



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

(RE)PENSANDO O CURRÍCULO: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES INDÍGENAS¹

Joliene do Nascimento Leal

Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas populares

PPGEduc/UFRRJ.

e-mail: nascimento@ufrj.br

Introdução

O campo da educação, mais especificamente os estudos voltados para as políticas de educação superior no Brasil, marcou os últimos anos do século XX e início do século XXI, pela intensificação dos debates acerca da diversidade, bem como, do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade, por meio de ações afirmativas, apoiadas em diferentes palavras de ordem, tais como: reparação histórica, incentivo à diversidade, equidade educacional e justiça social.

Nos anos 1990 a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano (BITTENCOURT, 2000). No Brasil, no tocante aos indígenas, este processo teve início quando o Estado brasileiro, através do então presidente da República Fernando Collor de Melo, por meio do Decreto n. 26/1991², retirou da Fundação Nacional do Índio - FUNAI e atribuiu ao Ministério da Educação - MEC a jurisdição para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. Na sequência, o MEC criou a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena, dando início à elaboração da nova política com a formulação e divulgação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992 (BRASIL, 1994). Convém ressaltar, que, essas iniciativas, foram resultados da forte demanda dos povos indígenas por educação escolar diferenciada.

¹ Este texto faz parte da pesquisa de mestrado (em andamento) em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, sob a orientação do prof.º Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, com apoio financeiro CAPES.

² Disponível em

http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/acoes_governamentais/legislacao/decreto_26.htm.

Acesso em 22 de novembro de 2010



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Segundo Faustino (2006), a partir deste período começaram a ser organizados documentos, eventos, divulgação de textos acadêmicos, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados. De acordo com a autora, essas ações foram organizadas de forma simultânea e coordenadas por meio dos Núcleos de Educação Indígena³ - NEIs, criados em quase todos os estados brasileiros e tiveram como objetivo formular uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundamentada nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade.

De acordo com dados do MEC em 2008 havia, aproximadamente, 2.698 escolas em áreas indígenas. As informações do Censo Escolar INEP/MEC/ 2007 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7 % nos últimos quatro anos. Em 2002 tinha-se 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Em 2008 este número chegou a cerca de 205.141 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2007; 2008).

Muitos estudantes indígenas concluíram a educação básica, uns nas escolas de suas próprias aldeias, outros em escolas nas cidades e, atualmente, reivindicam o ingresso no ensino superior (LIMA & HOFFMANN, 2004). Neste plano, algumas iniciativas estão sendo desenvolvidas por universidades públicas e privadas. Em abril de 2001, por exemplo, surgiu no estado do Paraná a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade, que tomou como público-alvo povos indígenas¹. Ainda em 2001, a UNEMAT se tornou a universidade brasileira pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural¹.

Segundo estimativas do Conselho Nacional de Educação existem atualmente no Brasil em torno de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos. No entanto, até o presente momento, não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras, podendo os mesmos sofrer alterações.

³ O Artigo 5º da Portaria Interministerial MJ/MEC N°559, de 16.4.91 estabelece o estímulo “a criação de Núcleos de Educação Índigenas nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas”. Parágrafo único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena e de universidades.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Segundo Lima e Hoffmann (2004) um dos vieses que têm sido percebidos na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior é a necessidade de informação e capacitação para construção de novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Nesta questão, buscam cursos em nível superior em diversas áreas e cresce a demanda por ensino superior que, até três anos atrás, era muito tímida, pois existia uma pequena parcela de indígenas com nível superior.

O que se percebe é que as lideranças e comunidades estão buscando as instituições de educação superior, como um espaço estratégico para aquisição dos conhecimentos ditos legítimos e, de posse deles, lutar por seus direitos e emancipação social utilizando os mesmos aparatos (tecnológicos, verbais, textuais) da sociedade não-indígena. Além da capacitação intercultural que os habilite a assumir a educação escolar e os trabalhos de prevenção e acompanhamento à saúde, os povos indígenas têm buscado, através da formação superior, fortalecer os conhecimentos indígenas, reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades (LIMA & HOFFMANN, 2004).

Nesse movimento, a cada ano aumenta o número de jovens que deixam suas aldeias em busca de uma formação superior que lhes propicie conhecimento e experiência profissional, para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado em prol da qualidade de vida e autonomia de suas comunidades.

Se por um lado essas iniciativas evidenciam a existência de uma forte demanda dos povos indígenas do Brasil por formação em nível superior, por outro, sinalizam para a diversidade dessas demandas e para as formas como são gestadas no processo de formação.

