

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICAS: A PRESENÇA DE ALUNOS
INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS**Rosana Ramos de Souza (UFOPA)¹Glez Rodrigues Freitas (UFOPA)²Eliane Gracy Lemos Barreto (UFOPA)³**1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca conhecer as narrativas dos discentes do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFAM) Curso de Pedagogia em relação presença de alunos indígenas em escolas urbanas. Considerando que o Amazonas constitui o estado com a maior população indígena do Brasil, concomitante a este fato, está o crescimento acentuado desta população em áreas urbanas registrados no Censo Demográfico de 1991, 2000, 2010.

Verificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e do Ementário do Curso de Pedagogia PARFOR/UFAM contribuem para uma formação multicultural é imprescindível no espaço amazônico marcado diversidade cultural. A partir destas contribuições na formação vale identificar as narrativas dos professores em relação à presença destes alunos nas escolas urbanas. Considerando que as narrativas apresentam uma versão, um fato, uma aproximação (social, político, econômico e cultural), construídas durante o processo de aprendizagem em ambientes formais e não formais de educação.

¹ Mestranda em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará

² Mestranda em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará

³ Mestranda em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará

O Curso de Pedagogia/PARFOR, primeira licenciatura é disponibilizado no Amazonas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Este estudo remete a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia homologado em 2006, e do ementário do Curso de Pedagogia/PARFOR disponibilizado pela UFAM a qual segue a mesma ementa nas quinze cidades onde oferta o Curso de Pedagogia.

2APORTE TEÓRICO

Atualmente a escola, os professores e gestores estão cerceados de programas de formação continuada que visam a melhoria da qualidade na Educação Básica. Os programas de formação continuada disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) seja na modalidade presencial, semi-presencial ou à distância, estão concomitante as políticaseducacionais fundamentadas nos princípios de órgãos internacionais, sendo um deles o Banco Mundial.

Se analisarmos a amplitude dos investimentos na formação continuada em detrimento da formação inicial, verificaremos nas entrelinhas as orientações do Banco Mundial, que desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e prioriza a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custos (NORONHA, 2006).Então, percebe-se a visão de formação atrelada aos custos, pois possibilitar ao professor uma formação ampla, sólida, crítica-reflexiva, com conhecimentos teórico-metodológicos, com uma compreensão crítica para intervir na realidade, não decorre de uma formação aligeirada.

As intervenções dos órgãos internacionais, entre eles o Banco Mundial no Brasil, e em outros países da América Latina, tem subsidiado as políticas educacionais no Brasil, estasintervenções do Banco Mundialiniciara com as “ajudas” aos países em desenvolvimento, após constatação da permanência da pobreza mesmo com estas ajudas, houve um redirecionamento das estratégias através da intervenção direta (políticas educacionais) com apoio dos paísesem desenvolvimento (NORONHA, 2006).

Para oBanco Mundial a Educação Básica constitui um elemento eficaz para promoção do crescimento econômico e redução da pobreza, e compromete-seem sustentar este apoio [...]. Em contrapartida as orientações do Banco Mundial prevalecem na formulação das políticas educacionais da Educação Básica e na formação docente.

No período de 1990 após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com intuito de atender as diversas transformações econômicas e tecnológicas e o peso das políticas econômicas sobre as políticas sociais. O processo de formação docente também entrou no rol de discussões com vistas a atender as expectativas dos órgãos internacionais e nacionais.

Estas mudanças convergiram para reformulação da formação do professor do Curso de Pedagogia, onde as discussões foram ampliadas negociadas durante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. É consensual nos debates das políticas educacionais a intervenção das agências financeiras internacionais na formulação dos programas de formação de professores e a prevalência da racionalidade econômica como eixo norteador no processo de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia definida pela Resolução CNE/CP n. 01/2006, após amplas discussões entre entidades educacionais e sociedade política definiu-se nas Diretrizes a formação docente como base para atuação do professor graduado em Pedagogia, apto a lecionar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A aprovação das DCNs sinaliza como solução negociada entre a sociedade política e entidades educacionais.

