

FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Maria Perpétua Baptista Domingues¹

RESUMO: O objetivo deste texto é refletir sobre a formação dos professores indígenas no Brasil, sua trajetória, especificidades e desafios. A formação do docente indígena emerge em sincronia com os debates acerca da temática da identidade e nas análises sobre multiculturalismo e educação, temas que tem se destacado no pensamento educacional, dentro e fora do Brasil. Políticas de valorização da diversidade étnico-racial e cultural, voltadas para a superação da desigualdade, do preconceito e da intolerância, trazem para a pauta o protagonismo do indígena professor no cenário educacional brasileiro. Esta formação, que se espera específica, bilíngue e intercultural, aponta para as dificuldades do diálogo intercultural, que carece de problematizações, sob o risco de minimizar desigualdades e/ou reificar o conceito de cultura.

Palavras-chave: professores indígenas; formação docente; interculturalidade.

ABSTRACT: The point of this text is to reflect on the training of indigenous teachers in Brazil, its history, characteristics and challenges. The formation of indigenous teaching emerges in sync with the debates over identity theme and analysis of multiculturalism and education, issues that have been highlighted in educational thinking, in and outside of Brazil. Policy measures implemented in the ethnic-racial and cultural diversity, aimed at overcoming inequality, prejudice and intolerance, bring to the sight the role of the teacher in the Brazilian indigenous educational setting. This training, which is expected specific, bilingual and intercultural, points to the difficulties of intercultural dialogue, which lacks problematizations, at the risk of minimizing inequalities and / or reify the concept of culture.

KEYWORDS: indigenous teachers; teacher training; intercultural relations.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), pós graduada em Psicopedagogia pela UCAM (2010). Professora da rede estadual e da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/História/UFRJ, coordenado pela Professora Doutora Cinthia Monteiro Araújo. Membro do GECCEH - Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História do NEC/UFRJ, coordenado pela Professora Doutora Carmen Teresa Gabriel.

O presente trabalho consiste numa reflexão sobre a formação dos professores indígenas no Brasil. Nos últimos anos pudemos observar o desenvolvimento de políticas de valorização da diversidade étnico-racial e cultural, voltadas para a superação da desigualdade, do preconceito e da intolerância, em consonância com as discussões geradas por movimentos políticos² e intelectuais³.

Esta formação docente específica e intercultural representa esforços no sentido de uma institucionalização da escola indígena nos sistemas de ensino, pautados na promoção de políticas que garantam a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação.

Na primeira parte, procurarei abordar a trajetória da educação escolar indígena no Brasil. A criação de escolas em terras indígenas, antes imposta e com caráter integracionista ou assimilacionista, passou a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, “interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo” (GRUPIONE, 2006, p. 47). Neste contexto emerge o protagonismo dos professores indígenas, considerados os interlocutores privilegiados entre as políticas públicas e suas comunidades.

Na parte seguinte, buscarei refletir sobre o “estado da arte” (MATOS; MONTE, 2006, p.69) da formação de professores indígenas no Brasil, apontando algumas especificidades e dificuldades dessa formação complexa, para a qual não há um único modelo a ser adotado e que deseja se pautar pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Para tal evitarei uma comparação direta e/ou dicotômica com a formação do professor não indígena.

² Destaco os movimentos negros e indígenas. Os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988, resultaram, em grande parte, desses movimentos. Pela primeira vez o direito à diferença é garantido na Constituição, assim como o direito à educação, à saúde e, sobretudo, às terras coletivas (ALMEIDA, 2010).

³ Desde a década de 1990, temas como “pluralismo cultural”, “multiculturalismo” e “identidades plurais”, são recorrentes nos debates a respeito das políticas educacionais (GABRIEL, 2013).

Ao final discorrerei sobre o diálogo intercultural, tema recorrente nos documentos oficiais relativos à formação de professores indígenas e projetos educacionais das escolas em terras indígenas. O conceito de interculturalidade traz a ideia de “inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da *diversidade* como riqueza” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.16), porém, este conceito carece de problematizações e no limite deste texto é entendido como um desafio, dentre os muitos enfrentados pelos professores que atuam nas escolas indígenas.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para aprender o português e ser alfabetizado, as instituições tradicionais indígenas não dão conta do recado. É preciso pedir emprestado uma instituição da sociedade brasileira: a escola que, aliás, não foi inventada por nenhum brasileiro, foi também importada (FREIRE, 2000, p. 14)⁴.

