

PAINEL EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Candida Soares da Costa (UFMT)
Vilma Aparecida de Pinho (UFPA)
Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA)
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (UFAM)
Elciclei Faria dos Santos (UFAM)
Financiamento: Capes

Candida Soares da Costa (UFMT) - Coordenadora

Resumo Geral do Painel

O presente painel compõe-se por pesquisas desenvolvidas no âmbito de uma rede de pesquisadoras e pesquisadores. Tem como objetivo pautar objetos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, em interface com a formação docente. No que se refere aos aspectos metodológicos, as pesquisas são de cunho qualitativo, que se orientam por diferentes metodologias de coleta e de análise de dados. Articulam-se ao projeto de cooperação acadêmica “Procad Amazônia – UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia”, por intermédio de ações conjuntas entre pesquisadoras e pesquisadores dos programas de pós-graduação em Educação das três universidades envolvidas: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Federal de Mato Grosso. Espera-se que o painel oportunize diálogo com os pares da área e maior amplitude na socialização dos conhecimentos que estão sendo elaborados por meio dessas pesquisas.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Educação Escolar Quilombola; Formação Docente; Procad Amazônia; Cooperação Acadêmica.

Festa de santo em comunidades quilombolas de Mato Grosso: possíveis interfaces entre educação escolar quilombola e educação quilombola

Candida Soares da Costa (UFMT)
Financiamento: CNPq

Resumo

Neste texto, trazemos uma pesquisa em andamento, vinculada a um projeto intitulado “Educação quilombola: festas, memórias e tradições”, que se desenvolve em comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso. Visa contribuir com a Educação Escolar Quilombola, no que se refere a articulação dos conhecimentos da comunidade se articularem com os conhecimentos do currículo escolar. Utiliza-se como orientação metodológica a observação participante e a pesquisa narrativa. Como instrumentos de registro de dados estão sendo utilizados: o diário de campo, a entrevista, o registro fotográfico e audiovisual. Espera-se que seus resultados possam trazer contribuições à formação inicial e continuada de docentes, bem como conhecimentos que possibilitem articulações entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Festa de Santo; Práticas Educativas.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola tem como pressuposto a valorização das diferenças, concernentes às práticas culturais dos grupos tradicionais de ascendência africana, reconhecidos no Brasil como quilombolas. Apesar dessa especificidade, no entanto, coloca-se em interface com a Educação das Relações Étnico-Raciais, explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas quais conjugam a composição do termo étnico-racial, considerando “raça” como uma construção social que atravessa as relações na sociedade brasileira, em função da qual características físicas, tais como cor da pele, tipo de cabelo são utilizadas como determinantes do destino e do lugar social dos indivíduos, assim como dos grupos humanos; e o emprego do termo “étnico” como demarcador de que as “relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática”. (BRASIL, 2004, p. 13). Ao tratar sobre temas relacionadas a quilombolas, dá-se de frente com problemáticas que, em muitos aspectos, afetam a população negra urbana: limitação ou total ausência de garantias de direitos nas questões básica ligadas à infraestrutura que possibilitam melhores condições na configuração dos processos de produção da vida, como, por exemplo, a educação escolar. Entende-se que a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar na Educação Básica se configura como possibilidade de se ir ao encontro das práticas culturais cultivadas nas comunidades quilombolas, interfaceando educação formal e educação não formal.

Entretanto, como aproximar currículo e prática pedagógica escolar, das práticas educativas culturais existentes nessas comunidades, imperativas à efetividade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica?

O presente texto resulta de uma pesquisa em andamento, denominada “Educação Quilombola: festas, memórias e tradições”, que tem, dentre seus objetivos: mapear as festas de santo realizadas em comunidades rurais quilombola no estado de Mato Grosso; analisar os processos de transmissão de conhecimento que garante a preservação e continuidade dessas festas dentre os elementos centrais da vida dessas comunidades; analisar se a dinâmica de preparação e a realização dessas festas se constituem dimensões educativas que possam dialogar com a educação escolar.

