



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICH
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESSPA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE**

MARABÁ

2019

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESSPA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará como requisito parcial para a obtenção
do Grau de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Clédina
Rodrigues Gomes.

MARABÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

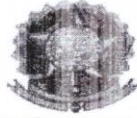
Jhemerson da Silva e Neto

O curso de pedagogia da unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas: currículo e interculturalidade / Jhemerson da Silva e Neto ; orientadora, Ana Clédina Rodrigues Gomes. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2019.

1. Ensino superior - Estudo e ensino. 2. Pedagogia. 3. Aprendizagem. 4. Estudantes indígenas. 5. Índios - Educação. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.829



Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Ciências Humanas
Faculdade de Ciências da Educação
CNPJ: 18.657.063/0001-80

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos vinte e dois dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, na sala quinze da Unidade I, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, realizou-se a defesa de TCC de JHEMERSON DA SILVA E NETO, matrícula 201640207012, intitulado "O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESSPA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, foi considerado aprovado na disciplina TCC.

Observações da Banca Examinadora:

O trabalho possui potencial para publicações científica, no entanto se faz necessária revisão ortográfica e dos registros de ABNT.

Para constar, eu, Milena Gabriele Almeida de Souza, Secretária Acadêmica da Faculdade de Ciências da Educação, redigi a presente ata que segue assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá (PA), 22 de novembro de 2019.



Profa. Dra. Ana Cledina Rodrigues Gomes (Presidente);

Ausente

Profa. Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa (Membro Interno);



Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Ciências Humanas
Faculdade de Ciências da Educação
CNPJ: 18.657.063/0001-80

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Membro Interno);

Lucivaldo Silva da Costa

Prof. Dr. Lucivaldo Silva da Costa (Membro Externo).

Dedico este trabalho a todos(as) aqueles(as) que vislumbram um Brasil melhor, em especial, aos povos indígenas do sul e sudeste do Pará, os quais tornaram o meu olhar mais sensível acerca dos modos de ser, ver, viver e sentir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos orixás e a todas as outras forças que regem o universo. Obrigado pela dádiva da vida e pela oportunidade de ver e viver as coisas boas e belas que há na terra;

À minha mãe, Cleuma Pereira da Silva e minhas irmãs, Camilla Regina da Silva e Neto e Karoline da Silva Pimentel, pela fé em mim e pelos sentimentos bons que foram partilhados comigo;

À professora Ana Clédina Rodrigues Gomes, pela paciência, orientações, críticas, pelo exemplo de educadora e de ser humano que é, e por ter me feito um amante da diversidade. *Gratidão!*;

Às professoras Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo e Vanja Elizabeth Sousa Costa, da Faculdade de Ciências da Educação (Faced), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), pelos inúmeros ensinamentos, “puxões de orelha”, vivências e carinho dado durante todo o curso;

Ao professor Ronaldo Barros Ripardo, da Faculdade de Matemática (FAMAT), da Unifesspa. Obrigado pela apresentação de um paradigma outro da educação, rigor científico e pelo exemplo de educador que é;

À Unifesspa, por ter sido o meu segundo lar durante o meu percurso formativo até aqui e por me possibilitar a realização do sonho de ser um professor-educador;

Aos professores da Faced, da Unifesspa, Leticia Souto Pantoja, José Pedro de Azevedo Martins, Hildete Pereira dos Anjos, Terezinha Cavalcante Feitosa, Silvana de Sousa Lourinho, José Davi Passos, Marizete Fonseca da Silva e Cleide Pereira dos Anjos. Obrigado por contribuírem diretamente com a minha formação;

Aos professores da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), da Unifesspa: Lucivaldo Silva da Costa, José Sávio Bicho de Oliveira e Maria Cristina Macedo Alencar. Sou imensamente grato pelas vivências proporcionadas, leituras e aprendizados construídos;

Aos companheiros de jornada, meus amigos, amigas e colegas da turma Pedagogia 2016: Aline Lopes, Ana Caroline dos Santos, Andressa Ribeiro, Bianca Sousa, Camila Borges, Cleber Bomfim, Cleude dos Santos, Denise Wanzeler, Domingas Coelho, Gabrielly Fernandes, Juliane Borges, Kaio Coelho, Larissa Moura, Mayara Cristhye, Pedro Morgilia, Samuel Silva, Valbianne da Gama, Vandrilene Gonçalves e Yanne dos Santos. Muito obrigado a todas(os) pela caminhada nesse ciclo e pelas histórias e memórias que ficarão guardadas nas gavetas do meu coração;

Aos alunos e alunas da Primeira Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Unifesspa, em especial, à Alcicleide de Souza, Carlesom Piano, Cremilda de Abreu, Gabrielle Janaina de Menezes, Henrique de Souza, Iran da Silva, Jael Nunes, Maria José Faria. Gratidão pelos aprendizados e experiências demasiadamente ricas.

Às amizades construídas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão que participe longo dessa jornada: Janalice Alves, Rubernéia, Wádila Caroline, Mirelly Paolla e A..... Bizerra;

Aos amigos e amigas Juliana Alves, Thayná Dias, Ruan Carvalho, Flávia Câmara, Micaela Carvalho, Débora Wanzeler, Jade Patrícia, Layla Tamires, Beatriz Cabral, Carolina Ribeiro, Taiana Sena, Carolina Ferreira e Leonardo Reis. Obrigado pelas conversas e sorrisos partilhados ao longo desse percurso;

A todos e todas que, de alguma forma, me ajudaram a permanecer nesse longo e rico percurso formativo. Muito obrigado!

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas.
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte
de minha vida.
Faz tanto tempo...
Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou.
E muito menos aqueles a quem ela se destina.
E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo,
vou tentar prová-lo.
Em direção a um novo humanismo...
À compreensão dos homens...

Frantz Fanon

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo de estudos que versam sobre currículo, interculturalidade e formação inicial de professores. Teve como objetivo caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em Educação Escolar Indígena (EEI) no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), tendo em vista o crescimento do número de estudantes indígenas que ingressam no curso supracitado. Como perspectiva teórica, apoiou-se na concepção de interculturalidade crítica, amparada por uma ótica decolonial, a qual questiona as relações de poder e colonialidade presentes na sociedade – dita – moderna. Em se tratando dos aspectos teórico-metodológicos, a pesquisa teve como fio condutor uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória. Também se utilizou da análise de conteúdo para o tratamento dos dados a partir dos documentos examinados, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, EEI, Formação de Professores Indígenas, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Unifesspa. As etapas da pesquisa desdobraram-se da seguinte forma: 1) exploração do material (leitura exploratória/flutuante); 2) interpretação dos resultados obtidos (resultados gerais acerca dos documentos analisados); 3) sintetização e seleção dos resultados (codificação; seleção dos dados brutos); 4) categorização (agrupamento dos dados em categorias de análise); 5) inferência (interpretação crítica do conteúdo da mensagem). Os resultados apontaram que a despeito das lacunas nas DCN analisadas e na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Unifesspa, no que tange aos conceitos de interculturalidade e currículo, reconhece-se que o PPC em vigor do curso supracitado caminha rumo à construção de uma perspectiva intercultural de currículo. Assim, a presente pesquisa visou contribuir com reflexões que vão ao encontro de uma reformulação do referido curso, buscando uma abordagem horizontal e inclusiva dos saberes que constituem sua tessitura curricular, compreendendo a formação inicial de professores de modo que esteja atrelada à dimensão cultural no contexto em que os discentes indígenas se inserem/inserirão.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Interculturalidade. Políticas de Inclusão. Estudantes Indígenas.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of studies that deal with curriculum, interculturality and initial teacher education. It aimed to characterize the curricular policies aimed at the formation of teachers of basic education with focus on the approach in Indigenous School Education (EEI) in the Degree in Pedagogy of the Federal University of South and Southeast of Pará (Unifesspa), in view of the increase in the number of indigenous students entering the above course. As a theoretical perspective, it was based on the conception of critical interculturality, supported by a decolonial perspective, which questions the power relations and coloniality present in the so - called modern society. Regarding the theoretical and methodological aspects, the research had as its guiding thread a qualitative approach, of descriptive-exploratory nature. Content analysis was also used for the treatment of data from the examined documents, namely: National Curriculum Guidelines for the Pedagogy course, for Basic Education, Early Childhood Education, Elementary School, EEI, Training of Indigenous Teachers, as well as the Pedagogical Project (PPC) of the Unifesspa Pedagogy Course. The research stages unfolded as follows: 1) material exploration (exploratory / floating reading); 2) interpretation of the obtained results (general results about the analyzed documents); 3) synthesis and selection of results (coding; selection of raw data); 4) categorization (grouping of data into categories of analysis); 5) inference (critical interpretation of message content). The results showed that despite the gaps in the analyzed DCN and the curriculum structure of the Unifesspa Pedagogy course, regarding the concepts of interculturality and curriculum, it is recognized that the current PPC of the above mentioned course is heading towards the construction of a perspective intercultural curriculum. Thus, this research aimed to contribute with reflections that meet a reformulation of the referred course, seeking a horizontal and inclusive approach to the knowledge that constitute its curriculum, comprising the initial formation of teachers so that it is linked to the cultural dimension in the context. in which the indigenous students insert themselves.

Key-Words: University Education. Pedagogy Course. Interculturality. Inclusion Policies. Indigenous Students.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. INTERCULTURALIDADE, CURRÍCULO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS | 22 |
| 2. METODOLOGIA | 29 |
| 3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA | 32 |
| 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA | 38 |
| 4.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS REALIZADA PELA UNIFESSPA | 52 |
| 5. À GUIA DE CONCLUSÃO | 66 |
| REFERÊNCIAS | 69 |

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas que se localizam na mesorregião do sul e sudeste do Pará constituem-se como parte significativa da história e cultura brasileira e do Estado. São 12 (doze) povos¹ falantes de 8 (oito) línguas diferentes², cada um dos quais possui suas cosmovisões e singularidades e, ao mesmo tempo, todos possuem elementos que os aproximam. Assim, a população indígena imprime suas marcas, seja pelas características culturais que influenciaram diretamente os modos de ser, viver e sentir da população brasileira, seja pelas marcas que deixaram na história, sendo uma delas os eventos de genocídio, mais fortemente ocorridos nos processos de colonização e subalternização europeia, bem como os conflitos que ainda ocorrem, ocasionados pelo avanço desordenado do agronegócio na Amazônia Paraense e a luta pela demarcação de terras.

Após a última década do século XX, a educação escolar voltada para indígenas passou a representar um dilema: de um lado, conquistas oriundas da reivindicação dos movimentos indígenas, asseguradas por leis e decretos que visava a um fazer escolar sob a perspectiva de uma educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas; do outro, o desafio para a efetivação de tais políticas, bem como a superação de barreiras sociais, preconceitos e discriminações que se velam por meio do chamado mito da democracia racial. Neste aspecto, é necessário não somente uma mudança de paradigma no que concerne à uma educação intercultural. Trata-se de almejar uma sociedade que tenha sensibilidade às questões sociais, culturais e políticas que estão por trás – ou à frente – dos desafios postos para a efetivação de uma educação intercultural.

Partindo-se dessa ótica, a educação escolar se constitui de forma dicotômica para os povos indígenas, podendo funcionar tanto como um mecanismo emancipatório e de empoderamento desses atores sociais na luta pela promoção e valorização de suas culturas, línguas, saberes etc., quanto na forma de um agente homogeneizador de todos esses aspectos. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto agências de formação, não podem se abster desse debate político e epistêmico, principalmente aquelas instituições que possuem em seu entorno populações indígenas que ingressam em seus espaços, como é o caso da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), que desde a sua criação vem

¹ Amanayé, Asuruni do Tocantins (Trocará), Atikum; Akrātikatêjê; Parkatêjê; Kyikatêjê; Guajajara; Kayapó-Mebengokrê, Mbyá-Guarani, Parakanã, Suruí-Aikewara e Xikrín do Cateté (ALENCAR, 2018).

² Gavião Parkatêjê, Mebengokrê, Kayapó, Aikewara, Parakanã, Tenetehara-Guajajara, Asurini do Tocantins (Trocará) e Guarani-Mbya (Ibdem).

promovendo a discussão em torno da diversidade cultural que constitui a mesorregião na qual está localizada.

O interesse na realização da presente pesquisa surge a partir da experiência enquanto bolsista voluntário em dois projetos, sendo um deles de pesquisa e outro de ensino. O primeiro, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e realizado entre os anos de 2017 e 2018, intitulado *Projeto Político Pedagógico e Interculturalidade: um estudo comparado sobre currículos escolares de Marabá-PA e Ilha Solteira-SP*, com o objetivo de realizar um estudo comparativo sobre currículos prescritos no âmbito das escolas de educação básica, localizadas em Marabá-PA e em Ilha Solteira-SP, abordando como temática principal a interculturalidade.

O resultado do projeto supracitado apontou que embora os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) pertencessem a escolas localizadas em regiões geograficamente distintas (Sudeste e Norte), em que uma apresenta maior desenvolvimento socioeconômico em relação a outra, tal aspecto não garante que a temática intercultural, isto é, os diferentes sujeitos, gêneros e culturas que ocupam o espaço escolar, se façam presentes de modo contundente nos currículos das escolas (pelo menos nos documentos oficiais), ou seja, a despeito da realidade brasileira se consubstanciar em um pluralismo cultural, as escolas não consideram o currículo intercultural como parte de um formativo.

O segundo projeto esteve vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), financiado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), realizado ao longo do ano de 2018, intitulado *Formação de Professores da Educação Básica, Currículo e Interculturalidade*, onde o objetivo foi a realização de uma sequência de ações pedagógicas sobre educação e interculturalidade, vinculadas ao currículo escolar da Educação Básica, abrangendo professores e estudantes de escolas públicas localizadas em Marabá-PA. Tais ações vislumbravam a implementação das Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/08 (BRASIL, 2008) e o combate ao preconceito e à intolerância religiosa e/ou de gênero nas escolas. As atividades realizadas se configuraram em palestras, minicursos, oficinas e painéis (comunicação oral) e abrangeram 6 (seis) escolas públicas localizadas em Marabá-PA. Vale ressaltar que ambos os projetos foram coordenados pela Professora Ana Clédina Rodrigues Gomes, que integra o quadro docente do Curso de Pedagogia da Unifesspa.

Diante da participação nesses projetos e ao se deparar com seus resultados, vislumbrou-se a possibilidade de realização de uma pesquisa que pudesse abordar questões atinentes à

interculturalidade no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa. Nessa perspectiva, salienta-se a importância de se pensar as questões pedagógicas e curriculares do curso de Pedagogia da instituição supracitada, curso pelo qual passarão diversos atores sociais que terão a possibilidade de desencadear ou vivenciar as devidas mudanças curriculares que a presente pesquisa se propõe a discutir.

No cerne dos debates concernentes às questões que envolvem diversidade e inclusão, a Unifesspa vem realizando momentos nos quais questões desse cunho podem ser debatidas, como seminários, encontros, entre outros que vêm promovendo o debate em torno dos aspectos da interculturalidade³⁴.

Nesses eventos, foi possível ouvir alguns depoimentos de estudantes indígenas sobre as questões da diversidade/interculturalidade. Em suas falas, foram levantadas questões referentes à ausência de processos formativos (práticas pedagógicas, disciplinas, ausência de conteúdos, discussões, eventos, ações de ensino, pesquisa e extensão) em seus respectivos cursos, no sentido de promoverem o diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos povos tradicionais.

Em um dos eventos⁵, foram discutidas as políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e quilombolas na Unifesspa, além da proposta de criação do Núcleo de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (NUADE), que veio a ser oficializado no mês de abril de 2018. Também foram ouvidos os discentes desses grupos sociais citados, momento em que pôde-se perceber que a questão das políticas de inclusão é uma problemática que ainda precisa ser (re)pensada, o que significa que as discussões acerca da temática intercultural se fazem presentes nos contextos sociais, políticos e culturais que compõem a Unifesspa, mas que ainda se faz importante e necessário refletir acerca de tais dimensões e este trabalho se propõe a realizar essa discussão no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia.

