

## **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS CULTURAIS NA CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA**

Emmanuelle Marques  
UFRPE/FUNDAJ -BRASIL  
[e.a.marques2013@gmail.com](mailto:e.a.marques2013@gmail.com)

Cibele Maria Rodrigues  
FUNDAJ- BRASIL  
[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)

1

### **RESUMO**

Este ensaio apresenta debates, sociais e epistemológicos sobre as concepções curriculares e culturais que circundam as concepções para a formação do Curso de Educação Intercultural e a formação do Professor Indígena no Brasil, e em especial, no Estado de Pernambuco. Apresentamos nestas linhas, os dados preliminares da pesquisa que se propõe a dialogar a formação e as particularidades da formação do Curso de licenciatura em Educação Intercultural – UFPE/CAA - curso superior composto integralmente por professores oriundos de etnias indígenas do estado de Pernambuco. Diante desta realidade, Quais as relações entre as concepções curriculares e as influências dos estudos culturais na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena ? . Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa com tratamento dos dados realizado através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Tomamos como categorias centrais a interculturalidade e Educação intercultural (CANCLINI, 2011) e (FLEURI, 2003), entendida sob a ótica dos Estudos Culturais do Currículo (SILVA, 2009), (MOREIRA E CANDAU, 2008), e Educação Indígena em Pernambuco (ALMEIDA, 2001).

**PALAVRAS CHAVE:** Currículo, Estudos Culturais e Educação Indígena.

### **INTRODUÇÃO**

Este ensaio apresenta debates, sociais e epistemológicos sobre as concepções curriculares e culturais que circundam as concepções curriculares para a formação do Curso de Educação Intercultural e a formação do Professor Indígena no Brasil, e em especial, no Estado de Pernambuco.

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator

importante a ser considerado e o conflito que emerge nos processos sociais e culturais na diferença.

O eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social.

A adoção da interculturalidade como visão norteadora dos projetos da Educação Básica e Superior no Brasil é uma conquista significativa, tanto na instrumentação legal quanto organizacional. Foi o desafio e, sobretudo a conquista das escolas indígenas, quilombolas e ciganas que abriu brechas de cursos de Ensino Superior Intercultural (no Brasil) e Universidades Interculturais.

O Centro Acadêmico do Agreste - CAA, atendendo aos apelos das comunidades indígenas de Pernambuco, está proporcionando o diálogo entre saberes tidos como tradicionais da academia com os saberes dos povos indígenas. Essa relação tem sido fundamental para se desenvolver concepções de escola, de currículo, de gestão, de formação docente e de princípios norteadores da educação intercultural na escola indígena.

No contexto educacional atual, a formação de professores e a concepção de currículo são vistos como instrumentos do trabalho docente. Entre as muitas questões que compõem as preocupações e discussões da formação de professores, uma se destaca e aponta para a busca de respostas em torno do preparo, atuação e a multiculturalidade do trabalho docente do Professor Intercultural.

Diversos temas evidenciam-se e abrem novos horizontes para discussões e análises dos contextos e concepções acerca da formação de professores na perspectiva da multiculturalidade do currículo como instrumento do trabalho docente. O presente estudo almeja repensar o lugar da universidade, dos professores formadores e do currículo do curso, bem como a construção de uma Educação Intercultural para os povos Indígenas de Pernambuco.

Partimos da premissa de que a universidade seja um importante meio para o aperfeiçoamento das compreensões ideológicas e legislativas que circundam a formação de professores. Neste sentido, no presente estudo nos aprofundaremos na concepção de

currículo e nos pressupostos legislativos que influenciam no desenvolvimento de competências que permitem aos professores configurar e desenvolver especificidades locais e globais que influenciam no modo como vivemos e que dão significado os conhecimentos e culturas envolvidas no processo educativo.

A problematização das questões ligadas às práticas pedagógicas inseridas no contexto social e fomenta uma intensa reflexão acerca do papel do Professor como formador atuante no contexto educacional, bem como o papel de ser social que reflete seus traços identitários em suas práticas educativas.

Procuraremos neste trabalho dialogar a formação e as particularidades da formação proposta pelo curso de licenciatura em Educação Intercultural.