A pesquisa se justifica pelo fato de que, conforme sinalizam Dias (2017) e Dos Santos (2016), a educação escolar se encontra dissociada da vida das comunidades e de suas práticas culturais, mesmo nas unidades escolares situadas no interior das comunidades que atendem. Entende-se que os resultados da pesquisa ora em desenvolvimento poderá disponibilizar contribuições à articulação entre conhecimento popular e conhecimento acadêmico no currículo escolar.

Inserção, imersão e abordagem do campo

A pesquisa, prevista para ser realizada em comunidades de diferentes municípios do estado de Mato Grosso, adotou como orientação teórico-metodológica a observação participante e a pesquisa narrativa. A observação participante está sendo compreendida como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no campo social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2010, p. 70).

Nesse sentido, entende-se como pertinente considerar o entendimento de Becker (1999) sobre atuação do observador participante.

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou. (BECKER, 1999, p. 47).

Adota-se a pesquisa narrativa “como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. (PAIVA, 2008, n.p).

A efetivação da pesquisa se iniciou na Comunidade Quilombola Negra Rural Morrinho, situada no município de Poconé/MT. Segundo Dos Santos (2016), em pesquisa que investiga situações juvenis de jovens quilombolas, tendo por objeto de análise as práticas sociais e políticas, culturais e educativas de 17 (dezesete) jovens da Comunidade em interface com as Políticas Públicas para a Juventude, a comunidade Morrinho está localizada em Poconé, no distrito de Cangas, a 45 km do município sede. A autora afirma que “Poconé é um dos mais antigos municípios de Mato Grosso, localizado na Baixada Cuiabana, composto por área do pantanal mato-grossense, por região de cerrado e por área montanhosa (morraria)” (DOS SANTOS 2016, p. 25). O acesso à comunidade se faz pela Rodovia 0-60/MT, Km 20, via estrada de chão que atravessa, pelo menos, três fazendas. Em tempos de chuva, as condições da estrada obrigam maior prudência na condução do veículo que de transporte da equipe da pesquisa, na qual se integram estudantes de doutorado em educação e bolsistas de iniciação científica, limitando a velocidade nos trechos de percurso com maior fluência a 40 km por hora no máximo.

Contatos com o presidente da associação, possibilitaram o agendamento de uma reunião com os integrantes da comunidade, onde foi feita exposição sobre o projeto e a formalização da autorização para realização da pesquisa. A reunião finalizou-se com assinatura da ata pelos moradores presentes e do documento de autorização pelo presidente da Associação, formalizando, desse modo, consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada na comunidade. Em seguida, fez-se levantamento dos santos de devoção em honra aos quais a comunidade rende homenagens a partir das famílias e devotos responsáveis pelas celebrações durante o ano. Essas celebrações podem se efetivar apenas com rezas ou com rezas e festejos, mobilizando a circunvizinhança e municípios mais próximos. Segundo informações levantadas durante a reunião, os santos homenageados no decorrer do ano são: São Francisco (fevereiro); São Bento e São Lázaro (maio); São João e São Pedro (junho) e São Benedito (o padroeiro da comunidade) (dezembro). Pretende-se acompanhar a realização de todas as festas programadas. Entretanto, em função da reunião ter sido realizada posteriormente ao período de celebrações a São Francisco, o processo de coleta de dados está se dando a partir do período preparatório e de realização da festa celebrativa a São Bento e a São Lázaro, realizada por uma das famílias de Morrinho e pelos devotos festeiros.

