

FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O PROFESSOR INDÍGENA

*Marta Regina Brostolin**

Recebido em: 22 out. 2011 Aprovado em: 11 nov. 2011

*Pedagoga, Mestre em Educação/UCDB, Doutora em Desenvolvimento Local/UCM/Espanha. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI. Atua como professora na graduação e pós-graduação e coordena o Curso de Pedagogia na Universidade Católica Dom Bosco. brosto@ucdb.br

Resumo: Este texto se propõe a refletir sobre a formação do professor indígena e a construção de sua profissionalidade perante as novas demandas educativas que questionam o lugar/identidade do docente e exige a reconstrução dessa identidade profissional. A discussão parte de um olhar pautado na experiência de professor formador sustentado pelo arcabouço teórico proporcionado pelos Estudos Culturais. O campo empírico limita-se a professores indígenas da Escola Alexina Rosa Figueiredo, localizada na Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul. O estudo destaca que as tensões e contradições pelas quais as lutas por representação das identidades são engendradas não podem ser ignoradas na educação e formação docente.

Palavras-chave: Professor indígena. Identidade. Formação. Profissionalidade.

TEACHER TRAINING: VIEWING THE INDIGENOUS TEACHER

Abstract: This study proposes a reflection on the training of the indigenous teacher and the construction of their professionalization before the new educational demands that question the place and identity of the teacher and demand the reconstruction of this professional identity. The discussion begins by looking at the experience of the teacher's trainer

whose knowledge is based on a framework of Social Studies. The empiric field is limited to indigenous teachers from the school Alexina Rosa Figueiredo, located in Aldeia Buriti, in the municipality of Dois Irmãos do Buriti in the state of Mato Grosso do Sul. The study brings out that the tensions and contradictions, for which the struggle for identity representation is engendered, cannot be ignored in the education and training of the teacher.

Key words: Indigenous teacher. Identity. Training. Professionalism.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo das políticas educacionais, a formação e o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores em educação sempre estiveram de alguma forma presentes nas agendas de discussão. Porém, nas últimas décadas, organismos internacionais e nacionais, instituições e diferentes agentes têm dado um destaque à questão como nunca se viu em outro momento histórico. A atual conjuntura social encontra-se num momento paradoxal, pois se pede aos professores para tornarem-se profissionais num cenário em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões atravessam um período de crise profunda (TARDIF, 2000).

Essa é uma discussão internacional comum para a qual convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. No cerne deste movimento, encontra-se a questão da epistemologia da prática profissional, ou seja, a reformulação e renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, assim como da formação para o magistério.

Nesta discussão se encontram críticas contra a formação universitária, dominada por culturas disciplinares, em sua maioria

monodisciplinares, que nem sempre são capazes de proporcionar uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional, sendo o pano de fundo do movimento da profissionalização do ensino e da formação para o magistério a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, da formação, da ética e da confiança da sociedade nas profissões e profissionais (TARDIF, 2000).

Frente a esta situação problemática como fica então a formação do professor índio? Atualmente, a educação vem se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada destes povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares através de licenciaturas interculturais.

Diante deste cenário, este texto se propõe a refletir sobre a formação do professor indígena e a construção de sua profissionalidade perante as novas demandas educativas que questionam o lugar/identidade do docente e exigem a reconstrução dessa identidade profissional. A discussão parte de um olhar pautado na experiência de professora formadora sustentado pelo arcabouço teórico proporcionado pelos Estudos Culturais. O campo empírico limitou-se a professores indígenas da Escola Alexina Rosa Figueiredo, localizada na Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, que concluíram seus cursos de graduação em 2009.

A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: UM BREVE OLHAR

Mato Grosso do Sul é um estado representativo no que se refere ao contingente populacional indígena no país. Segundo dados da Funasa/MS (2010) vivem no Estado, 67.574 índios das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Kamba e Ofaié, confinados em 75 aldeias localizadas em 29 municípios. São áreas de terras reduzidas, praticamente sem recursos naturais que garantam sua sustentabilidade. Em função desse processo de pauperização, ocorre a inserção no entorno regional, empregando-se nas fazendas, frigoríficos, nos canaviais e usinas de produção de açúcar e álcool. Entretanto, alguns conseguem emprego nas próprias aldeias como professores, serviços gerais em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros. Outros, sem condições de sobreviver nas aldeias, acabam deslocando-se para os espaços urbanos.

