

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR INTERCULTURAL E RECONHECIMENTO ÉTNICO

Geovani José Gonçalves.
geovanyjg@gmail.com.

Professor da Educação Básica no Estado de Pernambuco.
Especialista em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias.
Mestrando em Estudos Interdisciplinares Latino-Americanos
PPG IELA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

Maria Aparecida Conceição Nunes.
cida.nunes8@gmail.com

Professora da Educação Básica no Estado da Bahia.
Especialista em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias.
Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente
PRODEMA/ Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

Herlon Alves Bezerra (orientador).
herlon.alves.bezerra@gmail.com

Professor de Psicologia no Instituto Federal de Educação
Tecnológica de Pernambuco - IF Sertão Pernambucano.
Mestre em Filosofia Contemporânea/
Universidade Federal do Ceará - UFC.

Edivania Granja Oliveira – (co-orientadora).
edivania.granja@gmail.com

Professora de História no Instituto Federal de Educação
Tecnológica de Pernambuco - IF Sertão Pernambucano.
Mestranda em História pelo PPG História/
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Resumo: Este estudo descreve a experiência de desenvolvimento curricular realizada por professores representantes de povos indígenas e quilombolas de Pernambuco e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) nas oficinas do curso de formação continuada - Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante, onde se construiu o Projeto Político-Pedagógico - PPP da Especialização em Educação Intercultural. Utilizando elementos da Pesquisa Alternativa, foi possível compreender os desafios na construção de um currículo que possa auxiliar na problematização e superação de práticas curriculares hegemônicas, que ainda predominam na elaboração de políticas voltadas à educação escolar de populações indígenas e quilombolas no Brasil. Desse modo, o curso constitui-se pelo reconhecimento na proposição intercultural de uma justiça epistemológica, social e curricular para esses povos e, portanto, apresenta alternativas para se (re)pensar práticas relacionadas com a educação escolar indígena e quilombola no país.

Palavras-chave: Currículo; Reconhecimento; Educação Intercultural.

Abstract: This study describes the experience of curriculum development undertaken by teachers representatives of indigenous and quilombola peoples of Pernambuco and the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) in the workshops of continuing education course - Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante, where was constructed the Political-Pedagogical Project – PPP of to understand the challenges the Specialization in Intercultural Education. Using the paradigm of Alternative Research was possible in building a curriculum that may assist the problematization and overcoming hegemonic curriculum practices that still prevail in policy aimed at the education of indigenous peoples and quilombola in Brazil. Thus, the course is carried out by the recognition of an intercultural proposition of an epistemological justice, social and curricular for these people and therefore shows alternatives to (re)thinking practices related to indigenous and quilombola school education in the country.

Keywords: Curriculum; Recognition; Intercultural Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência propõe-se à análise da prática de desenvolvimento curricular nas oficinas do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) sob o título de Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante, onde se construiu o projeto da Especialização em Educação Intercultural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão PE (IF)¹ por representantes de povos indígenas e quilombolas do estado de Pernambuco².

O protagonismo de professores e lideranças indígenas e quilombolas pauta-se na necessidade de uma educação escolar intercultural que corresponda às demandas da realidade social desses povos. Constrói-se a partir da perspectiva do reconhecimento étnico-identitário. Materialidade que embasa a luta em torno da territorialidade e da manutenção de uma cosmologia própria.

A atividade de desenvolvimento curricular desejou promover justiça epistemológica³ em seu bojo, pois colocou em questionamento o modo de produção e a prática curricular

¹ O curso de Especialização será oferecido no *campus* do IF localizado no município de Floresta no sertão pernambucano. O IF SERTÃO PE garantiu, por meio do FIC, um aporte financeiro para os encontros presenciais, a fim de que se realizassem as oficinas.

² As atividades tiveram apoio também do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, na pessoa da Prof. Dra. Caroline Leal.

³ O termo justiça epistemológica relaciona-se ao reconhecimento dos saberes que se constroem para além do conhecimento moderno e eurocentrado, conforme Mignolo (2008).

hegemônica institucional. Também, promoveu um descentramento do acesso e da construção do conhecimento a partir da necessária consideração da especificidade de uma ação política voltada para a educação escolar de povos indígenas e quilombolas.

Discussões realizadas na disciplina Universidade, Produção de Conhecimento e Ética, sob orientação do professor Herlon Bezerra, na Pós-Graduação *latu sensu* em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias⁴, oferecida pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, foram imprescindíveis para que se compreendesse o potencial de investigação da atividade de desenvolvimento curricular realizada pelos professores indígenas e quilombolas⁵.

Ao longo do desenvolvimento do relato, são apresentados alguns elementos teóricos conceituais pensados a partir de uma perspectiva interdisciplinar como o reconhecimento étnico, o currículo e a interculturalidade. Estes ajudaram a compreender a coerência do processo de desenvolvimento curricular realizado pelos professores indígenas e quilombolas. Além disso, foi feita uma descrição das atividades relativas à investigação e à utilização de ferramentas metodológicas. Para finalizar, apresenta-se breve discussão sobre algumas questões pertinentes ao reconhecimento no desenvolvimento curricular realizado por professores indígenas e quilombolas de Pernambuco.