Contrariando previsões a população indígena não está se extinguindo, ao contrário, está aumentado em todo território nacional. Segundo dados do IBGE, no ano de 2010 a população indígena era de 817.963 indivíduos, com culturas diferenciadas, falando diferentes línguas, distribuídos por todos estados e regiões do país, “expressando uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada” (GRUPIONE, 2006, p. 40).

O aumento populacional indígena pode ser explicado por alguns fatores, principalmente pela “diminuição de sua mortalidade e o maior número de pessoas e comunidades em processo de ‘resgate cultural e étnico’, lutando para serem reconhecidos como indígenas” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 20), sem, todavia, apagar as singularidades das 305 etnias que aqui vivem e lutam pelo direito à diferença.

⁴ Trecho de palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 pelo coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), José Ribamar Bessa Freire, no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural (FREIRE, 2000).

Antes do contato com o branco, “para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico” (MAHER, 2006, p.17), a educação indígena não exigia conhecimento escolar algum. Baseada na cooperação e na função utilitária do conhecimento, os processos de ensino/aprendizagem das crianças indígenas cabiam a toda sociedade e assim supriam as demandas de bem estar e sobrevivência daquele determinado grupo.

O contato com as populações não indígenas, trouxe modificações significativas na vida de muitas etnias, “É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não-índios’, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (idem, 2006, p.17). Desta forma a instituição escolar passou a ocupar seu espaço em muitas comunidades indígenas.

As escolas indígenas não são recentes. Desde o início da colonização brasileira os europeus introduziram o ensino escolar, principalmente sob a forma de catequese. Por séculos, esta instituição se caracterizou como instrumento de dominação e hegemonização de saberes, buscando uniformizar identidades diferenciadas.

Muitos foram os modelos de escola empregados na educação formal dos índios, norteados por diferentes concepções pedagógicas e relacionados ao lugar que a sociedade pretendia destinar aos indígenas. O ensino bilíngue foi largamente utilizado. Nesse modelo escolar havia a presença de professores não-índios, que contavam com a cooperação de indígenas falantes do português, que assumiam papel de tradutores, monitorando as aulas.

Desta forma, a língua indígena era o instrumento pelo qual se aprendia a língua nacional e os valores da sociedade dominante. Chamado de “bilinguismo de transição” (GRUPIONE, 2006, p. 44), esse modelo conduzia ao monolinguismo em português e ao abandono de modos de vida diferenciados.

Até o final da década de 1970, o modelo assimilacionista de educação era o predominante nas escolas indígenas. Nesse paradigma educacional, o índio deveria

abandonar seus padrões culturais para assumir os valores e comportamentos da nação, numa perspectiva homogeneizante que acompanhou a formação do Estado Nacional brasileiro.

Nas últimas décadas, verificamos um esforço das políticas públicas, no sentido de substituir o paradigma assimilacionista, ainda persistente, por um modelo emancipatório. Nesse modelo educacional o bilinguismo é estimulado, porém, a língua nacional hegemônica não é prioridade e nem pretende substituir as línguas nativas, a ênfase recai na aprendizagem das línguas ancestrais de cada povo, muitas em risco de extinção. As línguas indígenas, portanto, devem acompanhar todo o processo de escolarização, num movimento de respeito às culturas de cada povo.

Essas mudanças não ocorreram ao acaso, estão atreladas às lutas políticas dos movimentos indígenas que se fortaleceram nos anos de 1980 para reivindicar seus direitos. A Constituição de 1988 se tornou um marco por garantir aos indígenas pela primeira vez, o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

Sob influência dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, a temática da identidade e da diferença cultural ganharam destaque no pensamento pedagógico a partir da década de 1990, revigorando as análises sobre multiculturalismo e educação (MOREIRA, 2007, p. 261). Ganhou destaque o exame das “relações entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder” (idem, 2007, p. 261) e discute-se o favorecimento de práticas pedagógicas que estimulem o diálogo entre diferentes grupos identitários.

Nesse contexto, surgem novas políticas educacionais voltadas aos indígenas. O documento *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (2002), aponta como condição para uma escola indígena de qualidade, o fato desta instituição se estabelecer “específica, diferenciada, bilíngue, intercultural” (BRASIL, 2002, p.10) e ainda

só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E

para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de auto-determinação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (BRASIL, 2002, p.10).

