

A DESCONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES COLONIAIS SOBRE A DIFERENÇA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES INTERCULTURAIS: um desafio para a formação de educadores¹

José Licínio Backes
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Brasil

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre as representações que foram construídas no contexto da colonização sobre as diferenças culturais, analisando se essas representações ainda são utilizadas para representar as diferenças, mais especificamente, se são utilizadas pelos/as acadêmicos/as de Pedagogia para representar as crianças indígenas. Apontamos também que, para a desconstrução das representações, é fundamental que os processos formativos sejam pautados na interculturalidade, isto é, que os cursos de formação de educadores tenham como central o debate sobre os processos de produção das identidades e diferenças, com o intuito de mostrar que as perspectivas de contemplar as diferenças, evitando-se os processos de discriminação e inferiorização, não passam pelo tratamento *normal/igual*, e sim pela problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais, o que tem como uma das consequências a distribuição desigual dos bens sociais.

Palavras-chave: Diferença cultural, representações, formação de educadores.

Abstract

The aim of this article is to reflect on representations that have been constructed in the context of colonization as to cultural differences, analyzing whether these representations are still used to represent differences, more specifically, whether they are used by Pedagogy students to represent indigenous children. We also point out that, for the deconstruction of representations, it is fundamental that the education processes be based on interculturality, that is, that the courses aimed at teacher education have the debate about processes of production of identities and differences as central, aiming at showing that the perspectives of contemplating differences, by avoiding discrimination and inferiorization processes, do not undergo the *normal/equal* treatment. Rather, they go through both problematization and questioning of power relations that account for hierarchization and asymmetry among cultural groups, having the unequal distribution of social goods as one of their consequences.

Key words: Cultural difference, Representations, Teacher education.

Introdução

O texto tem como objetivo refletir sobre as representações que foram construídas no contexto da colonização sobre as diferenças culturais, analisando se ainda são utilizadas para representar as crianças indígenas, mais especificamente, se os acadêmicos e as acadêmicas do Curso de Pedagogia recorrem a tais representações.

Com esse propósito, foi aplicado um questionário aberto para acadêmicos/as do último semestre do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior localizada no Estado de Mato Grosso do Sul. Foi-lhes solicitado, ainda, que desenhassem uma criança indígena. As respostas foram articuladas com o campo teórico da interculturalidade. Os nomes de acadêmicos e acadêmicas citados ao longo do texto são fictícios, preservando seu anonimato.

Apontamos que, para a ressignificação das representações, é fundamental que os processos formativos sejam pautados na interculturalidade, isto é, que os cursos de formação de educadores tenham como central o debate sobre os processos de produção das identidades e diferenças. O intuito seria mostrar que as perspectivas de contemplar as diferenças, evitando-se os processos de discriminação e inferiorização, não passam pelo tratamento *normal/igual*, e sim pela problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais, o que tem como uma das consequências a distribuição desigual dos bens sociais.

Para dar conta do objetivo do texto, este foi organizado da seguinte forma: primeiramente, caracterizamos as representações construídas pela modernidade colonizadora sobre as diferenças culturais, principalmente sobre os povos indígenas; no segundo momento, analisamos as representações utilizadas pelos/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia; no terceiro momento, apontamos como um dos grandes desafios para a formação intercultural a desconstrução das representações produzidas no contexto da colonização. Finalizamos enfatizando a formação intercultural como possibilidade de ampliar o diálogo entre as culturas.

As representações construídas pela modernidade colonizadora sobre a diferença cultural

Se as relações entre os grupos culturais e a percepção de que há diferenças culturais remontam às origens dos seres humanos, a percepção de que essas relações podem se pautar na interculturalidade é bem mais recente.

O campo da educação, assim como os demais campos de saber/poder, ao invés de questionar as representações hierárquicas e assimétricas entre as culturas, durante séculos esteve a serviço da cultura hegemônica. Com isso, contribuiu para reforçar as representações estereotipadas sobre os outros, representações construídas no contexto da colonização, em que o outro foi inventado como um inferior, para assim justificar o domínio, a aculturação ou até mesmo o extermínio (Bhabha, 2007).