Neste sentido, a cultura se trata de uma concepção que deve ser apropriada em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. Percebemos que mais do que uma simples descrição teórica de significados, cultura pode ter uma significação bem maior e mais relevante na história, práticas e relações de nossa sociedade.

Diante desta realidade, este ensaio tem como problema: *Quais as relações entre as concepções curriculares e as influências dos estudos culturais na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena ?* O problema em questão parte das necessidades de conhecer os possíveis diálogos pedagógicos, epistemológicos e políticos entre as diretrizes nacionais e qual a influências desta recontextualização nos perfis dos professores formadores do Curso Licenciatura em Educação Intercultural.

Nesta perspectiva, a relevância acadêmica deste estudo se dá pela necessária reflexão acerca das perspectivas de formação e as implicações das políticas nacionais na trajetória de formação identitária e profissional do professor Indígena atuante na Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais (CANDAUI, 2005), entende-se que há a necessidade de se reinventar a educação para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e a repercussão destes nos processos de construção das políticas curriculares,

principalmente no que corresponde ao movimento de recontextualização destas políticas de currículo.

## **A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA OS DEBATES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA NO BRASIL**

Neste começo de século, a democratização dos contextos educacionais remete, por um lado, ao questionamento dos currículos em vigor em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante e, por outro, à necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2003).

A identificação da intencionalidade do trabalho docente permeia a trajetória do Professor desde o cerne de sua vida acadêmica. A universidade, enquanto formadora de conceitos e perspectivas de formação, ao mesmo tempo em que produz suas próprias expectativas acerca do perfil de formação, traz importantes contribuições das instâncias legislativas nacionais para seu contexto de atuação.

Para uma análise deste contexto, pretendem os nos aprofundar nas políticas nacionais para a formação do professor, a fim de compreender as aproximações e distanciamentos entre as políticas nacionais e as concepções locais de formação na perspectiva dos Estudos Culturais - EC.

Partimos da ideia de que a IES é um campo de formação que possui lógicas institucionais próprias que possibilitam um processo de refração-retradução (BOURDIEU, 2004) dos modelos de formação e das políticas nacionais para a formação de professores. A partir da possibilidade de inserção na discussão nacional e regional sobre as políticas curriculares para a formação de professores.

Esse movimento favorece a construção dos pressupostos em relação às dúvidas que gestamos. Isto é, suspeitamos que as políticas internas das IES vão além dos condicionantes externos (globalidade-globalização) ao recepcionarem e ressignificarem os Modelos e as políticas de formação, ou seja, estas instituições produzem políticas próprias e ações (localidade-localização) resistentes e propositivas através do processo *refração-retradução*.

As histórias dos sujeitos e da IES a ser investigadas não significa apenas a passagem do tempo e o registro dos fatos, é o chão em que se processou, a partir da reflexão e da mobilização, a desconstrução e a reconstrução de suas identidades e culturas pessoais e institucionais e das políticas internas e externas de formação dos(as) profissionais da educação.

Nesta perspectiva, nos propomos enfocar a nova concepção curricular a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, e da formação global do ser humano. A fim de subsidiar essa compreensão, nos aprofundamos na literatura sobre as políticas, sentidos e significados que refletem diretamente no processo de recontextualização do currículo do curso de Educação Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste.

É da nossa intencionalidade, conhecer como o currículo da IES é construído, bem como examinar se existe o movimento de ressignificação dos modelos e das políticas nacionais para a formação de professores E como se dá o processo de materialização deste currículo no cotidiano escolar. Para tanto, faz-se necessária a discussão sobre currículo que de acordo com Macedo, o currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa crítica sociedade contemporânea. (2007, p. 17)

Nesta discussão sobre o currículo é importante também, um aprofundamento sobre as concepções, pressupostos e princípios, a fim de que se possa conhecer os desdobramentos, características e conseqüências que cada perspectiva teórica pode trazer para a formação e atuação deste profissional. O Currículo é parte fundamental do projeto institucional e vai além da concepção de estrutura fragmentária de conteúdos da aprendizagem, de métodos didáticos e de avaliações fixados.