De um lado, um projeto da sociedade política, cujos discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, mas cujas práticas, contraditoriamente, defendem os princípios da qualidade total [...]. Do outro lado, representado por diferentes entidades educacionais, um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação (ALVES, 2010, p.40).

Embora as DCNs apresentem diversos contrapontos apontados por Saviani “bastante restrito e demasiado extensivo” as DCNs traçam e estabelecem alguns pontos a serem implementados na formação de professores sobre as questões culturais, multiculturais hoje vigente na discussão das políticas públicas educacionais.

No art. 5º, inciso IX e X sobre a prática docente a DCNs estabelece:

X - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006)

Incluir a discussão sobre o multiculturalismo e suas implicações na formação docente inicial não restringe somente na promoção da diversidade e diferenças, mas prescinde na reformulação de comportamentos e atitudes construídas historicamente nos espaços escolares e não escolares durante a formação dos professores, e consolidadas na prática educativa.

Dado o exposto sobre as discussões e considerações sobre a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e discussão sobre os fundamentos políticos e econômicos que norteiam a formação do docente na Educação Básica. Cabe ao professor crítico-reflexivo defender a educação como um processo, do qual a escola é lócus privilegiado de formação devendo ocorrer a partir dos princípios da racionalidade prática.

Ao discorrer sobre os aspectos multiculturais presente nas DCNs/Curso de Pedagogia que institui a base do currículo mínimo, é profícua a ênfase na Teoria Crítica (APPLE, 1989; GIROUX, 2003) onde destaca o currículo como um campo de interesse onde as relações de poder são mascaradas pelo discurso da neutralidade. Ao percebermos o currículo como um instrumento da reprodução, da desigualdade e da exclusão a serviços de interesses de um grupo dominante. Formar professores orientados multiculturalmente para desconstruir, desmistificar as ideologias deste grupo dominante no ambiente escolar é o desafio atual da formação docente.

A ideologia fomenta costumes, rituais, comportamentos, modos de pensamentos e agir que o Estado utiliza para manter o poder das classes dominantes. A escola também tem seus ritos, rotinas impregnadas no aluno desde o primeiro dia como condição para sua permanência na escola. Neste contexto a discussão de aspectos multiculturais na formação docente torna-se imprescindível para preparar educadores orientados multiculturalmente para lidar com diferenças étnico-raciais, etárias, geracionais e de orientação sexual presente no cotidiano escolar.

Neste trabalho pretende-se conhecer as narrativas dos discentes (professores) do Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), devido a peculiaridade deste programa em disponibilizar primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para professores e tradutores interpretes de Libras. O PARFOR ocorre na modalidade presencial criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do decreto nº

6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios e o Distrito Federal e as instituições Superiores-IES.

Além de fornecer o curso de formação para professores da educação básica, este programa destina-se também aos educadores que trabalham com libras. O objetivo do programa é “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para os professores em exercício da rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB” (BRASIL, 2014).

De acordo com os dados de 2012 sobre PARFOR, o mesmo já implantou 1920 turmas, há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do programa, localizada em 397 municípios do país (BRASIL, 2014). A região norte concentra maior participação de professores inscritos no programa, no Amazonas o PARFOR disponibilizado pela Universidade Estadual do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas oferecendo primeira e segunda licenciatura nas áreas de sociologia, geografia, ciências biológicas, letras, artes plásticas, ciências naturais, física, educação física, história, letras/espanhol, letras/inglês, letras/português, matemática, música e pedagogia.

Este estudo remete a análise do ementário do Curso de Pedagogia/PARFOR disponibilizado pela UFAM com fins de identificar uma formação multicultural que considere as relações étnicas na sala de aula. Considerando o crescimento da população indígena em áreas urbanas registrado no Censo Demográfico 2010. Abaixo um quadro demonstrativo das cidades onde são disponibilizados o Curso de Pedagogia/PARFOR, número de turmas e população absoluta de indígenas nas áreas onde é disponibilizado o curso.