Em relação aos povos indígenas no Brasil, cabe destacar que a escola foi colocada a

serviço dos interesses colonizadores. Ela, uma instituição ainda pouco presente na cultura europeia no século XVI, passa a ser vista no Brasil como uma instituição central para fixar a cultura portuguesa (língua, religião, trabalho, política...): “as letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (Paiva, 2000, p. 43).

A escola vinha ao encontro da cultura e do modelo de sociedade portuguesa. Nesse caso, a imposição cultural foi vista como necessária, convergindo com a estrutura hierárquica e rígida, tanto da Igreja Católica quanto do Estado: “por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (Paiva, 2000, p. 44).

No Brasil, podemos apontar o final da década de 80 do século XX (Constituição Federal de 1988) como momento de emergência/intensificação de debates e pesquisas dentro de um horizonte intercultural que considera a complexidade social, suas implicações no cotidiano da educação, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural. Essa valorização não é fruto do acaso. Ela tem a ver, entre outras questões, com as lutas históricas dos movimentos indígenas, dos movimentos afro-brasileiros, dos movimentos feministas. Ela tem a ver também como o paulatino processo de democratização dos espaços acadêmicos. Se considerarmos, por exemplo, dois autores muito citados (Bhabha e Hall) para problematizar as relações entre as culturas numa perspectiva pós-colonial, observaremos que se trata de sujeitos que viveram processos coloniais e diaspóricos – o primeiro, o processo indiano; o segundo, o africano. Assim, a reflexão acadêmica de sujeitos hifenizados (indo-estadunidense, afro-jamaicano-inglês) tem produzido um conjunto de saberes/poderes que se infiltram nos saberes hegemônicos, quebrando e fissurando a polaridade colonizador/colonizado. Com esses autores, aprendemos “[...] que os ‘limites’ epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários [...]” (Bhabha, 2007, p. 24).

Durante vários séculos, aceitou-se *naturalmente* que a escola – e também a formação de professores – estivesse pautada na cultura, vista como “[...] o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

A relação entre cultura e educação não foi questionada pela modernidade porque se aceitava que havia uma base comum à que todos os sujeitos deveriam ter acesso via educação para que pudessem se tornar “cultos”. Essa base comum não foi colocada em xeque porque era reconhecida como universal. Entretanto, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política. Tornaram-se “superiores” pelas disputas de poder travadas nos campos social, cultural e científico. Essa ideia não vem com um certificado de uma “agência interplanetária”:

Pelo contrário, essa idéia provém do processo histórico que se iniciou com a expansão militar e comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas, sobre o resto do planeta. Essa expansão europeia deu lugar ao estabelecimento de relações entre povos e

civilizações diversas, relações que tiveram e têm caráter intercultural, só que historicamente essas relações não foram relações interculturais de colaboração, mas principalmente de dominação (Mato, 2009, p. 79).

Portanto, o problema não percebido pela modernidade, porque construída em bases epistemológicas monoculturais, é que *o que a humanidade produziu de melhor*, apesar de pretender ter um caráter universal, na verdade, é a expressão apenas de uma cultura particular. Como nos lembra Silva (2004), invariavelmente os defensores de princípios universais acabam defendendo os valores da cultura ocidental. Assim, longe de ser a *expressão do melhor da humanidade*, trata-se da imposição física e simbólica de representações, valores, condutas, formas de viver e sentir prazeres/desejos daqueles que foram temporariamente vitoriosos nos des/encontros culturais, daqueles que possuem temporariamente a hegemonia.

Enfatizamos o caráter provisório da hegemonia, pois entendemos, com Hall (2003), que a hegemonia jamais é absoluta. Sempre há espaços para subversões, resistências, transgressões, negociações: “a hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perdedor-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura” (Hall, 2003, p. 339).