Em tal perspectiva, a concepção de currículo, como conteúdo específico, só tem sentido dentro da relação profunda de saberes, pois a ação educativa permite a relação de vivências e conhecimentos. A transversalidade abre possibilidade para a complexidade, ampliando a forma de organização do pensamento e das vivências atitudinais e sociais.

A construção da identidade profissional só pode acontecer através de uma relação direta entre as situações didáticas e os desafios que dinamizam os cotidianos escolares e não-escolares. Portanto, é na relação dialógica entre o espaço de formação e

o espaço de atuação que pode se dar a formação docente. O currículo vivido é o espaço de integração não-linear entre o *locus* de formação e o de atuação profissional.

O currículo não é um objeto estático, mas dinâmico. Pode-se dizer que trata-se da função socializadora e cultural da educação. Suas funções são concretizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que são geradas em seu entorno. Desse modo, analisar os currículos pode significar estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

A relevância de tratar da temática de currículo emerge do histórico e dos focos que os estudos entornam deste campo vem apresentando nas últimas décadas. Nossa intenção é traçar uma linha de desenvolvimento da teoria curricular, para que possamos compreender os limites e possibilidades que se inserem nas discussões que circundam as concepções de currículo, interculturalidade e os Estudos Culturais e suas influências na formação de professores.

Os Estudos Culturais - EC surgem enquanto um movimento paradigmático que revolucionou a teoria cultural no pós-guerra, em meados do século XX. Seu surgimento arregimentou toda uma transformação nas abordagens acerca do conceito de cultura produzindo alargamento dos sentidos e maior versatilidade no seu emprego abarcando temáticas e preocupações oriundas de formações sociais tradicionalmente deixadas à margem e aglutinadas sob o termo “popular”.

Tal perspectiva teve como suporte inicial uma conduta que buscava valorizar e incorporar os saberes e interesses do povo enquanto projeto emancipatório de democratização em favor desses coletivos excluídos. Este movimento procurou borrar as fronteiras entre erudito e popular ressaltando os pontos de contato entre estes dois campos trazendo à tona aquilo que os aproxima. Também foi mérito dos EC a ampliação do significado da palavra texto que deixou de ter um sentido restrito podendo referir-se a diversas produções culturais impregnadas de sentido e significado.

Além disso, foi com o advento dos EC que a cultura passou a ser encara enquanto um campo político de disputa dos significados. Com isso há um deslocamento do discurso sobre o poder a partir do entendimento de que ele não se localizava nas estruturas capitalistas, mas estava imerso na linguagem, no simbólico e no inconsciente.

As investigações sobre o currículo inspirados nos EC retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros,



fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das "coisas" do mundo, influenciando fortemente as representações construídas. Nessa vertente, o currículo é concebido como campo de lutas para validação de modos de ser, o currículo forja identidades (SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, Moreira (2001) aponta a investigação da prática curricular como maneira de promover o diálogo entre os curriculistas e as produções sobre o campo do currículo, com o objetivo de enfraquecer a crise que a teoria crítica deste campo apresenta em estudos recentes. Para a discussão sobre currículo abordaremos as seguintes teorias curriculares: a Tradicional, Crítica (Movimento de Reconceptualização, Nova Sociologia) e a Teoria Pós-Crítica.

Segundo Moreira & Silva (2004), as teorias do currículo buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados. Essa seleção de conhecimentos induziu o surgimento das Teorias do Currículo as quais são divididas em categorias de acordo com os saberes que elas priorizam. Na trajetória do currículo são observadas e destacadas três tendências: as tradicionais, a crítica e a pós-crítica.

As teorias tradicionais do currículo caracterizam-se por dar ênfase a elementos curriculares como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiência, objetivos, organização e método. Porém, a partir da década de 70, esses modelos começaram a ser questionados pelo movimento chamado *Reconceptualização do currículo*.

Segundo Silva (2002), o Movimento de Reconceptualização do currículo pretende superar o caráter de ordem, de racionalidade e de eficiência do currículo burocratizante. Nessa vertente, o currículo passa a ser entendido a partir do olhar da Sociologia da Educação. O movimento de Reconceptualização segundo os autores passa pelos elementos de questionamento e problematização das relações de poder; um movimento que questiona e descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário. A linguagem, o discurso e o texto ganham uma importância central na problematização das relações de poder.