O presente trabalho faz parte da pesquisa de mestrado, em andamento, cujo objetivo principal é investigar o lugar da memória e da cultura tradicional indígena nas matrizes curriculares dos cursos de formação universitária formulados recentemente no Brasil. Buscamos analisar as possíveis apropriações das memórias culturais através da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

estruturação curricular dos referidos cursos, tendo como questionamento central: “Qual o lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores indígenas?”.

Nesse sentido, pretende-se aqui, tecer algumas considerações a cerca de Memória - a necessidade de sua inclusão como elemento articulador na formação universitária de professores indígenas; como engendrador de práticas que ao resgatar no cotidiano escolar o compartilhar de experiências, memórias e narrativas, reinventa as relações universidade-sociedade - e sua articulação com a “política da representação” que norteia os currículos.

Parte-se neste trabalho do pressuposto que currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Nessa perspectiva, o texto curricular é considerado um artefato social e cultural. Não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, “não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA & SILVA, 2009, p.8).

História e Memória numa era de esquecimento e indeterminação

É mais do que evidente que estamos vivendo num mundo atravessado por permanentes e cada vez mais aceleradas mutações. Muitas de nossas certezas, valores, verdades e práticas parecem se transformar dia a dia. O que ontem era certo e confiável hoje pode ser colocado sob suspeita, esquecido ou negado; e nada nos garante que amanhã tudo volte a ser como antes. Vivemos em uma era de indeterminação tanto no campo político, econômico, social quanto no campo teórico-metodológico. Não sabemos para onde estamos caminhando, e se chegaremos a algum lugar.

Assistimos a algumas transformações importantes, que marcam o novo clima sócio-cultural. A primeira delas é a de uma vida segura para uma vida precária. “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante” (BAUMAN, 2005, p.8). Se a modernidade oferecia um leque de ideologias fortes, que produziam



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

uma segurança existencial nas pessoas que nelas confiavam, neste mundo “líquido” não é mais assim.

O que se verifica nas sociedades contemporâneas é o desmoronamento dessas metanarrações. As ideologias elaboradas até então, tinham a pretensão de serem abrangentes e, sobretudo, orientativas, transmitiam estabilidade ao sujeito, o que não é o caso da cultura elaborada na contemporaneidade, na qual, tudo flui de um jeito extremamente rápido, de uma forma que, aquilo que era considerado certo ontem, hoje não o é. Isso gerou a perda de pontos referenciais válidos, que pudessem oferecer segurança na vida das pessoas. A precariedade, de agora em diante, tornou-se não apenas um dado cultural, mas, principalmente, social, porque não foram apenas as ideologias a desmanchar, mas também estilos de vida, costumes, sentimentos (HARVEY, 2003).

Nessa nova sociedade, transformada pelo mercado, até mesmo os valores mais importantes da vida, como o amor, foram convertidos em mercadoria de consumo no processo de materialização⁴. Assim, o amor, nesta cultura consumista, é tratado à semelhança de outras mercadorias. Portanto a direção em que caminham as políticas públicas de formação superior indígena, nessa sociedade marcada pela “liquidez” e apagamento da memória é uma incerteza.

Como visto, vivemos num tempo de transição, marcado por novas ações e releituras, que se materializam nas diferentes formas de organização do trabalho e da vida social. Tempos de crise são tempos de solidão e medo, mas são também tempos de gestação e criação. Por conseguinte, trazer para o presente a reflexão sobre a prática educativa e a articulação universidade e diversidade, não é simplesmente evidenciar a circunstância vivida, mas olhar criticamente sua significação. Significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de sonhos, projetos, esperança. É também praticar uma pedagogia da resistência, que, ao reler o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente (BENJAMIN, 1994).

No caso da educação escolar indígena, reler o passado nos mostra que a escola foi durante muito tempo um instrumento de aniquilação e apagamento das memórias

⁴ A esse respeito ver BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

culturais desse povo. Sociedades onde a forma de educar consistia na oralidade, a inserção de uma nova tecnologia, a escrita, por exemplo, provocou alterações na própria identidade desta população, sempre com resultados desastrosos.

No entanto, está escola se moveu, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista, por eles, como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas, memórias e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

Para Benjamin (1994), a escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que ressignifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos.

Ao criticar a cultura e a modernidade, Benjamin (1994), evidencia o caráter central da memória na recomposição da experiência humana. Para ele onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção à memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. O autor argumenta que o homem na modernidade está perdendo a capacidade de narrar, como em suas palavras: “A arte de narrar está em vias de extinção. (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Para o autor uma das causas desse fenômeno é o esvaziamento da experiência do homem moderno, a qual leva a distinção entre experiência de vivência: vivência seria a reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização e experiência é a ação refletida, memorada e compartilhada, que permanece para além do vivido, nesse caso,

a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p. 198).