Quadro 01 - Cursos de Pedagogia/PARFOR/UFAM

Município	Nº de turmas	População indígena área urbana
Autazes	2	2.788
Barreirinha	1	249
Benjamin Constant	1	1129
Borba	2	184
Eirunepé	6	66
Envira	2	Dados não localizados
Humaitá	1	317

Itacoatiara	1	119
Juruá	1	71
Lábrea	2	1070
Manacapuru	2	208
Manaus	2	3.837
Maués	3	199
Novo Airão	1	195
Parintins	2	442

Fonte: PARFOR (2014); IBGE (2010).

Com base na contextualização das políticas de formação dos professores, das discussões para a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e objetivos do PARFOR é possível inferir qual perspectiva prevalece no mentário do Curso de Pedagogia do PARFOR propícia à formação de professores orientados multiculturalmente para trabalhar na diversidade amazônica marcada principalmente pela presença de alunos indígenas em escolas urbanas.

Sobre a presença de alunos indígenas espaços formais de educação Rizzini (2006) aponta dados de estudos realizados nos arquivos de Belém, Manaus e Rio de Janeiro e destaca duas instituições que recebiam alunos indígenas no Segundo Reinado: Casa dos Educandos Artífices em Manaus (1858) e Instituto de Artes e Ofícios e Agrícola da “Providência em Belém (1883)”. Autora delinea as análises tendo como fontes principais documentos oficiais e trechos do primeiro Jornal do Amazonas Estrela da Manhã.

Entre o estabelecimento do controle do Estado Moderno e os marcos civilizatórios ditados por Marquês de Pombal está um rol de regras com fins de inserir a Amazônia como espaço funcional às demandas produtivas de Portugal. Dentre elas está a organização de um sistema de educação extensiva às crianças indígenas, em especial as meninas e a mudança de costumes desde o vestuário ao comportamento social (CANTO, 2014).

Esta inserção de alunos indígenas nos institutos por premissa serem úteis a si, a pátria, trabalhadores disciplinados e obedientes ao estado. “Por determinação da presidência ou até mesmo na própria pessoa da autoridade máxima da província, familiares e chefes das aldeias tiveram que ser convencidos das vantagens do sistema educacional” (RIZZINI, 2006, p.139).

É consensual nos relatórios que a educação de índios e desvalidos estava voltada para a formação de operários e lavradores. Este discurso era embasado cientificamente por Couto

Magalhães de que os índios eram mais aptos aos trabalhos manuais em detrimento do intelectual. Enquanto a educação das meninas indígenas nas instituições de educação eram voltadas para atividades domésticas e primeiras letras. “Esperava-se delas casamento com outro membro de sua etnia, visando-a introduzir a língua portuguesa e os novos hábitos e costumes adquiridos no colégio” (RIZZINI, 2006, p.146).

Estes relatos acenam para a tensão entre civilizar e explorar os povos indígenas através da educação desenvolvida nos institutos para formação de artífices durante o Segundo Reinado. Estes conflitos presentes na atualidade se apresentam a partir de duas perspectivas sinalizada por Aguiar (2012): “os povos indígenas ora são vistos como aqueles que devem ser respeitados pela forma de ser, de viver e de pensar, ora ocupam o lugar de sujeitos que representam obstáculos para o crescimento econômico da nação”.

A presença de alunos indígenas nas escolas urbanas provoca implicações no processo de formação docente, devido às características culturais (comportamentos, modos de vestir, a linguagem) e a desigualdades com a qual foram tratados por muitos anos (inferiores, sem alma, incapazes) frente a “cultura escolar” padronizada e homogeneizante com critérios definido para privilegiar um grupo social.

Contudo, a formação docente neste contexto se constitui um espaço de problematização e discussão sobre as relações de poder imbricadas no currículo, nas práticas educativas do professor, a qual conflui como essencial para enfrentamento das relações de poder construídas historicamente e que tendem privilegiar um grupo em detrimento dos outros.