Por maiores que sejam os processos de subordinação e dominação, a diferença continua se multiplicando. Nesse sentido, os povos indígenas são testemunhas vivas irrefutáveis de que os processos de dominação hegemônica, ainda que tenham como intenção explícita o fim da diferença, seja por meios simbólicos ou físicos, felizmente quase sempre fracassam. E fracassam não porque não sejam suficientemente violentos ou autoritários, mas porque a capacidade de organização, resistência e ressignificação dos grupos humanos possui proporções ilimitadas.

Como sabemos, nos processos de imposição, sempre há um conjunto de representações que se articulam. Em relação aos povos indígenas, articulavam-se práticas simbólicas e de repressão/eliminação física: “a caserna fica perto da igreja, que fica ao lado da sala de aula; o quartel fica bem ao lado das ‘linhas civis’” (Bhabha, 2007, p. 128).

Porém, apesar desses processos violentos, nos quais a religião, a educação e o Estado agiam com propósitos que acabam convergindo no sentido de posicionar os indígenas na subalternidade, as culturas desses povos, ainda que tenham passado por processos de negociação, hibridização e ressignificação, não desapareceram, graças à luta cotidiana. Cabe destacar que não foram só as culturas dos indígenas que passaram por processos de hibridização, mas também a cultura colonizadora/ocidental, que foi afetada por esses encontros culturais, mesmo que marcadamente pautados na lógica monocultural/etnocêntrica: “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (Silva, 2004, p. 87). Como nos lembra Bauman (1999), a modernidade desenvolveu-se pela lógica da jardinagem, segundo a qual o diferente (como o indígena) foi visto como uma erva daninha a ser eliminada para que as flores (europeus) pudessem se desenvolver melhor. Esse processo de nomeação do outro, embora obviamente não correspondesse às suas identidades, foi

instituindo posições subalternizadas e estereotipadas que acabaram adquirindo *status* de verdade científica. Essas visões estereotipadas, segundo Bhabha (2001), produzem visões congeladas e cristalizadas das identidades dos sujeitos, instituindo-os como sujeitos patológicos, deficitários, inferiores, selvagens, canibais, horrendos. Entretanto, mesmo nessa classificação binária, houve processos de hibridação.

Ao fazermos referência aos processos de hibridização como presenças marcantes nas relações entre colonizadores e colonizados, não estamos querendo dar a entender que não se tratou de um processo extremamente violento, um massacre, um genocídio, um processo de exploração econômica. O que queremos enfatizar é justamente a capacidade/criatividade dos povos indígenas – quando tudo parecia indicar para o extermínio, ainda assim encontravam formas de manter suas práticas culturais. Desejamos também, indo para além da evidente exploração econômica, mostrar como as representações estereotipadas também produzem “[...] traumas sobre traumas, violências sobre violências, negação sobre negação do outro” (Skliar, 2003, p. 111) e, principalmente, como se perpetuam, se diversificam, se efetivam em “[...] estratégias cada vez mais disseminadas e mais microscópicas de saber e de poder sobre o outro” (Skliar, 2003, p. 110).

As representações são construções sociais, portanto, políticas, entendendo-se a política como “[...] uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações” (Frangella e Barreiros, 2008, p. 4). As representações não são fixas; elas estão em permanente construção e passam por ressignificações. As representações produzem identidades. Essas identidades também estão em disputa. Elas têm a ver com a distribuição dos bens sociais: “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2004, p. 81).

Com Bhabha (2007), lembramos que as representações coloniais carregam uma ambivalência que permite ao colonizador situar os diferentes (no caso, os povos indígenas) de modo a exercer o poder sobre eles, posicionando-os ora como iguais, ora como quase iguais, ora como totalmente diferentes. Essa ambivalência, porque controlada pelo colonizador, possibilita-lhe situar o outro de acordo com os seus interesses, interesses geralmente associados à distribuição dos bens materiais. As representações são atualizadas no contexto atual, como podemos identificar na luta dos povos indígenas pela demarcação legítima de suas terras: um argumento geralmente usado é que os indígenas são iguais, pois assistem televisão, usam celular, falam português, comem as mesmas coisas, portanto, não há razão para que tenham suas terras demarcadas. Além de ser uma simplificação, um reducionismo que desconsidera o debate atual sobre a produção das identidades e diferenças, o que chama a atenção é o fato de que os mesmos que posicionam os indígenas como iguais também são os que os posicionam como inferiores, afirmando que são improdutivos, preguiçosos, assim acionando as representações produzidas no contexto da colonização, que, como vimos, associaram a diferença à inferioridade, ao déficit, à incivilidade. Desse modo, quando interessa dizer que os indígenas são iguais, eles são identificados como tais, mas essa referência à igualdade não diminui as representações