2 INSTRUMENTAL TEÓRICO

2.1 RECONHECIMENTO ÉTNICO

Para Lalande (1999, p. 931), o reconhecimento é “de uma verdade, de um direito, de uma obrigação”. O conceito parece sugerir que esses fatores deveriam estar em harmonia, para se estabelecer a equidade a partir de um reconhecimento. Questão que necessitam ser revista em todas as sociedades.

Conforme Yturbe (2000), países em desenvolvimento têm considerado em suas constituições nacionais o princípio da igualdade. No entanto, a perspectiva mostra-se

⁴ Ao compreender que as metodologias empregadas nos processos educativos são tecnologias educacionais, foi possível enquadrar a proposta de investigação aos estudos realizados no curso de Especialização em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias que é oferecido pela UNIVASF.

⁵ Os professores estavam preparando-se para vivenciar a quinta oficina no mês de agosto de 2014, quando foi solicitado um espaço para realizar uma pesquisa a partir das oficinas que faltavam para o término do curso⁵. Os docentes aceitaram o pedido prontamente.

contraditória em face das desigualdades enfrentadas pelas populações dessas nações. Mas, conforme a autora

Por outro lado, junto com essa tendência geral feita da igualdade, dentro das minorias culturais e dos grupos étnicos tem surgido uma tendência de sentido aparentemente contrário, dando lugar a múltiplos conflitos: a aspiração ao direito à diferença ou à diversidade. As demandas de reconhecimento desses grupos têm sido feitas fundamentalmente apelando para os direitos de grupo, em particular aos chamados direitos culturais e a ‘política da diferença’[...] é o que em teoria política constitui o que recentemente se tem chamado ‘multiculturalismo’ e ‘política de reconhecimento.’⁶ (YTURBE, 2000, p. 338, tradução nossa).

De acordo com Andrade (2003, p. 52), “A emergência da teoria de reconhecimento, enquanto uma elaboração filosófica, ética e política, se consolidou, pela primeira vez na história do pensamento moderno, a partir do século XIX com a filosofia de G. W. F. Hegel”.

Para Reich (2012, p. 146) “... a filosofia hegeliana é recheada de elementos indispensáveis à formulação de uma teoria da justiça que se preocupa com a investigação de condições necessárias para a autorrealização dos indivíduos em sociedades contemporâneas”.

A filosofia hegeliana apresenta um elemento conceitual relativo à intersubjetividade que a distingue de elaborações filosóficas anteriores. Em linhas gerais, defende que o indivíduo constrói-se a partir do reconhecimento, num processo de autorrealização. Tal discussão está vinculada a três esferas do direito, que são o “direito abstrato”, a “moralidade” e a uma “eticidade”. Esta última subdividida em família, sociedade civil e Estado. Ou seja, se nas duas primeiras esferas, o sujeito se reconhece enquanto individualidade e em sua liberdade; na eticidade, se realizam as relações intersubjetivas a partir de reconhecimento mútuo (REICH, 2012, p. 145-149).

Na atualidade, muitas são as discussões em torno da questão do reconhecimento identitário que procuram discorrer sobre a temática a partir da perspectiva apresentada por Hegel. Dentre elas se destaca o debate realizado por Taylor (1994).

Para Portella (2012), o discurso de Taylor sobre o reconhecimento filia-se ao campo discursivo hegeliano e apesar da diferença dada de tratamento à temática, considerando o enquadramento histórico dos dois, Hegel e Taylor entenderam que deveriam considerar a questão das diferenças nas discussões sobre o reconhecimento. De acordo com Portella (2012, p. 118),

⁶ Texto original: “Por otro lado, junto con esa tendencia general hacia la igualdad, em el seno de las minorias culturales y de los grupos étnicos ha surgido una tendencia de sentido aparentemente contrario, dando lugar a múltiples conflictos: la aspiración al derecho a la diferencia o la diversidad. Las demandas de reconocimiento de esos grupos se han hecho fundamentalmente apelando a los derechos de grupo, em particular a los llamados derechos culturales y a la ‘política de la diferencia’[...] es lo que em teoria política constituye lo que recientemente se ha llamado ‘multiculturalismo’ y ‘política del reconocimiento’”. (YTURBE, 2000)

“afirma-se para ambos os autores a incoerência da neutralidade cultural: toda tematização da igualdade absoluta é uma desatenção ao caráter orgânico devido à política, à instauração do todo como a superação da soma das partes a partir da diferença que as medeia e eleva.”

Para Taylor (1994), a luta por uma política de reconhecimento está relacionada ao multiculturalismo e à identidade⁷. Além disso, relaciona o surgimento da discussão à substituição da noção de honra pelo de dignidade. Nesse sentido, é importante destacar mais uma vez que o discurso hegeliano é que fundamenta a perspectiva de reconhecimento apresentada pelo autor que afirma (1994, p. 48),

“A democracia introduziu a política de reconhecimento igualitário, que tem assumido várias formas ao longo dos anos, e que regressou agora sob a forma de exigências de um estatuto igual para as diversas culturas e para os sexos.”