3METODOLOGIA

O presente trabalho resultou da análise fundamentada em três categorias: As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM/FACED disponibilizado pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins e os resultados de um questionário solicitados aos discentes (professores) do 9º módulo do Curso de Pedagogia ao final da disciplina Educação Escolar Indígena.

A pesquisa teve como objetivo geral, conhecer como os alunos do curso de formação continuada PARFOR/Pedagogia percebem a presença de alunos indígenas na sala de aula de escolas urbanas. E objetivos específicos: averiguar como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia esclarece a temática indígena no processo de formação de professores;

verificar como o tema relações étnicas estão articulados no ementário do curso do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM; analisar a partir das experiências dos professores como os alunos indígenas são vistos nas práticas educativas da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o ementário do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM/FACED foram analisadas a partir dos fundamentos do inter/multiculturalismo crítico. Considerando a formação de professores como primordial para o reconhecimento, análise e discussão das relações de poder imbricadas no currículo formal, real e ocultas às quais privilegiam o interesse da classe dominante.

Para a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e do ementário do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM/FACED utilizou-se como técnica a análise de conteúdo com vistas a destacar as palavras e/ou termos referentes às relações étnicas. Em seguida optou-se por uma análise qualitativa procurando significar as palavras e/ou termos dentro do complexo universo sociocultural em que constitui o espaço Amazônico.

Os discentes (professores) do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM/FACED foram escolhidos devido ao exercício da profissão entre a experiência e prática pedagógica com alunos indígenas em escolas urbanas.

Este trabalho configura um estudo de caso por considerar apenas os discentes (professores) do PARFOR/UFAM/FACED, do 9º módulo do Curso de Graduação em Pedagogia sabendo da existência de outra turma de pedagogia e outras áreas (licenciaturas) oferecidas pelo PARFOR em Parintins. Também foi considerado o trabalho da disciplina da Educação Escolar Indígena oferecido aos discentes e o número extenso da turma um total de cinquenta alunos dos quais quarenta e quatro devolveram o questionário.

A investigação foi qualitativa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário devido o alto número de participantes no total de cinquenta (discentes) professores. O questionário foi constituído por uma série ordenada de perguntas, onde os discentes tiveram um período de duas horas para responder o questionário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Situar a presença de alunos indígenas em Instituições Escolares na História da Educação é tarefa árdua. Pois, somente a partir da Nova História Cultural que as categorias de gênero, etnia, geração, educação feminina, ao lado da categoria classe social já

consagrados pelos estudos marxistas tornam-se fundamentais para entender o contexto da Educação Brasileira (LOPES; OLIVEIRA, 2001).

A presença de indígenas nas instituições escolares perpassa no período colonial aos interesses dos jesuítas (catequese), da Coroa (civilização) e dos colonos (como mão de obra). Já com o advento do Império em 1822, o Projeto Constitucional previa escolas para “catequese e civilização dos índios” o que representou a possibilidade de realizar várias operações de descimento para recrutar trabalhadores. Sampaio e Nascimento (2006) ao fazer um estudo sobre a etnia e legitimidade utilizam os documentos eclesiais como fonte e constata nas primeiras décadas do Séc. XIX os registros de índios Mura, Baniwa, Guaupés, Jurunas, Catequinas, Macus e Miranhas em Manaus. Considerando que a origem de algumas destas etnias localizavam distante de Manaus, no Alto Rio Negro, Solimões e Japurá.

No regulamento da reabertura do Instituto Amazonense de Educandos Artífices (Manaus) em 1882 prevê o ingresso de meninos indígenas, embora na sua primeira fase (1858 a 1877) já recebesse alunos indígenas. Onde consta “O Instituto Amazonense de Educandos Artífices tem por fim dar gratuitamente ensino primário a cem menores de 7 a 15 anos de idade, dentre os *quaes* deverão ser preferidos os pobres e, sobretudo, os ingênuos e índios” (Regulamento nº 44, de 25/11/1882). Ao entrar nestes institutos as crianças indígenas eram obrigadas a aprender o português, aderir aos bons costumes e às regras de civilidades, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

Para nos situarmos nos dias atuais onde a Educação Escolar Indígena é reconhecida legalmente a partir da Constituição Cidadã 1988, através de mobilizações dos movimentos indígenas, não indígenas e ONGs é pertinente uma breve nota do processo de desenvolvimento de oferta educacional aos indígenas com determinados fins, civilizatórios, mão de obra, adaptação e integração e atualmente uma versão de inclusão e respeito a cultura e processos de aprendizagem próprios.

