

A temática das comunidades tradicionais brasileiras na formação inicial dos professores

The theme of traditional brazilian communities in initial teacher education

**El tema de las comunidades tradicionales brasileñas en la formación inicial del
profesorado**

Recebido: 27/02/2020 | Revisado: 02/03/2019 | Aceito: 03/02/2020 | Publicado: 09/03/2020

Carlos Luis Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8661>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

carlosluispereira_331@hotmail.com

Josué Antunes de Macêdo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7737-7509>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil

E-mail: josueama@gmail.com

Resumo

Este trabalho discute a formação de professores no Brasil, que é formado por uma sociedade multicultural e pluriétnica, porém, nos cursos de formação inicial e no currículo oficial da escola, ainda se produz a ideologia eurocêntrica, cristã, heterossexual e branca. Tem como objetivo discutir a necessidade da inclusão no eixo central da organização curricular dos cursos de formação de professores, mais disciplinas que discutem a temática relacionada com as comunidades tradicionais brasileiras. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, combinada com análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que a discussão do tema em sala de aula ocorre apenas em datas pontuais. Conclui-se que a atual formação inicial docente precisa ser repensada e de um realinhamento curricular.

Palavras-chave: Formação de professores; Currículo escolar; Comunidades tradicionais.

Abstract

This paper discusses teacher training in Brazil, which is formed by a multicultural and multi-ethnic society, however, in the initial training courses and in the official curriculum of the school, the Eurocentric, Christian, heterosexual and white ideology is still produced. It aims to discuss the need for inclusion in the central axis of the curricular organization of teacher training courses, more subjects that discuss the theme related to traditional Brazilian

communities. Qualitative research was carried out, combined with content analysis. The results showed that the discussion of the topic in the classroom occurs only on specific dates. It is concluded that the current initial teacher training needs to be rethought and curricular realignment.

Keywords: Teacher training; School curriculum; Traditional communities.

Resumen

Este documento discute la formación de docentes en Brasil, que está formada por una sociedad multicultural y multiétnica, sin embargo, en los cursos de capacitación iniciales y en el plan de estudios oficial de la escuela, todavía se produce la ideología eurocéntrica, cristiana, heterosexual y blanca. Su objetivo es discutir la necesidad de inclusión en el eje central de la organización curricular de los cursos de capacitación docente, más temas que discuten el tema relacionado con las comunidades tradicionales brasileñas. Se realizó investigación cualitativa, combinada con análisis de contenido. Los resultados mostraron que la discusión del tema en el aula ocurre solo en fechas específicas. Se concluye que la formación inicial actual del profesorado debe ser repensada y la realineación curricular.

Palabras clave: Formación docente; Plan de estudios de la escuela; Comunidades tradicionales.

1. Introdução

Afinal, o que vem a ser formação de professores na pós-modernidade? O que vem a ser profissionalização? A palavra professor é de origem latina denominada *professore*, significando aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (Ferreira, 2004).

Para ensinar, é necessário *a priori*, que o professor tenha domínio teórico e prático das competências básicas do conteúdo, adquirido através da formação inicial universitária, em que aluno e professor vão se profissionalizando pela prática cotidiana. Nesse sentido pode-se indagar: Qual cultura e ideologia os professores têm aprendido na formação inicial e reproduzido na sua prática pedagógica?

No entendimento de Guimarães (2004), a formação universitária do professor é fundamental para a construção da sua identidade e saberes docentes e, acima de tudo, da sua concepção sobre educação, tornando-o assim politizado.

Apple (2006), argumenta que a educação, a ideologia e o currículo estão estreitamente articulados à política da cultura, pois operam no seu interior o jogo do poder e a construção de valores ideológicos de identidades e da reprodução da política do conhecimento oficial e da cultura de um determinado segmento social, sendo validados e transmitidos na educação básica e nos cursos de formação de professores brasileiros.

Para Tardif (2012), são os professores os atores educacionais, com seus saberes docentes específicos, responsáveis no processo de ensino e aprendizagem para fazerem a mediação entre os conhecimentos socioculturais dos alunos trazidos pela sua vivência, com os transmitidos através do currículo legal.

Nesse mesmo encaminhamento, Moreira & Silva (2013), sugerem uma proposta curricular contra hegemônica para a formação inicial dos professores brasileiros. Isso, tendo em vista que vários fatores indicam, na atualidade, um modelo capitalista neoliberal de educação. Esse modelo está alinhado com a política educacional, curricular e da teoria curricular tradicional, imposta pela política do Banco Mundial, para a educação no século XXI, principalmente para os países latino-americanos como o Brasil. Nestes países, a desigualdade educacional é refletida nas dimensões econômicas e sociais.