estereotipadas, pelo contrário, estas também são utilizadas para justificar o mesmo interesse, ou seja, o interesse do latifundiário.

Feitas essas observações sobre as representações produzidas no contexto da colonização e sobre como elas são atualizadas e se disseminam no contexto atual, passamos a apresentar as representações às quais as alunas recorrem para dizer quem são as crianças indígenas (que representações fazem de suas identidades), identificando se são ainda as construídas na modernidade ou se já estão sendo ressignificadas, borradas, desconstruídas.

As representações utilizadas por acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia para dizer que são as crianças indígenas

Quais representações sobre as crianças indígenas circulam no curso de Pedagogia? São representações construídas no contexto da colonização? Elas estão sendo ressignificadas? O que elas nos mostram sobre os processos de formação docente? Os futuros educadores, no caso deste estudo, os futuros pedagogos e pedagogas que poderão atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio ou, ainda, na coordenação pedagógica e gestão escolar de escolas básicas, acionam representações que indicam a presença de elementos de uma formação intercultural? Ou ainda se situam dentro de um contexto monocultural?

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados (Costa, 1999, p. 42-43).

Para refletir sobre essas questões, fizemos uma pesquisa com 28 estudantes do último semestre de Pedagogia (agosto de 2008) de uma Instituição de Educação Superior localizada no Mato Grosso do Sul. Foi aplicado um questionário com questões abertas referentes às crianças indígenas. Nas respostas, três percepções foram recorrentes: a) é melhor que a criança indígena estude com crianças de outras culturas; b) na presença de crianças indígenas em sala de aula, estas devem ser tratadas como *normais*; c) há uma concepção estereotipada da criança indígena, congelada no tempo, expressa, sobretudo, nos desenhos feitos, nos quais muitos acadêmicos e acadêmicas recorreram à imagem de uma criança com pena na cabeça.

Em relação à percepção de que é importante que a criança indígena estude com outras crianças, fazemos menção às seguintes respostas: “[...] é necessário que haja integração de costumes, desenvolvendo em ambas [crianças indígenas e não-indígenas] entendimento e aceitação da cultura na qual cada uma está inserida” (Acadêmica Rebeca); “[...] os conhecimentos têm que ser compartilhados, tradição e cultura. E a questão do preconceito vai sendo trabalhada através da interação das etnias” (Acadêmica Maria); “o melhor é que

todos estudem juntos, pois acredita-se na socialização cultural, social e cognitiva, respeitando as diferenças e acolhendo a todos neste espaço global que é a escola” (Acadêmica Eduarda); “[...] podem estar trocando experiências culturais, aprendizado, brincadeiras, amizades [...]” (Acadêmica Amanda).

Num primeiro momento, poder-se-ia até dizer que as alunas e alunos, ao enfatizarem que as crianças indígenas devem estudar com crianças de outras culturas e mencionarem as possibilidades de troca entre culturas, costumes, tradições e brincadeiras, se aproximam de uma educação intercultural. Entretanto, quando observamos que a maioria dos acadêmicos e das acadêmicas afirma que as crianças indígenas devem ser tratadas como *normais*, observamos que há ainda um longo caminho para a formação docente para que possa contribuir na construção de representações que não signifiquem apenas o retorno do mesmo. Fazemos menção a algumas respostas: “normal, não vejo diferenças, tentaria acabar com as diferenças com que as pessoas as veem” (Acadêmica Maria); “Normalmente, pois a criança indígena é uma criança como outra qualquer” (Acadêmica Giovana); “Normalmente” (Acadêmica Letícia); “Normalmente. Respeitando seus costumes e integrando-as às demais” (Acadêmica Rebeca); “Normalmente. Compreendo que todos devem ser tratados igual, indiferentemente de cor ou raça” (Acadêmica Eduarda); “De forma normal, [...] todos são tratados como se deve” (Acadêmico João); “Normal, igual a todo ser humano” (Acadêmico Gabriel).