Em relação ao acompanhamento da primeira festa, definiu-se como instrumentos de registro de dados: o diário de campo, a entrevista, o registro fotográfico e audiovisual. O processo de coleta de dados via observação obrigou o estabelecimento de um cronograma com a família responsável pela festa, a partir do qual a equipe tem retornado à comunidade, onde permanece, a cada retorno, pelo período de um a três dias consecutivos, para acompanhar os processos de: preparação dos alimentos cuja destinação é a oferta, gratuitamente, aos participantes durante a festa; preparação dos espaços para acolhida dos participantes nas atividades da festa; decoração dos ambientes. Faz-se necessária a observação: da movimentação e interação das pessoas de diferentes gerações, que se resultam em processos de transmissão de conhecimento das gerações mais velhas às mais jovens e às

crianças, garantindo, desse modo, a preservação de conhecimentos necessários à continuidade de práticas culturais que integram a vida da comunidade; das dimensões educativas presentes nesses processos; bem como os conhecimentos práticos da vida cotidiana, que podem ser relacionados com conteúdos escolares na educação escolar quilombola.

Durante a pesquisa, cada festa acompanhada constitui-se uma fase da investigação. Nesse momento, considera-se o processo de coleta de dados na primeira fase, parcialmente cumprido, pois, em relação a essa festa, ainda faz-se necessário o retorno à comunidade para: 1) apresentação dos materiais fotográficos coletados, tendo em vista o aval dos implicados à publicização das imagens registradas nas produções decorrentes da pesquisa; 2) realização das entrevistas.

O processo de imersão do campo

A imersão no campo nessa primeira fase da pesquisa, fez emergir um universo de registros que estão sendo organizados com a finalidade de serem analisados. Entretanto, a vivência do processo de coleta de dados e o manuseio dos materiais apontam que a integração de diferentes gerações na preparação das festas constitui-se elemento fundamental para a preservação das práticas culturais, posto que, nesses momentos, são inúmeras as lições que, sob diferentes aspectos, são ensinadas e aprendidas.

É possível observar, na arte do fazer na comunidade, conhecimentos práticos, que são traduzidos pela escola como pertinentes às diferentes áreas do conhecimento, que podem contribuir com o desenvolvimento de conteúdos escolares, relacionados a Artes, Matemática, Linguagens, História, Geografia, Química, Biologia, dentre tantos outros. Observam-se esses conhecimentos na confecção das peças decorativas, na composição de produtos, utilizados para proteger as panelas de alumínio, levadas ao fogo de lenha por horas a fio para preparação dos alimentos que exigem períodos longos de cozimento, na definição de quantidades e medidas, nas narrativas diversas, na construção de espaços a serem utilizados durante o evento. Esses conhecimentos integram as práticas coletivas de vivência em comum.

Considerações Finais

É muito comum em formação docente, nas quais é discutida a organização do ensino a ser ministrado na Educação Escolar Quilombola, considerando as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, manifestações sobre dificuldades da escola de organizar o currículo escolar e as práticas pedagógicas, considerando o que determina o Art. 1º, § 1º, inciso I, dessas diretrizes de que o ensino nas instituições educacionais devem fundamentar-se, informar-se e alimentar-se

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Os dados coletados já vem sinalizando que os resultados da pesquisa poderão trazer contribuições importantes à formação inicial e continuada de docentes no sentido de oferecer possibilidades de aproximação entre escola e comunidade, no que se refere aos conhecimentos que compõem o currículo e em torno dos quais se organizam as práticas pedagógicas docentes que reconheçam e valorizem os conhecimentos vivenciados por estudantes e comunidades que a escola se propõe atender. O processo de desenvolvimento da pesquisa aponta que seus resultados podem constituir-se, potencialmente, enquanto aporte teórico à formação inicial e

continuada docente, bem como subsídio à produção de recursos e materiais didático-pedagógicos.

Referências

BECKER, Howards S. **Métodos de pesquisa em Ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

DIAS, Maria Helena Tavares. **Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em <http://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge>. Acesso em 15/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/Seppir/Secad/Inep, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em 02/02/2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Revista Brasileira de Língua Aplicada. Vol. 8, nº.2. Belo Horizonte, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1984-6398&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08/04/2019.