O estatuto da individualidade e da moral recebe importância distinta no fim do século XVIII. Há um destaque dado à voz interior moral e a valorização de uma particularidade do ser concentrada numa interioridade que pode promover a autorrealização. E, apesar de fortalecer a individualidade, essa é uma perspectiva que está assentada na dialogicidade. Pois o indivíduo se (re)constrói em sua relação com um outro. O reconhecimento, que era determinado em função do lugar ocupado pelo sujeito na sociedade, passa a ser vinculado às relações intersubjetivas. Essa variação no modo de encarar a questão toma níveis de discussão específicos, pois como processo dialógico, a construção da identidade e a busca por um reconhecimento se realizam de modo conflituoso por concentrarem em seus espaços as lutas pela autorrealização e pela construção de políticas de reconhecimento.

Conforme Taylor (1994), dois movimentos são realizados na contemporaneidade em relação a políticas de reconhecimento: a construção das políticas igualitárias e de uma política da diferença. Elementos que tocam de algum modo o autorreconhecimento e o reconhecimento nas políticas. Além disso, o reconhecimento pode assumir um caráter negativo, quando alguém é levado a projetar uma imagem distorcida sobre si, por exemplo. Isso pode ser vencido, dentre outras coisas, com uma política que promova justiça e incentive outras práticas baseadas no reconhecimento, como a adequação de políticas voltadas à educação indígena e quilombola em que as especificidades necessitam de ser respeitadas⁸.

Há, no entanto, críticas de quem defende o universalismo em relação às políticas específicas para coletividades. Considerando que os direitos universais básicos deveriam

⁷ A identidade aqui é entendida como um autorreconhecimento que se realiza a partir das relações sociais.

⁸ Tanto a **Constituição Federal** (1988), como a **CONVENÇÃO Nº 169 da OIT** (2011) são textos legais que podem orientar práticas como a do desenvolvimento curricular.

sobrepôr particularidades. No entanto, aqueles que acreditam numa política das diferenças problematizam a discussão, visto que as políticas de igual dignidade estariam assentadas numa falsa neutralidade.

Outra questão apresentada por Taylor (1994) sobre o assunto, é que o reconhecimento é parte importante da formação subjetiva, por isso, deve ser considerado como uma necessidade básica. Nesse caso, deve-se ir além da busca pelo valor de igualdade de distintas culturas – levando em conta o caráter etnocêntrico da noção de valor que acaba por desconsiderar as diferenças. No caso de países que passaram pelo processo de colonização, por exemplo, seria necessário repensar as narrativas sobre si e conceder espaço para outras epistemologias. Por isso, ainda que pareça contraditório para alguns, as diferenças podem ser a base para um tratamento que construa a igualdade.

A partir dessas discussões, é possível compreender que o reconhecimento não apenas redefine os espaços dos excluídos, a fim de questionar uma hegemonia. Ele reafirma a multiculturalidade prevalente em determinadas comunidades nacionais. Pode acrescentar à perspectiva do desenvolvimento curricular um caráter crítico e dialógico e possibilitar a reflexão sobre a questão do pertencimento étnico e a necessidade da retomada de espaços dentro do próprio território, como é o caso da solicitação de redefinição do papel da educação escolar e do currículo exigidos pelas comunidades indígenas e quilombolas.

Essa discussão exige que seja feita uma breve ressalva sobre o modo como a etnicidade está relacionada à questão do reconhecimento, visto ser o elemento destacável que conduziu esta pesquisa desde o princípio.

Para Cardoso (2006, p. 89), a etnicidade relaciona-se a ideia de “coletividades no interior de sociedades envolventes” onde “vivem a situação de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas num espaço de um Estado-Nação”. Entende-se que para compreensão do fenômeno em estudo deve-se considerar a constituição social e as diferenças culturais de distintos grupos sociais. Levando-se em conta que entre cultura e etnicidade não há uma relação de causalidade. Ou seja, a aculturação ou outro processo de mudança cultural não deve comprometer o caráter étnico da identidade que pauta-se nas relações sociais dentro das comunidades e nas noções de território e ancestralidade.

Oliveira (1988, p. 64) esclarece a questão da identidade étnica a partir da análise das condições históricas de populações indígenas e quilombolas no Nordeste. Isso parece constituir elemento que deve ser considerado nos estudos sobre o reconhecimento. O autor afirma que

“A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.”

Os contatos interétnicos relacionados ao processo de territorialização de povos indígenas e quilombolas no Nordeste não produziram uma cultura homogênea, como poderia se acreditar, o que, também, não dispensa a dialogicidade de suas práticas. Na verdade, isso acaba por confirmar a autonomia da identidade étnica em relação às culturas e, portanto, a necessidade do reconhecimento dessas diferenças e dos desdobramentos jurídico, político e ético decorrentes dessa constatação.

Cabe, também, salientar que para as discussões sobre cultura realizadas no relato tomou-se a ideia de cosmologias pluri-versais⁹, apresentada por Mignolo (2008: p. 34), em oposição aos universais da cultura ocidental centralizadora e homogênea. Além de considerar as especificidades das identidades étnicas nas políticas públicas como elemento constitutivo de um processo histórico e dialético, sob a perspectiva dos Estudos Culturais e da ideia de cultura apresentada por Hall (2013, p. 49). Onde explica que

“... a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em manutenção’ e de um conjunto efetivo de genealogias... Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.”