Assim como em outros estados da federação, em Mato Grosso do Sul, a problemática da educação indígena, específica e diferenciada, começou a emergir na década de 80, impulsionada pelo movimento indígena e algumas ONGs, especialmente pelo Conselho Indigenista Missionário, CIMI. Entretanto, as discussões e definições no âmbito legal começaram a tomar corpo a partir da Constituição de 1988 e, mais concretamente, a partir da segunda metade da década de 1990, com a aprovação da LDB (Lei 9394/96) e demais desdobramentos jurídicos (Parecer 14/99, Resolução3/99/CNE e Plano Nacional de Educação/2001).

As décadas de 70 e 80 do século passado foram decisivas no que tange a contestação da ação educativa da FUNAI e missões tradicionais.

Instituições da sociedade civil iniciaram um processo de severas críticas ao modelo escolar imposto e à tutela do Estado, propondo então modelos alternativos pautados em práticas diferenciadas e interculturais, instituídas e asseguradas pela Constituição Brasileira de 88 e legislação educacional posterior. O Decreto n. 26/1991, que atribui ao Ministério da Educação – MEC – as principais responsabilidades na formulação e coordenação de uma política nacional de educação indígena, ficando a execução na esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da FUNAI neste setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações do período.

Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991-1994, só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) / Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente deslanchou uma atividade que resultou no atendimento de mais de 100 mil estudantes indígenas, em aproximadamente 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalham em elevada percentagem (em torno de 75%) junto a seus povos. (LIMA; HOFFMANN 2004) Desses estudantes indígenas, muitos conseguiram concluir a educação básica e, atualmente, reivindicam o ingresso no ensino superior. Neste plano, algumas iniciativas foram desenvolvidas por universidades esparsas, algumas com sucesso, adquirindo uma certa sustentabilidade e outras descontinuadas.

De acordo com Lima e Hoffmann (2004, p. 171), [...] há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior.

Os dois vieses que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação

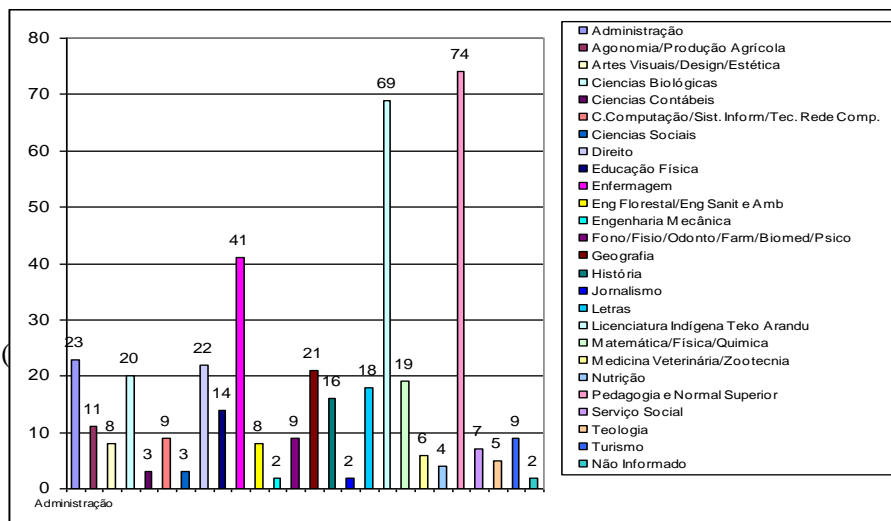
em áreas diversas para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil.

O primeiro viés relaciona-se à educação escolar imposta aos indígenas pelas escolas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (criado em 1910), voltada para o ensino das primeiras letras, centrado no ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas, e tornou-se uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da Funai (LIMA; HOFFMANN, 2004). Somou-se a esse trabalho a ação educativa missionária através de várias ordens religiosas.

O outro viés, segundo Lima e Hoffmann (2004), refere-se à necessidade dos povos indígenas de terem quadros capacitados para construir novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacional, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Nesta questão, buscam cursos em nível superior em diversas áreas e cresce a demanda que até três a quatro anos atrás era muito tímida, retratada por uma pequena parcela de indígenas com nível superior, resultado do esforço sócio-econômico pessoal ou familiar.

Atualmente, as lideranças e comunidades, principalmente, das etnias Terena, Kaiowá-Guarani e Kadiwéu estão buscando as instituições de educação superior como um espaço estratégico de luta por seus direitos e emancipação social. Na tentativa de ilustrar este cenário, o gráfico abaixo apresenta dados sobre matrícula e cursos nas IES de MS.