A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável a experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado.

Num tempo acelerado, em que o isolamento e o silenciamento das experiências tentam forçar os indígenas a perder sua memória coletiva, compartilhar memórias é uma “ação rebelde” que adquire um caráter de resistência política. A memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social impõe-lhes. Numa realidade em que democracia e liberdade representam práticas de consumo e que o apagamento da memória coletiva constitui a senha para o apartheid social, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento (PÉREZ, 2003).

Assim sendo, quando falo em lugar *da* memória me aproximo do sentido de memória proposto por Benjamin, que seja, uma memória orientada para o passado. Mas um passado que não é o da ciência histórica, pois não está preso a um espaço-tempo determinado, e sim que é fluido, dinâmico, aquele que está representado na oralidade. Nesse caso me distancio do sentido de lugar *de* memória falado por Nora o qual se refere a

(...) museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p.13)

Para esse autor a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Para a sociedade nacional - o povo branco⁵-, educado na cultura letrada, o registro torna-se a única forma de não perder as memórias. Nessa perspectiva, resgato mais uma vez Benjamin, ao ressaltar que o mal da modernidade é a perda da experiência e conseqüentemente da arte de narrar, de rememorar.

O povo indígena tem como pedagogia a oralidade, onde as histórias, as memórias são vivenciadas a cada narrar que se volta para um passado que não tem tempo-espaço determinado. Não precisam de imagens registradas, documentos, para existir, esses elementos são apenas objetos que acionam a memória, ou seja, ajudam a resgatar sentimentos, histórias do momento em que se materializaram, mas esse mecanismo não é exclusivo, ele também é feito através da oralidade.

⁵ Termo utilizado pelos indígenas para distinguir índios de não-índios.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O currículo como lugar instituinte de práticas solidárias é também espaço de resistência, o trabalho com a memória reinventa-o como lugar de resgate da história, da verdadeira história, dos vencedores e dos vencidos, como colocado por Benjamin; de memórias compartilhadas; memórias afetivas trabalhadas no tempo sobre o tempo, rememorações, lembranças e reflexões que possibilitam a compreensão do agora a partir do outrora. O passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa cotidiana (PÉREZ, 2003).

A tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade: relação efetivamente construída, que tem na solidariedade o fundamento para a construção de uma postura educativa que não vê o outro, a outra cultura como deficiência ou como mera diferença, mas o reconhece como “legítimo outro”⁶. O que implica pensar a sala de aula como espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, que traduzem diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana.

O presente estudo ao propor resgatar a memória das tradições culturais indígenas nas matrizes curriculares dos cursos de formação intercultural, procura evidenciar a universidade como lugar do discurso plural que se contrapõe ao discurso único, lugar de produção de alternativas: outros elementos de acionamento da memória, que não os materializados; de agentes alternativos, que não corpos dóceis⁷; de conhecimentos alternativos, que não somente o conhecimento científico; de projetos alternativos, que não o de formar meros expectadores da história; e de subjetividades de resistência, “ações rebeldes” que revelam outras formas de ser, que produzem narrativas alternativas.

A Política da representação: onde foi parar minha história e memória?

A questão central dos estudos curriculares parece ter sido sempre saber qual conhecimento deve ser ensinado, e nessa caminhada algumas questões tem se colocado

⁶ MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999, p. 34.

⁷ A esse respeito ver Sales (2011).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

como desafios: o que as pessoas devem saber? Quais conhecimentos, saberes ou práticas são considerados importantes ou válidos para merecer ser considerados parte do currículo? Na verdade uma pergunta, a meu ver, antecede a todas essas: qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Quando fazemos essa pergunta percebemos que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido no tornar o ser humano no que se deseja, como afirma Silva “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2005, p. 15).

Os estudos sobre educação, com tradição crítica, há tempos compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa e que ele se vincula a questões de saber, poder e identidade. Segundo Silva (2006) a ênfase desses estudos seguiu, e segue diferentes correntes. Ele coloca que:

Desde a ênfase no “conhecimento verdadeiramente útil” dos primeiros socialistas britânicos até à crítica aos canones europeu, masculino e heterossexual feita pelos atuais movimentos sociais, passando pela análise do caráter socialmente construído do currículo feita pela Nova Sociologia da Educação ou pela crítica de Paulo Freire ao caráter bancário da educação, foi sempre a preocupação com questões de conhecimento e de currículo que ocupou, de forma preferencial, a imaginação e os esforços das pessoas dedicadas à teorização e à prática crítica em educação (SILVA, 2006, p.10).