É possível compreender que não há neutralidade no movimento de construção de símbolos culturais e a cultura não está pronta para ser usada, é constitutivamente transformação, um devir.

2.2 O CURRÍCULO

⁹ Expressão empregada por Mignolo (2008) em favor de que se considere a diversidade constitutiva das diversas realidades sociais em lugar de um pensamento centralizador e universal.

O desenvolvimento curricular insere-se no movimento por uma etnoética¹⁰. Questão que embasa o reconhecimento e que parece materializar-se nas práticas discursivas por uma educação escolar específica e intercultural.

Na construção de um currículo para subsidiar práticas de uma educação escolar de povos indígenas e quilombolas do Nordeste, deve-se considerar elementos que configurem a historicidade de cada povo, em especial o modo de organização social e de construção de conhecimentos.

Por isso, compreende-se que não se pode desvincular o currículo de seu caráter político e ideológico devido, dentre outras coisas, a sua relação com a produção de símbolos culturais construídos pelos sujeitos. Para Silva (2010), na elaboração do currículo são (re)construídas relações históricas, políticas, culturais, de modo que as subjetividades são tocadas; não há espaço para determinismos ou neutralidade, considerando que os sujeitos históricos são partícipes desse processo complexo.

Desse modo, faz-se importante conceber a questão da identidade e diferença no currículo como parte das políticas do reconhecimento. É, por isso, que algumas considerações precisam ser feitas em relação à imposição de um currículo monocultural para a educação escolar de grupos étnicos.

Ao considerar o currículo como representação de elementos do universo simbólico¹¹, deve-se levar em conta a necessidade de revisá-lo, pois pode ficar ultrapassado ou ser utilizado como instrumento de reprodução de uma ideologia que mantém um estado de coisas e que não responde mais às necessidades dos sujeitos pertencentes a determinado grupo que está sendo estigmatizado.

A prática de desenvolvimento curricular precisa ser revisitada e problematizada constantemente. Em outras palavras, essa prática exige um olhar além do sujeito individualizado e da situação imediata – que não se mostram transparentes – a fim de compreender a intersubjetividade relacionada aos processos educativos, considerando o caráter eminentemente sociopolítico e discursivo presente na construção curricular.

Observa-se, também, que esse tipo de prática educativa em discussão é uma atividade que deve estar pautada na ação ética, pois desejosa de problematizar as relações sociais do

¹⁰ Termo utilizado por Cardoso (2006: 46) para se referir a necessidade de uma prática ética e moral na “*formulação e execução de políticas públicas dirigidas às etnias indígenas*” e que parece ser adequada à discussão das mesmas práticas na educação para os quilombolas e outras etnias reconhecidas no Brasil.

¹¹ Para compreensão do que é o universo simbólico ver BERGER & LUCKMANN (2013).

fenômeno educativo, propõe-se à reflexão crítica da relação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular e sua contribuição para o reconhecimento de povos indígenas e quilombolas. Destacando-se, também, a possibilidade de que possa oferecer subsídios para (re)construção de conhecimentos em escalas locais.

A proposta de prática coletiva de desenvolvimento curricular dialoga com a ideia de educação escolar emancipatória defendida por Freire (1996), pois considera que a ação desenvolvida na caminhada educativa é resultado da implicação dos sujeitos na (re)construção de práticas e saberes contextualmente relacionados e socialmente implicados.

Cabe, também, salientar que para compreender o processo homogeneizante e discriminatório presente em processos educativos, é necessário identificar os modos de criação e manutenção de instrumentos classificatórios utilizados por quem está no poder. Nesse sentido, é possível compreender que um desenvolvimento curricular pode contribuir para um posicionamento contestador das desigualdades sociais ou ser utilizado como instrumento de manutenção de uma ordem social homogeneizante.

Silva (2010) defende que o currículo pode ser compreendido como discurso. Nesse caso, o objeto currículo se constrói como uma invenção teórica. O que leva a compreensão de que a construção curricular é uma prática implicada, relacionada com a escolha do saber a ser ensinado, os modos de realizar essa tarefa e o tipo de sujeito que se deseja formar.

Estudos sobre o conceito de currículo mostram o quanto sua constituição histórica está atrelada à perspectiva de uma sociedade neoliberal, ao processo industrial e a um caráter administrativo-institucional que favorece ao processo sistêmico de uma sociedade dividida em classes. O que parece não ter mudado muito ao longo dos anos.

Faz-se importante compreender as razões pelas quais um tipo de conhecimento é posto como verdade incontestável e que os saberes propostos para os currículos escolares desconsideram as demandas correspondentes à realidade de povos indígenas e quilombolas.

Assim como Silva (2010), Apple (2006) relaciona o currículo ao conhecimento selecionado, à identidade dos sujeitos e às relações de poder. Esse tipo de análise faz-se importante, pois propõe outro olhar sobre as relações que se estabelecem entre as instituições estruturalmente relacionadas com o processo educativo e o cotidiano escolar.

O sistema educacional pode estar a serviço da manutenção e homogeneização de uma ordem social e cultural dominantes, pois desconsideram em algumas de suas práticas o conhecimento produzido pelos sujeitos em espaços circundantes distintos, reproduzindo um

pensamento e uma estrutura centralizadora, sem estar preocupada com um reconhecimento étnico.

