

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UM OLHAR
SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL SUPERIOR DO
PARFOR EM BOA VISTA-RR**

Verônica de Oliveira Magalhães (UERR)

vevemagal@yahoo.com.br

Nilmara Milena Gomes Maran (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

RESUMO

Cada vez mais a questão da formação de professores indígenas assume importância devido às exigências e demandas que são atribuídas à educação na sociedade contemporânea. À vista disso, refletir sobre os desafios na formação de indígenas em Roraima é relevante para compreender as formações discursivas em curso em contexto multicultural e linguístico. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar representações de ensino superior construídos no discurso de uma professora indígena discentes do curso de Letras/Literatura ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor em Boa Vista-RR. Do ponto de vista teórico, a situamos na Teoria Social do Discurso, que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Em termos metodológicos, analisamos a representação de ensino superior indígena pela lente do memorial como instrumento de reflexão e recurso qualitativo de coleta de dados.

Palavras-chave:

Multicultural. Parfor. Formação indígena.

1. Introdução

Ao longo de nossa carreira de professoras, nos interessamos sobre o tema das representações sociais dos professores de Língua Portuguesa que lecionam em Boa Vista-RR. Contudo, ao iniciarmos nossos trabalhos em um centro de formação continuada para professores, esse interesse acentuou-se pela temática dos desafios na formação de indígenas em Roraima, posto que é um público carente de conhecimento científico e interessado na aquisição de práticas pedagógicas que contribuam para o crescimento intelectual de suas comunidades.

Nesse íterim, ministramos uma disciplina na primeira licenciatura do curso de Letras/Literatura ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, nos fazendo refletir e questionar como são construídas

as representações de ensino superior no discurso de professores indígenas, visto que são inúmeros os desafios que cercam a formação de indígenas. Para tanto, optamos pela Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2001b), por ser uma abordagem de Análise do Discurso Crítica (ADC) que se baseia na linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a elementos sociais.

Em termos metodológicos, optamos pelo memorial formativo, por ser um recurso de coleta de dados qualitativo que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras em relação às políticas e procedimentos relacionados aos fatores motivadores que as fizeram ingressar e permanecer no ensino superior, revelando no fio do discurso a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática discursiva.

2. A luta dos povos indígenas e a educação: abertura de caminhos a serem percorridos

A política educacional brasileira traçada aos povos indígenas teve a sua trajetória marcada pela civilidade das etnias e até hoje continua nos mesmos moldes desde a época da colonização no Brasil. Para os povos indígenas foi destinada a ação de civilizar, em que a educação teve o caráter de desrespeito às diferenças, eximindo dos grupos étnicos o direito a sua cultura, religião, línguas, saberes e aprendizagem. Assim tornar os índios “civilizados” continuou acontecendo de maneira natural, com a concepção equivocada de que dessa forma estariam saindo do estado da condição primitiva para um estado de progresso.

Elias (1994) destaca o conceito de civilização de forma ampla sem pretensão de generalização, parte do pressuposto de que civilizar

[...] resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedade mais antiga ou a sociedades contemporâneas „mais primitivas. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura desprestigiar o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou visão de mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994, p. 23)

Em 1988 as mudanças no panorama educacional indígena foram efetivadas. A Constituição Federal assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada e específica, conforme trata no

Artigo 231.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL 2004, p. 130)

Nesse contexto esta foi a forma de se tentar corrigir uma dívida social acumulada durante anos, foi um resgate étnico e cultural resultante da luta de diversos movimentos indígenas na defesa de suas identidades culturais.

Uma vez garantidos nos termos da Lei os direitos educacionais conquistados pelos indígenas, para serem consolidados é necessário que todas as comunidades indígenas façam uso da escola como ferramenta para sua luta. A escola indígena passa a ser o centro da desmistificação da crença de que deveriam apenas assimilar as imposições de civilização para passar a ser um local de reconhecimento e valorização de um povo. Assim, a escola passa a existir como uma possibilidade de transformação mesmo que ainda não seja o modelo reivindicado durante anos.