No posicionamento de Silva (2015), as diferentes categorias de currículo, no caso específico para a formação inicial de professores brasileiros, as teorias críticas e pós-críticas trazem como eixo central a discussão das temáticas da identidade, emancipação, alteridade, respeito às diferenças, direitos humanos, subjetividade, ideologia, representações, saber, poder, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, cultura e multiculturalismo.

As perspectivas dessas duas teorias do currículo contrapõem aos objetivos da teoria curricular tradicional que ideologicamente faz a reprodução social e cultural da elite dominante. Porém, ainda no cenário educacional brasileiro, esta teoria está fortemente presente na educação básica e nos cursos de licenciaturas. No entendimento de Bowles & Gintis (1981), o principal objetivo é formar e qualificar o professor para ser um bom profissional no mercado de trabalho, reproduzindo a ideologia capitalista, pois a escola e o currículo são organizados e têm seus reflexos conforme a economia capitalista.

No Brasil, a questão de como tem sido concebida a formação inicial dos professores é a principal tendência de pesquisas nacionais e internacionais, além dos eventos da área e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de domínio público.

Desde 1987, esta temática tem ocupado maior número, sinalizando a preocupação com a formação inicial dos futuros profissionais de educação. Dados dos indicadores dos

instrumentos avaliativos do Ministério da Educação (MEC) tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), têm apontado que, apesar dos importantes avanços da educação brasileira, a situação atual ainda está aquém das metas esperadas, sendo que a formação profissional do professor mostra a necessidade de aumentar a qualidade desta formação.

Os resultados do IDEB são divulgados a cada dois anos e mede a qualidade da educação numa escala de zero a dez. Na Figura 1 pode se ver esse índice em nível de país para os primeiros anos do ensino fundamental.

Figura 1: IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Projeções para o BRASIL

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: Brasil, (2018).

Pelos dados da Figura 1, é possível salientar que apesar de o IDEB observado ter crescido a cada ano, ele está abaixo da meta, precisando portanto um esforço dos poderes públicos em busca de alcançar as projeções do IDEB e consequentemente melhorar o nível da educação básica em nosso país.

Diante dessa realidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em discussões, iniciadas em 2012, apontou a emergente necessidade de aumentar a carga horária para a formação dos professores brasileiros. Ainda em 2015, O CNE emitiu o Parecer CNE/CP Nº 2/2015 (Dourado, 2015), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentando como foco principal a reorganização curricular e pedagógica.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (Brasil, 1996), nos seus artigos 61 a 65, destaca e explicita o processo de formação dos profissionais da educação brasileira nos cursos de licenciatura específica. Uma das críticas atuais é que o modelo de formação dos profissionais da educação está fortemente enraizado dentro da política curricular tecnicista, reprodutivista, conteudista e eurocêntrica. Nessa nova proposta, procura-se mapear e investigar a relação entre o processo de formação e os baixos desempenhos dos alunos nas avaliações que acompanham o rendimento escolar dos estudantes brasileiros.

Este trabalho justifica-se pelo fato de o Brasil ser uma sociedade multicultural e pluriétnica, desde a sua formação social, no qual de acordo com a pesquisa nacional por

amostra de domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, a população residente no país era composta por 45,2% de pessoas de cor branca, 45,1% de pardos, 8,9% de pretos e 0,8% de outra cor ou raça, entre eles estão os índios e os não declarados (IBGE, 2016). Já de acordo com o censo do IBGE de 2010, a população autodeclarada indígena correspondia a 0,4% do total da população brasileira (IBGE, 2017).

Dados da PNAD 2013 (IBGE, 2015) concluiu que apenas 10,7% da população negra (pardos e pretos) tem acesso ao ensino superior, contra 23,4% da população branca. Já Pacheco e Silva (2007), afirmam que apesar de a população ter maior número de cidadãos autodeclarados pardos e pretos, apenas 2,0% deste universo conclui o ensino superior. Nesta direção, Henriques (2001), aponta que 55,0% da diferença salarial entre negros e brancos está relacionada à desigualdade educacional, sendo que outra parte à herança de exclusão da escolarização às gerações dos seus pais.

Nesta direção, Fonseca (2007) e Veiga (2008), apresentam dados estatísticos expondo que os africanos e negros foram historicamente excluídos com o respaldo legal da Constituição de 1824, que vetava aos escravos o direito à educação, isso mostra que não havia política educacional para os africanos e seus descendentes brasileiros.