No ano de 2016, a Unifesspa realizou um diagnóstico no intuito de compreender as demandas e necessidades de estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram na instituição durante o período de 2010 a 2016. Tal documento contém informações como: sexo, faixa etária, estado civil, etnia, forma de ingresso, cursos escolhidos, entre outras. Além disso, foram realizadas entrevistas com vistas a abordar aspectos concernentes aos percursos desses sujeitos

³Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (2016); Semana de Atividades Curriculares PARFOR/Unifesspa e IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão do N'Umbuntu (2017); I Seminário da Faculdade de Ciências da Educação (2017).

⁴ As informações de tais eventos encontram-se disponíveis no Portal da Unifesspa. Disponível em: <<https://www.unifesspa.edu.br/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

⁵ Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (2016).

na educação básica, relação com a família e a comunidade das quais são oriundos, bem como sua relação com a universidade (UNIFESSPA, 2016).

Um dado interessante desse diagnóstico diz respeito aos cursos mais procurados pelos estudantes indígenas. Dos 96 (noventa e seis) estudantes que ingressaram nos cursos ofertados pela Unifesspa no período supracitado, 48 (quarenta e oito) estudantes indígenas matricularam-se em cursos de licenciatura. Isso significa que 50% – metade do total geral – optaram por cursos voltados para a formação de professores. Destaca-se ainda que do quantitativo ingressante em cursos de licenciatura, 13 (treze) vincularam-se ao curso de Pedagogia, ou seja, 14% do total geral, ou 29%, se calculado proporcionalmente ao total de ingressantes nos cursos de licenciatura.

Além disso, a grande procura de indígenas pelo curso de Pedagogia se justifica pela necessidade de instrumentalização desses sujeitos para atuar na Educação Escolar Indígena (EEI), uma vez que os programas específicos de formação (licenciaturas e pedagogia interculturais) não são ofertados a contento na região, o que faz com que muitos professores não-indígenas atuem nas escolas das aldeias.

Tal “atraso” na oferta desses cursos está ligado, Segundo David, Melo e Malheiro (2013, p. 116), a pouca mobilização dos povos indígenas no que tange a educação, “considerando-se que os conflitos para regularizar suas terras, os problemas na área da saúde e outras questões têm ocupado sua pauta de lutas e reivindicações”. Nesse sentido, ressalta-se que embora a pauta seja de interesse direto dos povos indígenas, percebe-se que há pouca mobilização também de outros movimentos sociais que possam dar suporte à luta, considerando-se que a luta pela terra já faz parte da natureza e cultura dos indígenas, a luta pela saúde é parte de sua sobrevivência e que a educação escolar é uma necessidade que se estabeleceu recentemente entre esses povos.

Vale ressaltar que a Unifesspa possui um processo seletivo que promove o acesso de estudantes indígenas, o Processo Seletivo para Indígenas e Quilombolas (PSIQ), o qual utiliza o sistema de cotas, permitindo assim o ingresso desses estudantes nos diversos cursos ofertados. Neste sentido, o PSIQ promove a “seleção diferenciada de candidatos indígenas e quilombolas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Unifesspa” (UNIFESSPA, 2018, p. 1). Para a comprovação do pertencimento étnico, o candidato, seja indígena ou quilombola deve apresentar uma declaração de pertencimento, que deve ser assinada por lideranças de comunidades tradicionais ou lideranças políticas (UNIFESSPA, 2018).

Conforme citado anteriormente, apresenta-se a Tabela 01 a qual dispões sobre a descrição dos indígenas ingressantes nos cursos ofertados pela Unifesspa.

Tabela 01 – Número de Discentes Indígenas Ingressantes na Unifesspa, por curso, no período de 2010 a 2016.

| Curso | Quantidade |
|-------------------------------------|-------------------|
| Administração | 01 |
| Agronomia | 11 |
| Artes Visuais | 02 |
| Ciências Biológicas | 03 |
| Ciências Econômicas | 03 |
| Ciências Naturais | 01 |
| Ciências Sociais | 09 |
| Direito | 11 |
| Educação do Campo | 01 |
| Engenharia Civil | 02 |
| Engenharia da Computação | 01 |
| Engenharia de Materiais | 01 |
| Engenharia de Minas e Meio Ambiente | 08 |
| Engenharia Mecânica | 01 |
| Engenharia Química | 01 |
| Geografia | 07 |
| Geologia | 02 |
| História | 02 |
| Letras - Língua Inglesa | 01 |
| Letras - Língua Portuguesa | 06 |
| Matemática | 02 |
| Pedagogia | 13 |
| Química | 01 |
| Saúde Coletiva | 05 |
| Sistemas de Informação | 01 |
| Total | 96 |

Fonte: Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade: Indígenas e Quilombolas na Unifesspa. Pesquisa Diagnóstico. Marabá, 2016.

É importante destacar que tais atores sociais buscam a educação superior muito mais como um mecanismo de formação e resistência, para que possam primeiramente compreender o mundo daqueles que em muitas situações são os seus opressores e assim, a partir da inserção social por meio de uma profissão possam compor os espaços de luta e decisões. Ou seja, os indígenas não buscam necessariamente inserir-se no “mercado” de trabalho, mas um meio de fortalecimento na luta pela legitimação de direitos (os quais continuam sendo violados), seja no manejo sustentável da terra, na busca pela melhora da prestação de serviços de saúde às comunidades dos quais são oriundos, na oferta de uma educação escolar que seja de fato intercultural, entre outras áreas nas quais esses povos são diretamente afetados.

Para os povos indígenas, a busca pela instrumentalização via ensino superior, visa a autonomia e ao empoderamento, posto que para eles a educação escolar se constitui enquanto instrumento de luta no contexto da sociedade contemporânea, realizando um diálogo intercultural entre os conhecimentos locais desses povos com os conhecimentos globais.

Neste seguimento, percebe-se que a educação sob a perspectiva dos povos indígenas se constitui em uma estratégia demasiadamente importante no que concerne aos embates epistêmicos presentes na educação escolar, de modo a almejem a inserção de suas culturas, cosmovisões, modos de ser, viver, estar e sentir no espaço acadêmico uma vez que, antes de ingressarem na academia, o modelo educacional de tais atores sociais - de acordo com as normativas legais – constitui-se como específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2013). Entretanto, as Instituições de Ensino Superior brasileiras, grosso modo, pautam-se em uma lógica que considera a impossibilidade da coexistência de saberes acadêmicos e tradicionais no bojo dos processos formativos da universidade. Em outras palavras, uma distinção (in)visível que é estabelecida, segundo Santos (2009),

[...] através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 23).

Segundo Santos (2009, p. 29), “o outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas”. Tal concepção justificou, por exemplo, os processos de colonização e escravização sofridos pelos povos latino-americanos e africanos, amparados por uma lógica euro e etnocêntrica, a qual ainda hoje perpetua no ideário da sociedade – dita – moderna.

No bojo dos debates – e embates – educacionais dos povos tradicionais da Amazônia Paraense, em junho de 2019 foi realizado em Marabá-PA o I Fórum de Educação Escolar Indígena da Região Sul e Sudeste do Pará, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (GTEEI) e pela Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA), em parceria com lideranças indígenas, órgãos municipais, estaduais e federais, de educação, onde os povos das etnias Suruí-Aikewara, Amanayé, Atikun, Akrãtikatêjê, Kÿikatêjê, Parkatêjê, Awaeté-Parakanã, Guajajara e Guarani-Mbya debateram a realidade da EEI no contexto do sul e sudeste paraense. Ao final do evento, redigiu-se um documento com as demandas desses povos no que concerne à EEI. Dentre elas, salientam-se duas que se voltam ao contexto da educação superior, a saber:

XXV - Garantir acesso específico e diferenciado, condições de permanência e sucesso dos estudantes indígenas no Ensino Superior, especialmente no atendimento da demanda pela formação de professores indígenas, de línguas indígenas, em cursos específicos de Licenciatura Intercultural Indígena.

XXVI - Reformulação dos currículos dos Cursos das Instituições de Ensino Superior para promover o respeito às tradições, línguas, conhecimentos, histórias, ciências e culturas indígenas, garantindo a plena efetividade da Lei 11.645/2008 (FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2019, p. 5).

As demandas que os povos indígenas da região sul e sudeste do Pará elencam, expressam a tônica de que tais sujeitos consideram o acesso ao conhecimento acadêmico como um mecanismo de contribuição na luta pela equidade. Neste contexto, urge repensar a lógica educacional vigente, que se constitui majoritariamente a partir de uma perspectiva curricular que desconsidera os elementos que compõem a diversidade sociocultural da mesorregião do sul e sudeste paraense, uma vez que, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa. (BRASIL, 2006).

Tal apontamento salienta a necessidade de se pensar um currículo que contemple toda a diversidade cultural existente nos contextos em que as IES se inscrevem, evitando-se assim, um cenário educacional que tenha somente o intuito de integrá-los uma cultura nacional, pautando-se na construção de uma perspectiva homogênea do Estado brasileiro (REPETTO, 2016), desconsiderando suas culturas, saberes, línguas etc., o que corrobora para o desconhecimento acerca dos povos latino-americanos e a supervalorização da cultura ocidental.

Diante disso, Fernandes (2014) destaca que

A necessidade de “interculturalizar” a educação superior implica não somente incluir indivíduos de populações indígenas ou afrodescendentes em instituições de educação superior, com ou sem seus saberes e práticas, mas implica principalmente em propor-se outras possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades modernas, em profícuo diálogo entre as várias epistemologias, sejam estas universalistas ou aborígenes (FERNANDES, 2014, p. 12).

Neste sentido, alguns questionamentos fazem-se pertinentes no que tange à diversidade no cenário em que o curso de licenciatura em Pedagogia da Unifesspa se constitui, a saber: Quais as políticas curriculares que orientam a formação do pedagogo para a inclusão de indígenas na educação básica? De que maneira o currículo do curso de Pedagogia da Unifesspa

se relaciona com os contextos dos quais os estudantes indígenas são oriundos? De que modo o curso de Pedagogia compreende as demandas dos estudantes indígenas? No curso de Pedagogia há elementos que fortaleçam a perspectiva de uma educação intercultural? As respostas para tais questionamentos podem ajudar a responder a questão *suleadora*⁶ desta pesquisa: Como estão caracterizadas as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em Educação Escolar Indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa?

Partindo-se dessa perspectiva, o objetivo geral da presente pesquisa se consistiu em caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa. Como objetivos específicos, buscou-se verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que guiam a Educação Básica, o curso de Pedagogia, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aspectos que estejam relacionados ao conceito de interculturalidade; identificar se no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC) da Unifesspa há elementos que podem fortalecer os processos de inclusão de alunos indígenas; analisar as DCN para a formação de professores indígenas e EEI, com vistas à compreensão das demandas de formação de tais atores sociais.

Assim, este trabalho se estrutura a partir de discussões mais gerais sobre a temática central realizadas já na sua Introdução, contempladas até aqui; o primeiro capítulo, intitulado *Interculturalidade, Currículo e Políticas Afirmativas*, aborda questões atinentes ao conceito de interculturalidade à luz de autores latino-americanos e decoloniais (WALSH, 2007; QUIJANO, 2007), bem como contempla discussões referentes ao campo do currículo como um território em disputa, um campo de lutas político-ideológicas, no qual a seleção cultural de conteúdos rege o modelo de sujeito a ser constituído (ARROYO, 2015; SILVA 1999; SACRISTÁN, 2000). Também traz um breve percurso histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil, sobretudo, no contexto da Amazônia Paraense.

O segundo capítulo, sob o título de *Políticas Curriculares Para a Educação Básica*, faz uma sinopse dos documentos diretivos relativos à formação de professores da educação básica no Brasil: contexto histórico de criação das DCN analisadas, objetivos de formação, organização curricular em/nas modalidades educacionais etc.

A fim de subsidiar as análises desta pesquisa, o terceiro capítulo versa acerca dos procedimentos metodológicos da mesma. A partir da análise de conteúdo, sob a concepção de

⁶ Paulo Freire lançou mão deste termo em contraposição ao Norte Global, sempre tido como referência universal. Assim, *sulear* significa construir paradigmas outros no que se refere a práticas educativas emancipatórias advindas do Sul Global (ADAMS, 2008).

Bardin (2016), foram construídas as etapas de apreciação dos documentos que serviram como base para a pesquisa em destaque, a saber: exploração do material; interpretação dos resultados obtidos; sintetização e seleção dos resultados; categorização; e inferência.

O quarto capítulo aborda os resultados das análises dos documentos utilizados na presente pesquisa, no intuito de apresentar como tais documentos contemplam – ou não – questões relacionadas a promoção e valorização de um currículo intercultural na formação de professores da educação básica, com foco na Pedagogia, tanto em uma escala macro (políticas nacionais), quanto em uma escala micro (PPC de Pedagogia da Unifesspa).

Por fim, nas considerações finais, se busca tecer algumas reflexões acerca da necessidade de se (re)pensar a universidade com vistas à construção de uma *pluriversidade*, onde o fazer educacional possa ser realizado a partir de uma ótica intercultural e transdisciplinar (REPETTO, 2012), embora o PPC de Pedagogia caminhe rumo à construção de um currículo intercultural, mas o que ainda é feito a passos lentos. Também se sugere a criação de novos cursos no contexto do sul e sudeste da Amazônia Paraense, de modo que se possa contemplar as especificidades exigidas pela EEI.

1. INTERCULTURALIDADE, CURRÍCULO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

A partir da aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, promulgou-se no Brasil o sistema de cotas, que implica na reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas na educação superior (BRASIL, 2012a). Tal Lei foi um marco importante no que concerne à busca pela reparação social em decorrência dos processos de escravização, discriminação e preconceito acerca dos grupos historicamente marginalizados. Até a promulgação da Lei, poucas IES promoviam ações afirmativas, tais como bônus, cotas raciais e reserva de vagas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Apesar da “Lei de Cotas” (como ficou conhecida) contribuir positivamente para a diminuição das assimetrias sociais no acesso à educação superior, a região Norte do Brasil ainda dispõe de poucas Universidades Federais, o que reflete na oferta de vagas, se comparada a algumas regiões do país. Sobre o assunto, Lisbôa (2018, p. 116) descreve:

Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão compõem a Amazônia brasileira. Juntos, esses estados somam apenas doze universidades federais e se fôssemos fazer essa conta antes do recente plano de expansão das universidades federais seria ainda menor o número de IES nessa região, considerando que a região amazônica foi beneficiada com a criação de duas novas universidades federais: em 2009 a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e, em 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Em 2014, por meio da Resolução Consepe/Unifesspa nº 22, de 13 de novembro do mesmo ano, a Unifesspa passou a adicionar 2 (duas) vagas para indígenas e 2 (duas) para quilombolas em todos os seus cursos, a partir de um Processo Seletivo destinado a tais sujeitos (PSIQ). Tal ação, amplia o acesso desses sujeitos ao ensino superior, visando diminuir os antagonismos sociais causados pelos processos históricos de colonização e subalternização.

Embora o acesso à educação superior para esses sujeitos seja importante, tal ação deve vir acompanhado das dimensões de permanência e progresso acadêmico. Assim, a criação do PSIQ no contexto da Unifesspa, por exemplo, além de uma grande conquista para tais atores sociais, resulta de intensa pressão e articulação de ambos os grupos.

Ressalta-se que quando se discute questões que dizem respeito ao acesso à educação superior de populações tradicionais, estamos falando de “povos que trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, IES que sempre foram espaços totalmente identificados com interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas” (BRAND; NASCIMENTO; URQUIZA, 2009, p. 384).