Observamos que o “normalmente” é apontado pelas alunas e alunos como algo desejável, necessário e positivo. Quando os acadêmicos e as acadêmicas afirmam que as crianças indígenas devem ser tratadas como normais, esquecem que a normalidade, assim como todos os significados, é produto da cultura e possui sentidos diferentes de cultura para cultura.

O que é normal para a cultura escolar ocidental pode não ser normal para as culturas indígenas. Portanto, apesar das boas intenções das nossas acadêmicas e acadêmicos, se de fato tratarem as crianças indígenas como normais, estarão, quer tenham a ciência ou não, colaborando para inferiorizar, estereotipar essas culturas e seus sujeitos. Afirmamos isso porque a normalidade está articulada com estratégias eficazes de referir-se ao outro, sem que este outro seja efetivamente visto, tenha rosto, seja capaz de falar, enfim, que tenha um corpo. A referência à normalidade vem geralmente acompanhada de um conjunto de cuidados, uma vigilância para evitar palavras e gestos que sejam incômodos, no caso, para a criança indígena. Essa forma normal/igual de tratar as crianças não leva ao questionamento das relações de poder que produzem as representações sobre as identidades. Ao invés de ver a diferença como legítima, ela tende a ser vista como algo a ser superado. Os acadêmicos e as acadêmicas recorrem a expressões como “integrar”, “acabar com a diferença”, “tratar como outra qualquer”. O tratamento igual ou normal não garante os direitos dos diferentes, pois:

A igualdade no procedimento desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do

direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade (Esteban, 2004, p.167).

A diferença como algo negativo lembra as representações produzidas no contexto colonial. O diferente, o outro, é cuidadosamente pronunciado, mas é apenas o retorno da mesmidade/normalidade. Os acadêmicos e as acadêmicas “suavizam” o outro a partir de imagens globalizadas, como se “todos” de alguma forma fizessem parte do mesmo mundo: “elas têm os mesmos direitos que todos nós temos” (Acadêmica Maria); “criança indígena é uma criança como outra qualquer” (Acadêmica Giovana); “todos devem ser tratados igual, indiferentemente de cor ou raça” (Acadêmica Eduarda).

O mito da igualdade confundida com a mesmidade/normalidade faz com que a diferença não seja vista, que não devesse ser vista ou, ainda, como algo a ser superado – conforme a expressão de alguns acadêmicos e algumas acadêmicas, “eliminado”.

Portanto, há uma dificuldade em ver a pluralidade, a diferença como legítima e inerente aos grupos humanos. O outro emerge como uma invenção da mesmidade: “porque, se o outro é quase o mesmo, mas não exatamente o mesmo, o é em virtude de seu deslocamento para fora de nós mesmos, em seu movimento forçado e forçoso até ocupar um outro espaço” (Skliar, 2003, p.81). O outro emerge de forma estereotipada.

Nesse sentido, destacamos que muitos acadêmicos e acadêmicas, ao atenderem à solicitação de desenhar uma criança indígena, recorreram a uma representação estereotipada, isto é, desenharam uma criança com uma pena na cabeça. Isso nos chama mais atenção ainda, pois a Instituição de Educação Superior se localiza em um Estado que apresenta a segunda maior população indígena do Brasil, onde a presença de indígenas na educação superior, se comparada à de instituições de educação superior de outros Estados, é significativa. Isso indica que as representações que circulam no curso de formação docente ainda são representações congeladas, como se as identidades dos indígenas não passassem por processos de hibridização e ressignificação, como ocorre com todas as identidades. Entendemos que, ao congelar, estereotipar e cristalizar o outro, no caso, o indígena, este “[...] perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso” (Bhabha, 2007, p.59).