Desta forma evidencia-se o protagonismo do professor indígena nesse modelo escolar. Este profissional “seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade” (MAHER, 2006, p.23), atendendo às especificidades e demandas de suas sociedades, na busca de uma escola baseada num paradigma de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e etnicidade e no diálogo entre as diferenças.

Iniciada nos anos de 1980 na Amazônia e se expandindo na década seguinte, a formação docente de membros das próprias comunidades indígenas para atuar nas escolas, tornou-se um dos pontos principais da política pública de construção de uma escola indígena diferenciada no Brasil (Grupione, 2013).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA EM SUAS ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

o professor estava no quadro, dando aula de alfabetização em Waimiri Atroari. De repente, alguém gritou: “Olha a paca!” Aí o professor deu um assobio e - vamos lá moçada - aí ele saiu com os alunos, e naquele momento a aula deixou de ser de alfabetização para se transformar em aula de caça tradicional. Diante desse fato, fiquei pensando o seguinte: como professor - eu sou professor normalista formado pelo Instituto de Educação do Amazonas, professor de primeiro e segundo grau e professor universitário - quantas e quantas vezes, eu fiquei com vontade de sair atrás da caça (BESSA FREIRE, 2000, p. 15)⁵.

Entendida como condição para uma nova cidadania e “instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro” (GRUPIONE, 2006, p.45), a educação

⁵ A cena narrada ocorreu na escola indígena Waimiri Atroari, no estado brasileiro do Amazonas.

escolar indígena hoje é uma reivindicação de muitos povos. Mas como formar o docente atendendo as demandas específicas nos muitos contextos educacionais indígenas?

A narrativa de uma situação do cotidiano escolar indígena, com a qual dou início a esta parte do trabalho, pode nos levar a pensar sobre as especificidades deste modelo escolar e que se revelam sob vários aspectos, dentre os quais o tempo. O que poderia ser considerado “perda de tempo” (FETZNER, 2010, p.75), definindo “ações válidas e inválidas, o que tem relevância e o que é irrelevante, atividades produtivas e improdutivas” (idem, 2010, p.75), diante da cobrança pelo cumprimento do programa por parte das secretarias de educação, por exemplo, deve ser relativizado em função dessas especificidades.

Terezinha Machado Maher (2006), afirma que “os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo de ensino e tempo de aprendizagem” (MAHER, 2006, p.28). A escola indígena que se quer construir deve preparar seus alunos para o contato com a sociedade envolvente, sem prejuízo de suas crenças e práticas culturais.

Maher (2006, pp. 24-25), aponta algumas especificidades da formação do professor indígena, das quais destaco:

- O professor indígena deve preparar os estudantes sob sua responsabilidade para exercitarem seus direitos e deveres na sociedade brasileira, mas também para exercerem sua cidadania junto ao grupo ao qual pertencem, o que em alguns momentos podem causar conflitos na negociação entre saberes tradicionais e saberes da sociedade envolvente a serem ensinados nas escolas.
- Em muitos casos os professores indígenas tem pouca experiência de escolarização formal e um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo. Daí a necessidade dos programas de formação contemplarem, não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes, o que torna os cursos de formação extensos.
- Ao contrário do professor não indígena, que normalmente já encontra currículos e materiais didáticos disponíveis para utilização, é comum aos professores indígenas

a elaboração do conteúdo das disciplinas, grade curricular e até mesmo materiais didáticos a serem utilizados.

- Tornar-se um guardião da herança cultural de seu povo, registrando os conhecimentos tradicionais é considerado hoje como parte integrante da atividade do docente indígena e uma de suas funções mais importantes.

Como podemos concluir, são muitas as responsabilidades de um professor indígena e não se limitam ao ambiente escolar. É atribuído a esse docente um papel de interlocutor cultural e político de seu grupo étnico,

tanto o perfil do que se espera desse profissional a ser formado quanto das competências que deve desenvolver e dominar, ao longo desse formação, conduzem a um profissional que congrega em si muitos papéis e habilidades (GRUPIONE, 2013, p. 74)

António Nóvoa propõe uma formação de professores construída dentro da profissão. Uma formação marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009). Podemos afirmar que os programas de formação docente indígena são marcados por estes princípios, que reforçam a dimensão social do papel dos professores junto às suas comunidades, em diálogo com a sociedade envolvente.