Este exercício de questionamento pressupõe, para Silva (2002), a superação das grandes meta-narrativas e acena para o que ele chama de *contestação pós-moderna*. Currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para

efeitos de análise ganham espaço privilegiado as categorias: cultura-poder, educação e ideologia.

A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] é um terreno de produção e de política cultural. (Silva, 2002, p.27 e 28).

Silva (2002) ao considerar currículo como *construção de identidade* coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras é possível também definir que essas duas abordagens representam respectivamente duas dimensões diferentes: de um lado uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e de outro lado uma dimensão mais subjetiva: (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

Estas perguntas provocam o delineamento da recente Teoria Pós-Crítica do Currículo onde a ênfase posta é no conceito de discurso e nas representações como determinantes do processo curricular: expressões que traduzem um pouco desta concepção é a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, imaginário, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça e etnia, multiculturalismo.

A emergência dos EC surge em meio às movimentações de grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos e ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação libertária. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Pretende-se neste ensaio, pensar o lugar da universidade, dos seus professores e do currículo na construção de uma educação intercultural, são nele focados os seguintes aspectos: relações entre as culturas e a cultura escolar; respostas que a escola tem dado às culturas diversas presentes nas sociedades; evolução das concepções educativas que vão desde o mero contato entre culturas à interação cultural; papéis que os professores



podem ter no desenvolvimento do currículo, e especificamente quando ele pretende atender à diversidade e a diferença no cotidiano nas aldeias.

A fim de compreender os perfis das diretrizes nacionais de formação docente, dos (as) professores (as) do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do CAA-UFPE, nos aprofundaremos no estudo do currículo na perspectiva dos EC. . É nessa problemática que se percebe a necessidade de coesas reflexões na perspectiva de um multiculturalismo. Com isso demonstra-se a preocupação de proporcionar aos alunos uma formação profissional voltada para a as discussões teórico-conceituais para lidarem, de forma mais consistente, com a pluralidade cultural no cotidiano acadêmico.

Bhabha (2005) e Hall (2003) apresentam a relação estreita entre educação e direitos humanos e as “tensões” entre *igualdade e diferença* e a pedagogia “decolonial” a qual esta para modificar a lógica eurocêntrica e hegemônica de cultura de valores que a sociedade esta firmada. Na qual internaliza esses valores nos *outros*, de forma colonizadora, onde esse *outro* precisa negar sua cultura a deixando na invisibilidade. Neste sentido, Candau (2010) afirma que se faz necessário uma abordagem intercultural crítica, a fim de construir outros caminhos epistemológicos, onde os conhecimentos subalternizados possam estar numa relação de igualdade com os conhecimentos ocidentais.

O multiculturalismo baseia-se no respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do outro, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural. O termo multiculturalismo é polissêmico, tem vários significados e entendimentos. Além dos entendimentos apresentados, podemos encontrar outras expressões acompanhando o termo, como: conservador, liberal, crítico, emancipador, revolucionário, interativo. Essas expressões, entendimentos e compreensões podem variar de acordo com autores, correntes literárias, entre outros. Para Moreira (2008),

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimento que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (2001, p. 66).

Em uma aproximação com as diferentes dimensões do multiculturalismo, analisamos o nosso campo de pesquisa. E nele procuramos compreender e dar significado as discussões e relações humanas estabelecidas. Pensar esse processo divergente e suas inter-relações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas.

A cultura pode ser entendida no seu conceito mais amplo que engloba os modos de vida em vários segmentos de nossa sociedade, religião, política, raça, etnia, economia, entre outros, trás a cultura como uma consequência ou produto de ação humana na vida em sociedade.

As concepções e vertentes diversificadas do multiculturalismo trazem compreensões de um multiculturalismo que traz duas perspectivas. A primeira a perspectiva descritiva, enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda, a perspectiva propositiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

Na busca por uma pedagogia cultural crítica, há a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais. (MOREIRA, 2008).