A educação escolar indígena na atualidade permite que o ensino contemple saberes científicos, os que são valorizados pela sociedade de modo geral e os saberes tradicionais próprios à cultura de cada comunidade indígena. Mesmo com os avanços em termos de conquistas de espaço na educação escolar indígena, ainda há impasses entre as lideranças indígenas que primam pela cultura local e o governo que privilegia o conhecimento científico, o que dificulta a inserção de novas práticas escolares nas comunidades indígenas. Giupioni (2006) afirma que mesmo com todos os ganhos, existe a falta de interesse governamental que ainda continua sendo o principal impedimento para que as conquistas legais se concretizem em sua totalidade. Assim, a educação escolar indígena desejada por professores e comunidades permanece como alvo das reivindicações dos povos indígenas.

Ao fazer uma reflexão no cenário da educação escolar indígena em Roraima percebe-se que as situações são semelhantes as vividas nacionalmente. O processo de construção e reconstrução da escola indígena vem de encontro a proposta de mudanças, desafios, questionamentos e compromisso com a realidade. Há que se considerar também, que a construção de novos caminhos a serem percorridos pelo estudante indígena na instituição de educação superior constitui-se de modo diferente frente as dificuldades e os

medos de cada indivíduo. Enfim, as situações adversas só surgem quando se decide percorrer o caminho, o que não deixa de ser uma forma de crescimento e evolução.

Abordados de forma sucinta, muitos são os problemas que a população indígena ainda enfrenta para ter a garantia de seus direitos educacionais. Situações adversas como as dificuldades na formação básica, no sentido de que a realidade encontrada na escola não condiz com expectativa criada e a dificuldade em falar o português que muitas vezes é motivo de abandono escolar. E aos que chegam as universidades os problemas não se dissipam, apenas se configuram de outra forma, muitos deixam suas casas na comunidade que viveram e vão morar na cidade passando a enfrentar desafios diferentes do seu dia a dia.

Tais desafios abrangem situações de falta de estrutura financeira, relação entre professor e aluno e a adaptação e autonomia do estudante indígena que muitas vezes sofrem com a dificuldade de adaptação, uma vez que passam longos períodos longe de casa, em uma realidade diferente de sua cultura, e constantemente imbuídos em não decepcionar e voltar para ajudar a comunidade em que vivem.

Quais as mudanças que vêm acontecendo na consciência e na identidade dos indígenas que trilham nesta abertura de caminhos? Para Santos (2010, p. 31), “a desigualdade dos diferentes enquanto humana é a forma mais radical de produção das desigualdades”, pois é quando se remete a todas as questões histórico-sociais, em que perpassam por julgamentos e olhares de reprovação toda essa problemática ganha volume e nos responsabiliza na reprodução de mais desigualdades. Ressaltar as conquistas da educação escolar indígena dentro das escolas e universidades é lutar para que o espaço de formação seja realmente crítico, de transformação social e não de reprodução preconceituosa.

Para Hall (2006) é possível entender a identidade não como algo fixo, imutável, mas como aquilo que é construído na diferença ou por meio dela. A identidade não é algo hermético, é uma convenção socialmente construída, que se insere no circuito da cultura e tem a ver com a representação. Dessa maneira a educação tem como papel fundamental mostrar novas realidades, construir caminhos, oportunidades e ainda, estimular mais ações nesse sentido, evidenciar que as ações sociais devem ser pensadas e debatidas com, para e pelos indígenas. Muitas são as cobranças enfrentadas em diversos aspectos, mas é a consumação do direito a uma educação me-

lhor e com qualidade que fará a diferença em relação à educação e ao respeito pela cultura dos povos indígenas.

3. A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social entre os postulados teóricos de Fairclough (2001) e Goffman (1975)

Um dos pressupostos teóricos da presente pesquisa que encontrei desenvolvido na perspectiva da Teoria Social do Discurso é o de que ao lançar mão do uso da linguagem como discurso, a investigação, impreterivelmente, seguirá um método informado social e teoricamente, como forma de prática social. Isso implica que esse uso é um modo de ação e de representação historicamente situado, envolto por uma relação dialética com o contexto social, ou seja, o discurso integra o mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele.

A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fairclough (2001b) e Goffman (1975). Para ambos o sujeito se constitui imerso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goffman (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais.

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), o discurso é visto como forma de prática social, intimamente ligado ao situacional, institucional e societal porque lida não apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Desse modo, estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e construindo as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

A prática social, moldada e restringida pelas estruturas sociais, constitui a prática discursiva que envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, como pontua Fairclough (2001b, p. 107) “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em

contextos sociais diversos”.