DOS SANTOS, Zizele Ferreira. **Situações juvenis: juventudes e políticas públicas no quilombo Morrinho em Poconé/MT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em <http://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge>. Acesso em 15/12/2019.

O Grupo de Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas – Geabi/UFPA e a formação de professores no estado do Pará

Vilma Aparecida de Pinho (UFPA)
Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA)

Resumo

Objetiva este painel apresentar e analisar as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para a formação de professores em Relações Étnico-raciais na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá) – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, buscando identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como, as repercussões dessa formação na prática pedagógica dos professores. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com abordagem qualitativa. As fontes consultadas foram o Projeto

Pedagógico do curso de Pedagogia, do curso de Especialização em Educação Diversidade e Sociedade e do curso de Mestrado em Educação e Cultura - PPGEDUC; o projeto PROINT/GEABI; folder dos eventos realizados, Plano de trabalho e Relatório das formações. Em relação aos resultados, concluímos que o GEABI, ao longo dos anos, foi impulsionador de mudanças pedagógicas para a inclusão de alunos/as negros/as na escola, ao possibilitar a formação de professores para o trato das questões em Relações Étnico-raciais. Neste sentido, afirmamos que os efeitos dessas ações impactaram sobremaneira, as políticas de formação em nível inicial e contínua de professores, contribuindo para mudanças do cenário Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá), que tem sido marcado por transformações que compreendem os espaços de formação de professores como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas e reflexivas, comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Pesquisas; Educação e Relações étnico-raciais; Formação de professores

Introdução

Objetiva-se neste painel apresentar e analisar as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para formação de professores nas Relações Étnico-raciais e Educação na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá) – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, buscando identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como as repercussões dessa formação na prática pedagógica dos professores. Neste sentido, procuramos discutir as formações ofertadas na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá)– PA pelo GEABI, seus objetivos, abordagens teóricas e metodológicas e quais os efeitos dessa formação na prática pedagógica dos professores? A metodologia utilizada foi o levantamento documental, baseado nas fontes: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, do curso de Especialização em Educação, Diversidade e Conhecimento - GEABI/UFGA e do curso de Mestrado em Educação e Cultura - PPGEDUC; o projeto PROINT/GEABI; folder dos eventos; Plano de trabalho do grupo e Relatórios das formações. Contudo, antes desse levantamento foi efetivada uma Pesquisa bibliográfica para compreendermos a base conceitual dos documentos normativos, que são: (a) a Lei nº 10.639/2003; (b) as DCNERER (2004); (c) e, o PNI das DCNERER (2009). Esta pesquisa possibilitou o confronto teórico-prático das ações Afirmativas da formação de professores realizada, ao mesmo tempo em que foi determinante para o conhecimento teórico do problema por nós pesquisado.

O GEABI é um grupo de pesquisa, ensino e extensão da Universidade Federal do Pará, registrado no diretório de pesquisa do CNPq, com um perfil multidisciplinar (Pedagogia, Antropologia, Direito, Sociologia, Economia, Arqueologia, Biologia, Letras), tendo em vista a formação, atuação, interesse de professores em pesquisa. No âmbito da Universidade, o grupo -GEABI se insere na tríade indissociável ensino, pesquisa e extensão como uma referência para a organização do trabalho pedagógico, acadêmico e científico. A proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior brasileiro, é consagrada pela Constituição Federal de 1988, e deve ser considerada uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de bom nível acadêmico, pública, autônoma e democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira. Mazzilli (2011).

Nessa perspectiva, o grupo de pesquisa foi criado em 2010, com o objetivo de estudar as dinâmicas culturais, o cotidiano e a história dos Afro-Brasileiros e Indígenas na região amazônica paraense; a educação e formação, como processos de reconhecimento e acesso aos bens culturais das sociedades que compõem a diversidade brasileira; questões sobre a

educação da população negra e educação indígena e currículo; e políticas públicas de formação docente para a diversidade étnico-racial (GEABI, 2010).