Figura 01 – Matrícula dos alunos indígenas nos cursos de graduação em 2009 nas IES de MS



Fonte: Banco de Dados do Programa Rede de Saberes/NEPPI/UCDB -2010

O gráfico acima confirma a afirmação de Lima e Hoffmann (2004), que aponta dois vieses de acesso dos povos indígenas no ensino superior. Primeiro, a formação dos professores indígenas através das licenciaturas, destacando acima o curso de Pedagogia e Normal Superior, Biologia, Letras, Geografia, História e, posteriormente, os cursos da área da saúde como Enfermagem e outras áreas profissionais como Direito, Administração, Agronomia, que os capacitará a gestarem seus projetos de autonomia e sustentabilidade, sendo esta a expectativa dos jovens indígenas que a cada semestre adentram a universidade.

Hoje, a quase totalidade das escolas indígenas nas aldeias de Mato Grosso do Sul, conta com professores índios para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de serem, eles mesmos, os coordenadores e diretores das escolas, mas é crescente a demanda das famílias e a pressão das lideranças

indígenas pela implantação do Ensino Médio nas aldeias, o que exige a formação de novos professores em áreas específicas.

A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS CURRICULARES NAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Segundo Silva (1998), a escolarização e o ensino podem ser considerados como políticos de diversas formas. Em primeiro lugar, e talvez de forma mais comum, está o reconhecimento de que as políticas de currículo, as condições de ensino e as práticas pedagógicas são orientadas pela política convencional dos governos estadual / municipal / local. Em segundo lugar, está o reconhecimento de que a escolarização está implicada na distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas de tal forma que padrões de desigualdade social são mantidos através da participação ou não participação dos membros desses diferentes grupos.

Tradicionalmente, as IES têm organizado seu currículo em torno de disciplinas convencionais, nesse tipo de divisão intelectual do trabalho, os estudantes geralmente têm poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar. Entramos num período, no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo globalizado cada vez mais hibridizado (SILVA, 1998).

Segundo Canen (2004, p. 66):

dar visibilidade ao caráter plural, multicultural das sociedades e promover lutas e combates a racismo e discriminações contra aquele percebido como o outro, em políticas e práticas, é o objeto do multiculturalismo, corrente de pensamento teórico e político voltado ao reconhecimento identitário e a justiça social.

A autora ainda defende que é justamente a partir das lentes do multiculturalismo crítico, também denominado de perspectiva intercultural crítica ou ainda mais recente, de multiculturalismo pós-colonial e revolucionário que vislumbramos caminhos possíveis para a educação e a formação de professores que pretendem engajar-se em práticas discursivas que contribuam para a formação de identidades abertas à pluralidade e questionadoras de mecanismos opressivos, marginalizadores de grupos em função de determinantes de raça, gênero, etnia, cultura, língua, dasabilidade física ou mental, religião e outros marcadores identitários plurais.

Portanto, as tensões e contradições pelas quais as lutas por representação das identidades são engendradas não podem ser ignoradas na educação e formação docente. Não se pode continuar, como aponta Pinto (apud CANEN 2004, p. 67), a formar professores descolados da pluralidade cultural e das tensões a ela relacionadas. Não se deve continuar com currículos monoculturais, racial e culturalmente cegos, construídos sobre uma noção de universalidade que nada mais é do que uma construção simbólica, a partir de valores raciais e culturais dominantes.

No entanto, a universidade ainda tem-se pautado a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, ocidental construída numa visão etnocêntrica, na qual uma cultura é superior e as outras culturas julgadas e explicadas como inferiores. A diferença não está só na cultura, mas sim nas posições sociais ocupadas

pelas pessoas, nas diferenças de poder, na qual um subordina o outro; uma relação de dominados e dominantes. Uma visão de mundo universal, de linguagem única, superior e melhor. De imposições e verdades absolutas, na qual o desejo do colonizador foi de concretizar a unificação dos povos e da cultura.

Para Louro (1999), nesta lógica, até o espaço acadêmico em sua materialidade física, informa a todos sua razão de existir por meio de recursos materiais, de símbolos e códigos, delimitando espaços, separando e afirmando o que cada um pode ou não pode fazer. Para aqueles que são admitidos no seu interior, determina usos diversos do tempo e espaços, consagra a fala ou o silêncio, institui significados. Aos que ficam fora de seus limites, impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão.