Nessa perspectiva, os contextos sociais definem a forma como os textos serão explorados e consumidos, ou seja, dependerá dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo, primeiro pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas – fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social a qual determina os recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre (FAIRCLOUGH 2001a).

Essa concepção implica considerar que a produção discursiva é organizada em forma de estruturas e que cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que podem tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas padronizadas (RAMALHO; RESENDE, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011). Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 9) afirma que os sistemas simbólicos “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturadas – formadas pelas normas, ordens do discurso e convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - e como estruturas estruturantes – que são constituídas mediante prática e luta social, no intuito de ressignificar regras e convenções e desse modo construir novas estruturas.

Para a Teoria Social do Discurso o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável, como veremos nas análises que seguem. Por isso relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação. Bourdieu (1989) enfatiza que o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Assim, o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídos e constantemente empregados. Além do mais o poder só é consentido mediante o ocultamento de seus próprios mecanismos, do contrário será moldado e reinstrumentalizado de acordo com as necessidades sociais (FAIRCLOUGH 2003).

4. *Representação de ensino superior construída no discurso de uma professora indígena*

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Bá-

sica (Parfor) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo objetivo é ofertar educação superior para profissionais do magistério que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula e que estejam em efetivo exercício na educação básica da rede pública. Essa foi a oportunidade que Francisca (nome fictício) encontrou para cursar o ensino superior. Francisca é indígena da etnia wapixana, filha de pai e mãe wapixana. Nasceu e reside até hoje na comunidade indígena Tabalascada, município de Cantá-RR. Abaixo analiso excertos do discurso, no intuito de compreender como são construídas as representações do ensino superior no contexto indígena.

Durante o curso de Magistério simulamos muitas aulas, analisamos muitas teorias e criticamos muitas práticas dos professores que atuavam nas escolas. O sonho de fazer diferente e assim transformar a educação nos acompanhava desde o princípio. Talvez porque fazíamos parte de um Brasil que já tinha passado por muitas mudanças e era preciso que ela acontecesse também na educação. Acreditávamos que poderíamos fazer com que nossos alunos, através de suas relações com o mundo, tornar-se-iam cidadãos mais autônomos e que nós não recorreríamos aos métodos tradicionais, nos quais os conhecimentos eram transmitidos aos alunos como se estes nada soubessem.

[...]

Sempre tive muito medo de não poder continuar estudando, ou melhor, de não ter mais vínculo em Estabelecimento de Ensino como discente, isso representa para mim a estagnação e o atraso, este medo já me acompanhava desde o curso de PROFORMAÇÃO. Tenho a convicção de que uma professora competente e comprometida com o que faz busca sempre a renovação, pois nenhuma verdade é eterna, e a educação precisa ser atual.

[...]

E isto foi um dos motivos para que eu optasse por este curso. Outro motivo é que sempre tive vontade de fazer Licenciatura em Letras, com o objetivo de adquirir mais conhecimento e levar para a prática na sala de aula. Outro motivo, mais importante ainda, que me levou a optar por essa área, é que são poucos os professores que tem licenciatura nesta área e que lecionam nas escolas do interior e também nas escolas indígenas. Com essa graduação espero qualificar-me para melhor desempenho de minha função.

[...]

E torna dificultoso os retornos que são nos sábados, tenho que conciliar o trabalho com o estudo, muitas das vezes não somos compreendidos em relação a isso, mas nada é impossível. Isso é rotina de um estudante que quer melhoria para a sua vida e a dos alunos, tive professores maravilhosos, doutores mestres. Sempre tive medo de encontrar professores com preconceito, por eu ser indígena, mas até o momento nunca sofri isso. As disciplinas sempre era uma coisa nova, professores desconhecidos sempre gera um pouco de

medo, mas quem se dedica sempre alcança o melhor.

No discurso da professora Francisca, a luta dos povos indígenas por uma educação de qualidade é representada através do processo de significação construído no entrecruzamento das formações discursivas: enquanto professora – O sonho de fazer diferente e assim transformar a educação nos acompanhava desde o princípio e enquanto cidadã – Talvez porque fazíamos parte de um Brasil que já tinha passado por muitas mudanças e era preciso que ela acontecesse também na educação. Assim, como pontua Fairclough (2001b), as práticas discursivas contribuem tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la, o que torna o discurso verdadeiro não mais precioso e desejável, uma vez que não é mais o único discurso possível. Foucault (2003), já afirmava que no século VII a verdade estava deslocada do ato ritualizado para o significado atribuído ao próprio enunciado. Nesse sentido, os excertos acima destacados demonstram indícios de representação de uma prática social em que a profissão docente é considerada importante, essencial para a comunidade em que reside.

