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2017.** Disponível em:

<https://www.cimi.org.br/pub/Relatorio2017/relatorio2017.pdf>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

_____. Violações tornaram-se a regra, e não a exceção no Brasil. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2018.** Disponível em:

<https://www.cimi.org.br/pub/relatorio2018/relatorio2018.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2019.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. **Revista Teias** v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br>view](https://www.e-publicacoes.uerj.br/view). Acesso em: 15 Mai. 2019.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202 - Março 2018. Ano XVII-ISSN 1519.6186. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br>. Acesso em: 12 Abr. 2019.

RÊSES, Erlando da Silva. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, Jul./Dez. 2003, pp. 189-199. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/920/1123/> Acesso em: 09 Mai. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://www.usp.br>. Acesso em: 20. Mai. 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Revista Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em: <https://scielo.br>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 10, n. 22, p. 52-71, jul/dez. 2010 - ISSN 1519-0919. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br>. Acesso em: 03 Jul. 2019.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo.** 5º Ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1985

ROIO, Marcos Del. Luta de classes e luta revolucionária em Marx. In: ROIO, Marcos Del (Org.) **Marx e a dialética da sociedade civil.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ROMANELI, O. de O. **História da educação brasileira: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127 - Dezembro 2011. Ano XI - ISSN 1519-6186. Disponível em: www.periodicos.uem.br. Acesso em: 19 Abr. 2019.

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Revista Interações**, n. 28, pp. 40-54 (2014). Disponível em: <https://www.revistas.rcaap.pt>. Acesso em: 03 Jul. 2019.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

ROSSATO, R. Práxis. In: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSSATO, Veronice Lovato; SOUZA, Teodora; SOUSA, Neimar Machado. O movimento indígena e os professores: os professores indígenas e o movimento. **Revista O Pará - Etnicidade, Movimentos Sociais e Educação**. v. 6, n.8 (2018) Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/view>. Acesso em: 15 Mai. 2019.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5. 2012. **Anais**. Belém do Pará, 2012. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt_2012.php. Acesso em: 15 Set. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÖN, Francisco. **A educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em currículo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Do pós moderno ao pós colonial e para além de um e de outro. **Revista Travessias** 6/7, Coimbra, p. 15-36, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43227/1Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf>. Acesso em: 11 Abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; SANTOS, Claudia Araújo dos. Formação de professores para a diversidade cultural: realidade ou utopia? **Revista Educação**. Porto Alegre- RS, Ano XXVII, n. 3 (54), pp. 537-567, Set. /Dez. 2004, Disponível em: <https://www.revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 24 Set. 2019

SANTOS, Geovana Tavares dos; DIAS, José Manuel de Barros. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. ISSN 1984-4352 Macapá, v. 8, n.1, p.173-187, jan-jun. 2015 Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 11 Mai. 2018.

SANTOS, Ismael dos. **Fotografia UFAM circular municipal em Humaitá-AM**. Equipe Ascom, 2017. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br>. Acesso em: 21 Out. 2019.

SANTOS, Rodrigo Barroso dos; SERRÃO, Michelle Carneiro. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia? RELEM - **Revista Eletrônica Mutações**, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br>. Acesso em: 16 Set. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, pp. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 121-130.

SCHADEN, Egon. Aculturação e assimilação dos índios no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 2 1967. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/45636/49234>. Acesso em: 17 Jan. 2019.

SEMESP - Sindicato de Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

SHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. IN: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Benzi; BOELITZ, Lux Vidal; FISCHAMANN, Roseli. (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Edna Lúcia da Silva, – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação (Mestrado). 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br>. Acesso em: 24 Ago. 2019.

SILVA, Luiz Alberto Belmiro da. **Imagens Transamazônica**. 2018. Acervo Pessoal.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Currículo**, São Paulo, n. 11 v. 03 set/dez.2013, ISSN:1809-3876 - Programa de Pós Graduação Educação: Currículo-PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 17 Abril 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, pp. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14)). Acesso em: 15 Set. 2019.

SOARES, Marisa. Bases epistemológicas e metodológicas para uma educação superior intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, pp. 661-674, set./dez. ISSN 1809-4309. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>, Acesso em: 26 Jul. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de *et al.* **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

SOUSA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; ENS, Romilda Teodora. **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SOUZA FILHO, Frederico Carlos Marês. Tutela dos índios: proteção ou opressão. In: SANTILLI, Juliana (Org.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Brasília: Núcleo de Direitos Indígenas. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fábris Editor, 1993, pp. 295-312.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A representação social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação**. Tese (Doutorado). 2015. Disponível em: <https://www.tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 26 Set. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 500 anos de educação escolar. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14 (número especial), pp. 61-88. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413>. Acesso em: 18 Nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Derek Warwick da S.; BRITO, Raissa Carneiro de. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, pp. 64-79, dez. 2014. Disponível em: www.pontodeacesso.ici.ufba.br. Acesso em: 09 Mai. 2018.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dall Bello. Escola, currículo e cultura (s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 6, pp. 55-63, 2007. Disponível em: www.ceap.br/MAT26042013150047. Acesso em: 18 Jan. 2019.