Como afirma Candau (2008), Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. Isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. O que se pretende é propiciar elementos para aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s). Pensar esse processo divergente e suas interrelações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas.

As relações entre o currículo e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e /ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas.

Uma abordagem que se próxima desta proposta é a do educador Peter McLaren, que trata do multiculturalismo crítico. Segundo Silva (2003), a partir da perspectiva norte-americana, ele vem defendendo a proposição de um multiculturalismo crítico que consiga diferenciar-se de outros enfoques de tendência humanista liberal, conservadora

e empresarial. Na sua concepção, o multiculturalismo crítico e de resistência deve trabalhar na perspectiva de construção da democracia, estabelecida como meta, inserida em uma política crítica e de compromisso com a justiça social.

A outra nomenclatura que se aproxima do multiculturalismo crítico é o multiculturalismo interativo ou o termo interculturalidade, que propõe aberturas e interação entre as diversas culturas. Caracteriza-se principalmente pela valorização das culturas e promoção das relações dessas culturas, todas presentes numa mesma sociedade. Não concebe a cultura como acabada, mas sim como dinâmica, tendo sua base, sua matriz, mas sempre em processo. Inclusive porque os seres humanos que fazem a cultura, que são a cultura, são seres inconclusos (FREIRE, 2003) e sempre estão em transformação, em processo de mudança. De acordo com Candau, esta perspectiva,

quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (2008, p. 23).

Em face à discussão existente dentro do multiculturalismo, algumas características especificam a perspectiva intercultural. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Os discursos sobre interculturalidade já são historicamente consolidados, revelando uma pluralidade significativa de referenciais teóricos. (FLEURI, 2003, p. 64).. Entende-se interculturalidade para além das concepções de multiculturalidade.

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator importante a ser considerado é o conflito que emerge nos processos sociais e culturais

na diferença. Por fim, o terceiro aspecto, eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social. (FLEURI, 2003).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

12

A formação de professores indígenas é um desafio pautado pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade. Em um consenso estabelecido que dialoga com a tarefa complexa que reflete a diversidade das relações e situações culturais, históricas e de formação vividas pelos professores índios.

Reconhecendo que o mundo não é homogêneo estante, ao contrário é multável e multifacetado. Para a compreensão do campo em que se inscreve deste trabalho, se faz necessário um aprofundamento teórico e histórico acerca das discussões que culminaram no Curso de Licenciatura em Educação intercultural,

A legislação educacional brasileira, publicada pós Constituição de 1988, afirma que as escolas indígenas têm normas e ordenamentos jurídicos próprios. Nesse sentido, devem valorizar as culturas dos povos indígenas. Além disso, os professores devem ser prioritariamente oriundos da própria etnia e seus processos formativos devem ser realizados em cursos específicos, cujo princípio epistemológico básico será o da interculturalidade.

O programa de formação de professores indígenas “pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena” possibilitando que ele desenvolva competências para pesquisar e elaborar material didático e currículos próprios (Parecer 14/99: 15)

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas (ALMEIDA, 2001), é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação

inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do conhecimento academicista e criará pontes epistemológicas. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, como a capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;

A mudança na concepção do currículo intercultural indígena reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento.

O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno/professor para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

A partir desta reflexão compreendemos a Universidade como espaço de diversidade cultural, sendo assim esta precisa proporcionar ou criar mecanismo que garanta uma educação para essa pluralidade, a educação nesta concepção vai além da

interpretação da diferença e diversidade encontrada na escola como uma política compensatória, mas uma dimensão que respeita o outro, sua identidade, sua cultura.

É através do olhar da Interculturalidade que compomos este ensaio. Procuraremos compreender as aproximações e distanciamentos, limites e possibilidades entre as políticas curriculares nacionais e as influências dos Estudos Culturais – ECs na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena, bem como os conhecimentos sobre as diferenças culturais.

14

## OS ESTUDOS CULTURAIS E O CONCEITO DE IDENTIDADE

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado.

Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais para os ECs. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é compreender como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.



Em se tratando dos Estudos Culturais, o que importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados.