Nesse momento, seria adequado destacar que a autonomia é negada aos povos indígenas e quilombolas, por exemplo, quando órgãos que gerenciam instituições educativas oficiais, como as secretarias estaduais e municipais de educação, determinam que as escolas indígenas ou quilombolas utilizem um currículo nacional único e se organizem considerando o padrão de uma rede institucional monocultural, deixando um ínfimo espaço para práticas de reconhecimento étnico. Nesse sentido, Apple (2006) destaca a importância de observarem-se os aspectos históricos que estão envolvidos no processo de constituição da escola e do currículo.

Ao considerar que as culturas são feitas e refeitas, entende-se que não é suficiente para uma prática educativa que se pretende crítica, aceitar uma perspectiva curricular homogênea. Devem-se problematizar as ideias de unicidade e diferença culturais presentes em alguns conceitos de cultura e que são geralmente incorporadas equivocadamente às práticas curriculares hegemônicas.

Silva (2010) conjectura que a igualdade social depende também da mudança no currículo escolar. Considerando-se o caráter político e econômico presentes no processo de construção de uma cultura hegemônica e de um currículo único que têm desdobramentos sociais que importa colocar em questão.

2.3 A INTERCULTURALIDADE

O que se pretende destacar nesse processo, também, é o lugar em que as diferenças são construídas e dar relevância a uma prática que valorize a alteridade como parte constitutiva dos processos de reconhecimento étnico.

Sobre essa questão, os estudos interculturais parecem trazer outros elementos também importantes para a discussão da construção de um currículo sob a perspectiva do reconhecimento. Que se efetive na prática cotidiana e na formulação de políticas públicas que devem surgir na reconfiguração das estruturas sociais.

Para Walsh (2010), a proposta de uma perspectiva intercultural para as práticas sociais coloca-se em oposição a um multiculturalismo funcional. A interculturalidade é pensada como projeto político descolonial e tem como finalidade a reconfiguração dos fundamentos da

sociedade, da ética e da epistemologia. Ou seja, não basta um aparente reconhecimento das diferenças ou a inclusão destas em uma esfera pré-estabelecida, é preciso repensar o lugar da diferença na ordem social, a partir da problematização da colonialidade, a fim de se construir outro modelo de instituições, de pensamento e de vivência que transformem as estruturas geradoras de desigualdades.

De acordo com Hall (2013, p. 58), a perspectiva de multiculturalismo crítico é um modelo que “enfoca o poder” e os “movimentos de resistência” e oferece contribuição para que se revejam as estruturas hierárquicas de poder estabelecidas na sociedade. Sendo assim, pode favorecer o reconhecimento, ao constatar que é preciso repensar os espaços onde as diferenças foram instituídas e de que modo precisam ser consideradas nas práticas curriculares.

Walsh (2010) e Mignolo (2005) problematizam o caráter político, geográfico, histórico e ideológico do discurso acadêmico. Convidam a um posicionamento crítico frente ao saber centralizador – dando lugar para que se discuta a ideia de um conhecimento fronteiriço. Essa perspectiva é resultado da reflexão sobre a hegemonia epistemológica imposta eurocentricamente. Para compreender tal questão, Mignolo (2005) estabelece uma relação entre a construção do *Novo Mundo* pelos europeus e a produção do colonialismo, imperialismo e capitalismo como elementos do projeto da modernidade.

A proposta de uma globalização sem fronteiras, discutida pelo autor, poderia promover transformações que dariam lugar à reestruturação da epistemologia, possibilitando um processo de recombinação crítica de saberes e uma possível restituição dos espaços de produção de conhecimento negados pelo colonialismo e/ou imperialismo aos povos tradicionais.

Isso parece ajudar a compreender o lugar social das instituições educacionais construído historicamente e a problematizar a postura da escola como legitimadora de um corpo de conhecimento, que se impõe de modo hegemônico, em detrimento de saberes produzidos em outras instâncias.

Esse é um movimento que pode oferecer espaço para o reconhecimento étnico.

3 METODOLOGIA

Para a pesquisa, recorreu-se a uma perspectiva sócio-histórica das discussões atuais realizadas no campo da Antropologia sobre o reconhecimento da identidade étnica. Buscou-se também elementos da teoria do currículo (SILVA, 2013) e dos estudos interculturais (MIGNOLO, 2008; WASCH, 2010), a fim de compreender a implicação do desenvolvimento curricular para a educação escolar de povos indígenas e quilombolas.

Foi importante enquadrar a pesquisa numa perspectiva implicada, pois precisou ser realizada de modo dialógico, e considerar as especificidades dos povos e instituições envolvidos.

A escolha metodológica deu-se por se considerar a ciência um processo de construção simbólica que deve responder às necessidades de uma dada comunidade. Conforme Borda (2006, p. 43), não se pode esquecer o caráter convencional da ciência, sendo ela mesma “apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas”.

Durante o percurso, mostrou-se relevante analisar três aspectos configuracionais do desenvolvimento curricular: o reconhecimento étnico, o currículo e a interculturalidade.