No que tange à luta dos povos indígenas pelo direito à educação em todas as suas etapas, Beltrão e Cunha (2011, p. 22) apontam que

Se historicamente as políticas públicas destinadas aos povos etnicamente diferenciados tinham por base ideias assimilacionistas e integradoras dos grupos à sociedade envolvente, hoje os povos indígenas têm demandado e lutado pelo direito à educação (desde o ensino básico até o ensino superior) como meio de participar ativamente da elaboração, definição e implantação das políticas públicas que dizem respeito às suas realidades.

No sentido em questão, pensar em uma universidade que respeite os diferentes modos de ser, viver, sentir e estar exige refletir acerca de uma gama de processos que se inter-relacionam. Demanda que as esferas políticas, econômicas, sociais e culturais entrem em comum acordo, a fim de criarem mecanismos que permitam que a diversidade possa ser considerada uma riqueza, valorizando assim, por exemplo, os povos indígenas e africanos, os quais sofreram violentos processos de genocídio e diásporas durante o período de colonização das Américas e do continente Africano e conseqüente apagamento de parte de sua cultura. Para tanto, faz-se necessário que as ações nas diferentes esferas supracitadas dialoguem a partir de uma perspectiva intercultural crítica, uma vez que tal ótica indaga os antagonismos sociais presentes na sociedade a partir de um viés estrutural-colonial-racial (WALSH, 2009).

De acordo com Walsh (2007), o conceito de interculturalidade tal como é concebido hoje – como um princípio ideológico –, advém dos movimentos indígenas da América Latina nas décadas finais do século XX, sobretudo, os movimentos indígenas do Equador. Nesta ótica, o conceito de interculturalidade se caracteriza como um pensamento outro, dado o fato de ter fundamentação teórica a partir dos movimentos sociais, como também, não ser produzido nos centros geopolíticos de produção do conhecimento científico, isto é, na parte de “cima” do mapa, no Norte Global. Ainda de acordo com Walsh, a interculturalidade tem servido de gancho de mercado para propostas neoliberais em educação (WALSH, 2009). Assim, a autora define três tipos de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional é a definição mais básica e geral da perspectiva intercultural, a qual parte do contato ou intercâmbio cultural nas relações inter-societárias. Todavia, esse movimento pode se dar tanto em condições iguais, quanto desiguais. Partindo-se dessa lógica, assume-se processos de minimização e/ou ocultação dos conflitos epistêmicos, culturais, de poder, dominação e colonialidade (WALSH, 2009).

A perspectiva adotada pela interculturalidade funcional considera a diversidade e a diferença cultural existente entre os variados grupos sociais, no intuito de incluir estes sujeitos no bojo da estrutura social dominante, isto é, não busca de fato uma mudança no *status quo* vigente e não propõe uma mudança de paradigma acerca das desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea.

O terceiro tipo de interculturalidade, dimensão na qual pauta-se a presente pesquisa, intitulada interculturalidade crítica, não parte do problema da diversidade ou da diferença cultural, mas sim, dos questionamentos acerca da estrutura colonial racializada e hierarquizada (WALSH, 2009). Tal perspectiva tece críticas sobre os processos de construção do conhecimento, bem como as demais estruturas que se moldam a partir de procedimentos de globalização vinculados por uma lógica eurocêntrica/hegemônica (SANTOS, 2009). Por fim, a interculturalidade crítica é um conceito que está em permanente construção.

Os estudos sobre currículo são vinculados por vários antagonismos acerca das formas de concebê-lo. Um exemplo claro é a própria divisão no campo das teorias curriculares: as teorias tradicionais, que se debruçam totalmente sobre aspectos metódicos e processuais do currículo; as teorias críticas, que têm como escopo uma perspectiva apoiada nas contribuições, sobretudo, da sociologia (Marx, Althusser, Gramsci entre outros); as teorias pós-críticas, que se alicerçam nas contribuições dos Estudos Culturais, a Teoria *Queer*, entre outros (SILVA, 1999). Entretanto, ainda que o campo curricular seja constituído por vários dissensos, há de se notar um consenso bastante óbvio, a compreensão do currículo como um campo de estudos aberto a infinitas interpretações, como um campo *pluri*, e não *mono* (BACKES, 2018).

Sob essa ótica, percebe-se que o campo de estudos acerca do currículo sempre foi um espaço de poder, desde a formulação das teorias tradicionais, até as formas de se conceber as teorias pós-críticas. No âmbito da educação básica, tais relações de poder se dão, em sua grande maioria, por meio de conflitos, ora pelo “estranhamento” do “outro”, que se desdobra no cotidiano escolar, ora pela ainda insuficiência de políticas educacionais que visem as diferenças no ambiente escolar.

Gomes (2007), ao falar sobre a diversidade no âmbito do currículo, mostra que se faz necessário pensar tal questão para além de uma visão romantizada e de uma relação harmoniosa entre os diferentes sujeitos que ocupam o mesmo espaço escolar, tendo em vista que tal relação, vista por essa ótica, se caracteriza por uma perspectiva multiculturalista de educação, uma vez que “a convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do ‘outro’ em situação de igualdade” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 30).

Silva (1999) destaca que uma das questões centrais que permeiam o campo do currículo é o tipo de conhecimento a ser ensinado, uma vez que a partir de sua seleção cultural de conteúdos pode-se projetar um modelo de indivíduo para a vivência em uma determinada sociedade, o que implica diretamente em relações de poder, uma vez que os conhecimentos selecionados e sistematizados para serem ensinados nas escolas serão de determinado(s) grupo(s) que estarão por trás – ou à frente – da projeção de ator social a ser vislumbrado.

Neste contexto, o currículo constitui-se como um campo contestado, no qual as relações de poder ditam a sua dinâmica. Logo, este mesmo currículo é concebido como elemento seminal para a formação de sujeitos a partir de uma determinada perspectiva ideológica, que sugere um processo de seleção cultural dos conhecimentos a serem contemplados no campo curricular (SACRISTÁN, 2000).

Para o autor, a seleção cultural de conteúdos que compõem o currículo não é neutra, pois está imbuída de inúmeros interesses no que diz respeito a formação dos indivíduos para um determinado tipo de sociedade. Igualmente, salienta que tal seleção deve levar em consideração a diversidade cultural. Em suas palavras,

A importância do debate sobre a composição do currículo de níveis obrigatórios reside, basicamente, em que aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência no sistema educativo em níveis de educação não-obrigatórios. Por isso, deve ser uma seleção de aspectos que abranja as diversas facetas da cultura, uma alternativa aos conteúdos do academicismo, considerando as diferentes dotações dos alunos para superar o currículo estabelecido (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

Neste aspecto, compreende-se que o currículo se organiza em um dualismo complexo. De um lado, pode funcionar como mecanismo de manutenção do *status quo* dominante, reproduzindo discriminações e preconceitos amparados sempre por uma epistemologia do Norte Global (a Europa), desconsiderando o “aqui” na etapa de seleção dos conhecimentos curriculares (WALSH, 2007). Do outro lado, emerge a possibilidade da criação de novos paradigmas na construção do conhecimento, valorizando as inúmeras e diferentes culturas, etnias, gêneros, religiões etc. É uma tarefa árdua, porém necessária.

Diante disso, a construção de identidade dos sujeitos por meio do currículo se dá de diferentes maneiras, tanto positiva quanto negativamente. No currículo prescrito, por exemplo, os conteúdos curriculares a serem ensinados podem promover uma história única e incontestável dos povos africanos e indígenas. No currículo praticado (em ação), as leis diretivas que tratam da obrigatoriedade de determinados conteúdos, como é o caso da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, podem ser colocadas de maneira secundária ou até mesmo não se fazerem presentes no processo educacional. No currículo oculto, isto é, naquilo que não está presente no currículo prescrito, mas representa parte significativa do processo educacional, pode-se tratar de situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar a partir das interações aluno-aluno, professor-aluno em momentos como durante o recreio escolar, e tratá-las como neutras, seja pela invisibilização/silenciamento, seja por desconhecimento acerca do tratamento de tais questões.

Para conseguir re/desconstruir o currículo que está posto, é necessário que se adote uma perspectiva intercultural, isto é, promover “a inter-relação entre os diferentes saberes, confrontando as práticas discriminatórias e preconceituosas presentes na sociedade, rompendo lógicas assimilacionistas e essencialistas de cultura” (CANDAUI, 2014, p. 28). Nesta perspectiva, é fundamental que o diálogo entre os diferentes atores sociais no processo educacional não seja visto apenas como uma relação harmoniosa; pelo contrário, é necessário que haja uma problematização de tal relação para que assim, construam-se novos saberes, uma vez que a interculturalidade propõe a reformulação do conhecimento a partir do diálogo com outros conhecimentos, sejam eles tradicionais ou acadêmico-científicos (WALSH, 2007).

Segundo Gomes (2012), o debate sobre diversidade vem ganhando espaço na esfera educacional, sobretudo, no campo das ciências humanas e sociais e com isso, também vem à tona uma série de tensões e desafios postos à educação, sobretudo, pelo fato da ampliação do seu acesso, que faz com que tenham que se pensar novas propostas educacionais, uma vez que novos atores sociais entram em cena. Segundo a autora, tais propostas devem ter em seu escopo uma perspectiva decolonial na (re)formulação do(s) currículo(s) e que valorize as diversas identidades, culturas e saberes. Quijano (2007), compreende a decolonialidade como um projeto político e ideológico que questiona os padrões de poder, de hierarquização e classificação social oriundos dos processos de colonização.

Assim, debater questões referentes à diversidade (sexual, de gênero, religiosa, cultural etc.) ainda é um dos desafios da educação brasileira, bastante alicerçada em um projeto de sociedade tradicional, eurocêntrica e racista. Entretanto, a partir, sobretudo a partir dos anos 1990, tal debate foi bastante fomentado via políticas educacionais (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997) e por meio de inúmeras conferências mundiais (em Jomtien, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, e Salamanca, com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, por exemplo), o que resultou em avanços significativos na busca por um currículo intercultural, embora incentivado por uma nova ordem econômica mundial.

Para citar algumas das políticas nacionais criadas também por meio da pressão dos movimentos sociais, salientam-se as Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tratam da obrigatoriedade de conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e africana e indígena no currículo oficial da educação básica e que ganharam força de lei devido a constante pressão e luta desses movimentos.

Embora as Leis supracitadas sejam marcos importantes na promoção da diversidade, na prática, a sua implementação ainda caminha a passos lentos. Tal inaplicabilidade dos conteúdos

e certa resistência por parte das secretarias estaduais e municipais de educação e até nas escolas tem em seu bojo uma concepção – folclórica – de que “a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural” (GOMES, 2013, p. 69).

Em se tratando da formação docente – para a diversidade –, as discussões abordadas no âmbito da interculturalidade nos cursos de licenciatura ainda são bastante introdutórias e em geral, limitam-se a um tratamento antropológico da tradição folclórica de alguns grupos sociais (WALSH, 2007). Neste contexto a busca por um currículo intercultural sugere não apenas componentes curriculares que tratam de maneira descritiva os diversos grupos sociais de um determinado contexto, mas também, que evidenciem tensões entre tais grupos e os desafios para a (re)afirmação de suas identidades, que por muito tempo foram negadas e silenciadas.

Essa concepção de que as temáticas no campo da interculturalidade – tanto na formação docente (inicial e continuada) quanto no cotidiano escolar – devem ser pontuais ou seguirem uma tendência efêmera precisa ser extinta por meio da constituição de uma consciência que vislumbre a continuidade do processo de educação para a formação intercultural, o qual não se resume a projetos/ações pontuais, ou disciplinas, mas que devem fazer parte do currículo de modo sistemático e permanente.

Resultado desse cenário é a extinção, por exemplo, de elementos da cultura e da língua desses povos que pela ausência do registro causado pela prevalência da cultura ocidental e desvalorização da cultura local jamais serão conhecidos pela humanidade. Outro fato que devemos considerar é que o amplo desconhecimento sobre os povos latino-americanos e a supervalorização da cultura ocidental, gera de modo bastante perverso o preconceito contra nossa própria origem, o que faz com que alguns estudiosos lancem a máxima de que o Brasil está de frente para a Europa e de costas para a América Latina (MUNSBURG; SILVA, 2018).

Ora, pensar uma educação que promova um diálogo intercultural e o respeito às diferenças requer uma série de desafios epistemológicos, sociais e culturais. Apesar da pluriétnicidade do Brasil e passados quase dois séculos de sua independência, o que ainda se vê é um ideário social marcado pela colonialidade do poder, isto é, uma perspectiva de sistema-mundo totalmente voltado para o Norte Global (QUIJANO, 2007).

De acordo com Marques e Calderoni (2016):

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil. (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 301)

Os autores destacam que as epistemologias promovidas pelo currículo oficial do Estado Brasileiro desde sempre se fundamentaram em uma perspectiva eurocêntrica, racista e discriminatória. Mesmo quando o debate e reconhecimento acerca da diversidade se sustenta e torna-se garantido pela força da lei, nota-se uma demasiada resistência no que concerne à sua legitimação, muitas vezes justificada pelo mito da democracia racial (MUNANGA, 2010).

Neste contexto, o currículo se torna um mecanismo fulcral no que concerne à formação identitária de uma sociedade. Arroyo (2015), no que tange à construção de currículos outros a partir das necessidades que emergem dos movimentos sociais (do campo, indígenas e quilombolas) traz questionamentos pertinentes acerca dos modos de concebê-lo:

Qual a interpretação oficial? Significa que se acredita que os currículos são a síntese de todo o conhecimento, de todas as culturas, de todos os valores? Ou se acredita existir um conhecimento, uma cultura, uns valores, um universo simbólico único cujo depósito único legítimo são os currículos únicos a serem aprendidos por todos? Nessa concepção oficial de universalização do direito a esse conhecimento, a essa cultura únicos tem sido possível pensar na especificidade de currículos das escolas do campo, indígenas, quilombolas? Nessa ênfase em concepções universalizantes, únicas de conhecimento, de cultura, de valores haverá lugar para o reconhecimento da diversidade no próprio campo do conhecimento, da cultura, dos valores? Haverá lugar para a diversidade nos currículos? (ARROYO, 2015, p. 55).

Tais questionamentos indagam sobre o lugar da diversidade na construção do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e transformado em conhecimentos escolares. Ou seja, o autor salienta a necessidade de se pensar o lugar da diversidade na construção dos currículos. Para ele, faz-se necessário ocupar “os latifúndios do conhecimento”, isto é, se apropriar dos conhecimentos negados às populações historicamente marginalizadas (ARROYO, 2015).

2. METODOLOGIA

A pesquisa em questão é de caráter qualitativo e de natureza descritiva-exploratória, posto que esta abordagem propicia, tanto o estabelecimento de “relações entre variáveis”, quanto aspectos de situações similares, que instiguem a compreensão do problema estudado, além de flexibilizar o planejamento da pesquisa (GIL, 2002).

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de temas centrais que compuseram a presente pesquisa, tais como: formação de professores da educação básica (para a diversidade); EEI; estudantes indígenas; interculturalidade; decolonialidade. Após isso, foi realizado um levantamento e a análise de documentos referentes às dimensões de currículo e formação de professores para a educação básica (Quadro 1).