Portanto, vimos desenhar-se uma linha de raciocínio crescente à medida que a professora revê os motivos que a levaram a optar pela profissão docente. Primeiro por sonhar em fazer diferente e assim transformar a educação, segundo por adquirir mais conhecimento e levar para a prática na sala de aula, e terceiro por que são poucos os professores que tem licenciatura nesta área e que lecionam nas escolas do interior e também nas escolas indígenas. Percebemos na proposição de Francisca a importância da dimensão temporal, que espousa a ideia de que os desafios que cercam a formação de indígenas em Roraima envolvem um olhar tanto para trás – o sonho a ser realizado – quanto para frente – transformar a realidade das comunidades indígenas. Desse modo, o movimento que oscila entre ser professora e ser cidadã permite-nos perceber que o discurso da professora Francisca se alimenta do passado e do futuro para construir o presente. Julgamos que a descrição do trânsito entre o não mais – nós não recorreríamos aos métodos tradicionais – e o não ainda – busca sempre a renovação, pois nenhuma verdade é eterna, e a educação precisa ser atual – constitui o fluxo ininterrupto do processo de construção do saber docente indígena.

Tal aproximação é possível se entendermos que tanto a memória quanto a expectativa são práticas sociais ativas de construção discursiva de sentido para a formação indígena de nível superior. Desse modo, Francisca constitui um sistema de projeção de significados para a vida social, propondo uma nova congruência no agenciamento das suas escolhas. Assim, ao

confirmar o medo de não poder continuar estudando representa a expectativa em adquirir instrumentos não apenas para se distinguir dos demais, mas principalmente para construir uma vida junto a comunidade de independência e bem-estar. Isso é rotina de um estudante que quer melhoria para a sua vida e a dos alunos. O conflito travado entre o medo e a vontade de vencer é fruto de um estranhamento cultural. Sempre tive medo de encontrar professores com preconceito, por eu ser indígena, embora tente manter a postura de que não há diferenciação, mas até o momento nunca sofri isso, ao tentar levar para a cultura hospedeira um traço da sua identidade de origem, ocorrem as situações de conflito, pois para os não índios vigora no mérito uma ética diferente daquela que norteia os índios, já que naquela o bom desempenho é associado a realizações individuais objetivas, funcionando em um modelo de relações não só no trabalho, mas também sociais, baseado na competição, na busca da realização individual e no privilégio do contratual em detrimento do social.

Isto posto, é possível compreender por que, nas relações sociais, quando fora das comunidades, o índio se volta para própria comunidade, pois, naquele momento, eles se tornam pares ao estarem na mesma condição, ou seja, de estrangeiros em um município de um estado multicultural regido por regras que não são suas, perceptível no discurso. Para ingressar no nível superior, demorei mais ou menos 14 anos, achava que entrar no nível superior era coisa difícil.

5. Considerações finais

O acesso de cursistas indígenas nos cursos de nível superior levanta questionamentos acerca de estatísticas pouco convincentes, na medida em que pode ser considerado quase como casos isolados. Nessa perspectiva, ao dar voz à única representante indígena do curso de Letras/Literatura, é possível perceber que esse nível de educação vem, de algum modo, sendo discutido e representado numa velocidade que não atende plenamente aos anseios das populações que dela esperam benefícios. Nesse sentido, percebemos a disparidade latente entre a educação superior de índios e a educação superior de não Índios.

Mesmo reconhecendo que a demanda por profissionais indígenas de nível superior nas aldeias é enorme, o domínio do conhecimento teórico subjacente a sociedade por parte dos indígenas também é um objetivo de lu-

ta pelos direitos das suas comunidades. Além disso, a presença do indígena numa faculdade traz mudanças e questionamentos na forma de pensar e agir dos colegas e professores que, talvez, nunca tivessem parado para pensar na questão indígena anteriormente. Nesse sentido, diante do discurso da professora Francisca evidencia-se que cursar uma universidade é um instrumento importante para a construção de caminhos novos e autônomos para os povos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CAMPOS, Rogério C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82
- _____. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: UnB, 2001b.
- _____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2011.