A prática metodológica no relato serviu de orientação para descrever as propriedades e características de elementos constitutivos do desenvolvimento curricular, a partir da análise discursiva em torno da realização das oficinas do FIC e do recolhimento de depoimentos gravados em vídeo nos intervalos dos encontros, onde se construiu o projeto da Especialização em Educação Intercultural do IF Sertão.

3.1 PESQUISA ALTERNATIVA

Utilizando elementos da Pesquisa Alternativa (Freire, 2006), buscou-se superar a dicotomia entre sujeito e objeto, além da aparente neutralidade da ciência e dos processos de construção do conhecimento, que se impõem a partir de uma perspectiva positivista. Por isso, foi importante considerar os discursos realizados no processo, a implicação da prática coletiva e a relevância da interação social para a formação intersubjetiva. Além de se considerar que é um processo que se dá de modo articulado entre teoria e prática.

A Pesquisa Alternativa é uma maneira de proceder à investigação que já nasce implicada. Além de se fazer um recorte a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, há necessidade que seja realizada em campo. Por isso, esse tipo de pesquisa é

considerada por Freire (1996, p. 36) como “ato de conhecimento”, onde os sujeitos constroem conjuntamente o saber.

3.2 DESNATURALIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Freire (2006, p. 35), a atividade científica pode ser usada como instrumento de libertação dos oprimidos, se os sujeitos da pesquisa forem considerados participantes do processo de construção do conhecimento. De acordo com o autor

Se, pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Por isso, considerou-se uma realidade concreta para ser analisada: o desenvolvimento curricular realizado por professores indígenas e quilombolas e os diálogos construídos em torno dos encontros presenciais nas oficinas do FIC, realizados na cidade de Petrolina e Floresta em Pernambuco.

3.3 OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Por compreender o desenvolvimento curricular como um processo que é constitutivamente resultante da prática intersubjetiva, mostrou-se necessário participar das atividades relacionadas com as três últimas oficinas de desenvolvimento curricular.¹²

Além dos encontros na sede do IF no campus da cidade de Petrolina-PE, para construir a proposta do projeto curricular da especialização, os cursistas se deslocaram para outras instituições locais, a fim de participarem de discussões sobre a temática da educação escolar indígena e quilombola no estado. No dia 29 de agosto, os cursistas participaram de audiência na Câmara de Vereadores de Petrolina – PE e nas reitorias do IF e da Universidade

¹² As três últimas oficinas ocorreram nos meses de agosto – do dia 28 a 29 -, de 6 a 8 de novembro e de 16 a 18 de dezembro de 2013

Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Gravaram uma participação no dia 30 de agosto na mesa redonda do programa *Minorias Quem?* da TV Universitária Caatinga da UNIVASF. No dia 07 de novembro, estiveram presentes na mesa de discussões do Colóquio de História e Cultura dos Povos Indígenas e afrodescendentes, realizado no *campus* da UPE, também, na cidade de Petrolina-PE. No dia 8, participaram pela manhã de audiência na câmara de vereadores de Petrolina-PE, para discutir proposições relacionadas à educação escolar indígena e quilombola no estado.

Na oficina que ocorreu nos dias 16 a 18 de dezembro de 2013 na cidade de Floresta-PE, foram feitas discussões sobre a proposição escrita final do plano curricular para o curso de Especialização em Educação Intercultural e a entrega de certificados aos cursistas.

Desse modo, procurou-se levar em conta a implicação da ação dos sujeitos envolvidos para o fortalecimento dos discursos em torno de uma educação específica e intercultural.

4 O QUE A EXPERIÊNCIA REVELOU SOBRE O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

4.1 REALIZA-SE A PARTIR DO RECONHECIMENTO ÉTNICO

Mostra-se importante compreender uma experiência que se pretende problematizadora do processo hegemônico de desenvolvimento curricular. Que considera a utilização de conhecimentos gerados em espaços geo-epistemológicos variados, sugerindo que se ponha em suspense elementos da atual política educacional oficial para a transformação das instituições educativas em espaços de construção crítica do conhecimento e de práticas que estabeleçam o reconhecimento étnico nas políticas. De acordo com Bezerra (2012), o objetivo desse tipo de ação não está em substituir o lugar centralizador, mas reconhecer a interdiscursividade como lugar de alteridade que pode ser usado para (re)configurar relações intersubjetivas.

Impõe-se aí a necessidade de repensar as práticas escolares tendo como referência a natureza política, social e histórica da construção de um currículo e da produção do conhecimento que expõem a necessidade de se repensar às políticas educativas para comunidades étnicas, a fim de que esses povos (re)construam suas próprias narrativas.

Ou seja, para o desenvolvimento curricular exige-se a consideração de uma especificidade e de sua relação com uma perspectiva de convivência planetária, além de levar em conta o percurso histórico vivido por povos tradicionais na tentativa de retomar espaços

que lhes foram negados. Essa prática aponta para um jeito distinto de (re)construir os próprios caminhos epistemológicos.

A perspectiva intercultural do currículo conduz a uma necessária discussão sobre o reconhecimento étnico como elemento constitutivo do processo que se realiza no movimento de desenvolvimento curricular proposto por povos indígenas e quilombolas a uma instituição pública. Observando que essa prática de desenvolvimento curricular mostrou-se capaz de contribuir para o reconhecimento étnico dos povos indígenas e quilombolas da região, ou seja, da identidade como memória que atualiza os processos culturais. Um movimento diferente ao de uma inclusão que pretende que se acomodem as diferenças debaixo do liberalismo universalista.