As abordagens teóricas e metodológicas do campo das ERER – Educação para as Relações étnico-raciais do GEABI/UFPA

Alguns conceitos do campo das relações étnico-raciais são importantes para compreender como se configura a sociedade e as relações que se estabelecem no cotidiano e pode tanto, gerar situações de enaltecimento da cultura Afro-brasileira, como de preconceitos e discriminação raciais. O racismo que advém das teorias racialistas pautadas na hierarquia da diversidade humana dividida por raças é um importante conceito que permite compreender a origem de nossas concepções raciais que aflige a população negra, uma vez que o racismo da sociedade brasileira que se manifesta como ideologia da inferioridade.

A categoria raça ou cor nas pesquisas que estudam a realidade da população negra é importante, pois podemos inferir os mecanismos simbólicos, físicos e materiais da sociedade e vida do negro. Assim como os processos históricos de perpetuação da desigualdade racial na educação e em outras esferas da sociedade. Na educação, entre pretos e pardos (negros) as pesquisas evidenciam desvantagens no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (reprovações).

Nesse sentido, as atividades coletivas e planejadas se pautam na noção de Ação Afirmativa no de acesso ao ensino superior e permanência de jovens negros e negras, assim como no conteúdos de ensino que preconiza a LDN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação os conteúdos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. No seu Art. 26a que orienta as Diretrizes Curriculares para as Educação das Relações Étnico-raciais, proposta legal da educação que prioriza a população negra e busca reconfigurar no imaginário social o papel dessa população em diáspora pelas diversas sociedade e em tempos históricos diferentes.

Verificamos que as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para formação de professores em Relações Étnico-raciais, em Altamira – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, foi discutir e constituir o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em concepções sociopolíticas, com abordagens teóricas e metodológicas, que enfocam os protagonismos da população negra brasileira, o combate ao racismo, preconceito e discriminação racial. A compreensão do conceito, história e sutilezas do racismo se torna importante nos processos de formação de professores, tendo em vista seus modos de reprodução nas relações, concepções e atitudes no ambiente escolar e não escolar. Desse modo o enfoque sobre o racismo na sociedade brasileira se consubstanciam no debate dos processos ideológicos, políticos e sociais de exclusões e de produção da desigualdade na educação. Em relação às repercussões dessa formação para as práticas pedagógicas dos professores, temos a relatar que:

- a) As práticas pedagógicas de professores apresentaram mudanças significativas nas dimensões de conteúdos, atitudes e valores no que se refere à educação da população negra, isso se deve ao envolvimento de professores nas experiências, pesquisas e ensino pautadas em epistemológicas de conhecimentos de valorização do negro e práticas pedagógicas voltadas para equidade social. Estas ações e participações, segundo os dados analisados, na perspectiva dos professores estão repletos de significados conflituosos na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de formação escolar.
- b) As ações formativas promovidas pelo GEABI, de modo geral contemplava o ensino da História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, como determina a Lei nº 10.639/2003; assim como o racismo, preconceitos e

discriminação raciais e identidades étnico-raciais e Ações Afirmativas perfizeram propostas de estudos e pesquisas de campo.

De modo geral, inferimos que as políticas de formação docente, têm contribuído para mudanças do cenário altamirense e cametaense, pois se insere na política educacional brasileira no campo de teorias e práticas ricas de conteúdos que contribuem nas identidades docentes críticas e reflexivas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural. Esse movimento está relacionado à proposta de uma nova escola com um novo currículo defendido por Oliveira (2010) e Banks (2006), que contemple o diálogo e o reconhecimento de uma nova construção sociohistórica, política e cultural de nossa sociedade.