Para o tratamento dos elementos coletados nos referidos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 54), se trata de:

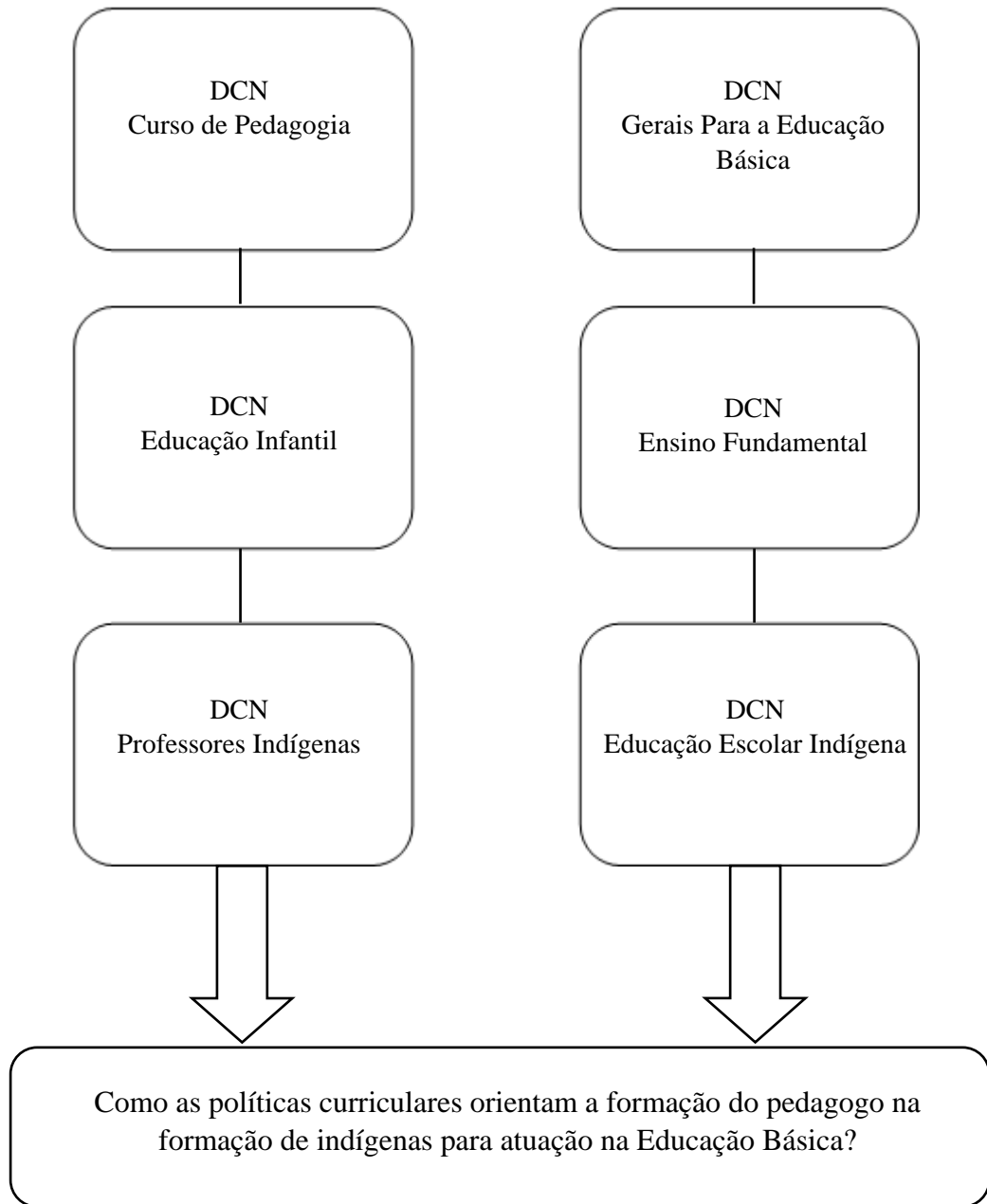
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em outras palavras, trata-se de um aporte teórico-metodológico que possibilitou a inferência acerca do “conteúdo e expressão desse conteúdo”, isto é, sua axiologia (BARDIN, 2016). Neste contexto, tal abordagem subsidiou a apreciação das Resoluções e Pareceres concernentes às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Escolar Indígena; Licenciatura em Pedagogia; Formação de Professores Indígenas. Igualmente, auxiliou no tratamento do conteúdo do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unifesspa.

O tratamento dos documentos supracitados se deu a partir do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As etapas desdobraram-se da seguinte forma: 1) exploração do material (leitura exploratória/flutuante); 2) interpretação dos resultados obtidos (resultados gerais acerca dos documentos analisados); 3) sintetização e seleção dos resultados (codificação; seleção dos dados brutos); 4) categorização (agrupamento dos dados em categorias de análise); 5) inferência (interpretação crítica do conteúdo da mensagem).

A seguir, a Figura 1 apresenta as DCN analisadas durante a pesquisa realizada, no intuito de compreender de que maneira esses documentos orientam a formação do pedagogo, considerando também as necessidades de formação para os indígenas, no intuito de compreender as demandas formativas para tais sujeitos.

Figura 1 – DCN analisadas para discussão sobre as principais questões da pesquisa.



Fonte: Autoria própria. 2019.

O Quadro 2 elenca todos os documentos analisados, os quais estão dispostos por ordem cronológica, bem como dispõe de uma breve descrição acerca do teor de cada documento.

Quadro 1 – Lista de documentos oficiais analisados

| Documento | Descrição | Ano |
|----------------------------|--|------|
| Resolução CNE/CP nº 1/2006 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. | 2006 |

| | | |
|----------------------------|--|------|
| Parecer CNE/CEB nº 20/2009 | Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. | 2009 |
| Resolução nº 5/2009 | Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. | 2009 |
| Parecer CNE/CEB nº 7/2010 | Dispõe sobre a formulação da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. | 2010 |
| Resolução nº 4/2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. | 2010 |
| Parecer CNE/CEB nº 11/2010 | Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. | 2010 |
| Resolução nº 7/2010 | Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. | 2010 |
| Parecer CNE/CEB nº 13/2012 | Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica | 2012 |
| Resolução nº 5/2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. | 2012 |
| Resolução nº 1/2015 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. | 2015 |

Os documentos supracitados foram selecionados tendo em vista o campo de atuação do professor licenciado em Pedagogia, bem como os documentos que direcionam seus processos formativos no campo do currículo. O mesmo critério foi utilizado para selecionar os documentos que dizem respeito à EEI. O acesso às DCN se deu a partir de pesquisas via internet no Portal do Ministério da Educação (MEC)⁷. Igualmente, acessou-se o PPC do curso de Pedagogia por meio do Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA)⁸, da Unifesspa.

No que se refere a sistematização das análises, alguns obstáculos foram encontrados durante tal processo, pois houve certa dificuldade em relação à criação de categorias de análise, bem como ao enquadramento dos destaques feitos ao longo dos documentos em tais categorias. Todavia, o fato dos documentos terem suas estruturas semelhantes facilitou a análise das mesmas.

O capítulo a seguir trata de modo mais abrangente todos os documentos concernentes às orientações curriculares para formação de professores da educação básica, sendo apresentados os principais elementos referentes às políticas curriculares para formação docente.

⁷ <https://www.mec.gov.br/>.

⁸ <https://crca.unifesspa.edu.br/>.

3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No âmbito das discussões sobre políticas educacionais no Brasil, um marco legal importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro do ano de 1996 (BRASIL, 1996). Tal lei pode ser considerada a *Carta Magna* da Educação Brasileira, visto que abrange todos os níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e dá diversos encaminhamentos para a instituição de cada uma dessas etapas.

A partir das determinações da LDBEN, em 03 de dezembro de 1997, foi elaborado o Parecer CNE nº 776/97 (BRASIL, 1997), que dispõe de orientações para a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação. As orientações desse documento tiveram grande impacto na reestruturação dos currículos das IES, tornando-os mais flexíveis, posto que até o momento da criação da LDBEN (BRASIL, 1996) os currículos configuravam-se “por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (BRASIL, 1997, p. 1).

Mesmo tendo sido promulgada em 1997, as DCN para os cursos de licenciatura só foram criadas no ano de 2001, por meio do Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001) do ano em destaque, o qual trata da revisão das DCN para a “formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL 2001, p. 1). No ano seguinte, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002) instituiu as DCN para a formação de atores sociais citados anteriormente. Tais DCN “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002)⁹.

Paulatinamente, as DCN específicas para os cursos de licenciatura foram se instituindo ao longo dos anos seguintes. No âmbito do curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), que trata da instituição das DCN para o curso em questão. O documento supradito dispõe de “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos

⁹ A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2001 foi complementada pela Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 1).

órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, p. 1).

Em sua proposta curricular, as DCN para o curso de Pedagogia sugerem que a formação desse profissional se constitua a partir de três núcleos, a saber: núcleo de estudos básicos, onde as discussões versem acerca do ensino e aprendizagem, conteúdos, metodologias etc.; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que trata de questões como avaliação e gestão; núcleo de estudos integradores, o qual objetiva a participação do graduando em eventos científicos, culturais e projetos de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2006).

Em 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009b), foram instituídas as DCN para a Educação Infantil, a qual tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 83). Tal etapa educacional compreende as creches e pré-escolas para crianças com a faixa etária mencionada.

Embora o acesso a esta modalidade educacional seja garantido por lei, na prática, o que se nota é um demasiado antagonismo, sobretudo, racial e social e regional. Nessa questão, a própria DCN reconhece a “desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres” (BRASIL, 2013, p. 85).

Na dimensão curricular, o documento salienta que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p. 86).

Seguindo o percurso histórico das DCN, em abril de 2010, por meio do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010b) criou-se as DCN Gerais par a Educação Básica, a qual foi formulada a partir de encontros municipais, estaduais e nacionais, no intuito de debater a temática em questão. A DCN mencionada tem por finalidade instituir uma base comum nacional para todos os níveis da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

Conforme Dourado (2015), a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, em todas as suas modalidades, tem se constituído como um território de tensões acerca das questões que permeiam esse campo. Entretanto, as recentes políticas e diretrizes para a formação desses profissionais caminha no sentido de repensar seus processos formativos, uma vez que as atuais DCN,

[...] Implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 306).

Em julho de 2010, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010c) e da Resolução nº 7, de 14 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2010d), foram estabelecidas as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O documento já contempla a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, do mesmo modo, com a ampliação do tempo nessa etapa, também salienta a necessidade de sua revisão curricular. (BRASIL, 2013).

As DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos trazem aspectos relevantes no que tange à democratização do acesso à educação básica no Brasil, concepção de infância e adolescência, bem como traz as competências e habilidades desenvolvidas nesse nível de ensino, como o desenvolvimento da “capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem de leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período de escolarização” (BRASIL, 2013, p. 110).

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental são constituídos de acordo com as áreas do conhecimento, a saber: I) Linguagens (língua portuguesa; língua materna para populações indígenas; língua estrangeira moderna; arte; educação física); II) Matemática; III) Ciências da Natureza; IV) Ciências Humanas (história; geografia); V) Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 114).

As DCN para o Ensino Fundamental ainda abarcam outras modalidades em seu bojo, tais como a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Não obstante, o detalhamento de tais modalidades fica definido por DCN próprias, levando-se em consideração as especificidades de cada uma delas, uma vez que se dão em contextos regionais e socioculturais específicos.

A Educação Especial, devido a sua transversalidade, também é contemplada pelas DCN do Ensino Fundamental. Na sessão que trata do assunto, aborda-se a necessidade da ampliação das condições de acesso, inclusão e permanência no ensino comum para alunos público-alvo da

Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2013). Igualmente, traz algumas considerações sobre a EJA, a qual é ofertada para todos aqueles, que por algum motivo, não puderam concluir as etapas da educação básica na idade adequada.

Em se tratando da educação formal para os povos tradicionais, mediante o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 (BRASIL, 2012b) e da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012c), foram estabelecidas as DCN para a EEI, documento que estabelece os princípios normativos acerca da educação básica para os povos indígenas (BRASIL, 2012c). Dentre os seus objetivos, as DCN para a EEI elencam alguns elementos que constituem a preservação e afirmação identitária a partir da educação formal, bem como implica na implementação de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para tais sujeitos.

Antes das DCN supracitada, a EEI, tinha como um dos documentos que tratavam dos instrumentos normativos para as escolas indígenas (porém de cunho mais didático-pedagógico), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), criado em 1998 (BRASIL, 1998). O objetivo central do RCNEI consistiu em:

[...] Oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (BRASIL, 1998, p. 6).

Um elemento importante das DCN para a EEI, refere-se a não obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil, entendendo que esses atores sociais possuem processos próprios de educação, onde, “sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo” (BRASIL, 2012c, p. 12).

Um outro aspecto a ser considerado nas DCN para a EEI, diz respeito ao fazer educacional, o qual não é incumbência apenas do professor. Nesse seguimento, todos os sujeitos que constituem as comunidades indígenas têm o papel de educar as crianças: pais, mães, avós, os “velhos”, lideranças e demais sujeitos que fazem parte do grupo social. Assim, o documento supracitado, em vários momentos considera a contribuição destes sujeitos no fulcro dos processos formais de educação, tais como: ensino da língua, tradições, valores, danças, rituais etc.

Quanto ao perfil do professor para atuação na EEI, as DCN salientam que as escolas indígenas sejam constituídas “contando preferencialmente com professores e gestores das

escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena” (BRASIL, 2013, p. 385). Todavia, a pouca oferta de cursos de licenciatura intercultural, sobretudo em regiões onde os povos tradicionais vivem, acaba impossibilitando que o corpo de professores das escolas indígenas seja constituído somente por membros da respectiva comunidade. Para “driblar” o problema, observa-se que em muitas comunidades indígenas professores não indígenas são convocados a residir nas aldeias. Vale ressaltar que o professor não indígena que exerce a profissão na EEI necessita estar preparado para uma formação sensível às questões da diversidade, o que sugere que as políticas de formação inicial e continuada para professores da educação básica tenham que ser pensadas a partir de uma perspectiva intercultural, assim como também se faz necessário ampliar a oferta de cursos específicos para professores indígenas.

Tendo em vista a necessidade de formação de professores para atuar na EEI, em 2015 foi promulgada a Resolução nº 1, de 7 de janeiro do mesmo ano. Esta Resolução trata das DCN para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e ensino médio (BRASIL, 2015). Dentre os princípios e objetivos elencados por essa DCN, salienta-se:

II) Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; V) articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI) articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (BRASIL, 2015, p. 1).

Os objetivos citados expõem a preocupação de uma formação que possa traçar um diálogo intercultural entre os saberes escolares e os saberes dos povos tradicionais. Estes últimos têm entrado na agenda de lutas dos povos indígenas do Brasil, posto que grande parte das etnias, devido aos intensos processos de colonização e contato – muitas vezes conflituosos – com a sociedade não indígena, com o passar do tempo foram perdendo elementos de suas culturas. Assim, a EEI, também é vista como um meio de fortalecimento, preservação e revitalização da língua, cultura, cosmovisões, identidades etc.

As DCN para formação de professores indígenas também apresentam princípios diretivos para a construção de cursos específicos (licenciaturas interculturais e pedagogias interculturais). Os cursos de formação nessa modalidade educacional devem ser ofertados, preferencialmente nas comunidades referentes à localização dos povos indígenas, cabendo às IES adequar e organizar as propostas de formação inicial e continuada para tais atores sociais. Além disso, no que diz respeito às práticas pedagógicas interculturais, o professor indígena deve conseguir articular processos formativos que contemplem as especificidades culturais, sociais, linguísticas, regionais do seu respectivo povo (BRASIL, 2015).

Como se pode observar, as políticas curriculares que se deram a partir da criação de Diretrizes Curriculares para diversas modalidades na formação de professores para a educação básica se tornaram uma importante ferramenta para a melhoria dos processos formativos, uma vez que os Pareceres e Resoluções que lhe dão suporte fortalecem o delineamento de ações que se fazem imprescindíveis para a elaboração de propostas curriculares próprias no âmbito das IES brasileiras. Todavia, se faz necessário observar até que ponto esses documentos se materializam nos espaços de formação.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Suleados pela questão “como estão caracterizadas as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa”, inicialmente buscou-se verificar nas DCN direcionadas ao curso de Pedagogia, de Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Professores Indígenas e EEI, aspectos que estivessem relacionados ao conceito de interculturalidade.