No Período de Colonização a educação de indígenas estava voltada catequização (Jesuítas). No ano de 1834, a oferta da educação aos indígenas foi atribuída às Assembleias Provinciais; em 1906, os assuntos indígenas, especificamente a educação foi atribuído ao Ministério da Agricultura onde cria em 1910, o Sistema de Proteção do Índio (SPI) onde surgem as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. Na década de 1930, o SPI passa do Ministério da Agricultura para o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (1930), para o Ministério da Guerra (1934) e depois retorna ao Ministério da Agricultura.

Neste período a educação propiciada à população indígena enquanto forma de integração, adaptação e subordinação estão atreladas aos ditames do estado e da Igreja. Ao retomar aos objetivos deste artigo em perceber a realidade atual de alunos indígenas em escolas urbanas, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e o ementário do curso de Pedagogia/PARFOR em verificar como estes documentos legais subsidiam a formação docente para lidar com a complexidade étnica-racial na Amazônia Brasileira. Vale destacar alguns dados.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), especificamente o Curso de Pedagogia disponibilizado pela CAPES via Universidade Federal do Amazonas (UFAM) está presente em quinze cidades do Amazonas: Autazes, Barreirinha, Benjamin Constant, Borba, Eirunepé, Envira, Humaitá, Itacoatiara, Juruá, Lábrea, Manacapuru, Manaus, Maués, Novo Airão e Parintins considerando também que há oferta deste curso na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), mas não serão abordados neste trabalho.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM disponibilizado em todos os municípios citados acima se ancora no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da UFAM. O referido PPP sinaliza em alguns tópicos referentes a relações étnicas, diversidades, culturas, diálogo intercultural considerando o contexto da região amazônica. E delinea o desenvolvimento destes temas no Eixo cinco: Educação, Ambiente e Diversidade.

Este eixo tem por especificidade o trabalho com a diversidade cultural e da subjetividade humana e o compromisso com o diálogo intercultural, visando a subsidiar o pensar e o fazer pedagógico voltado às características e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade. (PPP pedagogia/FACED, p. 24)

Neste eixo estão contempladas as disciplinas: Educação Especial I, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, LIBRAS e Educação Indígena. No ementário das disciplinas onde constam objetivos e referências bibliográficas exceto três disciplinas (Educação Especial, Educação Indígenas e LIBRAS) não há referências sobre as questões étnico-raciais, etárias, faixas geracionais, de gêneros, classes sociais, escolhas sexuais conforme orientam as DCNs.

A disciplina de LIBRAS aborda na ementa o trecho “o estado do Brasil e suas culturas” (PPP/Pedagogia/FACED, p.51). Enquanto a ementa da disciplina Educação escolar Indígena aponta para orientações teóricas e práticas no trabalho com alunos indígenas em

escolas indígenas. Não levanta nenhum aspecto sobre o trabalho com alunos indígenas em escolas urbanas. Porém acenam as obras: Educação para a diversidade e cidadania (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2003); Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente (CANEN; MOREIRA, 1999); Desafios à educação intercultural no Brasil (FLEURI, 2000).

Dado o exposto a análise do ementário das disciplinas que constituem o eixo cinco, educação, ambiente e diversidade culminavam em uma perspectiva assimilacionista – descritiva – onde todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter multicultural (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.21), as diferenças estão presentes na sala de aula e geram desigualdade, estigmas, preconceitos e exclusão durante o processo educativo. A formação inicial nesta perspectiva compreende um espaço de debate e problematização das diferenças e alteridade nas dimensões pedagógicas, política, cultural. Conclui-se que ênfase na formação inicial para diversidade da escola amazônica e especificamente para atendimento de alunos indígenas em escolas urbanas ainda é incipiente ou acontece através de iniciativa isolada de professores.