Discute-se hoje a definição de um currículo para o magistério intercultural, a partir da realidade de cada grupo de professores indígenas em formação. Em relação às competências que se espera que este professor desenvolva durante o processo de formação que, geralmente, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização, Grupione (2006) aponta as seguintes: tempo de contato, grau de domínio do português, experiências de escolarização e prática docente em sala de aula. Outra expectativa em relação à escola indígena e à formação docente diz respeito à manutenção e valorização das línguas de cada povo nativo, possibilitando a escrita dessas línguas e a criação de novos contextos de uso das mesmas.

Em geral, os processos de formação docente indígena são conduzidos por organizações não-governamentais e secretarias estaduais de educação, por meio de situações de formação presenciais e momentos não-presenciais. A maior parte desses

programas se desenvolve no âmbito do ensino médio, embora já existam iniciativas visando a uma formação específica em nível superior.

A consolidação de uma Educação Escolar Indígena baseada nos princípios da diferença, da interculturalidade, atendendo às especificidades das respectivas comunidades, exige professores e gestores indígenas. Tarefa que se torna complexa, na medida em que não há um único modelo a ser adotado, tendo em vista a grande heterogeneidade e diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

Buscar estratégias de interação entre os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro lado, os conhecimentos próprios ao seu povo, antes negados, e hoje considerados importantes nos contextos escolares indígenas, tornou-se tarefa do docente indígena. Portanto este professor deverá ser formado também como pesquisador, conforme observamos no documento *Referenciais para a formação de professores indígenas*:

os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar. (BRASIL, 2002, p.20-21)

As diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), confirmam que os fins do trabalho docente indígena extrapolam um caráter instrumental. Suas finalidades são antes,

“fins natureza hermenêutica: seu significado não está dado, mas exige um trabalho de interpretação por parte dos atores que lhes dão sentido, tanto por sua própria subjetividade como pelas situações vividas” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 205).

Indo, portanto, além da prescrição, numa tarefa coletiva e complexa de adaptação a contextos variantes (idem, 2008).

A Resolução 3/99, publicada no Diário Oficial da União, fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essas escolas e formação específica para seus professores. A resolução estabelece ainda que os Estados deverão regularizar a situação profissional dos docentes,

proporcionando uma carreira própria para o magistério indígena e ingresso na carreira através de concurso público diferenciado. Esses direitos conquistados na legislação são avanços importantes, mas, por si só, não garantem os efeitos previstos. Nas esferas estaduais e municipais, o que foi estabelecido em âmbito federal, precisa ganhar efetividade, garantindo o direito a uma educação diferenciada.

Paralelas aos avanços, estão as dificuldades encontradas nas escolas em terras indígenas. Em muitos casos, faltam recursos pedagógicos e didáticos às escolas, que deveriam ser diferenciadas, mas, em muitas situações, tornam-se extensão de escolas urbanas ou recebem tratamento de escolas rurais, “Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país” (GRUPIONE, 2006, p.64).

Percebe-se um descompasso entre as prescrições dos documentos oficiais e as práticas de formação de professores indígenas nos sistemas de ensino, que, em geral, não têm propiciado aos docentes em formação oportunidades de pensar um projeto específico de escola, saindo de um modelo “genérico de escola indígena” (GRUPIONE, 2013, p.78) e atendendo às demandas dos grupos étnicos.

Entre as demandas indígenas do presente destacam-se as demandas de diferença, originadas no conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais, presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimento identitário (GABRIEL, 2013, p.289). O conceito de Identidade aqui apresentado, não é entendido como algo fixo ou essência dos indivíduos. Formadas na relação com o outro, identidade e diferença, são inseparáveis e muitas vezes revelam conflitos, opressão e desigualdades,

“diferença refere-se, portanto, à distribuição desigual de pessoas na ordem social, em decorrência de aspectos que as separam. Surgem os ‘nós’ e os ‘outros’, surgem tensões e conflitos” (MOREIRA, 2007, p.265).

As conquistas dos movimentos indígenas trouxeram também desafios a serem enfrentados. Como articular demandas de distintos grupos, indígenas e não indígenas, em torno de um projeto comum de sociedade? Está posto aos professores indígenas do Brasil o desafio do diálogo intercultural.