Em 1872, realizou-se a primeira operação censitária em território brasileiro, pela Diretoria Geral de Estatística (DGE). Neste censo verificou-se que a taxa de analfabetismo da população brasileira era de aproximadamente 84,0% (DGE, 1876). No Brasil, em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (treze milhões de analfabetos). Desse total, dez milhões, o que corresponde a cerca de 77,0% dos analfabetos são de pardos e pretos, sendo que destes, somente 2,8% possuem doze anos ou mais de escolarização (IBGE, 2016).

Para melhorar esses índices, é notório que deve haver mais investimentos públicos na educação, refletindo assim na formação docente, que deve ser repensada. Há críticas contundentes em relação à atual formação dos profissionais da educação brasileira estabelecido pelo MEC, quanto aos elementos da cultura da etnia branca, que têm sido disseminados e reproduzidos pelos professores em sala de aula, reproduzindo no currículo, a ideologia e os interesses da cultura dominante, excluindo as vozes e os conhecimentos dos não-brancos.

Para Bourdieu & Passeron (2014), a escola é um dos fortes e eficientes aparelhos ideológicos do Estado, que reproduz e dissemina a cultura da elite dominante. Diante desta realidade, é o sujeito professor com sólida formação inicial teórica, pedagógica e política que

poderá contribuir para uma nova proposta curricular, pois como ensina Tardif (2012), o docente é o mediador entre os saberes da cultura do aluno com os conhecimentos científicos escolares. A aquisição destes pressupostos teóricos, pedagógicos, metodológicos e filosóficos são construídos na formação inicial.

A formação docente e o currículo, são os elementos da cultura em articulação com os conhecimentos científicos, pois é na formação inicial que se constrói o professor crítico-reflexivo que elaborará propostas curriculares em direção à educação intercultural, da formação humana e do respeito às diferenças e à diversidade presente na escola e em todos os espaços sociais.

A contribuição deste trabalho consiste em apresentar estudos e debates, além de apontar a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para essa formação.

2. Aspectos Legais da Diversidade: A Lei N° 10.639/03 e a Lei N° 11.645/08 no Cenário Educacional Brasileiro

Dados recentes mostram que, mesmo com as ações afirmativas colocadas em prática nos últimos treze anos, o aluno negro é sub-representado nos bancos das universidades brasileiras. Um quantitativo importante destes alunos pertencentes a comunidades tradicionais, que historicamente no país tiveram suas vozes excluídas, sendo ainda minoria nos cursos de maior prestígio social, tais como medicina, farmácia, direito e odontologia. Em contrapartida, nos cursos de licenciatura, os alunos destas comunidades tradicionais ocupam os assentos universitários.

No posicionamento teórico de Hall (2013), a centralidade do currículo na atual contemporaneidade é a cultura. A historiografia da educação brasileira mostra que as comunidades tradicionais, principalmente de negros e índios não tiveram sua cultura representada no currículo legal e real da escola, para este autor a alta cultura europeia e americana ainda prevalece no currículo escolar, sendo reproduzida para todos os alunos.

Munanga (2005), traz algumas indagações, que merecem ser refletidas, em busca de uma formação docente capaz de superar os obstáculos oriundos de uma cultura puramente discriminatória, ainda presente nos bancos universitários. São elas:

- Quais as representações sociais que ainda se têm construídas socialmente, disseminadas e cristalizadas pelo currículo legal escolar e pelos docentes acerca dos 305 povos

índigenas e dos negros, sobre a África, os africanos e os afrodescendentes em geral das comunidades tradicionais?

- O que essas matrizes étnicas têm para ensinar aos docentes e discentes da educação básica e, quanto aos cursos de formação de professores do país, sobre quais as contribuições culturais, sociais, musicais, culinárias, econômicas, nas danças, nas tecnologias e na religião?
- Diante do exposto pergunta-se: Quem somos? De onde viemos? E para onde vamos? E, principalmente, a pergunta central: O que é o Brasil? As respostas a essas perguntas ajudam-nos na desconstrução das condições negativas impostas aos índios e negros desde o período colonial, fazendo-os perder gradativamente a sua identidade étnica.

O estudo da Cultura e da História Afro-brasileira, das matrizes étnicas dos negros, índios e do branco europeu, que contribuíram na formação do povo brasileiro, deveria ser uma das disciplinas centrais do ensino na educação básica, assegurada no eixo articulador do currículo legal, conforme é previsto pela Lei nº 10639/2003 (Brasil, 2003), alterada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, incluir aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, torna-se de grande relevância, uma vez que busca-se valorizar e resgatar a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxe a público uma avançada legislação, apoiada na Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004a, 2004b), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas medidas legais afirmam, também, que se estendem aos docentes e gestores do ensino superior, o que sinaliza a necessidade de o docente, na formação inicial, cursar conteúdos que contemplem esta temática contemporânea.