Os ECs promovem um olhar diferenciado, crítico em relação ao contexto em que a educação se concretiza, em que não somente a escola e o professor são responsáveis pela educação, uma vez que podem ser considerados, nesse processo, outros mecanismos que estão presentes no nosso cotidiano e que contribuem para a nossa formação.

Uma leitura crítica da organização escolar nos possibilita perceber o envolvimento histórico entre a escola e o currículo como instrumentos de materialização das ideologias hegemônicas. Para os ECs, tanto aquela quanto este currículo são elementos indispensáveis para a análise dos processos de formação dos sujeitos e dos fenômenos culturais.

As reflexões propostas pelos ECs em relação à produção do conhecimento nas universidades e o papel da escola na formação dos indivíduos são fundamentais para se questionar como a dinâmica do poder etnocêntrico e a monocultura se legitimam na sociedade. Diante disso, Giroux (2003) apresenta algumas considerações a respeito do trabalho que pode ser desenvolvido pelas faculdades de educação e pelas escolas, segundo a abordagem teórica dos ECs.

Essas considerações possibilitam uma nova perspectiva cultural para a educação, particularmente na formação de professores. Por meio do currículo, esse campo se fundamenta numa prática educativa democrática e social, valorizando as diferenças e as novas possibilidades de construção de conhecimento através delas, ressignificando o papel da educação e, conseqüentemente, o da atividade docente (este último como mediador entre o aluno e a sociedade), direcionando para que se coloque à prova as relações entre cultura e poder, assim como os discursos presentes nos artefatos culturais. Nessa direção, a educação é um ato político, em que as diferenças culturais são ressaltadas na formação das identidades dos professores e dos educandos, modificando o estar deles no mundo e na sociedade.

No entanto, centrar as questões de formação educativa nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura, mas assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existências de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que haja nada além do *discurso*, mas que toda prática social *tem seu caráter discursivo*”. (Hall, 1997, p.33). Discursos são manifestações que estruturam a maneira como uma coisa é pensada e a maneira como atuamos baseados no que pensamos, sendo um conhecimento particular sobre o mundo de acordo com a compreensão do mundo e com a forma como as coisas são feitas nele.

Os estudos sobre currículo têm indicado a necessidade premente de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com os subsídios que movimentam o debate curricular atual. Entende-se que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretam as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Podemos, diante deste estudo, afirmar que o CAA caminha na busca de uma formação baseada em estudo complexos que circundam o currículo, dentre eles os Estudos Culturais, o que torna o curso de formação de professores do CAA diferenciado em seus aspectos formativos e identitários. Formação esta, mais completa que permite ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações entre a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar, social e cultural dos seus alunos/professores.

O currículo intercultural materializado no CAA propõe uma formação capaz de promover uma prática educativa preocupada com a formação do profissional da educação intercultural indígena e que o direciona para o compromisso de formar professores investigadores, pesquisadores, ativos, principalmente, na construção e reconstrução tanto dos projetos institucionais, quanto na reformulação diária dos currículos escolares e não escolares, que apontam uma educação realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas.

Os saberes, competências e habilidades servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade

de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Faz-se necessário uma formação mais completa que permita ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações que a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar e social dos seus alunos.

Esse debate é pertinente à formação do professor, pois, a forma como ele se posiciona, atinge diretamente a formação dos educandos. Caso se assuma crítico em relação a esses conceitos aqui discutidos, pode instituir discursivamente a vontade de um grupo social. Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusão instituídos, pois a diferença cultural é socialmente construída e está envolvida com as relações de poder, representadas pelas dimensões elencadas no nosso trabalho e por outras que não contemplamos neste estudo.

Entendemos que diferença cultural tratada de forma negativa, é uma construção social que tem como capacidade distinguir, inferiorizando, um indivíduo do outro, devido a sua raça, etnia, gênero ou sexualidade. Tratar a diferença numa perspectiva crítica e positiva, seria a prática da valorização das diferenças, sejam elas de que dimensão for, e do diálogo entre elas.

Podemos dizer que o currículo contempla discussões sobre o hibridismo<sup>1</sup> e a mistura de culturas, preferindo o subjetivismo das interpretações, tornando-as como parciais e locais, relativizando a totalidade e a globalidade. Seria um currículo em que não haveria distinções entre alta e baixa cultura, as discussões existentes se voltariam apenas para cultura.