Assim, com base no eixo da pesquisa e seus objetivos e ainda tendo como abordagem metodológica a análise de conteúdo, foram elaboradas 4 (quatro) categorias de análise, a saber: *currículo para a diversidade; valorização das diferenças; práticas pedagógicas; e formação de professores*. Tais categorias direcionaram o olhar sobre os documentos, mantendo o foco sobre as orientações curriculares para a formação de pedagogos a partir do eixo da interculturalidade.

Em uma leitura inicial, foi notório o discurso sobre o reconhecimento e valorização da diversidade cultural que demarca o Estado brasileiro, sobretudo, no que tange aos povos tradicionais e africanos. De modo geral, todas as DCN analisadas referentes à educação básica ressaltam o reconhecimento da cultura e tradições de tais sujeitos. Entretanto, observa-se que as mesmas DCN tratam os processos históricos de escravização e genocídio desses povos com certo eufemismo, isto é, concebem tais questões como algo naturalizado, com pouca ou nenhuma problematização.

Para o aprofundamento de tal questão, seria necessário analisar também os documentos referentes à implementação da temática “história e cultura africana e indígena”, como por exemplo, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como outros documentos pertinentes ao tema, no intuito de compreender como essa problemática está inserida nos demais documentos de cunho curricular. Contudo, esse é um tema que foge ao escopo desta pesquisa, o que não anula a possibilidade desse estudo ser desenvolvido e ampliado em momento posterior.

A análise possibilitou notar que alguns termos, como *interculturalidade, multiculturalidade, diversidade cultural, pluralidade cultural*, se confundem ao longo dos documentos analisados e/ou não evidenciam seus conceitos, bem como suscitam certa aleatoriedade em sua utilização. Por exemplo, das 42 (quarenta e duas) menções ao termo “intercultural/interculturalidade” feitas ao longo dos documentos analisados, nenhuma das

DCN faz tal uso em contextos diferentes daqueles que tratam da EEI e/ou formação de professores indígenas, o que mostra que o conceito de interculturalidade enquanto projeto político-ideológico de sociedade, tal como sugere Walsh (2007; 2009), ainda se encontra “amarrada” somente ao contexto dos povos indígenas. Embora importante, porém é necessário ampliar o olhar, no sentido de que a interculturalidade deve fazer parte da concepção de sociedade vivenciada pelos brasileiros, independente de sua ancestralidade indígena.

O Quadro 2 apresenta os destaques relativos às categorias tomadas a partir da análise das DCN para o curso de Pedagogia. Nota-se, porém, que a estrutura curricular orientada pelo documento implica no tratamento da temática da diversidade, pautada em uma perspectiva multiculturalista de educação.

Quadro 2 – Destaques das DCN para o curso de Pedagogia

| Categorias | Destaques |
|-------------------------------------|---|
| Currículo para a Diversidade | I) Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] e) Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (p. 3). |
| Valorização das diferenças | V) Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. (p. 2) |
| Práticas Pedagógicas | II) (Art. 5º) § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I) Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II) Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (p. 3). III) A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (p. 1). |
| Formação de Professores | IV) § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (p. 1). |

| | |
|--|---|
| | <p>V) Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...]</p> <p>IX - 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; [...]</p> <p>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 (p. 2).</p> |
|--|---|

Um aspecto importante a ser destacado nesse documento diz respeito ao tratamento da temática da diversidade. Observa-se nos itens II e V do Quadro 2 que há uma tentativa de inserção de temáticas atinentes às questões que envolvem a diversidade sociocultural brasileira no bojo da estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Uma possível justificativa para o tratamento mais sistemático, sobretudo, no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), se dá pelo fato de que no ano de 2006 também foi publicado material acerca das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006). Do mesmo modo, a temática da história e cultura indígena passa a ganhar mais enfoque nas políticas curriculares a partir da promulgação da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Na categoria “Formação de Professores”, vê-se que há uma certa preocupação à aptidão do egresso em Pedagogia para atuar de modo que possa promover o respeito e problematizar questões socioculturais com vistas à redução/superação de desigualdades sociais. Os itens IV e V salientam a necessidade de um fazer educacional, de modo que se possa pensar e valorizar a diversidade.

Acerca da perspectiva multiculturalista citada no item I, se faz importante destacar que tal conceito se relaciona muito mais com uma ótica ocidental/anglo-saxã, a qual se diferencia da perspectiva intercultural latino-americana de ver a diversidade (REPETTO, 2012), bem como não propõe uma mudança de paradigmas (nesse caso, educacional). Nesse aspecto, Silva (2006) salienta que

Podemos reservar o termo multicultural ou multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade. Isto não significa afirmar a existência de uma convivência harmoniosa. Os sujeitos portadores de expressões culturais diferenciadas, segundo esta vertente teórica, acabam por não estabelecer relações de enriquecimento mútuo a partir de suas diferenças culturais. Um dos resultados dessa abordagem seria guetização da sociedade organizada por grupos de pertencimento a partir de matrizes culturais distintas. (SILVA, 2006, p. 145)

A citação de Silva (2006) sugere que ter uma visão multiculturalista dentro do processo educativo, significa dizer que o projeto político que se põe à frente dos processos de formação de sujeitos reconhece a diferença cultural do outro, mas não avança mais do que isso. Desse modo, urge a adoção do conceito de interculturalidade no cerne do debate educacional, uma vez que ele evidencia a diferença colonial que o conceito de multiculturalismo esconde (WALSH, 2009).

No Quadro 3, são apresentados os destaques acerca das DCN da Educação Básica, bem como a sua categorização no que diz respeito às unidades de análise. Em linhas gerais, o documento também traz alguns aspectos convergentes à perspectiva interculturalista de educação em todos os níveis de educação, com especial destaque no Ensino Fundamental, visto que essa etapa abrange de maneira majoritária as diferentes etapas educacionais: EEI, Educação Quilombola, EJA entre outras.

Quadro 3 – Destaques das DCN para a Educação Básica

| Destaques | Categorias |
|---|--|
| <p align="center">Currículo para a Diversidade</p> | <p>I) Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (p. 66).</p> |
| | <p>II) [...] Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador (p. 55).</p> |
| | <p>III) A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (p. 75).</p> |
| | <p>IV) A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (p. 16).</p> |
| <p align="center">Valorização das diferenças</p> | <p>V) A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>pluralidade situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (p. 27).</p> <p>VI) No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (p. 77).</p> <p>VII) [...] À riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural (p. 65).</p> |
| Práticas Pedagógicas | <p>VIII) O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (p. 69).</p> <p>IX) Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos (p. 16).</p> |
| Formação de Professores | <p>X) Valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes (p. 72).</p> <p>XI) A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (p. 58).</p> <p>XII) [...] Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica (p. 59).</p> |

Nota-se que os destaques elencados no documento buscam abranger a diversidade cultural em todos os níveis e etapas educacionais a partir do reconhecimento e valorização dos mais diferentes grupos sociais que compõem o Brasil. Nos itens II e V, VII e VIII, por exemplo, vê-se que as DCN dão certa atenção à necessidade de reconhecer e respeitar os diferentes modos de ver e sentir dos sujeitos que compõem o processo educativo.

Entretanto, essa lógica baseada no respeito e reconhecimento de culturas outras corrobora a perspectiva de interculturalidade relacional, a qual tende a assumir a forma de uma visão romantizada e naturalizada da diversidade. A título de exemplo, tal visão pode consolidar uma formação docente que discuta as temáticas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, porém limitando-as a um tratamento antropológico da tradição folclórica (WALSH,

2007), isto é, discutir a temática apenas em datas marcadas no calendário escolar como comemorativas, como o Dia do Índio; “Descobrimento” do Brasil; Dia da Consciência Negra etc.

O Quadro 4 expõe os destaques das DCN para a Educação Infantil. A análise demonstrou que tal documento apresenta discussões tímidas acerca das questões que fazem parte do foco desta pesquisa.

Quadro 4 – Destaques das DCN para o Ensino Fundamental

| Categorias | Destaques |
|---|---|
| <p align="center">Currículo para a Diversidade</p> | <p>I) A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre. [...] acrescenta-se, ainda, a finalidade de inculcar no educando o respeito ao meio ambiente natural, à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações (p. 106).</p> |
| | <p>II) A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum (p. 115).</p> |
| | <p>III) II – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade.</p> |
| <p align="center">Valorização das diferenças</p> | <p>IV) O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (p. 105).</p> |
| | <p>V) [...] Exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (p. 108).</p> |
| | <p>VI) Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais (p. 109).</p> |
| | <p>VII) Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (p. 110).</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>VIII) O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (p. 115).</p> |
| <p>Práticas Pedagógicas</p> | <p>IX) Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. [...] Ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes (p. 116).</p> |
| | <p>X) Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente (p. 110).</p> |
| | <p>XI) Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural a população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas (p. 119).</p> |
| <p>Formação de Professores</p> | <p>XIII) O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança (p. 114).</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>XIV) Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (p. 115).</p> |
| | <p>XV) As escolas que atendem essas populações (indígenas e quilombolas) deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento (p. 126).</p> |

Assim como as análises dos documentos anteriormente apresentados, as DCN para a Educação Infantil sugerem o reconhecimento da diversidade no cerne dos processos educativos, tal como no item I. A despeito da insuficiência das discussões nesta DCN, o item supracitado também traz de modo mais enfático, o combate ao racismo e ao preconceito, que se fazem como questões de suma importância, sobretudo, se considerado o momento atual de retrocessos que o país vive em torno das questões que envolvem a diversidade, promovido por concepções de pessoas que ocupam o poder público, portanto, concepções de governo.

Nesse sentido, quando se fala em valorizar a diversidade e combater o preconceito “não se trata apenas de construir um salão onde o consenso permita ouvir o silêncio da unanimidade. [...] A polifonia de vozes deve falar e alvoroçar os salões do poder e a universidade, fazer sentir as diferenças” (REPETTO, 2012, p. 23). Desse modo, as DCN não devem somente enfatizar o reconhecimento da diferença, mas também, problematizá-la, a fim de criar paradigmas outros.

As DCN para o Ensino Fundamental, dentre as diretrizes analisadas pela presente pesquisa, com exceção daquelas que tratam diretamente da EEI, é a que mais elenca aspectos concernentes ao conceito de interculturalidade. Entretanto, tende também a voltar-se para o conceito multiculturalista em/na educação, tal como apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 – Destaques das DCN para a Formação de Professores Indígenas

| Categorias | Destaques |
|--|--|
| <p>Currículo para a Diversidade</p> | <p>I) Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:</p> <p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p> <p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas (p. 1).</p> |
| Valorização das diferenças | <p>II) §1º A participação de indígenas nesses quadros, de forma dialógica e colaborativa, deve ocorrer: [...]</p> <p>II - com base no reconhecimento dos seus saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico, independentemente de possuírem formação escolarizada (p. 6).</p> |
| Práticas Pedagógicas | <p>III) [...] IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p> <p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p> <p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (p. 1).</p> <p>IV) [...] III - a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas (p. 3).</p> |
| Formação de Professores | <p>V) Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:</p> <p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas (p. 1).</p> <p>VI) Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (p. 2).</p> <p>VII) Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para: [...]</p> <p>IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; [...]</p> <p>VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; [...]</p> <p>XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; [...]</p> <p>XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (p. 3).</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>VIII) Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio (p. 7).</p> |
|--|--|

No que tange às práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, os itens III e IV citam a promoção de tais aspectos em torno da realidade sociocultural dos povos tradicionais e sugerem a necessidade de revisão do currículo tradicional, para que permita:

[...] Interrogar os modelos curriculares que folclorizam a cultura e a reduzem a expressões isoladas e fragmentadas. Neles, a cultura indígena se apresenta à escola da mesma forma que são apresentadas as disciplinas e os conhecimentos escolares: fracionados, organizados em listas de conteúdos, um do lado do outro, [...] no qual os conhecimentos são separados em gavetas e listas de conteúdos, separados do mundo, onde muitas vezes estudam-se conteúdos que as pessoas não sabem aplicar em suas vidas (REPETTO, 2012, p. 46).

Todos os destaques do Quadro 5 giram em torno da autonomia, reconhecimento e valorização dos povos tradicionais, garantindo uma formação que tenha como base uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Nessa lógica, a formação de professores indígenas deve se dar em cursos específicos, tais como licenciaturas ou pedagogias interculturais, de modo que essas garantam a promoção dos saberes tradicionais dos diversos povos indígenas, nos mais variados contextos.

É interessante observar que os itens II, V e VII têm como base a construção do perfil docente – indígena – pautado em uma pedagogia que parta do diálogo entre os saberes tradicionais e acadêmicos de uma forma horizontal, tal como é sugerido na educação intercultural. Sobre essa questão, Backes (2018, p. 52) enfatiza que as discussões acerca de uma educação intercultural fazem muito sentido para os povos indígenas, uma vez que esse modelo educacional possibilita que eles estejam “lidando com conhecimentos diferentes, não em termos de superioridade ou inferioridade”.

Ampliando a ótica acerca da interculturalidade em/na educação, Repetto (2012) salienta que é necessário a ampliação da perspectiva desse conceito, entendendo-o para além de um diálogo intercultural, visto que

[...] O “diálogo” não garante a construção de novas formas de convívio numa sociedade mais justa, que ao final de contas é o objetivo superior da educação. A sociedade e a educação estão atravessadas por grandes conflitos sociais e históricos. E nem por se utilizar um rótulo de “intercultural” está garantido um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere tais conflitos. Contudo, o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que

não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos (REPETTO, 2012, p. 21).

Sobre a oferta de formação de professores indígenas, o item VIII, reforça que as IES têm papel essencial nesse sentido, uma vez que sendo universidades públicas, devem atender às demandas sociais da população a partir de um contínuo diálogo com os atores sociais que constituem essa esfera.

As DCN para a EEI, como mostra o Quadro 6, apresenta alguns elementos que se aplicam também à educação escolar não-indígena, sobretudo, no que concerne à garantia dos direitos à diferença cultural e à expressão identitária de tais sujeitos.

Quadro 6 – Destaques das DCN para a EEI

| Categorias | Destaque |
|-------------------------------------|---|
| Currículo para a Diversidade | <p>I) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:</p> <p>c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;</p> <p>d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (p. p. 356).</p> |
| | <p>II) No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue (p. 358).</p> |
| | <p>III) As escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008 (p. 361).</p> |
| | <p>IV) Destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas (p. 362).</p> |
| | <p>V) os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras (p. 367). |
| Valorização das Diferenças | VI) Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (p. 360). |
| | VII) É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças (p. 360). |
| | VIII) A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer (p. 373). |
| | IX) § 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (p. 386). |
| | X) Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. [...] § 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades (p. 386). |
| Práticas Pedagógicas | XI) [...] Cabe aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade (p. 367). |
| | XII) § 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena (p. 389). |
| Formação de Professores | XIII) Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à |

| | |
|--|---|
| | educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas (p. 361). |
| | XIV) [...] Uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos sistemas de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira (p. 364). |
| | XV) A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (p. 377). |
| | XVI) [...] b) articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado em Educação Escolar Indígena para técnicos que trabalham na gestão de programas de Educação Escolar Indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas (p. 381). |

Observa-se que os itens I, II e IV, tem como fio condutor autonomia dos povos indígenas na construção do currículo da EEI, o que se julga de suma importância, dado o fato que, em linhas gerais, a educação, tem em seu âmago uma matriz eurocêntrica que nega a compreensão de mundo e produção de conhecimentos desses sujeitos, compreendendo-os como “ingênuos ou pouco consistentes” (REPETTO, 2016, p. 42). Desta forma, promover a autonomia aos povos tradicionais no que concerne à seleção cultural dos conhecimentos que comporão o currículo, significa dizer que a educação escolar pode ser conduzida por todos os sujeitos que fazem parte da comunidade.