O DESAFIO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Tendo início nos EUA e México, posteriormente se estendendo aos países da América Latina, entre eles o Brasil, a proposta de educação intercultural foi se consolidando enquanto política educacional para as populações nativas. O princípio da interculturalidade está presente em documentos como o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998) e nos *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (BRASIL, 2002), norteados por políticas públicas e diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil.

A educação intercultural, portanto, seria vista como possibilidade de ser “instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante” (COLLET, 2006, p.123). Inserida nessa visão, que é marca da formação de professores indígenas no Brasil, estaria a ideia da importância do domínio tanto dos códigos específicos das etnias como dos códigos nacionais, na reivindicação de espaços na sociedade de forma democrática e igualitária.

Célia Gouvêa Collet (2006), lança importantes críticas sobre a educação intercultural⁶, questionando até que ponto esta proposta é libertadora ou excludente. Esta autora chama a atenção para os projetos educacionais indígenas, voltados para a tolerância e o respeito, mas que podem encobrir os conflitos e as estruturas de poder, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades, pouco contribuindo para diminuí-las. Desta forma, num quadro assimétrico, marcado pela desigualdade, o diálogo intercultural, torna-se inviável, posto que “algumas vozes são mais poderosas que outras, o que lhes facilita a defesa de seus pontos de vista” (MOREIRA, 2007, p.265).

Sem negar avanços na educação escolar e na garantia de direitos por parte dos indígenas, Collet (2006) propõe uma discussão mais ampla sobre o conceito de cultura, que

⁶ A autora dialoga com Dias e Alonso (1998), que escrevem sobre educação intercultural na Argentina para as chamadas populações étnicas e de risco. Para esses autores a “mesma ideia de diversidade pode ser utilizada para excluir e para manter os “pobres” à parte das oportunidades econômicas e políticas. Eles chamam essa política de *apropriação neoliberal da diversidade sociocultural*” (COLLET, 2006)

não pode ser simplificado e esvaziado de sentido histórico e político. Desta forma, corremos o risco de banalizar a diferença e transformar o intercâmbio entre culturas apenas como retórica das políticas públicas, não apenas nos cursos de formação de professores, mas também nos cotidianos das escolas indígenas.

Candau e Russo (2010) alertam quanto a polissemia da expressão educação intercultural e defendem uma interculturalidade crítica, posto que “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010, p.167).

No âmbito da pesquisa *Políticas Linguísticas, Políticas de identidade: Representações em Práticas Discursivas Indígenas*, a professora Terezinha Machado Maher (2008, 2010), traz importantes análises sobre as questões que envolvem as políticas públicas de educação e formação de professores indígenas.

Esta pesquisa contou com um grupo de professores indígenas do estado brasileiro do Acre, com o objetivo de colocar em prática políticas linguísticas locais que garantam a sobrevivência de suas línguas tradicionais. Conforme já argumentado anteriormente, documentos oficiais⁷ e projetos de formação de docentes indígenas, preconizam e estimulam que este docente seja um pesquisador e que atue na difusão dos conhecimentos tradicionais de seu povo, dando destaque às línguas indígenas. Os resultados parciais e as dificuldades metodológicas enfrentadas e abordadas em dois

⁷ Aqui me refiro principalmente a *Resolução nº 3/99*, do Conselho Nacional de Educação, aos *Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI)* e ao *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*.

artigos⁸, fazem emergir debates identitários e culturais, locais e globais, em contextos indígenas de formação.

Os dissensos no interior das culturas locais, devem ser considerado nas investigações de especialistas envolvidos nas políticas públicas de formação docente indígena. Do contrário existe o risco de encarmos o “Outro” como totalidade, comprometendo o projeto de escola diferenciada e intercultural. “O local não é sinônimo de consensual” (MAHER, 2008, p.424), há de se considerar as disputas sobre aquilo que se quer legitimar como pertencimento identitário de um povo.

Os conflitos interculturais vivenciados, revelam-se naquilo que a autora denomina “desconfortos metodológicos”⁹ (MAHER, 2008, p.419). A não neutralidade dos instrumentos de pesquisa evidencia, para além das relações de poder que envolvem os encontros interculturais, a impossibilidade de apagamento de diferenças, gerando tensão nos diálogos interculturais, por maior e mais legítimo que seja o compromisso político com o “Outro”. Afinal, “não há como zerar os inevitáveis antagonismos culturais” (BURITY, 2001, apud MAHER, 2008, p. 425).