É uma atividade que valorizou a alteridade, considerando as diferenças e a dialogicidade nas transformações por que passam as sociedades em contato interétnico. Ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de legitimar práticas e saberes ancestrais nas políticas nacionais, a fim de promover justiça social, epistemológica e curricular.

4.2 PROPÕE UMA ESTRATÉGIA DIFERENCIADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

O curso, também, contribuiu para problematizar elementos presentes nas políticas de formação continuada de docentes, possibilitando desdobramentos outros. Ele responde à necessidade de se discutir a questão das especificidades étnicas na formação continuada de professores. Resignifica o processo de reconhecimento em suas bases individuais e sociais ao considerar o caráter interétnico da formação social e histórica do Brasil.

Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento curricular, sob uma perspectiva intercultural, constituiu-se como tarefa de natureza política, coerente com as especificidades de povos indígenas e quilombolas da região. Ao mesmo tempo em que é a negação de um modelo etnocêntrico, construído ao longo dos anos de colonialidade de mentes e corpos, para propor outro olhar sobre as práticas e saberes do Sul.

Nessa atividade, não se conjectura a mudança de posição de uma centralidade ou construção de outro poder colonial, mas a necessidade de desfazer práticas de subalternização. Ou seja, é a desnaturalização de uma homogeneização cultural, de práticas realizadas pela escola que favorecem a instituições e grupos que estiveram no poder durante séculos. Por isso, compreende-se que o currículo de um curso de formação de professores precisa

corresponder às demandas locais, sob um olhar que considere a memória social de grupos étnicos.

O desenvolvimento curricular levou em conta a fala das lideranças e de outros sujeitos que se destacam na coletividade. Construiu-se a partir da formação já adquirida pelos professores dentro e fora de suas comunidades. Nessa perspectiva, considerou que o saber e outros valores relacionam-se com as necessidades espirituais, sociais, psicológicas de cada povo. Essas questões representam uma mudança necessária no modo como se lida com o conhecimento e com a formação continuada de docentes.

Além de considerar o movimento de construção de saberes realizado pelas coletividades, o curso retoma - dentro de uma instituição não indígena - a discussão sobre a implicação de uma postura humanizante na elaboração de um currículo para um curso de formação de professores. Considera a necessidade de repensar processos que se reproduzem, nos cursos de formação continuada de perfil monocultural, como uma estrutura social pautada em uma perspectiva colonial.

Constatou-se, também, que o enunciado que se repete de modo ritualístico entre os participantes do curso mantém-se em torno da luta por um projeto regional e nacional de retomada e fortalecimento de seus espaços. Levando em conta os anos de negação da presença dos povos indígenas e quilombolas e da tentativa histórica de silenciamento dos seus dizeres.

O elo com a ancestralidade os orienta na luta pela efetivação de direitos no presente, preservando relações identitárias e outras questões existenciais como aquelas tecidas entre a territorialidade e etnicidade, que dão coerência ao processo realizado de modo coletivo¹³.

O rompimento com determinados aspectos da racionalidade moderna se dá por necessidade de reconstruir, por meio de uma ação cotidiana, uma proposta de desenvolvimento curricular que atenda às demandas das comunidades que solicitaram o curso de formação continuada de professores e outras necessidades. Nesse sentido, impõe-se como modelo de prática que pretende o reordenamento de ações para o favorecimento da discussão sobre o reconhecimento da identidade nas políticas públicas.

4.3 APRESENTA-SE COMO UMA PRÁTICA DESCOLONIAL

¹³ Utilizou-se o conceito de coletivo de Alvarado Prada (2006). Para o autor, o coletivo é formado por um grupo de indivíduos unidos por elementos que lhes são comuns, ainda que as relações entre esses sujeitos se dêem de modo heterogêneo.

A proposta de desenvolvimento curricular no FIC vai de encontro a uma lógica da exclusão que é parte de relações estruturadas na sociedade moderna, em que não se consideram os direitos das comunidades afrodescendentes, indígenas e outras. Pois a ideia de homogeneidade cultural é que orienta a política de identidade como parte do projeto da modernidade.

No desenvolvimento curricular realizado pelos professores, pode-se destacar a necessidade de se considerar o reconhecimento para (re)configuração da prática educativa escolar. Desse modo, o curso constitui-se na proposição intercultural de uma justiça cognitiva, social e curricular para esses povos e, portanto, apresenta alternativas para se (re)pensar práticas relacionadas com a educação escolar indígena e quilombola no país.

Ao considerar a cotidianidade desses coletivos e o saber construído por eles, a atividade de desenvolvimento curricular rompe com um modelo universalista de realizar a formação de professores. Permite que os processos educativos possam ser revistos em função da complexidade da realidade de cada povo.

A tarefa dos povos indígenas e quilombolas, auxiliados pelo IF foi a de reconhecer os instrumentos institucionalmente utilizados para controlar processos intersubjetivos, de modo que se promovesse uma prática emancipatória. Além de propor caminhos indisciplinados de rompimento com a colonialidade, criando espaços de alteridade e de desenvolvimento curricular para estabelecer a necessária identidade na política.