O item II traz ainda, os elementos essenciais que compõem a EEI, a saber: específica e diferenciada (organização do funcionamento da escola, currículo, material didático e formação de professores); intercultural (intercâmbio nas relações inter-societárias (REPETTO, 2012); construção de conhecimentos em diálogos com outros conhecimentos (WALSH, 2009)); bilíngue/multilíngue (língua materna como primeira língua (L1) e língua portuguesa como segunda língua (L2)).

A despeito das DCN para a EEI e os termos supracitados,

Podemos dizer que ela reforça e considera todos os dispositivos jurídicos que garantem a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, trazendo orientações para a elaboração de currículos que refletem e atendem aos anseios e desejos das comunidades indígenas, mas já não tem a preocupação de esclarecer os princípios que embasam a sua elaboração como, por exemplo: bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade, especificidade, diferença, igualdade social. Com isso, cria-se um obstáculo para o próprio entendimento e interpretação da lei, dificultando a sua aplicação nos locais em que a resistência para se pensar outro modelo de educação ainda se faz presente. (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 94).

Ao longo do documento em destaque, preconizam-se discussões acerca de uma perspectiva intercultural no âmago do fazer educacional para estes sujeitos. Entretanto, em alguns momentos o conceito de interculturalidade gira em torno de uma relação harmoniosa entre os diferentes grupos sociais – aproximando-se de uma interculturalidade relacional (WALSH, 2009). Um outro aspecto pertinente, refere-se ao fato de que o documento supracitado aponta a necessidade de uma interculturalidade que vá além da EEI.

Neste aspecto, os itens VII e XIII assinalam a garantia do direito à diferença cultural para alunos indígenas que estudam em escolas não indígenas. Um dos meios para garantir o tratamento efetivo da temática indígena no âmbito da educação básica diz respeito à implementação da Lei de n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Entretanto, Silva (2010), traz questionamentos e algumas lacunas na redação do texto da mesma, o que pode gerar equívocos em sua interpretação e prejudicar, por exemplo, o currículo dos cursos de licenciatura quanto à inserção da temática, em especial, no curso de Pedagogia, pelo fato do curso formar não somente o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também, formar para gestão e coordenação de espaços escolares e não-escolares.

Silva (2010) observa que o texto da referida Lei

[...] Assim expressa: “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio”, excluindo a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos como modalidades de ensino a serem contempladas. [...] A Lei nº 11.645/2008 também abriga expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais e panfletárias, a exemplo de: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. [...] No que se refere aos conteúdos mencionados na Lei, “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. Se deverá estar presente em todo currículo escolar, por que, entretanto, atribuir responsabilidade a determinadas áreas mais que em outras para inserção dos referidos conteúdos?! Correremos o risco de permanecer com uma abordagem restrita, onde as demais áreas se sentirão desobrigadas a vivenciá-los, ou ainda, por outro lado, os conteúdos serem tratados no âmbito dos temas transversais. (SILVA, 2010, p. 42)

A autora salienta que mesmo tendo uma lei específica para o tratamento da temática indígena no currículo da educação básica, ainda há certa superficialidade e incompreensão quanto à redação do documento, o que poder dar margem para dificultar o seu processo de

implementação. Ressalta-se que a lei supracitada entrou em vigor há mais de dez anos e mesmo assim, ainda há resistência quanto à sua implementação.

A análise das DCN elencadas nos quadros ora apresentados, de modo geral aborda a temática da diversidade cultural acerca dos povos indígenas de maneira superficial e muito mais voltadas para uma perspectiva funcional da interculturalidade, salvo as DCN específicas para professores indígenas e EEI, as quais têm um maior aprofundamento do conceito e lançam mão de concepções mais amplas ao longo de todo o documento.

Não obstante, o tratamento pouco aprofundado acerca do reconhecimento dos conflitos históricos e processos de genocídio e negação da cultura, modos de ser e viver dos povos tradicionais, implica na falta de compreensão acerca das desigualdades sociais e raciais acerca de tais sujeitos, reforçando a perspectiva multicultural na tessitura dos documentos analisados, o que corrobora os resultados de estudo feito por Valente (2003) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em seu volume 10, o qual aborda a pluralidade cultural e orientação sexual. Segundo a autora,

[...] O texto admite as relações existentes entre a desigualdade social e a situação de certos grupos portadores de características culturais diferenciadas no país. [...] Contudo, o texto limita-se a considerar que as produções culturais, constituídas e marcadas por essas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo, são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais, a reação não poderia ser compreendida (VALENTE, 2003, p. 28).

A citação da autora converge, em linhas gerais, com o que foi detectado nas análises das DCN que foram objetos da presente pesquisa, a despeito de, em muitos momentos, haver o reconhecimento à diferença e à necessidade de outras pedagogias nas quais todos os sujeitos do processo educacional possam participar de modo a terem respeitadas, valorizadas e problematizadas as relações e tensões de tais sujeitos no bojo dos processos educacionais.

4.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS REALIZADA PELA UNIFESSPA

Lugar de vários imaginários, saberes, culturas, cores e cosmovisões, o estado do Pará se constitui a partir de um emaranhado de sujeitos, modos de ser, estar, sentir e viver, onde a centralidade da cultura permeia as relações e práticas sociais (HALL, 1997). Do mesmo modo, é lugar de conflitos pela terra, exploração de riquezas naturais por grandes empresas e de luta pela resistência na existência. Este é o cenário onde a Unifesspa se inscreve a partir de sua criação, em 6 de junho de 2013. Sua criação teve grande impacto na mesorregião sul e sudeste do Pará, uma vez que

Dadas as necessidades sociais postas e a urgência de sua solução, há muito a sociedade local aspirava por uma universidade própria, diversificada, ampla e sólida, seja pela distância da capital, Belém, seja pelas dificuldades de comunicação, como também por suas tradições e população. [...] Um fato de profundo significado político e social, que mudou o cenário presente e o destino de uma das regiões brasileiras mais ricas em recursos naturais, mas ainda excluída dos investimentos e oportunidades de crescimento. [...] A Amazônia necessitava de um choque de educação, dado seu triste desempenho nos índices educacionais (UNIFESSPA, 2018, p. 27).

A citação acima reforça a importância da criação da Unifesspa para a região sul e sudeste da Amazônia Paraense, uma vez que, em termos educacionais, a região norte tem os mais baixos índices de desempenho, o que se constata nas avaliações em larga escala. Assim, além do campus de Marabá, a Unifesspa implementou outros quatro campi, nas cidades de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara.

Marabá-PA, cidade polo da região sul e sudeste do Pará, é o município onde a Unifesspa tem seu campus sede, sendo o curso de licenciatura em Pedagogia o primeiro a ser levado para a cidade, pela então Universidade Federal do Pará (UFPA), no intuito de contribuir para a formação docente, para atuação em cidades no interior do estado, tendo assim, sua primeira turma no ano de 1987, em regime intervalar, passando a implantar também o regime regular a partir de 1994 (PEDAGOGIA, 2018).

Na primeira parte do documento que compõe o PPC do Curso de Pedagogia, faz-se algumas menções acerca da importância do papel do pedagogo na luta pela diminuição das assimetrias sociais na região sul e sudeste do Pará, na qual o curso se inscreve, buscando também, uma formação fundamentada em uma *práxis* pedagógica (ação-reflexão-ação) que possa fazer deste profissional um agente transformador da realidade social (UNIFESSPA, 2018).

No que concerne à contextualização da formação sócio-histórica da região, o PPC de Pedagogia faz menção aos conflitos envolvendo os povos tradicionais da região, bem como à população campesina, os quais convivem com inúmeros atritos com fazendeiros, madeireiros e pecuaristas da região, além dos projetos de mineração. Todos estes, de algum modo, relacionam-se com os embates travados pelos povos indígenas.

Outro aspecto interessante do PPC do curso de Pedagogia da Unifesspa, é a citação dos povos indígenas do Grupo Gê como primeiros habitantes da região. Entretanto, ao abordar os processos de colonização sofrido por tais sujeitos, trata com certa naturalização e harmonia o que é citado como “a chegada dos europeus às Américas” (PEDAGOGIA, 2018, p. 4), versando de modo eufêmico a invasão europeia às terras habitadas pelos povos tradicionais do Brasil.

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia, os fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos que constituem a criação do curso de Pedagogia da Unifesspa partem do

reconhecimento dos “saberes locais, regionais e universais, contemplando uma formação sólida quanto à natureza e exercício da profissão nos diferentes campos do conhecimento e em suas áreas de atuação que possa ultrapassar o âmbito da escola” (PEDAGOGIA, 2018, p. 11).

Não obstante, nos eixos diretivos elencados no documento, a questão da diversidade é colocada de maneira superficial sob a égide do termo “pluralidade cultural”, conceito que não implica necessariamente em diálogos horizontais entre os diversos sujeitos da sociedade, “pois o pluralismo cultural não abarca necessariamente a política de tratamento em pé de igualdade das diferentes culturas que se encontram num dado território geográfico” (D’ADESKY, 1997, p. 173).

No que diz respeito ao conjunto de elementos que compõem a formação do pedagogo para a diversidade, em alguns momentos, os objetivos, perfil do pedagogo a ser formado, bem como as habilidades e competências que se aproximam da perspectiva intercultural, o qual é conceito fundante desta pesquisa, chegam a fazer alguma aproximação conceitual.

Dos objetivos, observa-se que pouco fazem uma aproximação superficial no que concerne à diversidade, sobretudo, no que tange os povos indígenas, além de não fazer uma menção ao termo interculturalidade, embora reconheça a importância da dimensão sociocultural nos processos formativos (PEDAGOGIA, 2018). O objetivo mais próximo dessa perspectiva refere-se a

Investigar e compreender a diversidade histórico-cultural, característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais, dentre outras, tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos (PEDAGOGIA, 2018, p. 13).

No que tange ao perfil do pedagogo a ser formado, o PPC de Pedagogia elenca alguns aspectos que convergem com diálogo entre os saberes locais e globais, no intuito do estabelecimento de um paradigma que assinala uma sociedade mais justa e democrática. Igualmente, destaca a importância da compreensão do contexto socioambiental onde o curso se insere.

No que concerne às competências, o documento supracitado aponta a adoção de uma articulação de diálogo entre conhecimentos outros, sobretudo, no que tange aos povos indígenas. Neste aspecto, estabelece 2 (duas) de suas competências com relação direta aos povos indígenas, a saber:

- g. Competências no sentido, de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura da diversidade étnica brasileira, em especial os povos indígenas do Brasil e da Amazônia brasileira, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- h. Competências no que se refere à atuação pedagógica junto às comunidades de remanescentes indígenas e quilombolas no sentido de respeitar e preservar a memória

histórica dessas comunidades, atuando como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relevantes para o mundo da educação (PEDAGOGIA, 2018, p. 15).

As competências supramencionadas destacam a atuação do pedagogo como um “agente intercultural”, isto é, um mediador do diálogo horizontal entre os saberes das populações tradicionais com o conhecimento científico. Nesta lógica, percebe-se que assim como as DCN analisadas, o PPC de Pedagogia também indica certa aleatoriedade na menção a termos como *multicultural*, *pluralismo cultural* e *intercultural*, uma vez que cada um destes termos aponta para uma concepção político-ideológica diferente.

Acerca das habilidades, há, assim como nas competências, alguns itens que assinalam o reconhecimento, respeito e construção de conhecimentos que girem em torno da diversidade sociocultural da região sul e sudeste do Pará. Nesse ponto de vista, há também certa preocupação com aspectos que impliquem na transformação social da realidade amazônica, entendendo o pedagogo como agente promotor de tal transformação.

Em relação a estrutura curricular do curso, o PPC de Pedagogia, em concordância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), divide-se em: Núcleo de Estudos Básicos (NEBs); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADEs); Núcleo de Estudos Integradores (NEIs); Núcleo de Estudos Complementares (NES). As análises acerca de tais Núcleos tiveram como fio condutor a “filtragem” a partir de elementos convergentes com o conceito de interculturalidade.

O NEBs trata dos primeiros 4 (quatro) semestres formativos do curso de Pedagogia, de acordo com o PPC do respectivo curso. Nele, se busca “desenvolver estudos formativos sobre a diversidade e a multiculturalidade constituintes da humanidade em geral, buscando situar [...] dinâmicas de desenvolvimento cultural e suas contradições” (PEDAGOGIA, p. 23). Dentre as temáticas e eixos que suscitam a abordagem da temática intercultural de maneira mais direta, na análise empreendida, concentram-se, respectivamente em: “a) sociedade cultura e identidade; iv) antropologia da educação.

O NADEs aborda conteúdos referentes à atuação profissional do pedagogo, sobretudo, em espaços escolares e não-escolares. Entretanto, no que diz respeito a uma atuação para a diversidade, não foram detectados elementos que estabelecessem relação mais direta com a perspectiva intercultural no âmbito educacional, por exemplo à atuação do Pedagogo para a EEI, visto que a região de abrangência do curso contempla inúmeras aldeias indígenas, onde funcionam essa modalidade educacional e que não dispõem a contento de professores indígenas que possam atuar na EEI. Desse modo, tal ausência pode implicar em uma visão unilateral do fazer educacional do pedagogo.

O NEIs busca, a partir dos Núcleos eletivos que compõem o curso de Pedagogia da Unifesspa, realizar estudos e atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, o estudante tem a possibilidade de aproximar-se das temáticas que compõem cada Núcleo. Nesse sentido, o documento analisado assinala uma abertura ampla no que tange estudos acerca da diversidade cultural, uma vez que alguns Núcleos centram os estudos em questões convergentes aos diversos “outros”, tais como o Núcleo de Estudos em Relações Interculturais e Educação (NERIE); Núcleo de Estudos em Educação e Deficiência (NEED); Núcleo de Estudos em Educação e Sexualidade Humana (NEESH); Núcleo de Estudos em Relações Étnico-raciais, Movimentos Sociais e Educação (N’UMBUNTU).

Não obstante, no que se refere à implementação de tais Núcleos, sobretudo, o NERIE, o qual aborda a temática indígena e questões atinentes a perspectiva intercultural, vale destacar que a despeito da importância de menção a tal Núcleo no PPC do curso de Pedagogia, o mesmo, até o momento de conclusão desta pesquisa, não foi realizado e não consta sua implantação. Igualmente, salienta-se a recente aprovação do respectivo PPC, o qual foi formulado entre ano de 2017 até a sua aprovação junto à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), no ano de 2018, estando assim, em fase de implementação.

Destaca-se também, que embora os Núcleos tratem de temáticas demasiadamente relevantes, os mesmos são de caráter eletivo, isto é, o próprio estudante seleciona qual Núcleo irá cursar, ficando assim, uma “lacuna formativa” em seu processo, uma vez os temas transversais, como a Educação Especial e a ERER são abordados de maneira marginal dentro dos processos formativos do curso, ficando muitas vezes a depender de práticas pedagógicas dos professores que inserem tais temáticas no cerne das discussões das disciplinas ministradas.

O PPC de Pedagogia destaca ainda que

Os professores serão orientados, a partir de análises e debates promovidos no âmbito do NDE, a desenvolver o ensino da(s) disciplina(s) que estão trabalhando, empregando Temas Transversais, como definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) para o ensino fundamental, como temas geradores e/ou oportunistas de reflexões histórico-críticas no âmbito de cada disciplina e sobre a realidade em curso na sociedade nacional e internacional (PEDAGOGIA, 2018, p. 24).