As pesquisas de Bittencourt (2005), revelam que a história e a cultura africana e afro-brasileira ainda estão pouco presentes nos currículos escolares e no discurso e concepções dos professores sobre este tema. Para estes professores, os povos indígenas e africanos não possuem história, eles apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira por meio de alimentos, música, eventos esportivos e na lavoura.

Não se contam, segundo Santos (1999), de forma contextualizada e reflexiva, o movimento de resistência e de luta contra a escravidão ocorridas no Brasil, como a revolta dos Malês, da Balaiada, Chibata, dos Búzios e nem mesmo sobre o processo da formação dos

quilombos, o que traz como consequência a perda gradativa da identidade étnica dos alunos afrodescendentes brasileiros.

A questão norteadora levantada neste trabalho é que a própria escola brasileira, que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo MEC e os livros especializados da área, afirmam que a miscigenação do povo brasileiro, iniciada e incentivada no período colonial como relata Freyre (2013), não tem representado estes atores educacionais no seu currículo escolar e ainda tem negado aos alunos da educação básica o ensino e aprendizagem da trajetória histórica dos índios, negros, africanos e afrodescendentes.

Para contextualizar a trajetória histórica dos povos indígenas do Brasil, a perda da identidade étnica, cultural, linguística e social se iniciou com a chegada do branco invasor, que, por imposição de suas culturas, tradições, língua, dieta alimentar e modelo escolar, descaracterizou o sujeito índio. Centenas foram mortos por fazendeiros, milhares dizimados pelas doenças trazidas pelo branco europeu. Foram também, obrigados a não praticarem as suas danças, rituais, manifestações artísticas, de se alimentarem com seus alimentos tradicionais e de não terem o direito de acesso à educação, exceto pelos povos indígenas, pois a escola oferecida pelos padres jesuítas tinha como ideologia civilizar o índio adulto e as crianças indígenas para que servissem aos interesses do homem branco.

É possível concordar com Fernandes (2008), ao apontar que muito coube a Gilberto Freyre e Arthur Ramos o mito da democracia racial, sendo que até os dias atuais se faz presente no cenário nacional. Ibid, ainda afirma que é urgente a necessidade de desmascaramento desta ideologia e a necessidade de os cursos de formação de professores do Brasil, e da instituição social escola, posicionarem-se politicamente frente a essa questão, com propostas contra hegemônicas para fortalecer os processos indenitários nos educandos afrodescendentes.

Recorrendo à história da educação dos últimos quinhentos anos, vê-se que tem ocorrido uma negação no cenário educacional das contribuições significativas da matriz étnica e cultural do povo indígena, afrodescendente, africana e negra. Para se fazer compreender essa realidade, Foucault (2013), enfatiza que o currículo é um micro poder e Althusser (2007), afirma que a escola é um dos três instrumentos de controle social do Estado, pois o seu currículo tem negado o resgate da identidade do seu povo. Já nas palavras de Giroux (1984) e Bourdieu & Passeron (2014), a escola é o reflexo da sociedade, ou seja, no espaço escolar são mantidas e reproduzidas as desigualdades sociais através do seu currículo legal.

3. Diversidade, Currículo e Formação Inicial Docente

Segundo os dados da PNAD (IBGE, 2016), a população residente no Brasil foi estimada em 204,9 milhões de pessoas em 2015. Já de acordo com o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010 (IBGE, 2017), a população indígena possui cerca de 896,9 mil índios, o que representa 0,4% da população nacional, distribuídos atualmente em 305 etnias e falando 274 dialetos.

De acordo com dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2017), no Brasil em 2016 possuía 48.817.479 alunos, desses 263.011 são indígenas, representando 0,5% do total de estudantes brasileiros, distribuídos em toda a educação básica, com menor número no ensino médio. Dos 263 mil estudantes indígenas, 122 mil estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, 75 mil estão nos anos finais do ensino fundamental, 34 mil estão no ensino médio e o restante distribuídos na educação de jovens e adultos (EJA), na educação profissional e na educação especial.

Já de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2016a), em 2015 contou com 32.147 alunos indígenas nas instituições de ensino superior brasileiras, correspondendo a 0,4% do total de 802.7297 matrículas nos diversos cursos superiores. Esse número, apesar de ser pequeno, está aumentando gradativamente, sendo quase o mesmo percentual de índios entre o povo brasileiro, que atualmente é de 0,5%. Esse é um fato louvável, pois a população indígena brasileira está tendo acesso também às universidades.