Diante das colocações dos acadêmicos e das acadêmicas, defendemos uma educação intercultural que nos possibilite falar em múltiplos espaços, múltiplas representações, múltiplas formas de entender-se e de entender os outros, quebrando a díade nós/outros; que nos possibilite pensar em múltiplos entre-espacos e entre-tempos onde as identidades possam ser negociadas sem pretensões “salvacionistas”. Defendemos uma educação que não tenha como referência a normalidade ou igualdade entendida como mesmidade, pois esta geralmente é confundida com branquidade, ocidentalidade, heterossexualidade, eurocentricidade; uma educação que ajude educadores e educadoras, educandos e educandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliação de diálogos, inter-relações, ou seja, de perceber a diferença como condição *sine qua non* para construir o processo educativo democrático, proporcionando a afirmação de todas as culturas e grupos sociais:

A heterogeneidade que caracteriza o cotidiano escolar cria situações em que temos de aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, o que nos obriga a redefinir as práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela idéia de homogeneidade. [...] É preciso refletir sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar (Esteban, 2004, p.171).

O caminho para tornar esse diálogo possível passa pela formação docente pautada numa perspectiva intercultural/pluricêntrica. Assim, estaremos contribuindo para ressignificar as representações cristalizadas pela lógica colonizadora, que aparecem como naturais, ainda que sejam efetivamente frutos da cultura.

Como produtos da cultura, as razões dessas representações não devem ser buscadas nos sujeitos (no caso, acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia), mas nos diferentes discursos que se dobraram em seus corpos incluindo os diferentes contextos formativos. Portanto, para subverter essas representações e ressignificá-las na perspectiva da interculturalidade, o caminho não passa pelo apelo a um *Eu* interior, como se houvesse um *eu bondoso* escondido dentro de cada ser humano. O caminho é muito mais complexo, passando pela transformação da própria cultura, construída em bases etnocêntricas, bem como pela transformação da formação docente (inicial e continuada) porque também assentada na lógica monocultural: “ignorar ou secundarizar a dimensão produtiva da cultura significa reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, abstraí-la do processo de sua criação” (Silva, 2003, p.19). Portanto, é importante problematizarmos a cultura no seu sentido mais amplo como a própria cultura de formação.

A formação docente e a ressignificação das representações sobre as crianças indígenas

Muito tem se escrito sobre os desafios da educação intercultural. Backes e Pavan (2008) salientam algumas proposições para a formação no contexto atual, dentre as quais, destacamos uma delas:

A inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas, é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras (Backes e Pavan, 2008, p. 228).

Mudar as representações não é uma tarefa fácil. Elas carregam as marcas de um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na interculturalidade. Esse processo passa pela assunção de uma proposta pedagógica dos cursos de formação em que a discussão e o debate coletivo sejam centrais:

Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (Candau, 2005, p.32).

Nesse processo, a crítica aos processos de inferiorização, subalternização, discriminação, está sempre presente, assim como a reflexão sobre as próprias práticas, pois, como sujeitos da cultura ocidental/colonial, por maior que seja o nosso desejo de evitar as representações que posicionam a diferença como déficit, elas podem nos capturar em algum momento. Nesse sentido, a reflexão poderá diminuir nosso etnocentrismo: “toda cultura é, por si mesma, em si mesma, originariamente colonial. E o é, em termos de uma imposição aos outros de uma espécie de lei do mesmo: a mesmidade que persegue por onde quer que seja a alteridade como se fosse sua sombra” (Skliar, 2003, p.104).

Diante dessa marca colonial típica das culturas, Candau (2005, p. 31-32) aponta a autocrítica como possibilidade de descolonização, tendo como referência a reflexão intercultural na educação: “[...] o interculturalismo como enfoque afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interpretação e a comunicação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos culturais”.