A formação inicial deve subsidiar conhecimentos teóricos e metodológicos, para que o professor no exercício da profissão seja um questionador, reformulador do currículo e de sua prática, e a partir, da reflexão na ação, construa estratégias, com o fim de atenuar a marginalização de grupos subalternos.

Em relação aos questionários aplicados aos discentes (professores) do PARFOR. A primeira e segunda questão proposta foi referente a área onde o professor leciona se urbana ou rural e qual ano e regime (ciclos ou multisseriados). Dos quarenta e quatro professores que responderam e devolveram vinte e dois trabalham em área urbana e vinte na área rural. A segunda questão está exposta no quadro abaixo, indicando a área de atuação destes professores o que possibilita compreender as narrativas sobre o aluno indígena dentro do seu campo de atuação.

Quadro 02 - Área de atuação

Área	Quantidade
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclos)	24
Multisseriados	16
Área administrativa	02
Gestão	01

Fonte: Questionário

Ao descrever e posteriormente analisar as narrativas dos discentes (professores da educação básica) PARFOR/Curso de Pedagogia UFAM, 9º módulo em relação à presença de alunos indígenas em escolas urbanas. É imperativo levantar uma reflexão sobre a construção da imagem do indígena a partir de narrativas viajantes a serviço da coroa, do estado, de ordem religiosas ou leigos e/ou na contemporaneidade a partir de “imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelos jornais, pela televisão” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.116) considerando também que estes meios influenciam a pensar e agir de determinada forma sobre diversos assuntos, entre eles o conceito sobre o “outro”.

Assim a formação de narrativas sobre o indígena acontece em um campo complexo, que emanam uma posição político, social, econômico e cultural. É consensual a presença de narrativas estigmatizantes, discriminadoras e preconceituosas construídas historicamente (selvagem, sem alma, mau cheiro, hostis, mentirosos, preguiçoso e agressivo), esta última acepção é sempre retomada em imagem que mostram índios sempre em posição de ataque com arco e flecha nas mãos. Estas construções sociais decorrem da legitimação de um grupo dominante as quais outros tipos de comportamentos são inferiorizados e marginalizados.

Estas narrativas fomentam se consolidam na prática docente enquanto instrumento pedagógico que estimula e colabora para a formação social e para a invenção da nossa forma de pensar e agir. Por isso a necessidade de discutir e inserir na formação docente as questões sobre etnicidade em escolas urbanas, não restringir conteúdos e práticas para trabalho dentro da comunidade indígena. E sim propiciar respeito e qualidade na educação para estes alunos em outros espaços educacionais. Enquanto educadores não podem promover uma visão colonizadora, de que o índio deve permanecer no meio do mato, cerceando seu direito de buscar novas alternativas de vidas.

Os discentes (professores) ao descreverem através de sua experiência na Educação Básica como os alunos percebem a realidade indígena (o índio) no contexto Amazônico. Sinalizaram as seguintes frases: Com tanga e cocá presente nos livros (2x); Discriminação e preconceito (3x); Alguém que não é digno de cidadania; Visão distorcida pressa ao passado (4x); lembrado somente dia 19 de abril; Vive somente na floresta, caçando, pescando; bicho fedorento; nunca trabalhou; índio aparece somente nos conteúdos de história e geografia (2x).

Na contemporaneidade não podemos conceber um visão colonizadora de que o índio deve permanecer na aldeia, e sim dentro de um processo de hibridização cultural que ocorre na relação aldeia/cidade em processo contínuo.