Inferimos que as repercussões destas formações foram positivas na prática pedagógica das docentes egressas dos cursos ofertados pelo GEABI no sentido de interferir no processo de construção da identidade racial e na positivação da raça de si e de seus educandos, de forma a contribuir na autoclassificação sem restrições, ao mesmo tempo, colabora para promoção da consciência política na busca de inserir, via currículo, os conteúdos relacionados à questão das Relações Étnico-Raciais negras em suas escolas, apesar da complexidade dos seus fazeres docentes.

Referências utilizadas

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos Penesb: População negra e educação escolar**, nº 7. Rio de Janeiro: QUARTET/EduFF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério de Educação / Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade (MEC / SECAD) Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. **Revista RBP**AE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In. **Cadernos PENESB. Especial ERER – Periódico do programa de educação do negro na sociedade brasileira** n. 12. FEUFF, Niterói: ALTERNATIVA/EdUFF, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **“O Livro que Vó Madá Escreveu Na Memória”:** **histórias do antigo quilombo do Mola**. Cameté: BCMP Editora 2009.

PINTO, B. Celeste de Moraes; SOUZA, Susana Braga; PROCÓPIO M. Gorete Cruz. **“Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”**: história e memória do povo Assurini do Trocará. Editora da UFPA/Campus Universitário do Tocantins, 2014.

Fontes documentais

GEABI. **Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de pedagogia**. Altamira: UFPA, 2010.

GEABI. **História e cultura afro-brasileira e indígena**: políticas educacionais, currículo e identidade. Faculdade de Educação. Altamira: UFPA, 2012.

GEABI. **Projeto Pedagógico do curso de especialização em Educação, diversidade e sociedade**. Faculdade de educação. Altamira: UFPA, 2013.

GEABI. **Fatores de proteção e risco no contexto da grande obra de UHE de Belo Monte**: analisa os impactos socioambientais e culturais na formação de criança e adolescente de famílias remanejadas. Relatório. Altamira, 2014.

GEABI. **História e Cultura Afro-brasileira**. Relatório. Altamira, 2015.
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Faculdade de Educação – UFPA. Altamira, 2011.

Educação das relações étnico-raciais na formação de docentes indígenas

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (UFAM)
Elciclei Faria dos Santos (UFAM)

Resumo

O processo de educação formal de professores indígenas Mura, Munduruku e Sateré-Mawé no Curso de Formação de Professores Indígenas ofertado pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM possibilitou analisar confrontos interculturais articulados neste processo. A pesquisa que fundamentou este texto baseou-se nos conceitos de educação, cultura e interculturalidade na formação, trabalhando dados construídos através da prática docente e da observação direta de situações pedagógicas. A compreensão do processo evidenciou questões postas pelas diferentes lógicas envolvidas na articulação entre índios e não-índios, tanto na sala de aula, quanto fora dela.

Palavras-chave: Formação docente; Professores indígenas; Interculturalidade.

Este texto fundamenta-se em pesquisa sobre o processo de formação de professores indígenas das etnias Mura, Munduruku e Sateré-Mawé, com base no Curso de Formação de Professores Indígenas ofertado pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Utilizando o método hermenêutico-dialético, a pesquisa analisou os confrontos interculturais articulados neste processo de formação. A análise fundamentou-se nos conceitos de educação, cultura e interculturalidade na formação, trabalhando dados construídos através da prática docente e da observação direta de situações pedagógicas. A compreensão do processo evidenciou questões

postas pelas diferentes lógicas envolvidas na articulação entre índios e não-índios, tanto na sala de aula, quanto fora dela.

A experiência de formação aqui apresentada se deu no processo de planejamento e ministração de disciplinas do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As disciplinas foram ministradas nas turmas mura, munduruku e sateré-mawé e envolveram a formação geral e as três áreas de formação específicas – Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas e Letras – que compõem o currículo do Curso. A pesquisa revelou confrontos culturais e tensões que vivenciados durante o planejamento, o desenvolvimento e a finalização das disciplinas, assim como as mudanças evidenciadas na prática dos sujeitos envolvidos.