No país há cerca de 12 mil professores, atuando nas 2.872 escolas indígenas. Atualmente, 96,0% dessas escolas são atendidas somente por professores indígenas. A maioria, localiza-se na região amazônica (Brasil, 2016b). O MEC conta com o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (Prolind) desde 2005, apoiando a formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica por meio de editais, sendo destinado às instituições públicas de educação superior.

Na Educação do Campo, que inclui as comunidades tradicionais, de acordo com os últimos dados do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), programa gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC responsável por essa modalidade de ensino. Tem-se no país cerca três mil professores indígenas em formação, em 21 instituições públicas de educação superior. Há ainda aproximadamente 26 cursos de licenciatura intercultural específicas para o professor indígena, distribuídos em vários Estados do Brasil.

Bhabha (2013), afirma que atualmente se vivencia os tempos da heterogeneidade e de respeito às diferenças culturais, étnicas, de orientação afetiva sexual, religiosa e de democracia, mas a escola e os cursos de formação de professores brasileiros, no seu processo

curricular educativo, deveriam desconstruir preconceitos racistas. No entanto, ainda se nota na gestão da sala de aula, e no currículo oculto, que tem prevalecido, o pensamento ideológico hegemônico, monocultura, eurocêntrico e etnocêntrico (Munanga, 2005).

Candau (2002), uma das defensoras do currículo multicultural, coloca como eixo central e articulador da educação básica e da organização curricular dos cursos de licenciatura específica dos professores, que os cursos de formação de docentes brasileiros tem ofertado uma formação generalista. Diante desta realidade, é possível levantar a seguinte questão: Que perfil de professores generalistas tem sido formado com a autorização do MEC? Quais saberes científicos-teóricos das disciplinas de referência nacional comum têm sido assegurados a estes profissionais para que possam atuar de forma adequada na sua prática docente? Quais as concepções de educação, saberes e ensino estes professores, ao longo de suas histórias de vida, têm utilizado na sua ação prática? Quais as contemporâneas competências e habilidades básicas, dentro da sua área de conhecimento específico, são exigidas do professorado brasileiro?

A organização curricular recebida, conforme ensina Freitas (2002), é um aspecto importante na prática docente, pois o silenciamento dos docentes na sua ação pedagógica sobre as leis nº 10639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), sugere a falta de domínio teórico desses temas na formação inicial.

4. Comunidades Tradicionais

As comunidades tradicionais, portanto, posiciona-se nesse estudo, como a referência no processo de formatura dos professores brasileiros, e nesse mister Tedesco (2012), destaca a importância do ‘aprender a viver juntos’, apontando que conceitos e debates tradicionais carecem de revisão diante do respeito e valorização das diversidades.

Veja-se então que, entranhar efetivamente os vínculos entre educação, currículo e as comunidades tradicionais não pode ser considerada um simples ideário visionário, ante uma realidade de sala de aula e de país representado por inúmeras culturas. Isso não sendo revisto, nas palavras de Bourdieu & Passeron (2014), seria a reprodução da ordem social dominante e, portanto, o distanciar dos laços professor versus povos tradicionais, nesse caso específico.

Considerando ainda a particularidade da formação inicial, percebe-se que, dentro desse processo, a questão do cognitivo do lecionador, considerando a cultura, os hábitos e costumes dos povos tradicionais, liga-se aos ensinamentos de Ibid, que ministra os aspectos do capital cultural. Nessa relação, tratar de temáticas relacionadas às comunidades tradicionais na

formação inicial de professores, mostra-se como uma ferramenta explicitadora de diferenças, e, ao mesmo tempo, facilitadora da aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo da práxis do fazer tradicional.

Aos olhos do legislador, explicitado no Decreto nº 6.040 (Brasil, 2007), as comunidades tradicionais são culturalmente diferenciadas e se reconhecem como assim, ou seja, tais como diferenciados, se organizam socialmente de forma ímpar, se estabelecem e desfrutam da terra e dos recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Compreenda-se que a formação universitária do professor é primordial na montagem do seu perfil acadêmico, especialmente sob o ponto de vista da política. Vários estudiosos, tais como Candau (2002), Apple (2006), Hall (2013) e Silva (2015), vislumbram os professores como maestros educacionais, com seus cabedais de conhecimentos técnicos, na vanguarda do processo de ensino e aprendizagem, mediando os conhecimentos socioculturais dos educandos e transmitindo-os através do currículo legal.

Nesse sentido, inserir a temática das comunidades tradicionais brasileiras nos cursos de formação de professores no Brasil, resta-se natural e premente na consolidação da identidade étnica do professor. Assim, pode-se expressar esse olhar doutrinário apresentado, numa equação muito simples: o Brasil, enquanto nação de povo multicultural e pluriétnico, necessita espelhar no currículo dos cursos de formação de seus docentes a grade dessa miscigenação, sob pena de continuar colonizado e por isso, dominado.