Em relação a questão: Como ocorre a relação do aluno indígena em escola urbana com o professor e outros alunos? Foram descritas seguintes afirmações: A

desigualdade social ainda é presente em instituições públicas, desrespeito pela população local, preconceito bullying nas escolas; são vistos como mudos, incapazes e sempre esquecido; preconceito com a forma de falar e vestir; desconhecimento dos valores indígenas por professores e escolas (2x); os alunos zombam por causa da língua; rejeição nas escolas urbanas, humilhação, brincadeiras de mau gosto; é comum ouvir “a índia da minha sala não fala, mana ela é índia não gosta de merenda escolar”; o índio cheira mal, não tem capacidade de ser educada; vergonha de falar, espanto e distanciamento; o índio incapaz e selvagem (2x); não sabe falar direito. As frases mais repetidas no questionário foram as seguintes: parece bicho (4x), preconceitos por professores e alunos (3x).

A reação dos alunos indígena em espaço escolar é marcado pelo “medo de falar” mas precisamente pelo silêncio. As diferenças que marcam a identidade étnica deveriam constituir no espaço escolar um ato de orgulho, de pertença destituída de estigmas e inferiorização por não adequar-se a cultura dominante. Pensar estas transformações perpassa as políticas educacionais, a formação docente fundamentada no reconhecimento, na valorização e intervenção dos conceitos sociais construídos e que permeiam o espaço escolar sobre a identidade dos grupos subalternos, marginalizados.

Na Perspectiva Intercultural Crítica defendida por Candau & Moreira, onde concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Os autores apontam algumas estratégias utilizáveis como base para uma prática pedagógica multicultural:

Reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações sobre o outro; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural e desvelar o daltonismo cultural presente no ambiente escolar.

Não se pretende neste trabalho apontar professores como culpados em promover o preconceito e atos discriminatórios contra alunos indígenas, mas aludir estas representações construídas dentro de um processo histórico que remete a reformulação da formação docente para uma visão multicultural crítica que reconheça e desafie as relações de poder no interior da escola.

A desvalorização, desrespeito, estigmas quanto à forma de falar, modo de viver de alunos advindos de ambientes inferiorizados é identificado no espaço escolar por Candau & Moreira (2008) como “Daltonismo Cultural” causado pela prevalência do caráter monocultural da escola. Para as ações efetivas na educação multicultural é mister uma formação que propicie aos educadores rever suas representações sociais sobre os alunos indígenas nas escolas urbanas. Para estes a escola desde colonização tem constituído um espaço de exploração e negação de suas identidades, desejo e subjetividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que ao longo dos séculos os povos indígenas passaram por um processo de exploração, integração e adaptação nas quais foram caracterizados como selvagens, inferiores, sem alma. E após constatar o reflexo deste tratamento desumano ainda está presente na escola através de estigmas, preconceitos e discriminação. É indispensável ressignificar a formação docente e rever as práticas pedagógicas com objetivo de reconhecer as diversas culturas presentes no chão da escola.

A formação docente precisa contribuir para atenuar preconceitos e estigmas construídos erroneamente sobre as populações indígenas, incluindo disciplinas que preparem o professor teórico e metodologicamente para trabalhar com a diversidade e diferenças considerando a singularidade e valores dos alunos presentes na escola.

As orientações das DCNs são parciais, ficando a cargo do professor em suscitar uma discussão que ressignifique a prática docente e reconheça as diferenças étnicas na sala de aula. Ao considerar a complexidade da formação étnica-cultural dos povos na Amazônia, o currículo das universidades, o processo de formação docente constituem espaços privilegiados para contestar o respeito e valorização das populações indígenas negadas ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS

CANTO, Sidney Augusto. A história do Baixo Amazonas e Tapajós registrada em documentos. **Regional.doc**. Santarém, fasc. 01, p. 05-10.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; OLIVEIRA, Ana Maria. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativas sobre os povos indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2012.

SAMPAIO, Patrícia Melo; NASCIMENTO, Natália Albuquerque do. Etnia e legitimidade: fontes eclesiais e histórias indígena na Amazônia. IN: SAMPAIO, Patrícia Melo; ETHAL, Regina de Carvalho (orgs.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. **Multiculturalismo e formação de professores:** um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.143-155, jan./abr. 2009.

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

RIZZINI, IRMA. Educação Popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (orgs.). **Rastros da Memória:** histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006.