Urge fazer do processo de formação dos educadores um tempo/espaço de debate sobre a diferença, ajudando-nos, formadores/formadoras e formandos e formandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliar diálogos, inter-relações, ou seja, construindo o processo educativo democrático, proporcionando a inclusão digna de todos os grupos sociais, sem discriminação. A interculturalidade “[...] orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (Candau, 2005, p.32).

Cabe enfatizar que os acadêmicos e as acadêmicas em formação são contrários às práticas de discriminação e preconceito, o que não deixa de indicar que as representações coloniais estão em processo de ressignificação, mas ainda carregam muitas marcas construídas no contexto da colonização. Acreditamos que a formação intercultural poderá contribuir para desconstruir essas representações, que muitas vezes são acionadas com as melhores intenções, mas que acabam contribuindo para inferiorizar e subalternizar os diferentes:

A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegômica de construção social, política e educacional (Candau, 2005, p.35).

É nessa problematização que vislumbramos as possibilidades de uma formação

intercultural que contribua para desconstruir as representações negativas das crianças indígenas, que continuam sendo, no contexto brasileiro, crianças que sofrem discriminação devido à nossa incapacidade de ver a heterogeneidade e a diferença como possibilidade de diálogo.

Considerações Finais

Como vimos, os acadêmicos e as acadêmicas do Curso de Pedagogia ainda utilizam representações que carregam as marcas da colonização. Apesar de eles fazerem parte do mesmo curso, nossa suspeita é de que essas representações também circulem em outros cursos de Pedagogia espalhados pelo país, assim como em outras licenciaturas. Essa suspeita está baseada no entendimento de que as representações não são produzidas pelos sujeitos, tomados em sua individualidade e interioridade; elas são, como enfatizamos, produtos da cultura colonizadora que nos fabricou durante séculos e continua nos fabricando.

Porém, é importante lembrar que essas representações também não vieram do acaso. Elas foram produzidas num contexto de colonização e acionadas segundo os interesses de um determinado grupo: os sujeitos brancos, ocidentais, eurocêntricos, masculinos, heterossexuais. Apesar de serem hegemônicas (também na educação e na formação docente), sempre houve espaços de resistência e lutas, que acabam produzindo processos híbridos.

Concluimos o texto reafirmando nossa aposta de que, por meio de uma formação intercultural, não reduzida à inclusão de disciplinas sobre a diferença, mas como um compromisso político cotidiano dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, contribuiremos para construir espaços de diálogo entre as culturas, sem vistas à hierarquização e superação das diferenças culturais.

Notas

¹ Versão revisada do capítulo do livro: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (2011). A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, A. C; URQUIZA, A. H. A; VIEIRA, C. N. (orgs). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Líber Livro.

Referências bibliográficas

- BACKES, J. L.; PAVAN, R. (2008). A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber, p. 215-232.
- BAUMAN, Z. (1999). **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BHABHA, H. (2007). **O local da cultura** Belo Horizonte: UFMG.

- CANAU, V. M. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANAU, V. M. (org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, p.12-37.
- COSTA, M. V. (1999). Currículo e política cultural. In COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p.37-68.
- ESTEBAN, M. T. (2004). Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J.; GARCIA, R. L.(orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, p.159-177.
- FRANGELLA, R. C. P.; BARREIROS, D. R. A. (2008). **Buscando o sentido de política nos estudos curriculares: perspectivas de análise em questão**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 15-46.
- HALL, S. (2003). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG.
- MATO, D. (2009). Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In CANAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 74-93.
- PAIVA, J. M. (2000). Educação jesuítica no Brasil Colonial. In LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-60.
- SILVA, T. T. (2003). **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. (2004). A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.
- SKLIAR, C. (2003). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A.
- VEIGA-NETO, A. (2003). Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio./jun./jul./ago., p. 5-15

Correspondência

José Licínio Backes – Professor do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade do CNPq.

E-mail: backes@ucdb.br

Ruth Pavan – Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: ruth@ucdb.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