Para Moreira (2007), a ideia é tornar o currículo um espaço de crítica cultural, que significa abrir as portas para diferentes manifestações da cultura popular, não só para as que compõem a chamada cultura erudita. É esse o sentido que esta pesquisa adota, pois compreendemos que os currículos de formação de professores, especificamente do pedagogo enquanto professor dos anos iniciais da Educação Básica, devem estar abertos a essa crítica cultural, evidenciando o tratamento da diferença enquanto uma construção histórica e social.

---

<sup>1</sup> Segundo Canclini, hibridismos são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (1997, p.19).

## CONSIDERAÇÕES

Entendemos que o currículo é uma das maneiras de a prática pedagógica promover mudanças na prática social. Para isso, julgamos ser importante rever também os currículos dos cursos de graduação. É preciso que os currículos dos cursos de formação docente reflitam sobre os condicionamentos produzidos historicamente, que apresentem, de forma equilibrada, questões e discussões, dando aos graduandos oportunidade de conhecer os problemas oriundos da diferença cultural, para que eles mesmos escolham a forma como desejam vivenciar sua prática.

Entendemos ainda que os currículos de formação de professores, numa perspectiva emancipadora, devem ser multiculturalmente orientados para uma formação que permita ao aluno compreender a construção da diferença e desigualdade. Em outras palavras, o currículo de formação docente deve viabilizar a compreensão de que a diferença e a desigualdade não são naturais, mas, ao contrário, são invenções e construções históricas passíveis inclusive de serem transformadas e desestabilizadas.

Defendemos que, pela via da educação, abrem-se possibilidades, ainda que limitados, de alteração da realidade. À medida que cabe à comunidade escolar a tarefa insubstituível de veicular, para todos, formas mais elaboradas da cultura, permite-se a nutrição das múltiplas manifestações sociais e culturais, originadas das condições concretas de vida da população.

A transformação, mais do que acarretar modificações na estrutura educativo-social parece ter como horizonte a construção de uma sociedade menos desigual, na qual e para qual o acesso à cultura e à educação seja realidade e prática, e não apenas direito formal.

Não se trata de esperar da educação o desencadeamento de ações transformadoras por si mesmas e diretamente. O âmbito da atuação do pedagogo pode ir à perspectiva de proporcionar uma visão crítica da realidade. Pode-se dizer da mesma forma ser esta ação educativa insuficiente para a transformação social, mas ela é indispensável, porque atua com os sujeitos responsáveis pelas mudanças almejadas.

De maneira geral, a formação em Educação Intercultural UFPE – CAA aponta para essa perspectiva de mudança, de criticidade, em que se busca reconhecer a realidade educacional e social, com todas as suas implicações. Vislumbra-se um

profissional que contribua como agente transformador, mediando à formação de outros agentes transformadores que sejam capazes de provocar as mudanças necessárias para a consolidação de um mundo melhor.

Por fim, compreendemos que, diante das dificuldades práticas da construção de um currículo ou de uma reforma curricular, assim como, em face das dificuldades de formar devido ao desafio de mudar um cenário cristalizado durante anos, é preciso romper com o paradigma da reprodução ao qual a educação tem se vinculado, deixar tudo isso para trás e priorizar a educação multiculturalmente crítica, através de currículos orientados nessa perspectiva. Isso, contudo, é objeto de uma outra pesquisa a ser desenvolvida futuramente em estudos posteriores.

19

## REFERENCIAL TEÓRICO

ALMEIDA, E. A. **A Política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BOURDIEU, P. **Os Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Edusp. São Paulo: 1997.

CANDAU, V. M. (Orgs) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Sete letras, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber ; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel ; SOMMER, Luís Henrique . **Estudos Culturais, Educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, Campinas (SP), n.23, p. 36-61, 2003.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural. Mediações Necessárias**/Reinaldo Matias Fleuri(org.) - Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades de mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional**. In: MOREIRA, A. F. B.(org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, 2006, p. 285-327.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 3.ed., 1994.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural** no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SILVA, G. F. **Multiculturalidade e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.