Não é por acaso que em todos os momentos da história em que se quis promover reformas educacionais em nome da promoção de igualdade e justiça social, ou eficiência econômica, etc, houve propostas de reformulação curricular em diversos países, como por exemplo, as ocorridas no final dos anos cinquenta nos Estados Unidos. Os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. A necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola, fez com que a ajuda Federal fosse solicitada e recursos alocados para a reforma dos currículos de ciências e matemática. O que se objetivava era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares (MOREIRA & SILVA, 2009).

Diante disso, o que se percebe é que o currículo é o espaço onde se concentra e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

político, portanto, não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, “não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA, SILVA, 2009, p.8).

Silva afirma que:

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discursos são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2006, p. 11).

Nesse sentido, conceber o currículo como texto significa vê-lo como algo escrevível, como discurso, como narrativa que na maioria das vezes ecoa a voz do grupo dominante.

De acordo com Foucault (1996), as narrativas ou discursos constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais se falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regularização e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos das sociedades organizadas. Tornar-se cidadão, nesse sentido, é fazer-se parte integrante de um *corpus* governável, disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e agir. Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em um discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma.

Nesse caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Representar, nessa concepção, é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos - seja pela posição política e geográficas que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa - atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre grupos.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “excêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que podem ter sido constituídos os saberes que fomos ensinados, e que acolhemos como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, as enciclopédias, os livros didáticos, as datas festivas, deixando marcas inapagáveis nos códigos normativos, nas literaturas e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. (COSTA, 2005)

O que se percebe hoje é que a crise de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está indissolivelmente ligada à crise no estatuto da representação, ou seja, nas nossas formas de representar o mundo e os outros (SILVA, 2006). Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem preciosamente de grupos sociais que não se vêem aí representados: “Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação” (SILVA, 2006, p. 33), pois quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro, determina o que falar do outro, o que é necessário, ou melhor, conveniente que se saiba do outro (seus saberes, suas práticas, suas memórias).

Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia uma cor, uma religião e um sexo em detrimento dos outros, a identidade subordinada é sempre um problema, um desvio da normalidade. Como afirma Benjamin, “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p.225).

É na representação que se encontram, se cruzam, os diferentes olhares e vozes que, no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas na representação em relação diferentes de poder.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Num mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, as velhas certezas e hierarquias das identidades culturais têm sido postas em questão. Num país onde se tem um repertório de culturas indígenas, africanas, japonesas, italianas etc, convivendo num mesmo espaço-tempo o sentimento de identidade única, de narrativas representacionais tornam-se obsoleto.

Sabemos que a educação ocupa um lugar histórico e fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes segmentos populacionais de qualquer sociedade. Sabemos também que em períodos anteriores e ainda hoje, a ela têm sido atribuídos lugares de relevância quando a questão educacional se vincula aos processos de dominação, legitimação de poder e fortalecimento das desigualdades sociais.

Foucault (1999), ao demonstrar as opacidades e silêncios produzidos pela modernidade, nesse sentido, nos forneceu ferramentas fundamentais à busca de construção de regimes de verdade alternativos que, através de processos de tradução-incorporação das diferentes formas de saber marginalizadas e suprimidas pela episteme moderna, nos possibilitam avançar na compreensão dos processos/movimentos de resistência que a contemporaneidade nos apresenta.

São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem às múltiplas formas de resistência, as “ações rebeldes”, no dizer de Souza Santos (2000) que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência. “Ações rebeldes” que subvertem narrativas totalizantes e subjetividades conformadas e socialmente resignadas; ações que revelam as lutas contra as formas atuais de subjetivação, de representação que impedem a experimentação de novas formas e modos de estar sendo no mundo e de ser visto pelo mundo.

Por isso, vejo na transgressão política e pedagógica uma tentativa de redefinir culturas representativas, legalistas, coisificantes para ir construindo uma moralidade ética, pedagógica e administrativa do público, arquitetada por princípios, por valores inerentes à ação educativa, como afirma Borges,

Podemos pensar que nas normas há moralidade, mas nem sempre pedagógicas. Frequentemente predomina a moralidade do poder, dos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

constrangimentos orçamentários nem sempre coincidente com a moralidade do público, da garantia dos direitos. Precisamos de outra moralidade do público, da garantia dos direitos. O que está em jogo nos embates políticos e pedagógicos entre poder e a gestão apoiados em normas e os professores reivindicando, inovando, transgredindo, são concepções diversas do público, da aplicação dos recursos públicos, da ação pedagógica, da cultura pública (BORGES, 2002, p. 143)

Percebe-se com isso que a luta é uma categoria histórica que muda de espaço-tempo a espaço-tempo; portanto, necessita ser revisitada e atualizada permanentemente. Num momento histórico como o que vivemos hoje, é a realidade mesma que grita, advertindo-nos da urgência de se reinventar novas formas de encontro e novas soluções políticas para os velhos e inadiáveis problemas que a humanidade enfrenta.