Ainda Louro (1999, p. 90):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção da diferença. O currículo fala de alguns sujeitos e ignora outros, conta história e saberes que, embora parciais, se pretendem universais. As ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de elege as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são do interesse de toda a sociedade. A rejeição e a nomeação diferenciada dos sujeitos atravessam as mais distintas disciplinas e práticas escolares. Isto é demonstrado por estudos que examinam livros didáticos e paradidáticos, currículos e normas. As pesquisas identificam ainda a representação homogeneizada e tipificada das etnias, ou seja, atividades próprias dos brancos, dos indígenas e dos negros e das regiões do país, instituindo e consagrando as desigualdades.

Ainda para a autora, a escola (universidade) e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir das múltiplas práticas

cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se no espaço acadêmico, lugares e destinos sociais distintos, ou seja, as identidades, marcadas pela diferenciação e hierarquia. Talvez essa dinâmica nos escape tal a naturalização de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares. No entanto, não podemos deixar de perceber o quanto estamos neles implicados e, em consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos.

Portanto, através do aprendizado a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura aos sujeitos. Envolvidos por inúmeros dispositivos e práticas, os sujeitos constituem suas identidades escolarizadas, nelas integrando marcas que confirmam e produzem as diferenças e as hierarquias. Concretamente, é nesse contexto que se insere a formação do professor índio, desde o ensino fundamental ao superior, por meio de uma educação de subalternização e exclusão em um espaço acadêmico que tem ignorado as múltiplas narrativas, as histórias e vozes dos povos indígenas.

Atualmente, essas vozes que têm seus direitos assegurados por lei de ter uma educação diferenciada, respeitando-se seus processos próprios de aprendizagem, somam-se a outras na luta por mudanças em prol de um projeto curricular emancipador. Uma educação destinada aos membros de uma sociedade democrática e plural, que proponha metas educativas e blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. Esta perspectiva é valiosa porque aborda a questão pedagógica da organização do diálogo entre disciplinas e fora delas, a fim de promover abordagens alternativas de ensino e pesquisa sobre cultura, as tecnologias e formas de conhecimento.

UM OLHAR PARA O PROFESSOR INDÍGENA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A sociedade cada vez mais complexa nas suas diferentes dimensões vem passando por mudanças significativas e tão radicais que é difícil acompanhar de modo adequado. É marcada por inúmeros conflitos, muitos deles provocados por questões de ordem cultural. Diante desse contexto é necessário avançar a reflexão em torno das relações entre educação e cultura.

Candau (2006) adotando um conceito abrangente de cultura define como uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais, expressando-se em seus modos de vida, de agir, de sentir, de interpretar o mundo, de se relacionar, etc. Observa a questão cultural não de forma isolada, mas sim no contexto de suas interrelações com outras dimensões: a política, ideológica, social, econômica, sem deixar de reconhecer, contudo, que a valorização das contribuições das diversas identidades culturais é significativa e necessária para a construção de sociedades mais justas e solidárias. Trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero sub-produto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade.

No mundo contemporâneo discute-se muito a diferença; de fácil apelo, a expressão tem servido para consagrar opiniões e posicionamentos políticos os mais diversos. Entretanto, seu uso irrestrito ignora as marcas específicas que o conceito tem no interior de alguns campos teóricos, principalmente o dos estudos culturais, em que a questão da diferença é central e provocadora de intensos debates e problematizações. (LOURO, 1999)

Para Hall (apud LOURO, 1999, p. 68):

as sociedades atuais são caracterizadas pela diferença, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito, isto é, identidades para os indivíduos. Essas múltiplas identidades, no entanto, não se assentam no sujeito como se fossem camadas. Ao invés disso, as várias identidades interferem-se mutuamente, articulando-se, muitas vezes, de modos conflitantes e contraditórios. Os sujeitos podem se ver mobilizados de distintos modos e distintas situações. Podem construir alianças ou disputas pontuais ou mais amplas, duráveis ou provisórias. Evidentemente, todos esses arranjos de solidariedade e oposição estão implicados em jogos de poder, constituem-se em relações de poder.

A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. A universidade e os cursos de formação de professores é um deles em que as múltiplas práticas sociais e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, diferenças, distinções e desigualdades se concretizam.

Neste cenário, o professor índio em formação inicial ou continuada é desafiado a repensar as relações entre a escola, a universidade e a sociedade, afirmando sua identidade e construindo sua profissionalidade num ambiente complexo de poderes e de relações impostas pela sociedade vigente, buscando manter sua ética sem utopias excessivas e superar as angústias que vivencia, procurando com isso revalidar-se frente à realidade concreta com que se depara no dia-a-dia.