A turma de professores da etnia Mura foi implantada em maio de 2008, no município de Autazes/AM, onde funcionou quase na sua totalidade, com exceção do último módulo que foi realizado em Manaus, no mês de abril de 2013. O curso foi viabilizado por meio de um Convênio firmado entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Prefeitura Municipal de Autazes.

A turma de professores da etnia Munduruku foi a segunda a ser ofertada e contava com indígenas dos municípios amazonenses de Borba, Nova Olinda do Norte e da região do rio Tapajós, no estado do Pará. O curso foi implantado em março de 2011, no município de Borba/AM e funcionou nesse município de 2011 a 2013. Foi firmado um Convênio entre a Universidade Federal do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Borba/AM. Na continuidade do curso, os módulos foram ofertados, desde março de 2014 até 2017, no Centro de Formação de Professores Indígenas, localizado na Fazenda Experimental da Universidade Federal do Amazonas (FAEXP/UFAM).

A turma sateré-mawé foi a terceira a ser ofertada e foi composta por indígenas sateré-mawé dos municípios de Maués/AM e Barreirinha/AM e foi implantada em outubro de 2011, em Maués, onde funcionou até 2013. Para que fosse implantada, foi firmado Convênio entre a UFAM e a Prefeitura Municipal de Maués.

No processo de discussão e adequação da matriz curricular, lideranças indígenas e o presidente da Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé (OPISM) da área do rio Andirá, solicitaram vagas aos parentes da área do rio Marau. Das vinte (20) vagas disponibilizadas, somente oito (8) docentes se inscreveram e ingressaram no curso. Das sessenta (60) vagas só foram preenchidas cinquenta e seis (56).

A pesquisa evidenciou que ao se discutir sobre educação, cultura e interculturalidade na formação de professoras e professores indígenas, faz-se necessário desconstruir ideias etnocêntricas que levam a equipe docente não-indígena a ter posturas equivocadas e preconceituosas frente ao “outro”, ao “diferente”, para quem a equipe personifica também ser o “outro” e o “diferente” (GEERTZ, 1989; BRANDÃO, 2013; LARAIA, 2014). Nesse sentido, a convivência com as diferentes culturas envolvidas no processo de formação docente provocou mudanças na postura e na prática pedagógica dos formadores não-indígenas.

Assim, empreender a formação docente de professores indígenas numa perspectiva intercultural requer da equipe docente não-indígena desnudar-se de preconceitos em relação às diferentes culturas, ao mesmo tempo em que acolhe, compreende e respeita a diversidade humana e aceita existirem visões e lógicas diferentes que influenciam as relações de ensinar e aprender na sala de aula e fora dela (CANDAUI, 2011).

A compreensão do processo evidenciou questões postas pelas diferentes lógicas envolvidas na articulação entre indígenas e não-indígenas, tanto na sala de aula como fora dela. A forma como se discutiram os conhecimentos no curso de formação docente suscitou novas posturas no sentido de compreender como e de que maneira professores indígenas e não indígenas trabalham com os conhecimentos que explicam a realidade (FLEURI 2001).

Analisando os confrontos interculturais articulados aos processos de formação de professores indígenas nas turmas mura, munduruku e sateré-mawé, destacaram-se confrontos que se deram em diferentes espaços, sobretudo pela equipe docente não-indígena não ter conhecimento aprofundado da cultura dos povos indígenas com quem estavam atuando. Parte da equipe de docentes da universidade, nunca havia atuado junto a indígenas, embora tivessem realizado estudo da literatura sobre os três povos. Um dos confrontos que mais desafiou docentes não-indígenas e discentes indígenas disse respeito à questão linguística, sobretudo nas turmas falantes de uma língua indígena, tendo o português como segunda língua. A coordenação do curso, da turma e a equipe de docentes não-indígenas da universidade não falam as línguas dos povos com quem trabalham.