Dubet (2008), enquanto questionou a justiça na escola justa, trabalhava sua resposta, indicando sempre a igualdade como elemento central das discussões. Quando indaga-se particularidades a respeito de formação acadêmica, associadas aos currículos e às comunidades tradicionais, o consenso de equidade, revela-se como a viga mestre sustentadora na conquista da aprovação de uma matriz de formação de professores conscientes tecnicamente, politicamente, culturalmente e ideologicamente.

5. Metodologia

Esse estudo foi realizado dentro dos procedimentos metodológicos da pesquisa do método qualitativo (Gil, 2014), recorreu-se ao levantamento bibliográfico em artigos e livros. Utilizou-se também levantamento documental em normas, leis e diários de professores na fase inicial da pesquisa, após a definição do problema de pesquisa

Como técnica de coleta de dados, examinou-se diários de 132 professores de doze escolas da rede pública de ensino de um município do Estado de Minas Gerais. Posteriormente, realizou-se entrevistas individuais estruturadas com estes sujeitos da pesquisa.

Investigou-se ainda doze organizações curriculares de cursos de formação inicial de professores do Brasil, sendo nove universidades públicas e três privadas, disponibilizadas em *sites* de domínio público por estas instituições de ensino, tendo como objetivo verificar disciplinas que no ementário discutia a temática deste trabalho. O critério para escolha destas universidades foram as instituições de ensino superior brasileira de referência nacional pelos indicadores de qualidade estabelecido pelo MEC.

Para melhor interpretação das entrevistas individuais realizadas com os professores, recorreu-se a metodologia de pesquisa de análise do conteúdo de Bardin (2011), que é um processo de tratamento e análise de dados qualitativos em que se busca encontrar convergências e incidências de palavras e frases.

6. Resultados e Discussões

Ao examinar o ementário da organização curricular das instituições analisadas, na disciplina de currículo, verificou-se que os pressupostos teóricos, ideológicos, epistemológicos e de acervo bibliográfico estavam alinhados conforme a teoria curricular tradicional.

Nota-se que a teoria curricular crítica e pós-crítica, que trazem discussões contemporâneas da sociedade mundial, constam poucos registros nos documentos. Ainda se verificou que autores como Bowles & Gintis (1981), Giroux (1984), McLaren (1989, 2000a, 2000b), Candau (2002), Apple (2006), Althusser (2007), Hall (2013), Moreira & Silva (2013), Bourdieu & Passeron (2014), e Silva (2015), não faziam parte dos discursos dos professores entrevistados, evidenciando assim o discurso dentro do paradigma da teoria curricular tradicional.

Este resultado está de acordo com Bourdieu & Passeron (2014) e Silva (2015), ao ressaltarem que a escola e o currículo de formação inicial têm reproduzido a ideologia e a cultura da elite dominante. Assim, na formação dos professores, este *habitus* será incorporado, e reproduzido e legitimado na prática pedagógica.

De acordo com a lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), no seu parágrafo segundo “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Nesse sentido, ao examinar os diários dos professores das disciplinas de Educação Física, História e Artes, verificou-se que a temática História e Cultura indígena e Afro-brasileira foram discutidas em datas pontuais. Sobre isso, Meneses (2005), menciona que no Brasil e em Moçambique, esta temática é discutida em forma de projetos, nas respectivas datas comemorativas. Porém ao examinar o Projeto Político Pedagógico (PPP) destas escolas, nota-se o distanciamento entre o escrito e o praticado.

A seguir serão apresentados os dados coletados por meio de entrevistas focais estruturadas e individuais, realizadas com os professores. Foram selecionadas algumas respostas e interpretadas utilizando-se a metodologia da análise do conteúdo de Bardin (2011).

O professor A disse “[...] *na minha formação em Educação Física, eu não tive disciplinas sobre comunidades tradicionais. Eu não me sinto à vontade para trabalhar a cultura Afro-brasileira e das comunidades tradicionais nas minhas aulas, mas qualquer esporte eu sei ensinar*”. O curioso é que ao examinar o diário deste mesmo professor, foi possível perceber que no mês de novembro as aulas foram todas de danças típicas regionais e capoeira, mostrando assim que de alguma forma a temática foi tratada em suas aulas.

Já o professor B, que leciona a disciplina Geografia, afirmou “[...] *a formação que tive sobre este tema não me dá segurança para discutir em sala de aula sobre história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas*”. Percebe-se que este professor não se sente preparado para lidar com o tema tratado nessa pesquisa.