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas, sendo igualmente difícil para a escola saber que valores, conhecimento e práticas afirmar. Vale aqui lembrar o que ensina Paulo Freire (2007), em seu texto clássico “A Pedagogia do Oprimido”, sobre o diálogo para a transformação: a pedagogia “tem que ser forjada *com ele* e não *para ele*, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade” (FREIRE, 2007, p. 32), pois não se trata da conquista de uma pessoa por outra; senão que é uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos que perderam não só uma virtude moral, mas, sobretudo, a sensibilidade de perceber em si a própria temporalidade.

É esta temporalidade que marca decisivamente o pensamento de Benjamin (1994) sobre a narração, pois uma vez assimilada à narrativa no ouvinte, ou seja, uma vez assimilada à temporalidade que lhe é inerente, atinge-se aquilo que é o fundamental no fenômeno da narração: passar adiante, conservar. E se conserva aquilo que se deseja lembrar: Somente uma memória abrangente permite que ecoem as vozes emudecidas de forma violenta, arbitrária, absurda, “rebelde”.

O currículo assumido como lugar instituinte de ações solidárias é também espaço de resistência, o trabalho com a memória reinventa-o como lugar de resgate da história, da verdadeira história, dos vencedores e dos vencidos, como colocado por Benjamin; de memórias compartilhadas; memórias afetivas trabalhadas no tempo sobre o tempo, memórias, lembranças e reflexões que possibilitam a compreensão do agora a partir do outrora.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Considerações Finais

As reivindicações indígenas por formação universitária nos levam a atentar para o fato de que a universidade tem sido percebida, por essas comunidades tradicionais, como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, da sociedade nacional, que revertam para a defesa dos seus direitos, para a gestão de seus territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas e, principalmente, para o direito de representar-se; enfim para a concretização de sua autonomia.

Assim, assumo o currículo como espaço-tempo de memória, como espaço de fronteira e, portanto, como híbrido cultural, ou seja, como um espaço onde estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, mas também os saberes das comunidades tradicionais, os saberes comuns. Penso-o como um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, “desconstruídos” num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro (CANCLINI, 2008).

Enquanto instrumento político, definido e elaborado no plano teórico-metodológico norteador das ações educacionais, a matriz curricular deve funcionar como guia de ação de cada unidade de ensino, sendo o documento orientador das atividades educativas, definindo sua identidade e metas para melhoria das práticas pedagógicas, congregando as propostas educacionais no âmbito da instituição de ensino, delineando as grandes linhas de atuação da instituição, com base nos objetivos definidos de forma conjunta para o fortalecimento do processo educacional (VEIGA NETO, 2002). Privilegiar a matriz curricular dos cursos de formação de professores indígenas como um espaço-tempo do compartilhar experiências, memórias e histórias, é dar conseqüência ao exercício político-epistemológico de escavar nas memórias cotidianas de vida e trabalho, práticas de um “conhecimento-emancipação” em construção (PÉREZ, 2003).

Nesse sentido, a matriz curricular dos cursos de formação universitário de professores indígenas tem um papel fundamental no rompimento com a barbárie social a que esses povos foram e são submetidos. Não se pode mais pensar em um modelo



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

educacional de homogeneidade ditado por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação de professores indígenas têm como tarefa mais importante, corroborando com Benjamin (1994), impedir o esquecimento que se consolida com a continuidade da barbárie, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem. Para salvar o passado, é preciso que a história contada pelos vencedores pare e em seu lugar se revele a história.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. IV Encontro da ANPHLAC. Salvador, 2000.

BORGES, J. L. Aprendendo nas transgressões. In: ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 20002, p.135-149.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Em Aberto. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: Inep, 2007

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Um olhar sobre a educação escolar indígena com base no censo escolar de 2008 – estudo realizado a partir do censo escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. As palavras e as coisas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out. 2004

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo: Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, nº10, 1993, p. 07-28.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: a reinvenção da Escola como uma comunidade investigativa. In: Anais da 26ª reunião da ANPED. Caxambu: Caxambu: ANPED, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura Sousa. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA NETO. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.201-220.



» **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina