

## **Histórias e culturas indígenas: (re) pensando o currículo de formação docente a partir de uma pedagogia decolonial<sup>1</sup>**

**Laís Reis Ribeiro<sup>2</sup>**  
**Marcos Luciano Lopes Messeder<sup>3</sup>**

### **Introdução**

O modelo de racionalidade que permeou os processos formativos ao longo da modernidade obteve fracasso em seu desenvolvimento, pois, não foi possível dar conta de inúmeros problemas civilizatórios diante da tentativa de reduzir o múltiplo ao uno. Essa razão totalizante imprimiu na sociedade, bem como nos currículos escolares, diversos estereótipos e preconceitos direcionados às populações historicamente subalternizadas e não pertencentes à condição hegemônica. As histórias e culturas indígenas no Brasil estão entre os saberes traduzidos pela concepção colonial, a partir de uma narrativa que imprime homogeneidade aos diversos povos, empobrecimento e folclorização dos modos de vida. Esse fato tem reflexo na contemporaneidade, pois, contribui para a negação de direitos, bem como para uma visão de assunto alheio ou distante da realidade dos educandos.

Atualmente, no cenário educacional vigoram as leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Isso implica reconhecer que a história tradicionalmente narrada nos livros didáticos e nas práticas escolares esteve apoiada em uma visão eurocêntrica e a um conhecimento colonial que insistiu em permanecer. Nesse

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GT 23 Formação docente e práticas pedagógicas descolonizadoras: reflexões teóricas, relatos de experiências e estudos de caso em Sul global.

<sup>2</sup> Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – [lai.reis@yahoo.com.br](mailto:lai.reis@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutor em Sociologia e Antropologia/Université Lumière Lyon 2, professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – [marmesseder21@gmail.com](mailto:marmesseder21@gmail.com).

trajeto, a formação docente torna-se ponto essencial do debate, visto que a formação esteve, por muito tempo, ligada àquela racionalidade moderna homogeneizante.

Esse trabalho visa discutir a produção de sentidos acerca da formação de pedagogas e pedagogos para o ensino de história e cultura indígena, tendo como *locus* de pesquisa<sup>4</sup> a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no município de Ilhéus, sul da Bahia, que é palco de relações interétnicas conflitivas, especificamente entre ruralistas e o povo Tupinambá de Olivença. Os Tupinambá de Olivença, assim como outros povos indígenas do Nordeste, têm enfrentado graves problemas sociais, decorrente de um histórico de perseguição, crueldade, diversas tentativas de eliminação física e simbólica, somado hoje à negação identitária por parte da população não-índia, criminalização do movimento, violência e lentidão no processo de demarcação de terras.

A situação agravante da região, o esforço de mobilização e reorganização política do povo Tupinambá em defesa de seus direitos, associada às exigências legislativas referente ao ensino de histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras nos instigou a conhecer o papel da Universidade no que diz respeito à formação docente frente a tais questões.

Os resultados dessa pesquisa nos revelaram que há pouco diálogo entre a realidade regional e o projeto acadêmico curricular do curso de Pedagogia da UESC, sendo um tema considerado secundário para a formação. Por outro lado, algumas práticas de professores refletiram o caráter de contestação dos currículos (SILVA,1997), considerando que as dimensões éticas e políticas não estão dissociadas da formação. As questões suscitadas nesse texto, visam contribuir para uma revolução epistêmica, em defesa de uma ética intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2001) e do diálogo simétrico entre os conhecimentos, o que Boaventura de Souza Santos intitula de ecologia de saberes (2010).

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB, realizada no ano de 2015 que objetivou compreender os discursos relacionados a temática indígena que circulam no currículo e nas práticas de formação do curso de Pedagogia da UESC, considerando o contexto de relações interétnicas conflitivas.

### **Currículo: espaço, lugar e território de poder**

Nos últimos anos, com os intensos debates sobre a atuação do/a pedagogo/a e com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia no ano de 2006, é possível perceber um aumento no número de trabalhos que visam analisar os currículos desse curso, em especial, com um enfoque na diversidade cultural. Nesse documento, dentre as diversas recomendações e encaminhamentos, são apontados como parte da ação educativa: a consciência da diversidade e o respeito às diferenças, bem como a identificação de problemas socioculturais e a exigência de posturas críticas, investigativas e propositivas em busca da superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, de gênero, etc. (BRASIL, 2006). A partir dos novos princípios e concepções apresentadas nas DCNs (fruto de intensos debates e reivindicações de profissionais da área), os cursos de Pedagogia no Brasil precisaram passar por reformulações a fim de atender a essas novas exigências, observando inclusive as demandas referentes às leis de nº 10.639/03 e 11.645/08.

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

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

O atual Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Pedagogia da UESC passou por recente reformulação no ano de 2012, com primeira turma em 2013, após anos de debates diante do cenário de mudanças na Educação brasileira e referente à

identidade do curso. Os dados do MEC, acima apresentados, foram também verificados no contexto em questão.

Verificou-se que não existe disciplina específica e obrigatória que trate de temas referentes às questões étnico-raciais, tampouco sobre histórias e culturas indígenas. Há um componente curricular obrigatório – Diversidade Cultural e Educação, com carga horária de 60h, que tenta englobar tais discussões, mas que o faz de forma extremamente limitada. No bloco optativo, foram identificadas duas disciplinas sobre a temática indígena: Etnologia dos povos indígenas e Educação escolar indígena (CH 45h) que até o momento da pesquisa não tinham sido ofertadas. Além disso, as ementas dos referidos cursos apresentaram problemas no que diz respeito aos conteúdos e sugestões de bibliografia, não mantendo diálogo com o contexto local.

A inclusão de outros modos de ser, viver e conhecer nos cursos de formação inicial de educadores/as é recente e sua abordagem ainda é feita de forma esporádica e pouco sistemática. O que temos visto é uma redução da complexidade dos diversos regimes culturais a simples visibilidade de algumas expressões genéricas, o que torna o debate superficial e empobrecido. É nesse sentido que Santos (2013) propõe uma ecologia de saberes como forma de superação do pensamento abissal que considera válido apenas um único modelo epistêmico. Pensar a partir de uma ecologia de saberes nos faz romper com a hierarquização do conhecimento, pois, todos os saberes são postos em diálogo e em igual validade.

A forma de organização dos currículos na academia reflete a racionalidade moderna hierarquizante em que os conhecimentos considerados “mais importantes” são incluídos em disciplinas obrigatórias e os de “menor importância” lançados a título de optativos. Entendemos que currículo é um produto de contínuas lutas entre grupos dominantes e dominados, fruto de conflitos, acordos, concessões, sendo estes não apenas a nível socioeconômico, mas também de dinâmicas de raça e gênero (LOPES e MACEDO, 2011).

A pedagogia decolonial (WALSH, 2009), que defendemos, preocupa-se com as relações de poder que produziram a subalternização, exclusão e negação de sujeitos e grupos racializados, submetidos ao processo colonial. Tal prática requer pensar nas “ausências” de saberes, das diferenças, de tempo, etc. (SANTOS, 2002) e a questioná-las dentro dos currículos.

Os discursos produzidos dentro desse espaço (observados no período da pesquisa) nos revelaram que quando se trata de cultura indígena, essa ainda é entendida como estática, sem possibilidade de reelaboração, o que dificulta enxergá-los na contemporaneidade. Além disso, há uma generalização “do índio” como uma coisa só, desconsiderando a diversidade étnica dos diferentes povos indígenas no Brasil. Como podemos constatar no enunciado abaixo, proferido pela professora da disciplina “Diversidade Cultural e Educação”, e retirado do diário de campo da pesquisadora:

*O indígena tem os valores bem arraigados, dentro do meu imaginário... daquela crença no tradicional, de manter as tradições.... Aí, quando eles saem, são aculturados.*

Da mesma forma, os diálogos com estudantes do curso deixaram evidente lacunas relacionadas à temática indígena na formação e imagens ainda folclóricas sobre os povos indígenas que nada tem a ver com as condições e modos de vida dos Tupinambá de Olivença, os quais mantêm relação próxima à população, inclusive na Universidade, mas que continuam sendo invisibilizados e silenciados.

O cenário atual denuncia a urgência de repensar a formação de professoras/es a fim de oferecer um tratamento qualificado sobre essas temáticas com a intenção de combater a intolerância, o preconceito e concepções estereotipadas, decorrentes do desconhecimento das culturas e das histórias dos povos historicamente subalternizados.

Os estudos que dão enfoque a pluralidade cultural colocam em questão as políticas universalistas e igualitárias em nome do qual produziram exclusões sociais, assim como exclusões curriculares. Discutimos, pois, não apenas inclusões, mas principalmente, reformulação, transformação e superação de paradigmas que abarcam valores próprios de um determinado setor social. Isso implica em ouvir as interrogações dos movimentos

sociais para a construção de um novo formato que auxilie na democratização dos ambientes escolares e universitários.

**O currículo como espaço, lugar e território de poder** (SILVA, 2001) anuncia sua força em produzir e legitimar cosmovisões, ao mesmo tempo também que pode atuar como palco de contestação e afirmação identitária. Nesse sentido, defendemos um currículo construído através do diálogo, das relações interculturais e a partir do cotidiano dos sujeitos, rompendo com o pensamento colonial e dando espaço para as memórias, saberes ancestrais, não como algo ligado ao passado, mas como um conhecimento (re)feito na contemporaneidade.

#### Referências bibliográficas:

BRASIL, Ministério da Educação – CNE. *Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas*. Consultora: Beatriz Carretta Corrêa da Silva, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, 15.5.2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, 2006.

FORNET-BETENCOURT, R. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao-España: Desclée de Brower, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Rev. Crítica de Ciências Sociais*, 63, out. 2002.

SILVA, T. T. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo. Ed. 7 letras, 2009, p. 13 a 42.