Atualmente, surge um novo perfil, o índio é índio pelo sentimento de pertencimento a sua cultura, pois domina tudo o que a cultura do consumo e da mídia tem a oferecer. Os depoimentos de professores indígenas abaixo evidenciam esse perfil:

Não vou dizer só Terena, vou dizer indígena, muitos dizem ah! não fala mais a língua não é mais índio, pra mim isso eu ouvi muito na universidade colegas, professores, mas tem aqueles que não ouvem não querem saber. Pra mim é essa questão, não sabe, claro! eu não sei porque eu sou de uma geração nova, meus pais não sabem, meu pai fala Kadiwéu, mas tem um outro problema, o Kadiwéu tem duas línguas: o homem fala de uma maneira e a mulher de outra, meu pai jamais me ensina porque ele é homem, ele ensina meu irmão. A minha mãe não fala nem Terena, então ela compreende Kadiwéu, e eu acabei ficando sem nenhuma. Então, é meio que difícil viver às vezes com essa situação e a minha identidade tá mais no fato indígena. Você é Terena ou Kadiwéu? A Indígena. E explico mas porque, todo mundo ou é Xavante, Kadiwéu perai, mas e você? Tento explicar essa mistura de etnia [...] (Prof^a Edineide Bernardo Farias - Aldeia Buriti).

A partir do momento que eu disser eu sou um Terena, eu assumo a minha identidade, através das minhas tradições, dos costumes, através da educação, dos pais Terena, através do meio do convívio social diferente. Então, eu me conheço como Terena, por causa dessas coisas, e são realmente um ponto positivo, não menosprezando as outras etnias, mas [...] Eu me identifico como Terena por causa dessas coisas que disse [...] (Prof^o Ramão Firmino - Aldeia Buriti).

Nesse contexto, Candau (2006) aponta a necessidade de mudança na concepção do processo educacional e a articulação entre suas diferentes dimensões. Para a autora, a educação é um processo multidimensional, apresentando uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão política-social, portanto, essas dimensões não se justapõem, mas sim, articulam-se entre si de forma dinâmica e coerente sendo este o grande desafio para as instâncias formadoras.

Nesta perspectiva, é importante evidenciarmos o significado e as exigências da formação do educador como formação humana na forma do exercício ativo e comprometido com a profissão e na forma pedagógica em que os professores se entendem e percebem, organizam e conduzem suas práticas.

Nesse processo, alguns estudiosos chamam a atenção para a relação desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, entre eles Nóvoa (1995, p. 24-31). Como desenvolvimento pessoal o autor justifica que “ser professor é fazer-se profissional. O ser gente, pessoa, indivíduo e cidadão, implica em um tempo de produção de sentido e de significado para sua própria existência”. A identidade do professor índio com sua história de vida, é repleta de saberes e práticas construídas no cotidiano da comunidade e revelam uma memória marcada que se expressa em estratégias identitárias de trajetórias compartilhadas em um entorno eticamente significado por noções de mundo ligado à sagrada mãe terra.

Segundo Munhoz (2003), o entorno comunitário aparece na memória indígena como um âmbito carregado de significações, que a pessoa vai reconhecendo e registrando através da vida como esse espaço amplo de sentidos e de dados para sua percepção. O sentido de pertencer vive através do enraizamento, da percepção do território e se expressa na linguagem, no costume, sempre em referência ao mundo natural. Os sistemas de saber indígena funcionam como mapas da memória em que confluem noções de memória ancestral e experiências de diversas origens como sonhos-revelações, práticas e ensinamentos que adquirem valor através de diversas habilidades identitárias.

Os mecanismos de referência de saberes funcionam em: espaços de ato e representação (a comunidade, a casa, o quintal, o ambiente/terra); em práticas cotidianas de saberes (cultivo da terra, medicina ervanária, preparação dos alimentos, tecer no tear, cestarias, etc.) e se expressa também na linguagem oral que grava a memória. Da interação com o meio ambiente, a pessoa comunitária extrai saber; um saber ser, saber estar ou saber fazer

que através da convivência vai expressando o modo ético comunitário de estar no meio (MUNHOZ, 2003).