TEIXEIRA, Moema Dell Poli *et al.* Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para classificação racial. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Orgs.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Estudos e análises informação demográfica e socioeconômica. n. 2. IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 Ago. 2019.

TELLES, Tenório. Ação direta de inconstitucionalidade nº 2005.0002559 – Parecer -*Amicus Curiae*. In: TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS (TJAM). **Ação Direta de Inconstitucionalidade** - Processo nº 2005.000255-9. Manaus: [S.n.], 2010, p. 340-355.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho pedagógico: as representações sociais de Professores (as) do município de Manaus**. 2009. Dissertação (Mestrado) – UFAM, Manaus, 2009. Disponível em: <https://www.tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 20 Mai. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Fidel. La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. Lima, enero 2005, pp. 24-28. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 16 Fev. 2019.

UEA, Universidade Estadual do Amazonas. **Plano de desenvolvimento institucional UEA 2017-2021**. Disponível em: <https://www.pdi.uea.edu.br>. Acesso em: 27 Set. 2019.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **História da UFAM**. 2012. Disponível em: <https://ufam.edu.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

_____. **Banco de dados de alunos no PARFOR/UFAM**. Dados obtidos pelo e-mail cepan@seduc.net, enviados pela coordenadora geral do PARFOR na UFAM, em setembro de 2015.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília, DF: Funai/Dedoc e ALB, 2001.

VERDUM, Ricardo. Golpe parlamentar e cidadania indígena: passo atrás passo adiante. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2017**. Disponível em: <https://cimi.org.br/pub/Relatorio2017/relatorio2017.pdf>. Acesso em: 19 Jan. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. Teoria das Representações Sociais: uma opção para pesquisas em administração. **Revista Angrad**, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241. Disponível em: www.victorparadela.com>artigo.RSANG.pfd. Acesso em: 21 Mai. 2019.

VIEIRA, Márcia de Freitas. **A gestão de EAD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas. Tese (Doutorado)**. 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, pp. 117-127

VILLELA, Heloisa de O.S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al* (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p

VITAL, Dievani Lopes. **Iluminismo e revolução nas ideias e nas práticas políticas da “ilustração” brasileira**. Dissertação (Mestrado). 2015. Disponível em: http://docplayer.com.br>25013875_. Acesso em: 22 Nov.2018.

WALSH, Catherine. **Pedagogy and the struggle for voice**. Issues of language, power, and schoolin for Puerto Ricans. NY: Bergin and Garvey, 1991.

_____. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. In: FULLER, Norma (Ed.) **Interculturalidad y política**. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: Um pensamento y posicionamiento outro desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; GARCIA LINERA, A.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. pp. 21-70.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ee.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. 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.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando**. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. 1, 4.ed. Brasília, UnB, 2012.

WERNECK, Vera Rudge. **Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a06.pdf>>. Acesso em: 14. Fev. 2019

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 Fev. 2019.

_____. Why educators must differentiate knowledge from experience? **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, pp. 9-20, Dec. 2010. Disponível em: http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22_1_fnal_10.pdf. Acesso em: 01 Fev. 2019.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a Análise do Real. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124. Disponível em: www.scielo.br/scielo/pid=S0100.512 Acesso em: 25 Abr. 2019.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica** - XIII(2): 216-221, jul-dez, 2007. Disponível em: psic.bvsalud.org/scielo. Acesso em: 01 Fev. 2019

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. In. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Federal do Amazonas
***Campus* vale do Rio Madeira**
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA
Programa de Pós Graduação
Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Estudo sobre a Representação Social dos Acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM acerca da Questão Indígena.

Prezado (a),

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário e sem remuneração da pesquisa de Mestrado intitulada **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DO IEAA- UFAM ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA/UFAM, pela pesquisadora Kellyane Lisboa Ramos, e-mail: kellyanne.ped@gmail.com; telefone (97) 984105495; sob a orientação da professora Dr^a Eulina Maria Leite Nogueira e-mail: eulinanog@hotmail.com; telefone (97) 3373-1180, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373- 1180, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a contribuição acadêmica-científica do Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM quanto à questão indígena e ao preparo dos futuros docentes para o exercício da profissão docente. Sendo os **objetivos específicos**: Descrever como se constitui a questão indígena ao longo da história do Brasil e suas implicações no contexto escolar; Averiguar como a questão indígena é trabalhada no Curso de Pedagogia do IEAA; Identificar a representação social dos futuros professores acerca da questão indígena;