O percurso mostrou que a proposição de um currículo diferenciado enquadra-se num paradigma distinto ao construído ao longo dos anos de colonialidade, pois está atento a uma ética ancestral e à manutenção de outros elementos culturais que dão sustentação a um modo de convivência social e ecologicamente responsável.

Pode-se conjecturar que essa é uma postura descolonial que dialoga com o processo discursivo de desobediência política e epistêmica realizado por povos indígenas em territórios latino-americanos há mais de quinhentos anos¹⁴ e que também pode ser observado na luta e resistência de comunidades negras no Brasil¹⁵.

¹⁴ Sobre essa questão, ver Lessa (2012) que trata do modelo de resistência utilizado por Guamán Poma de Ayala em função da opressão colonial.

¹⁵ Ver Marquese (2006) que faz referência aos modos de resistência vivenciados por populações negras no Brasil durante o período de colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa constatou-se que o desenvolvimento curricular realizou-se a partir do reconhecimento étnico, da proposição de uma estratégia diferenciada na formação de professores indígenas e quilombolas, a partir de uma perspectiva descolonial.

Foi possível compreender, também, que a relação entre desenvolvimento curricular e reconhecimento étnico pode fazer parte do processo de manutenção do universo simbólico de povos indígenas e quilombolas. Desse modo, é importante ser levada em conta na proposição e elaboração de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, a fim de que se revejam estruturas que geram desigualdades.

Em síntese, o curso constitui-se pelo reconhecimento na proposição intercultural de uma justiça epistemológica, social e curricular para esses povos e, portanto, apresenta alternativas para se (re)pensar práticas relacionadas com a educação escolar indígena e quilombola no país.

Não houve pretensão de esgotar nenhum aspecto da discussão, considerando a dinamicidade de alguns elementos conceituais relativos à matéria, como as noções de desenvolvimento curricular, interculturalidade e reconhecimento étnico.

A discussão mostrou que é necessário o aprofundamento da temática sobre a moral que ajuda a (re)construir o discurso do reconhecimento, como elemento conceitual relevante para se (re)pensar as políticas públicas identitárias de formação de professores a partir de uma perspectiva intercultural.

Além disso, observou-se que, durante o processo de pesquisa, dois elementos marcaram o desenvolvimento curricular de modo mais contundente: as relações intersubjetivas e a cotidianidade, onde se constrói a existência dos coletivos. Esses elementos em destaque estão vinculados diretamente ao processo formativo de professores e, portanto, merecem ser estudados com maior detalhamento em outro momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO PRADA, L.E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v.15, n.28, maio-ago, p.99-118, 2006.

ANDRADE, Alysson Assunção. **A Política de Reconhecimento em Charles Taylor**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.faculdadejesuita.edu.br/documentos/280813-3G2QiLB92fKF9.pdf>> Acessado em: 17 de jul. de 2014.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERGER, Peter & L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 35 ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

BEZERRA, Herlon Alves. **Ética, Cultura e Diferença**. Livro I - Ética e Diferença: o aniquilamento do outro na cultura imposta pela invasão colonial européia. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2012.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: _____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). São Paulo: Brasiliense, 2006, p.42-62.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006, p. 87-113.

CONVENÇÃO Nº 169: **SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT** / Organização Internacional do Trabalho. Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: _____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). São Paulo: Brasiliense, 2006, p.34-41.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. 2 ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013, p.56-109.
- LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.931.
- LESSA, Giane da Silva Mariano. L638 “ **Y no hay remedio**” : Guaman Poma de Ayala, oralidade escrita e iconografia na construção discursiva da memória andina”. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MARQUESE, Rafael de Bivar. **A Dinâmica da Escravidão no Brasil**: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo , n. 74, Mar. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000100007&script=sci_arttext>. Acessado em: 20 jun. 2014.
- MIGNOLO, Walter D. **Espacios Geográficos y Localizaciones Epistemológicas**: la Ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. GEOgraphia, ano 07, núm. 13, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/177/169>>. Acessado em: 13 març. 2014.
- _____ **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acessado em: 12 març. 2014.
- OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira. Uma Etnologia dos “Índios Misturados?” Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Revista Mana**. vol. 4, nº1, 1988.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.
- PORTELA, Sérgio. A Política do Reconhecimento em Hegel e Charles Taylor. In.: _____ **Theoria**: Revista Eletrônica de Filosofia, Faculdade Católica de Pouso Alegre, vol.IV, nº 11, 2012, p.102-120.

REICH, Evânia Elizete. **O Reconhecimento em Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100571/308044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jun. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. **3 ed.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa, Portugal: Epistemologia e Sociedade, 1994.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III-CAB. La Paz – Bolivia, 2010. p.75-96. Disponível em: <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/interculturalidad/03-Construyendo-.pdf>>. Acessado em: 16 de mai.2014.

YTURBE, Corina. Igualdad. In.: _____ BACA OLAMENDE, Laura. (comp.) **Léxico de la política**. México, FCE, Conacyt, Flacso, Heirich Bol Stiftung, 2000, p. 334-339.