A citação acima, apesar de salientar a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem os temas transversais, aparenta, ao mesmo tempo, uma espécie de desresponsabilização no que concerne à temática, ficando atrelada às práticas dos professores e não sendo contemplada no âmbito do currículo do curso.

O NES, por ser um Núcleo de atividades complementares, permite que o aluno tenha autonomia para decidir sobre sua participação em eventos acadêmico-científicos, estudantis etc.

Entretanto, na descrição de tal Núcleo, não se citam as atividades as culturais, as quais também podem ser um rico momento de aprendizado e estabelecimento de diálogos interculturais, uma vez que tanto as comunidades indígenas quanto outros grupos sociais possuem festividades que fazem parte de seus calendários socioculturais. A título de exemplo, pode-se citar a Festa da Safra da Castanha, realizada na aldeia Gavião Kÿikatêjê (bem como em outras aldeias), localizada na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), em Bom Jesus do Tocantins-PA, a qual reúne vários povos indígenas da região sul e sudeste do Pará para, além de comemorar a colheita do alimento que leva o nome do estado (Castanha-do-Pará), serve também para comemorar a diversidade dos povos tradicionais da região, uma vez que estes participam de “brincadeiras” como: arco e flecha, corrida de varinhas, corrida de tora, futebol etc.

No tocante ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nota-se que o mesmo centra-se somente em um contexto unicamente acadêmico, desconsiderando, por exemplo, o emprego da língua indígena na produção de tais trabalhos, a despeito do curso agregar vários estudantes indígenas cuja primeira língua não é a Portuguesa. Todavia, o PPC do curso não prevê como modalidade de TCC uma produção que se aproxime não apenas de sua língua materna, como também de seus aspectos culturais e não estritamente que seja realizado a partir do viés acadêmico.

Considerando que o quantitativo de estudantes indígenas cresce a cada ano, justificado pela ausência de cursos específicos para tais atores sociais na região sul e sudeste do Pará, assume-se a necessidade de incluir aspectos referentes à EEI no currículo dos cursos de licenciatura da Unifesspa, com especial ênfase ao curso de Pedagogia. Assim, um dos momentos detectados no PPC do curso supracitado para abertura a tal temática, diz respeito às atividades de campo, considerando que

As disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológico do Ensino de Geografia, Núcleo Eletivo I e Núcleo Eletivo II desenvolverão, em suas atividades curriculares normais, excursões de campo para estudos *in loco* das dinâmicas e processos educacionais constituintes de seus programas curriculares (PEDAGOGIA, 2018, p. 30).

Nesta lógica, as visitas *in loco* poderiam ser contempladas e garantidas no documento no âmbito da EEI, uma vez que a TIMM tem localidade próxima à cidade de Marabá-PA, o que viabilizaria tais visitas. No entanto, essa possibilidade não é considerada pelo PPC de Pedagogia.

Outro ponto merecedor de destaque no que concerne à perspectiva intercultural presente no documento são as disciplinas que são elencadas como optativas¹⁰. Apesar do documento citar disciplinas que convergem com temáticas concernentes às questões interculturais, nas ementas do documento apenas uma disciplina possui este item, onde o cerne das discussões se volta para a educação em direitos humanos, bem como o reconhecimento e valorização das diferenças.

A brincadeira para os povos indígenas é um elemento essencial na construção dos valores, culturas, identidades, ao passo que funciona como um mecanismo de preservação e manutenção de suas cosmovisões. Ainda que este seja um elemento marcante da cultura indígena, para a sociedade não-indígena, a brincadeira possui papel fundamental na construção de uma infância pautada na garantia do direito de brincar. Assim sendo, a brinquedoteca citada no PPC de Pedagogia poderia ser um elemento intermediador do diálogo de saberes (e brincadeiras). Todavia, tal item não faz menção alguma a tais questões.

No que concerne às políticas de inclusão social adotadas pelo curso de Pedagogia da Unifesspa, o PPC de Pedagogia assume uma posição reconhecedora da necessidade de uma educação em/para os Direitos Humanos, sobretudo, no que tange à inclusão de populações historicamente marginalizadas. Entretanto, não deixa claro como tal inclusão é/será feita no âmbito do curso.

Um outro item que contempla discussões acerca da diversidade dos povos indígenas no PPC do curso de Pedagogia diz respeito à sessão intitulada “Direitos Humanos e as Questões Indígenas e Étnico-Raciais”. A sessão é demasiadamente breve, porém aborda alguns elementos interessantes e que merecem ser elencados, a saber: reconhecimento do aumento da procura do curso de Pedagogia por indígenas e quilombolas; consideração do estabelecimento de um pensamento abissal (SANTOS, 2009) no espaço acadêmico, no curso de Pedagogia da Unifesspa.

Levando em conta que a região sul e sudeste do Pará conta, em seu território, com diversas etnias indígenas e, cada vez mais, esses povos buscam a formação universitária, incentivados pelas políticas de ações afirmativas, como constituinte da política nacional de inclusão de povos tradicionais e indígenas no ensino superior, a Unifesspa tem recebido anualmente uma quantidade cada ano maior, de indígenas em busca da formação como pedagogo. Temos percebido, com estas experiências, que a grande distância cultural, entre indígenas e não indígenas, torna o processo de formação intelectual, a nível superior, bastante doloroso para os indígenas que chegam à universidade. A forma que estes povos têm de construir, integrar e utilizar tempo e espaço, os colocam em conflitos constantes com a estruturação de tempo desenvolvida pelos povos derivados da cultura europeia, em que se baseia a organização do ensino superior. Este é um fato que tende a justificar os índices de evasão e insucesso

¹⁰ Formação e Desenvolvimento da Comunidade Brasileira Afrodescendente; Direitos Humanos, Diversidade, Cidadania e Educação; Etnomatemática; Educação e Sexualidade (PEDAGOGIA, 2018).

acadêmico, consideravelmente, obtidos por estes indivíduos (PEDAGOGIA, 2018, p. 42).

A citação acima do PPC de Pedagogia reconhece o aumento da procura pelo respectivo curso por parte dos alunos indígenas, bem como a desconsideração de seus conhecimentos ao adentrarem no espaço acadêmico. Como forma de contornar tal problemática, o documento sugere a criação, por parte da Unifesspa, de um curso de licenciatura intercultural, o qual é específico para os povos indígenas, bem como sugere uma aproximação do corpo docente com os órgãos e movimentos sociais que abordam a temática dos povos indígenas. Novamente, ao que parece, há uma espécie de terceirização da responsabilidade, onde procura-se soluções muito mais voltadas para aspectos externos ao curso, deixando transparecer certa superficialidade sobre a questão a ser enfrentada pelo mesmo.

Pensando em uma perspectiva intercultural, um dos aspectos latentes que indica uma necessidade de repensar a dinâmica estrutural da universidade diz respeito aos processos de avaliação – em todas as suas dimensões. No PPC de Pedagogia, a avaliação da aprendizagem é compreendida como uma ferramenta que auxilia o professor, no qual um dos aspectos para tal ação parte da consideração do contexto sociocultural no processo avaliativo (PEDAGOGIA, 2018). Contudo, o documento trata o aspecto sociocultural de maneira superficial, o que dificulta, por exemplo, uma avaliação considerando as especificidades do estudante indígena.

Sobre o assunto, Fernandes (2014), enfatiza que para uma avaliação que considere de fato o contexto sociocultural do indivíduo (a exemplo dos discentes indígenas) deve-se compreender que a

[...] Prática de diálogo de saberes implica em proposição de instrumentos de avaliação que estão para além da educação convencional; nessa proposição alternativa, deve-se atentar para: a efetiva participação nos rituais/celebrações/festas; a capacidade de improvisação e criação dos alunos; a interação oral e escrita no acesso e reprodução dos textos ritualísticos; e a performance individual e solidária. (FERNANDES, 2014, p. 28),

No que tange à avaliação do PPC, o respectivo documento do curso de Pedagogia estrutura tal ação a partir de “fóruns de debates e deliberação pela comunidade da FACED constituída por seu corpo docente (efetivos e substitutos), do corpo discente, bem como dos técnicos administrativos e convidados especiais” (PEDAGOGIA, 2018, p. 49). Entretanto, durante a sua formulação, em um dos eventos que teve o intuito de discutir tal temática¹¹, vários encaminhamentos foram deliberados a partir de discussões tecidas em diferentes Grupos de Trabalho (GT) que abordavam temáticas específicas do âmbito formativo do pedagogo, no intuito de serem inseridas no documento ora em construção.

¹¹ Seminário da Faculdade de Ciências da Educação (2017).

Dentre os vários GT, um tratava especificamente de questões referentes à cultura indígena, o qual intitulava-se “Culturas Tradicionais e Indígenas”. Nele, discutiram-se o conceito de decolonialidade; o currículo na formação de professores em uma perspectiva crítica com base no discurso decolonial; interculturalidade e formação docente; o discurso decolonial e os estudos curriculares na América Latina.

Ao final do evento, inúmeros encaminhamentos foram feitos a partir das discussões dos vários GT que constituíam o evento. Todavia, a nível de implementação, poucas demandas foram acatadas no texto do documento final, o que aponta a necessidade de que a avaliação do PPC deve – de fato – assumir um caráter inclusivo, de modo a ouvir – e atender – as necessidades dos diferentes grupos no processo de construção do documento.

Na presente análise, algumas sessões do PPC de Pedagogia não tiveram uma apreciação aprofundada, pelo fato de se entender que algumas fogem do escopo desta pesquisa, mas que podem ser analisadas em momento posterior, tais como: infraestrutura; instalações e outras necessidades; recursos etc.

Na análise do desenho curricular do curso, destaca-se que tal ação enfatizou os elementos que abordam – ou poderiam abordar – diretamente a temática intercultural no âmbito das disciplinas que compõem cada um dos Núcleos que constituem o curso de Pedagogia da Unifesspa (NEBs; NADEs; NEIs; NES).

No NEBs, apenas 1 (uma) disciplina teria a possibilidade de abordar de modo mais contundente a formação histórica e cultural dos povos indígenas da Amazônia Paraense intitulada-se “História da Educação do Brasil e da Amazônia”. Entretanto, em sua ementa, a questão dos povos indígenas no contexto educacional da região não é posta de maneira explícita, o que contribui para o tratamento marginal da temática. Na análise da bibliografia básica e complementar que compõe a disciplina, também não se encontram textos ou materiais que abordem a temática dos povos indígenas.

Tal disciplina, se pensada a partir de uma perspectiva crítica da interculturalidade, pode contribuir para evidenciar processos históricos de subalternização sofridos pelos povos indígenas da região, uma vez que

O Brasil atual representa o resultado de cinco séculos de projeto colonizador. Inicialmente, 322 anos de colonização portuguesa (entre 1500 e 1822), em que o chamado sistema colonial aqui instalado levou à exploração de recursos naturais da colônia chamada Brasil (e Grão-Pará e Maranhão) tendo como pano de fundo o esbulho das terras indígenas, conquistadas à força das armas (bélicas ou biológicas) e do discurso catequizador, com a subsequente destruição genocida ou etnocida de grande número de povos indígenas que habitavam estas terras (GIRALDIN, 2016, p. 78).

No NADEs, uma disciplina que foi inserida no currículo do curso e que é demasiadamente importante nas discussões acerca de uma interculturalidade para todos, intitula-se “Educação Indígena e Interculturalidade”. Em sua ementa, traz aspectos bastante relevantes no que diz respeito à perspectiva intercultural, a saber:

Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana. Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial. Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade (PEDAGOGIA, 2018, p. 104).

Tal disciplina, em seu bojo, possibilita a abertura para inúmeras discussões no campo da interculturalidade crítica durante o processo formativo do estudante, sobretudo, por se tratar de uma disciplina de cunho obrigatório. Da mesma maneira, permite a adoção de um posicionamento que pode contribuir para a alteração do *status quo* dominante, isto é, provocar mudanças nas estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009). Em sua bibliografia básica e complementar, aborda textos que discutem conceitos-chave para o debate acerca da interculturalidade crítica, tais como: identidade e diferença, educação e cultura, currículo etc.

Embora a inclusão da disciplina supracitada seja importante para a inserção da temática intercultural no currículo do curso de Pedagogia, não se pode achar que apenas esta ação possa ser considerada suficiente. Pelo contrário, tal ação possibilita a abertura para que outras no mesmo intuito possam ser adotadas no tocante aos processos formativos no curso de Pedagogia da Unifesspa.

No que tange às possibilidades de inclusão de temáticas atinentes à interculturalidade crítica, sobretudo, em aspectos referentes à EEI e/ou formação para a diversidade, o NADEs apresenta em seu bojo disciplinas essenciais no que tange à formação inicial do pedagogo para o exercício da docência, sendo essa uma das possibilidades de atuação desse profissional, bem como o espaço no qual se tem a maior demanda e onde se pode pensar a nível de conteúdos os etnoconhecimentos, a saber: Conteúdo e Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo e Ensino de Geografia; Conteúdo e Ensino de História; Conteúdo e Ensino de Ciências; Conteúdo e Ensino de Matemática.

A disciplina “Conteúdo e Ensino de Língua Portuguesa”, no que tange à EEI, tem papel fundamental para os discentes indígenas que ingressam no curso de Pedagogia da Unifesspa, uma vez que o bilinguismo/multilinguismo faz parte do “quadrilátero” da EEI (educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue). Embora seja uma disciplina que aborde os conteúdos para o letramento em língua materna (neste caso, o português), a mesma

poderia contemplar questões referentes à diversidade linguística que compõe o Brasil, onde cerca de 180 línguas indígenas constituem tal diversidade (D'ANGELIS, 2008), além de contribuir para a implementação da lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Entretanto, apesar da importância do tratamento de tais questões, na ementa da disciplina não são trazidas à tona quaisquer questões que envolvam diretamente o tema da diversidade linguística dos povos indígenas do Brasil.

As disciplinas de “Conteúdo e Ensino de Geografia” e “Conteúdo e Ensino de Ciências” também apresentam lacunas a respeito da inclusão de conhecimentos/saberes dos povos tradicionais em sua composição curricular, uma vez que se voltam, em linhas gerais, para conteúdos referentes à educação não-indígena, desconsiderando o espaço geográfico que o indígena se insere, o qual foi demasiadamente modificado devido ao avanço dos “grandes projetos” na região, bem como a relação dos povos indígenas com a natureza. Tais questões poderiam ser contempladas dentro das discussões acerca dos conteúdos atinentes a cada uma das disciplinas supracitadas.

Embora a presente análise seja de um curso – logo, um currículo – que não é voltado especificamente para indígenas, há de se considerar a inclusão de seus saberes e interesses formativos, uma vez que a procura pelo curso de Pedagogia da Unifesspa por indígenas é considerável, onde o próprio PPC do curso reconhece o aumento de tal procura, como já citado na presente pesquisa.

Visando a garantia dos direitos de estudantes indígenas que frequentam escolas não-indígenas, ao passo que implementa a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, as DCN para a EEI destacam tal necessidade a partir da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), na qual a disciplina de História ganha certa ênfase no texto da referida Lei. Assim, a disciplina do curso de Pedagogia “Conteúdo e Ensino de História”, por se tratar de um componente obrigatório, tem papel fundamental nesse processo.

Entretanto, a ementa da disciplina supramencionada aborda de maneira bastante marginal a questão da Lei, não citando quaisquer aspectos referentes à história e cultura afro-brasileira e/ou indígena. Na bibliografia da disciplina, a leve – e quase imperceptível – aproximação com a implementação da lei se dá a partir de um único livro, que trata do ensino de história e memória coletiva, este último conceito, podendo suscitar a questão dos povos africanos ou indígenas.

Vale destacar que embora a disciplina em questão apresente lacunas no que tange a implementação da lei supracitada, o PPC do curso de Pedagogia contempla o N'UMBUNTU, Núcleo que realiza ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da EREER e abarca discussões

acerca da implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Contudo, por se tratar de um Núcleo Eletivo, nem todos os estudantes do curso em destaque desfrutam de tal processo formativo.