Segundo a autora, para a pedagogia indígena, ensinar é a habilidade para apropriar-se de saberes com base nos quais se conformam a ética da pessoa de respeito e o recurso às práticas. Saber ensinar compromete a percepção e as emoções, a sensibilidade e os dons. Na comunidade de tradição oral, as situações para ensinar surgem de diversas experiências que são provas de memória e saber. A cada etapa da vida correspondem determinados saberes, ao mesmo tempo que todos se identificam desde a infância com saberes próprios do seu costume. Ser em comunidade implica transcorrer fazendo a vida, aprendendo, experimentando. Aprender fazendo é um exercício dialético que antecede o passo de ensinar fazendo. A experiência de um pertence a todos, que esperam a transmissão através de comportamentos, práticas compartilhadas de trabalho ou expressões comunitárias de diversos índoles.

Portanto, o desenvolvimento profissional requer do professor, a busca de práticas de formação coletiva que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus valores e saberes. Neste sentido, pode-se argumentar que a formação “passa por processos de investigação articulados com a prática educativa” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores indígenas deve articular-se com as escolas e seus projetos de forma crítica e única, dando um novo sentido às suas relações com o saber pedagógico. Sabe-se que as escolas são lugares de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideias de uma sociedade ou, ao menos, das classes e grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder, portanto,

seu papel é contribuir para que os alunos possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera indispensável para poderem ser cidadãos ativos e solidários, críticos e democráticos (SILVA, 1998).

O terceiro e último argumento de Nóvoa (1995, p. 27), diz respeito ao desenvolvimento organizacional, isto é, ao convívio de inter-relações que pactuam as propostas da organização escolar às experiências dos professores, criando condições de transformação qualitativa, valorizando as pessoas, os grupos, o interior da escola e os sistemas educativos.

Libâneo (2003), contribui para a discussão afirmando que há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional sendo a escola o local do trabalho docente e a organização escolar o espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas experiências com os colegas aprendendo mais sobre seu trabalho.

Nessa ótica, a escola torna-se uma comunidade de aprendizagem e o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os colegas uma equipe de trabalho aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação de seus alunos. Neste cenário, a escola é um espaço para reflexão e discussão da desigualdade, é nela que se produz e reproduz os discursos da cultura e que se destacam os aspectos e percepções das identidades étnico-culturais.

Nesta perspectiva, a escola indígena em sua busca pela etnoeducação deve olhar por novos ângulos, já que as transformações estão muito rápidas e influenciam profundamente a origem do saber, do conhecimento, os modos de vida e o próprio jeito de ser que não são mais sólidos e estáticos. Delinear a escola como espaço de aprendizagem da profissão e lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades exigirá mais dinamismo entre os

sujeitos que ali se encontram mediados por constantes reflexões dos discursos e valores que envolvem e norteiam o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a legislação vigente, as necessidades dos sistemas de ensino frente a uma sociedade plural e, ainda a garantia de um padrão de qualidade na formação dos que atuam na educação básica, é urgente a implementação de uma política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação. Uma política que articule de forma orgânica as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do Mec, com a definição de estratégias que garantam políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada bem como a valorização dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, a concepção de formação do profissional deverá se pautar pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e multidisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui um princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo básico dessa formação.

Cada grupo social constrói suas particularidades para viver e resolver seus problemas, satisfazendo suas necessidades materiais e imateriais como a língua, as crenças e sua religiosidade. As variadas manifestações e diferentes formas de responder a uma dada situação traduz a amplidão da diversidade cultural e, neste espaço plural, o professor indígena constrói sua identidade e profissionalidade.

Para Louro (1999) a produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, diferenças, distinções e desigualdades. A escola (a universidade) é uma dessas importantes instituições.

Portanto, as políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação de professores em regime de colaboração entre os entes federados deverão oferecer uma formação de qualidade e garantir a superação do individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com o contexto onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas.

Desta forma, o currículo não será apenas uma oferta a mais de conteúdos, habilidades e valores, mas sim uma oferta selecionada e ordenada desses elementos de forma que façam, ou deveriam fazer sentido para os professores em formação. Uma coisa é oferecer informação, outra é gerar conhecimento. O conhecimento é sempre uma ordenação de conteúdos, habilidades e valores que faz sentido num determinado contexto (SACRISTAN, 2001 apud CANDAU, 2006). Em suma, a tarefa educativa numa perspectiva intercultural não é a de reproduzir o já encontrado, senão a de fazer viável que os sujeitos possam intervir livre e autonomamente em seu entorno sociocultural e não serem determinados livremente por ele.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2006.

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In:

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – Brasília, out. 2004. Seminário. Relatórios de Mesas e Grupos. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ.

LIBANEO, J.C. et al **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Brasília, out. 2004. Seminário, Relatórios de Mesas e Grupos. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MUÑOZ, Maritza Gómez. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Henrique. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p.282-323.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.