Outro grupo de professores afirmam que não tiveram formação adequada na graduação. Entre eles, pode-se enquadrar as falas dos professores de Matemática e Física. Um dos professores de Matemática disse que “*O foco do currículo do meu curso são as disciplinas específicas, para que assim aprendêssemos a dar aula destas disciplinas*”.

A visão do professor de Matemática não é diferente de outros, em que coloca o ensino e a aprendizagem dos conteúdos específicos em primeiro lugar.

Já o professor de Física afirma que “*Não aprendi nada na universidade pública de renome onde me formei sobre como discutir as questões relativas às comunidades tradicionais e a temas sobre questões raciais*”. Isso é muito ruim e precisa ser revisto.

A professora de Língua Portuguesa afirmou: “*A minha disciplina tem excesso de conteúdo [específico]. Não tenho tempo para discutir temáticas relacionadas a questões étnicas dos alunos*”, justificando e se queixando sobre os motivos de não trabalhar as questões étnicas e raciais com os alunos.

Já o professor de Língua Inglesa disse: “*O aluno não tem interesse em discutir estes temas em sala de aula e confesso que eu também não tenho*”. Percebe-se, portanto, que tanto o professor de Língua Portuguesa, quanto o de Língua Inglesa não discutem a temática relacionada à cultura afro e indígena com seus alunos.

O primeiro afirma que é sobrecarregado de conteúdos conceituais específicos, não dispondo de tempo para trabalhar questões étnicas, que deveria ser abordado em todas as disciplinas, conforme recomenda lei 11.645/2008 (Brasil, 2008). Já o segundo alega desinteresse dos alunos, fato que ocorre também com outras temáticas.

Na opinião do professor de História: “*Trata-se é um tema muito complexo de ser discutido, pois na formação inicial os livros didáticos traziam as comunidades tradicionais, desprovidas de conhecimento e cultura*”. Essa fala está de acordo com o pensamento da professora de Sociologia e Filosofia, que resumidamente disse que a culpa dos professores não terem formação básica sobre a temática abordada nessa pesquisa, advém da política curricular imposta para formar um professor não preocupado com a formação humana e política dos professores e dos alunos.

O currículo preocupa-se com a reprodução do ensino da cultura da elite que sempre dominou o país, na qual sua ideologia é disseminada pelos professores, currículo e livros didáticos.

Ao examinar o diário de classe dos docentes de História, Sociologia e Filosofia, estava registrado vários tópicos relacionados à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, mostrando assim o cumprimento dos conteúdos curriculares científicos prescritos pelas diretrizes oficiais.

Constata-se nos PPPs examinados que estritamente, sobre comunidades tradicionais, não consta registro, mesmo que em algumas delas existe um quantitativo predominante de alunos pertencentes a essas comunidades.

Diante das transcrições, conforme o discurso dos investigados, percebe-se que o professor tem apresentado domínio teórico insuficiente, e assim não propõe reflexões a respeito das contribuições das comunidades tradicionais para o fortalecimento da cultura e da identidade, como defende Bogo (2011) e Hall (2013), trazendo como consequência, como aponta estes dois autores a perda gradativa da identidade étnica e cultural do sujeito professor.

Para Tardif (2012), este ator educacional tem como papel realizar a mediação entre os conhecimentos científicos escolares com os saberes cotidianos dos alunos, pois a identidade é uma construção social.

Neste sentido, compete a priori aos cursos de formação inicial de professores, legalmente respaldados pelo MEC, promoverem realinhamento curricular destes cursos, pois, conforme nota-se nas organizações curriculares examinadas, o foco da formação tem sido capacitar o professor com disciplinas específicas, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem à transmissão dos conteúdos, indo contra o que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao proporem os quatro pilares para Educação do século XXI.

A UNESCO (Delors et al., 2012) defende que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo os pilares do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em outros termos, esses são os quatro pilares da aprendizagem colaborativa.

7. Considerações Finais

O presente trabalho, procurou refletir sobre a questão da discussão da temática História e Cultura das matrizes étnicas Afro-brasileira e indígena, das comunidades tradicionais, nos cursos de formação inicial dos professores brasileiros. O problema levantado aponta para a necessidade de reorganização pedagógica e curricular como política do órgão que coordena todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Assim, nossa hipótese foi confirmada, devido à prática pedagógica docente estar fortemente influenciada pela política curricular eurocêntrica para formação destes profissionais. O trabalho revelou que apesar da importante diversidade étnica e cultural presente no país, desde a sua formação inicial, a escola brasileira reproduz e produz a cultura e ideologia da classe dominante, e conseqüentemente os professores tem nas suas práxis pedagógicas alinhado o seu fazer docente com a formação inicial recebida.