Por outro lado, a pesquisa também apontou que o desenvolvimento de processos educativos individuais – principalmente as avaliações da aprendizagem – podem provocar confrontos culturais, pois, na universidade e demais escolas não-indígenas, o ensino é individual e cada estudante é responsável pelo seu aprendizado, pelas atividades e por suas notas. As culturas indígenas, embora estejam em contato com a sociedade envolvente, orientam-se por lógica que direciona a efetivação de posturas mais coletivas. Assim, em sala de aula, durante a realização de atividades de avaliação da aprendizagem (provas de caráter individual), os discentes indígenas, com atitude descontrainda, partilhavam entre si as respostas às questões propostas, dividindo entre si o acesso ao saber, da mesma forma como partilham o que caçam, pescam ou plantam. Isto colocou à equipe de professores do Curso o desafio de como lidar com processos de aprendizagem individuais se as culturas indígenas têm princípios coletivos.

Outro conflito evidenciado na pesquisa se estabeleceu no desenvolvimento das práticas educativas no que dizia respeito à questão da *escrita*, uma vez que as culturas dos povos indígenas caracterizam-se por utilizarem a *oralidade* como mecanismo fundamental de seus processos de construção da existência. Por isso, o domínio da escrita – seja da própria língua indígena, seja da língua portuguesa – configura-se como grande dificuldade para os discentes indígenas que precisam utilizá-la como instrumento primordial na sua formação acadêmica. Outrossim, aos docentes do Curso a *escrita* representou um desafio pedagógico, diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas durante a elaboração de seus trabalhos.

A pesquisa também evidenciou que as formas de explicação da realidade – os conhecimentos – constituem-se num significativo elemento de conflito entre as culturas articuladas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois, o conjunto dos conteúdos veiculados no processo ensino-aprendizagem é constituído pelos conhecimentos das várias ciências, os quais representam explicações destituídas de elementos míticos ou sagrados. Assim, as ciências, enquanto produto fundamental da cultura da sociedade envolvente, existem paralelamente às religiões que são as explicações baseadas em critérios sagrados. Por seu turno, as culturas indígenas caracterizam-se por conhecimentos que são explicações totalizantes sobre o mundo, isto é, vêm a natureza e o homem sem operar a separação entre sagrado e profano (ELIADE, 1988). Na produção de sentidos e significados, os indígenas usam categorias míticas e mágicas que tecem, tanto para inanimados e seres vivos, quanto para homens, a participação numa realidade transcendente. Os professores indígenas em formação por vezes se contrapuseram aos docentes não-indígenas, discordando das explicações científicas dadas pelo professor.

Por último a pesquisa apontou que um elemento cultural que tem mediado confrontos interculturais no processo pedagógico de formação dos professores indígenas é o *tempo*. De acordo com Eliade (1988), nas culturas indígenas a concepção de *tempo* é vivida de modo diferente, pois é experimentado de forma descontínua, vivenciado na repetição ritual dos acontecimentos fundantes da existência, contrapondo-se à irreversibilidade dos

acontecimentos que é assumida pela cultura da sociedade envolvente. Por experimentarem um *tempo* diferente, os professores indígenas em formação encontraram dificuldades para viver a organização de atividades pedagógicas que obedecia a outro ritmo temporal, exigindo-lhes imediato cumprimento de tarefas.

Por fim, pode-se concluir que a educação formal contribui no processo de humanização, por isso mesmo deve partir de uma perspectiva intercultural no processo de formação dos sujeitos envolvidos. O confronto entre o sistema cultural da sociedade ocidental – vivido pelos docentes não indígenas - e os sistemas culturais dos três povos envolvidos no desenvolvimento do curso de formação docente (objeto da pesquisa) produz elementos interculturais no âmbito dessas culturas então articuladas, principalmente no que se refere à linguagem, às práticas didáticas e às avaliações, evidenciando aos docentes da Universidade haver a necessidade de repensar constantemente a forma de efetivação do Curso.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 1988.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Cultura, n. 16, pp. 45-62, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In:_____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. (26ª reimpressão).