Ainda que as demais disciplinas que tratam dos conteúdos escolares para o exercício da docência do pedagogo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (dentre outras modalidades de atuação do pedagogo), apresentem diversos hiatos, com relação a perspectiva intercultural, a disciplina “Conteúdo e Ensino de Matemática”, em seu currículo, proporciona uma série de possibilidades interculturais, uma vez que a perspectiva teórica adotada pela ementa da disciplina contempla discussões acerca da etnomatemática, o que favorece uma perspectiva para além de uma visão ocidental da matemática, enfatizado os saberes locais na construção do conhecimento.

Segundo D’Ambrósio (1996), a etnomatemática possui vistas à identificação, reconhecimento e valorização dos conhecimentos matemáticos dos mais diversos grupos socioculturais, ao passo que busca problematizar e questionar o caráter universal da linguagem matemática enquanto ciência. Além disso, a contextualização social e cultural em que a etnomatemática se engendra é fundamental para uma aprendizagem significativa do conhecimento escolar.

Nessa lógica, Fernandes (2009) salienta que

Estudar matemática de povos culturalmente diferenciados implica em perceber as formas diversas de contar e agrupar, os conceitos relacionados às noções do espaço e das formas, e, das grandezas e medidas que expressam a forma de relacionamento com universo específico, que é peculiar a cada povo também parte da compreensão dos novos pleitos por conhecimentos matemáticos necessários nas relações estabelecidas com os não-indígenas. (FERNANDES, 2009, p. 30)

Tanto a bibliografia básica quanto a complementar da disciplina em destaque traz diversos textos que favorecem o diálogo entre os conhecimentos dos povos indígenas e os conhecimentos escolares não-indígenas, possibilitando uma abordagem intercultural, e, ao mesmo tempo, contribuindo para o processo de letramento matemático/numeramento, isto é, a aquisição de habilidades matemáticas somadas às habilidades de letramento em língua materna (FONSECA, 2004).

Os elementos convergentes à ótica intercultural adotada pela pesquisa em destaque e que se fazem presentes no NEIs, do PPC de Pedagogia se referem, especificamente, a dois Núcleos Eletivos, os quais, de maneira mais enfática abordam aspectos concernentes à noção de interculturalidade, a saber: NERIE e N’UMBUNTU. Destaca-se que a oferta dos Núcleos, de acordo com o PPC de Pedagogia, é/será feita no sétimo e oitavo semestre do curso para turmas diurnas e no oitavo e nono semestre para turmas noturnas. (PEDAGOGIA, 2018).

Tendo em vista a necessidade de se refletir acerca das relações e tensões entre os diversos sujeitos do espaço escolar, sobretudo, no que tange aos povos indígenas, o NERIE, possui duas disciplinas que centram seus debates em tal temática. A primeira, apresenta em sua ementa os “fundamentos e práticas da educação indígena; a cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos; a diversidade como constituinte da condição humana” (PEDAGOGIA, 2018, p. 143). Em sua bibliografia básica, aborda questões acerca da interculturalidade, cotidiano escolar, identidade e diferença e currículo intercultural.

Em sua segunda disciplina, as discussões centram-se em “questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial” (PEDAGOGIA, 2018, p. 144). Igualmente, visa proporcionar uma imersão à pesquisa na EEI. Salienta-se que esta disciplina se faz importante pela ênfase às tensões que se colocam no cerne desse debate, uma vez que pensar a interculturalidade crítica implica em pensá-la como um princípio que viabiliza o debate acerca dos conflitos entre os diferentes sujeitos, com vistas à busca de soluções para tais embates (REPETTO et al., 2009).

O outro Núcleo no qual a perspectiva intercultural crítica está inserida de maneira mais enfática é o N'UMBUNTU, também constituído no PPC de Pedagogia por meio de duas disciplinas. Em sua primeira, apresenta debates em torno da EREER em todas as modalidades da educação básica e na educação superior.

Na segunda disciplina aborda temáticas como a história da educação do negro no Brasil, o mito da democracia racial, o movimento negro no Brasil, história da educação do negro no Pará etc. Ambas as disciplinas possuem rica bibliografia básica e complementar que tratam de diversas temáticas afins no que concerne o escopo da disciplina, uma vez que possui tanto documentos diretivos acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), quanto artigos que versam sobre igualdade e diferença, racismo, desigualdade racial, movimento negro e educação etc.

Partindo-se desse pressuposto, o NERIE possui um papel essencial no debate intercultural no âmbito do curso de Pedagogia da Unifesspa. Assim, emerge a necessidade de implementação do mesmo, no sentido de contribuir para a mudança do paradigma educacional no âmbito do curso em questão. Do mesmo modo, as ações desenvolvidas pelo N'UMBUNTU devem ser fortalecidas, visto que em todas as suas dimensões (ensino, pesquisa e extensão) a perspectiva intercultural se faz presente. Não obstante, o caráter eletivo dos Núcleos impossibilita que todos os discentes possam participar dos processos formativos promovidos pelos mesmos.

No NEIs, por se tratar de um Núcleo que parte, sobretudo do princípio da autonomia do discente em ter a possibilidade de escolha de suas vivências por meio das atividades independentes, o PPC de Pedagogia, apesar de reconhecer a importância das diferentes culturas, na ementa das disciplinas de atividades independentes não traz qualquer abertura para a participação do discente em eventos de cunho cultural enquanto elemento formativo. Assim compreende-se que a questão cultural, nesse sentido, é posta do lado de fora dos processos formativos no âmbito das atividades independentes.

Apesar da importância do tratamento de questões interculturais no bojo da estrutura curricular do PPC de Pedagogia seja importante para o processo de decolonização do curso, salienta-se que

[...] Oferecer componentes que trabalhem as questões culturais ou aumentar a carga horária do curso também não é garantia do desenvolvimento de um trabalho que oriente a construção de uma consciência intercultural. Além do mais, é necessário que as/os Professoras/es assumam novas posturas pedagógicas como: criar e recriar experiências e ações pedagógicas não habituais no ambiente de ensino, ver, interpretar e entender as especificidades das diferentes identidades presentes. Assim como, práticas voltadas para uma Educação orientada na perspectiva intercultural e que o curso abra espaços para essas discussões. Essas transformações certamente apenas ocorrerão por meio de estudos teóricos aprofundados, haja vista a complexidade e polissemia do termo interculturalidade (ALMEIDA, 2019, p. 33).

O diálogo intercultural, no qual a presente pesquisa trata, não se refere a uma explicação dos conhecimentos outros a partir de uma perspectiva do conhecimento científico, dada a complexidade dos diferentes saberes produzidos pelos povos indígenas, bem como outros grupos sociais, uma vez que “a interculturalidade requer que saibamos que há elemento intracultural em cada saber isolado e posto em contato, que é parte da estrutura do pensamento do grupo social, e isso, muitas vezes, é intraduzível para outro grupo social” (FERNANDES, 2014, p. 27).

5. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Embora existam políticas educacionais com vistas à promoção da diversidade, a aplicação dessas na realidade educacional ainda se faz a passos lentos, uma que vez que tais políticas ficam muito mais no campo da retórica governamentalista do que em um plano mais pragmático. E isso vai desde uma esfera macro (DCN) a uma esfera micro (PPC do curso de Pedagogia da Unifesspa).

A presente pesquisa apontou para resultados semelhantes ao estudo de Mutti, Marça e Machado (2018), o qual tratou da análise de documentos referentes à formação de professores da educação básica a partir do viés intercultural. Os resultados indicaram que

No que concerne à formação de professores, os documentos analisados expressam, reiteradamente, a urgência da adoção de encaminhamentos que permitam aos professores pensar suas práticas pedagógicas visando à interculturalidade. Ainda que seja explicitada a necessidade do desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam o respeito as diferenças culturais e o diálogo entre elas, não há um corpus bem estruturado de orientações que forneçam, ao menos minimante, orientações claras quanto ao como ou o que fazer para elaborar e implementar essas ações (MUTTI; MARÇA; MACHADO, 2018, p. 125).

Do mesmo modo, a pesquisa em destaque corrobora o estudo de Fernandes (2014, p. 29), onde ele detectou que no Brasil,

Os desenhos curriculares apontam para um primeiro aspecto comum: o afã de promover a cultura indígena levou à conformação de um currículo bastante atrelado aos estudos antropológicos, em uma afirmação demasiada da cultura ancestral, enquadramento a partir da acentuação do passado é passível de críticas, pois tem o efeito de prescrever o que é ser indígena, a ser demonstrado pelo uso e domínio do idioma, vestuário, ritual, mitos, por exemplo.

Assim como em outros trabalhos já desenvolvidas no contexto dos estudos sobre currículo e interculturalidade (REPETTO, 2012, 2016; WALSH, 2007, 2009; FERNANDES, 2014; BACKES, 2018), a presente pesquisa evidencia a importância de um PPC que contemple e valorize as diferentes culturas que configuram e constituem o Estado brasileiro, de modo que tal documento não “folclorize” os modos de ser, ver e viver dos grupos sociais que fogem dos padrões impostos por um sistema capitalista e eurocêntrico. Neste aspecto, o currículo tem importante papel nesse processo, uma vez que ao emergir a necessidade de se configurar o sistema educativo, há de se pensar maneiras para reestruturar o currículo (SACRISTÁN, 2000).

Destaca-se ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm fundamental importância para o debate aqui posto. Entretanto, a presente pesquisa almejou realizar uma discussão a partir de documentos que antecederam a BNCC, bem como fundamentaram debates acerca dos conteúdos e aspectos formativos no âmbito da educação básica. Salienta-se ainda a

atualidade da própria BNCC, a qual atualmente é objeto de estudo de vários pesquisadores da área educacional (COMPIANI, 2018; FREITAS; SILVA; LEITE, 2018; COSTA, 2018).

A despeito das lacunas nas DCN analisadas e na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Unifesspa, reconhece-se que o PPC em vigor do curso supracitado caminha rumo à construção de uma perspectiva intercultural de currículo. Assim, a presente pesquisa visa contribuir com indicações para a reformulação do mesmo, buscando uma abordagem horizontal e inclusiva dos saberes que constituem sua tessitura curricular, compreendendo a formação inicial de professores de modo que esteja atrelada à dimensão cultural no contexto em que tais sujeitos se inserem/inserirão.

O que o presente trabalho propõe não é a construção de um currículo de formação em Pedagogia integralmente relacionado aos saberes tradicionais das populações indígenas da região – uma vez que para essa finalidade, a necessidade de tais atores sociais somente é/será suprida a partir da oferta de cursos específicos, como licenciaturas e pedagogias interculturais. O que se pretendeu aqui não foi “falar pelo subalterno”, mas criar condições para que tais sujeitos possam ter voz dentro da tessitura dos processos educativos (SPIVAK, 2010). Assim, podem ter de fato suas demandas sociais e culturais problematizadas e debatidas, a fim de construir paradigmas outros (WALSH, 2007), isto é, confrontar a lógica de submissão à uma pedagogia hegemônica, com vistas à construção de uma pedagogia intercultural.

Como sugere Tubino (2005), para que o diálogo intercultural se torne real, devemos primeiramente evidenciar as causas do não-diálogo. Para isso, é necessário começar com um discurso de crítica social. Nessa lógica, pensar as políticas curriculares para a diversidade de uma IES que se inscreve nesse contexto não é somente necessário, como também, é imprescindível.

Vale destacar que, para além da formação de indígenas pelo Curso de Pedagogia, é preciso considerar também a formação de pedagogos não indígenas que atuarão nos diversos ambientes escolares e não escolares, além dos campos da pesquisa científica, o que se faz imprescindível uma formação que atenda aos aspectos da interculturalidade, de modo que esses profissionais possam atuar de maneira que contribua para o reconhecimento e fortalecimento de todas as matizes que formam o povo brasileiro, independentemente de seu território.

Por fim, os resultados da presente pesquisa apontam algumas questões que se fazem pertinentes, a saber: Como as práticas pedagógicas dos docentes de cursos de licenciatura em que há estudantes indígenas se constituem? Os cursos de licenciatura intercultural estão contribuindo para a formação de professores indígenas, de modo que tenham práticas pedagógicas interculturais? Como a Universidade tem organizado suas políticas de ações

afirmativas para estudantes indígenas? Quais dessas políticas têm impactado a vida financeira e pedagógica do discente indígena no que concerne à sua inclusão e progresso acadêmico? O que tem se pensado acerca da permanência e progresso dos alunos indígenas na Universidade? Tais questões suscitam novos estudos e pesquisas, nos quais seus resultados possam contribuir para a construção de uma *pluriversidade* (REPETTO, 2012), na qual todos os – diferentes – modos de ser, ver, viver e sentir possam relacionar-se de maneira horizontal.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. Sulear (verbete). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!** Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os aikewara & guarani-mbya no sudeste do Pará. 2018. 384f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

ALMEIDA, Nilsete Araújo de. **Os Currículos de Pedagogia da UFRN sob um olhar intercultural: a transição dos Currículos entre os anos 2009 e 2017**. 2019. 87f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Natal, 2019.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BELTRÃO, Jane Felipe; CUNHA, Mainá Jailson Sampaio. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da universidade federal do Pará. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: a experiência do projeto rede de saberes. In: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas*. La Paz: Plural Editores, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Brasília, 2012b.

_____. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília, 2012c.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Dispõe sobre a formulação das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010a.

_____. **Resolução nº 4/2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010c.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010d.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009b.

_____. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002. Disponível em: <http://www.formacao_professores.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> acesso em: 20 out. 2019.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer nº 776/97** – Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMPIANI, Mauricio. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, p. 91-106, 2018.

COSTA, Samuel Douglas Farias. **A nova Base Nacional Comum Curricular e a Educação Escolar Indígena**: reflexões preliminares. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/19784/1/16%20Samuel%20Douglas%20Farias%20Costa.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, v. 19, n. 20, p. 165-182, 1997.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional**. Contribuição à mesa-redonda do BRASA IX, New Orleans 2008. Disponível em: <sitemason.vanderbilt.edu/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc>. Acesso em: 09 nov. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v 8, n. 1, p. 10-39, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Kyikatêjê: conhecimentos matemáticos. In: BELTRÃO, Jane Felipe; MASTOP-LIMA (Orgs.). **Matemáticas no plural**: saberes matemáticos indígenas e sistemas de aferição. Belém: IEMCI, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ. Marabá, 2019.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDIN, Odair. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Língua como linha de força do dispositivo colonial: os gavião entre a aldeia e a universidade**. 2019. 139f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPSIS (On-line)**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, 2010.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; MARÇA, Cleonice; MACHADO, Maria Laura de Oliveira. Interculturalidade e a formação de professores: reflexões a partir dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da educação básica. **Revista EDAPECI**, São Cristóvão, v.18, n.2, p. 113-127, mai./ago. 2018.

PEDAGOGIA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Marabá, 2018.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

REPETTO, Maxim. Os Sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos&Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

REPETTO, Maxim et al. Los desafíos de la formación de profesores indígenas en Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la universidad federal de Roraima. In: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. La Paz: Plural Editores, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s) currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. 2005. Disponível em:
<<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Edital n. 02/2018, de 23 fevereiro de 2018**. Processo seletivo destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas e quilombolas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2018. Disponível em:
<https://www.unifesspa.edu.br/images/editais/editais_2018/edital_ps_indigena_e_quilombola_2018.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade: Indígenas e quilombolas na Unifesspa**. Pesquisa Diagnóstico. Marabá, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: SANTIAGO, Castro-Gómez; GROSGOUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). 2009. Disponível em: <<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: SANTIAGO, Castro-Gómez; GROSFUGUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.