Ainda no âmbito da referida pesquisa, as políticas linguísticas de atendimento às prescrições do Ministério da Educação e Cultura, revelam-se políticas de identidade. O conceito de identidade defendido pela autora, afasta-se de concepções essencializadas ou fixas. Identidades étnicas indígenas, formadas na alteridade, de forma interacional, em nada estáticas, passíveis de novas constituições. Identidade produzida discursivamente, “permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre sujeitos sociais e étnicos” (MAHER, 2010, p.37).

Apesar de muito comuns nos documentos oficiais, conceitos como cultura, diversidade, identidade e interculturalidade, carecem de problematizações. Os sentidos atribuídos a essas noções precisam ficar claros, assim como seus efeitos nas políticas

⁸ Refiro-me aos artigos “*Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena*” (2008) e *Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira* (2010).

⁹ Essa expressão é cunhada por Maher diante das dificuldades dos professores pesquisadores indígenas em utilizar determinados instrumentos de pesquisa e também na falta de consenso quanto ao uso das categorias criança, jovem, adulto e velho, evidenciando os conflitos do diálogo intercultural.

educacionais de formação docente, mobilizadas contra uma concepção genérica e homogênea a respeito dos povos indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A abordagem *intercultural* propõe um tratamento igualitário da diversidade e é encarada como um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos homogeneizantes ou integracionistas. Mas, problematizações sobre o tema, apresentado como consenso, são necessárias. A autora Catherine Walsh (2009), admite que tanto no âmbito acadêmico, quanto no político, a diversidade cultural tem ganhado centralidade e promovido reformas educativas e constitucionais que reconhecem o caráter plural das sociedades e introduzem políticas específicas para os grupos minoritários. Essa tendência, observada em toda a América Latina é resultado de lutas dos movimentos sociais e carece de análise sob o contexto da colonialidade.

Em contraposição a lógica da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005, apud CANDAU; RUSSO, 2010, p.163), na qual a diferença é resignificada e teria por objetivo reduzir os conflitos, a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica. Essa concepção questiona os dispositivos do poder que mantém as desigualdades e propõe uma contra-hegemonia. Pensar na interculturalidade crítica como proposta de superação da subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, é uma aposta promissora, pois tal conceito:

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as prática – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (WALSH, 2009. p.23)

A dimensão da diferença não pode ofuscar as desigualdades, tampouco reduzir as complexidades culturais, reificando o conceito de cultura. Destarte, não podemos ficar alheios às reivindicações crescentes promovidas por alguns movimentos sociais, nas quais a educação intercultural não deve apenas atingir as populações indígenas e outras minorias presentes no país, mas deve chegar a toda a população nacional. Nesta

abordagem, conhecimentos desses povos também devem, de alguma forma, ser oferecidos a todos (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos - subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; 2014.

COLLET, Célia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p.115-130.

FETZNER, Andréa Rosana. A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras(es). In: DAVID, Leila Nívea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). **Ciclos Escolares e Formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak. 2010, p. 73-89.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311.



Vol.1 – Número 1 – DEZ.2015

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, vol.24, n.2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-38.

MAHER, Terezinha Machado. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, Jul./Dez.2008.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n.1, p. 33-48, jan/jun 2010.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 69-111.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Identidades em crise e práticas pedagógicas. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de letras, 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir,



Vol.1 – Número 1 – DEZ.2015

e re-vivier. In: CANDAU, vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de janeiro: 7letras, 2009.

Maria Perpétua Baptista Domingues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), pós graduada em Psicopedagogia pela UCAM (2010). Professora da rede estadual e da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/História/UFRJ , coordenado pela Professora Doutora Cinthia Monteiro Araújo. Membro do GECCEH - Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História do NEC/UFRJ, coordenado pela Professora Doutora Carmem Tereza Gabriel.

Artigo recebido em 08/02/2015

Aceito para publicação em 10/12/2015

DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. **FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DO DIÁLOGO INTERCULTURAL.** Revista Ágora. Unimes Virtual. Vol.1- Número 1 – DEZ. 2105. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao&page=index>