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, será realizado as **entrevistas semiestruturada** (gravada) e aplicação da **Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)**, no mês de Junho de 2019, com 50% dos acadêmicos de Pedagogia, que tenham concluído pelo

menos 80% do Curso, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) UFAM-campus Humaitá, localizada na Rua Circular Municipal, 1805-São Pedro. **Os critérios de inclusão são:** 1) ser acadêmico do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente –IEAA; 2) estar matriculado; **E os de exclusão:** 1) ser acadêmico do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente –IEAA e estar cursando licenciatura; 2) Estar matriculado com pelo menos 80% do curso concluído.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos/benefícios**. Os **riscos** quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista e aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Os riscos que podem ocorrer é: o senhor (a) não se sentir à vontade em responder sobre alguma pergunta; não querer que grave a entrevista; não querer justificar suas respostas; se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Na tentativa de **minimizar os riscos**, algumas medidas serão tomadas: a entrevista e a TALP será realizada em um ambiente calmo e tranquilo onde se tenha privacidade, a pesquisadora irá explicar no início todo o procedimento que será executado, deixando claro que só será gravada a entrevista se assim o participante o desejar, quando for aplicado a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) não é obrigado que o participante justifique todas as suas respostas. As informações obtidas acerca do perfil do entrevistado serão pautadas na **confidencialidade, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, mesmo com a publicação dos resultados**. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE,

confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá **indenização** aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados. **Justifica-se** este trabalho considerando que os **benefícios esperados**, possam, proporcionar maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre a temática indígena nos Cursos de Formação, irá contribuir para o IEAA, tentar trabalhar de forma mais contextualizada as questões de diversidade cultural nos seus respectivos cursos. A pesquisa busca também possibilitar maiores debates e ações voltadas para a compreensão da funcionalidade da Representação Social.

Possibilitará desconstruir pré conceitos, estereótipos e representações negativas acerca da cultura indígena, e construir numa perspectiva crítica uma representação positiva diante as diversidades culturais existentes, valorizando e respeitando os povos indígenas e reconhecendo-os como sujeitos sociais, produtores de conhecimento e pertencentes a sociedade. Por fim, a pesquisa pode suscitar ao IEAA a possibilidade de novos debates e estudos sobre a importância da questão indígena na formação dos futuros professores, no município de Humaitá-AM. Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina,495- Adrianópolis- Manaus – Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Kellyane Lisboa Ramos quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

O participante, aceita colaborar com a pesquisa assim como autoriza a utilização do áudio (entrevista gravada) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?

() **SIM, EU AUTORIZO** () **NÃO, EU NÃO AUTORIZO**

Humaitá/AM, _____ de _____ de 2019

Participante da Pesquisa

Kellyane Lisboa Ramos
(Responsável pela pesquisa)

Prof.^a Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE B - ENTREVISTA



Universidade Federal do Amazonas
***Campus* vale do Rio Madeira**
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA
Programa de Pós Graduação
Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH



Entrevista com os Acadêmicos de Pedagogia do IEAA

Bloco I – Perfil dos Acadêmicos

- 1.Sexo () feminino () masculino
- 2.Idade: _____
- 3.Curso: () Período
- 4.Estudou o ensino básico em escola () Pública () Privada
- 5.Município de origem:
- 6.Cor – Raça ou Etnia: () branca () parda () negro () indígena
- 7.Possui atividade remunerada () Sim () Não

Bloco II – Perspectiva dos acadêmicos sobre a questão indígena

- 1.Qual sua opinião sobre os povos indígenas?
- 2.Como você teve acesso ao conhecimento indígena? Comente
- 3.Qual significado ou conceito você tem sobre a cultura indígena? Explique
- 4.Qual importância tem para você, enquanto acadêmico e futuro docente, conhecer a cultura indígena? Justifique

APÊNDICE C - TESTE DE EVOCAÇÃO



Universidade Federal do Amazonas
Campus vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA
Programa de Pós Graduação
Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH



TALP (TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS) TESTE DE EVOCAÇÃO

TESTE DE EVOCAÇÃO

Identificação (Letra)

INDÍGENA

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE ANUÊNCIA



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Gabinete da Pró-Reitoria



CARTA DE ANUÊNCIA

Na qualidade de representante legal da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituição Federal do Ensino Superior, estabelecida na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Nº 6.200, Coroado, Manaus, Amazonas, Brasil, eu, **Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira**, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Representação Social dos acadêmicos do IEAA – UFAM acerca da questão Indígena**”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Eulina Maria Leite Nogueira do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA, que será realizada no âmbito da **Universidade Federal do Amazonas**, pela Mestranda **Kellyane Lisboa Ramos**.

Manaus, 09 de julho de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

ANEXO 2 - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a análise realizada verificamos que as PENDÊNCIAS apontadas no Parecer Consubstanciado datado de 07.11.2018 foram todas devidamente corrigidas e sanadas neste Protocolo de Pesquisa.

PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

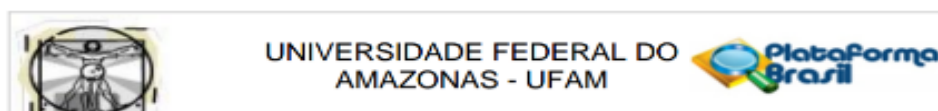
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1226323.pdf	26/11/2018 12:41:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/11/2018 12:40:51	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 07



Continuação do Parecer: 3.067.781

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/11/2018 12:38:18	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	26/11/2018 12:38:00	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Outros	cartaanuencia.pdf	26/11/2018 12:37:29	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	26/11/2018 12:27:50	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/11/2018 12:27:27	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	26/11/2018 12:12:01	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/09/2018 11:28:25	KELLYANE LISBOA RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 09 de Dezembro de 2018

Assinado por:
 Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