A relevância social do trabalho foi apresentar subsídios teóricos sobre promover entre os professores sobre a questão da inclusão de disciplinas e mesmo de debates sobre as comunidades tradicionais, pois há um quantitativo importante de alunos brasileiros pertencentes a este segmento social e, a escola tem como função social proteger e disseminar a identidade étnica destes alunos.

Espera-se que este trabalho possa atingir outros países da América Latina, na qual a historiografia da educação seja similar a brasileira marcada pela exclusão das vozes das comunidades tradicionais e ao mesmo tempo o trabalho visa propor debates entre todos os

atores educacionais e incentivar a realização de pesquisas e de trabalhos futuros sobre essa temática, que é tão intrigante.

Referências

- Althusser, L. (2007). *Aparelhos ideológicos de estado*. 10ed. Rio de Janeiro, Graal.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. 3ed. São Paulo, Artmed.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70 Ltda/Almedina Brasil.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura*. 2ed. Belo Horizonte, UFMG.
- Bittencourt, C. (2005). *Identidade nacional e ensino de história do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Bogo, A. (2011). *Identidade luta de classe*. 2ed. São Paulo, Expressão Popular
- .
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis. 7ed. Petrópolis, Vozes
- .
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar em la américa capitalista*. México, Siglo XXI.
- Brasil (1996). *Lei nº 9394*, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF
- .
- Brasil (2003). *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília.

Brasil (2004a). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo.

Brasil (2004b). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Brasília, DF.

Brasil (2007). Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Decreto no. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007: institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo.

Brasil (2008). Lei, nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo.

Brasil (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB: Resultados e Metas*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=11234197>>. Acesso em 27 fev. 2019.

Brasil (2016a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília, Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip>. Acesso em 27 fev. 2020.

Brasil (2016b). *Avanço no ensino contempla direitos, identidade e cidadania*. Brasília, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32610>>. Acesso em 27 fev. 2020.

- Brasil (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília, Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em 27 fev. 2020.
- Candau, V. M. (2002). *Sociedade, educação e cultura*. Petrópolis, Vozes.
- Delors, J. et al (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. 7ed. revisada - São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO.
- DGE - Diretoria Geral de Estatística (1876). *Recenseamento geral do império de 1872*. Rio de Janeiro, Typ. Leuzinger/Tip. Commercial.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo, Cortez.
- Fernandes, F. (2008). *Mudanças sociais no Brasil*. 4ed. São Paulo: Global.
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Minidicionário Aurélio da língua portuguesa*. 7ed., revista e atualizada. Curitiba, Editora Positivo.
- Fonseca, M. N. S. (2007). *Brasil afro-brasileiro*. 3ed. Belo Horizonte, Autêntica.
- Foucault, M. (2013). *A verdade e as formas jurídicas*. 4ed. Rio de Janeiro, Nau Editora.
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-16.
- Freyre, G. (2013). *Casa grande e senzala*. 52ed. Rio de Janeiro, Editora, Global.

Gil, A. C. (2014). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ed. São Paulo, Atlas.

Giroux, H. A. (1984). Marxism and schooling: The limits of radical discourse. *Educational Theory*, Oxford (EUA), v. 34, n. 2, p. 113-135.

Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 5Ed. Campinas, Papirus.

Hall, S. (2013). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2ed. Belo Horizonte. Editora, UFMG.

Henriques, R. (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro, IPEA.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013*. Coordenação de Trabalho e Rendimento. 2ed. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em:
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, IBGE. 108p. Disponível em:
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010*. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em 27 fev. 2020.

Mclaren, P. (1989) *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. São Paulo, Artes Médicas.

Mclaren, P. (2000a). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez Editora.

- Mclaren, P. (2000b). *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Meneses, M. P. (2005). A questão da ‘universidade pública’ em Moçambique e o desafio da pluralidade de saberes. In: Silva, T. C., Araújo, M. G. M. & Cardoso, C. (orgs.). *‘Lusofonia’ em África: história, democracia e integração africana*. Dakar, CODESRIA.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2013). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ed. São Paulo, Cortez.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. 2ed. revisada. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Santos, H. (1999). *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. Observatório da cidadania, Rio de Janeiro, Ibase.
- Pacheco, J. Q. & Silva, M. N. (2007). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília, DF, Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares.
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed. 6. reimp. Belo Horizonte, Autêntica.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- Tedesco, J. C. (2012). *Qualidade da educação e políticas educacionais*. Brasília, Liber Livro.
- Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Carlos Luis Pereira – 50,0%
Josué Antunes de Macêdo – 50,0%