

## TECNOLOGIAS, SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

Evaldo Ferreira Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** A pesquisa trouxe elementos para a reflexão do processo de profissionalização docente dos indígenas Tembé em formação, apresentando como questões norteadoras: O que pensam os/as discentes indígenas sobre o processo de profissionalização docente? De que forma os saberes docentes contribuem para a construção das suas identidades pessoais e profissionais? Como os saberes tecnológicos interferem na construção da identidade profissional dos indígenas Tembé. Os objetivos foram refletir sobre o tema à luz de referenciais teóricos a eles subjacentes e compreender como as tecnologias interferem nas práticas cotidianas e educacionais dos discentes indígenas. Autores como Shön (1995), Zeichner (1993), Nóvoa (2000), Ludke e André (1986; 2010), Oliveira (2003), Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinski (2002), dentre outros, fundamentam esta pesquisa. Trata-se de um estudo analítico-descritivo, tendo por base a abordagem quanti-qualitativa, utilizando como técnica de produção dos dados um formulário contendo questões mistas aplicadas junto a 38 discentes que frequentaram a disciplina “Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena”, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pertencente ao Núcleo de Formação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os resultados demonstraram que 76% dos/as discentes consideram a docência uma profissão; 60% creem que os diversos saberes são fundamentais para a construção de aprendizagens e de identidade profissional e 62% afirmam que as tecnologias educacionais contribuem para construção de vários saberes e identidades. Observamos certa fragilidade nas justificativas dos pesquisados ao definirem o magistério como profissão, pois o estatuto de profissionalização envolve desafios bastante complexos que vão além da dimensão didática.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional; Saberes Docentes; Tecnologia Educacional.

**Abstract:** The research brought elements for the reflection of the process of teacher professionalization of the indigenous Tembé in formation, presenting as guiding questions: What do the indigenous students think about the process of teacher professionalization? In what way do the teachers' knowledge contribute to the construction of their personal and professional identities? How the technological knowledge interfere in the construction of the professional identity of the Tembé Indians. The objectives were to reflect on the theme in light of the underlying theoretical frameworks and to understand how technologies interfere in the daily and educational practices of indigenous students. The authors of this paper are Shön (1995), Zeichner (1993), Nóvoa (2000), Ludke and André (1986, 2010), Oliveira (2003), Ramalho, Nunes and Gauthier (2003) and Brzezinski. It is an analytical-descriptive study, based on the quantitative-qualitative approach, using as a data-producing technique a form containing mixed questions applied to 38 students who attended the subject "Communication Technologies and Teaching in Indigenous School Education", Of the Indigenous Intercultural Licentiate Course belonging to the Center for Indigenous Formation of the University of the State of Pará (UEPA). The results showed that 76% of the students considered teaching a profession; 60% believe that the various knowledges are fundamental for building learning and professional identity and 62% affirm that educational technologies contribute to the construction of various knowledge and identities. We observed a certain fragility in the justifications of the respondents when defining the teaching profession as the professionalization status involves quite complex challenges that go beyond the didactic dimension.

**Keywords:** Professional identity; Knowledge of teachers; Educational technology.

---

<sup>1</sup>Professor de Estágio Supervisionado da UEPA e Professor Licenciado Pleno da SEMEC, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na Linha de Formação de Professores da UEPA.  
E-mails: evalldoo@hotmail.com ; evalldoo71@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto das discussões realizadas no ano de 2013 no âmbito da disciplina por mim ministrada no Município de São Miguel do Guamá, intitulada: “Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena”, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pertencente ao Núcleo de Formação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

A referida pesquisa objetivou refletir sobre o tema à luz de referenciais teóricos a ele subjacente e compreender como as tecnologias interferem nas práticas cotidianas e educacionais dos discentes indígenas, as quais estão relacionadas ao exercício de suas atividades no curso de formação de professores da UEPA.

A opção pelo objeto de estudo desta pesquisa se dá pelo fato de ser uma experiência inovadora no Estado do Pará no campo da Formação de Professores Indígenas em que são parceiras universidade pública e comunidades indígenas, em especial, a etnia Tembé cujos professores são o público alvo do referido curso.

O povo Tembé cujo nome significa “donos do cocar” é também conhecido como Tenetehara, que quer dizer “gente verdadeira”, um designativo que representa miticamente a encarnação perfeita da humanidade. A maior parte da tribo dos Tembé habita a terra indígena Alto Rio Guamá. Criada em 1946, essa reserva possui cerca de 289 mil hectares de extensão territorial, onde vivem cerca de 1.500 índios, incluindo também as etnias Kaapor, Guajajara e Timbira. Os Tembé estão situados em várias aldeias distribuídas nos municípios de Paragominas, Capitão Poço, Santa Maria e Tomé-Açu, no Estado do Pará.

Luz (2013) ao realizar estudos nas aldeias Frasqueira e Itaputyre da Reserva Indígena Tembé do Alto Rio Guamá destaca que há uma preocupação dos professores indígenas dessas aldeias a despeito dos currículos e processos didático-pedagógicos estarem distantes das raízes culturais e simbólicas dos Tembé, de modo que a educação ofertada em suas escolas não se embasa nos princípios da diferenciação étnico-cultural. Luz (op. cit.) ressalta ainda que, para combater a perda da tradição cultural, os índios dessas aldeias não têm medido esforços para que se garanta o resgate do uso da língua-mãe Tembé Tenetehara, com investimento na formação de professores para tal feito. Diante de tais circunstâncias, procurei investigar, dentro da formação do professor indígena, como as tecnologias educacionais têm contribuído para o seu processo formativo e de resistência de sua cultura.

## 2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A década de 80 do século XX é o marco divisório entre as concepções de formação de professores de cunho acadêmico e a formação na perspectiva inovadora. Tal fato é possível ser visualizado em cenários de países de origem anglo-saxões, em particular, nos Estados Unidos e Canadá, razão pela qual se buscou responder as reivindicações dos professores desses países para os problemas enfrentados em seus sistemas de ensino. Desta forma, propagou a ideia de que se atingiria a promoção da qualidade do ensino por meio de reformas na formação dos professores e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) afirmam que houve nos Estados Unidos a preocupação do “perigo amarelo” influenciada pelas experiências educacionais de países orientais. Nesta perspectiva, o modelo educacional japonês desencadeou uma grande crítica ao modelo americano de educação baseada na racionalidade técnica de formação de professores, na crítica aos processos de desprofissionalização da educação e na exigência da sociedade por uma nova política de formação de professores.

No Brasil a formação docente esteve centrada nas aquisições de saberes acadêmicos e disciplinares, mas os reflexos daqueles acontecimentos mudaram essa concepção, pois fez com que os professores, gestores dos sistemas educativos e entidades representativas se mobilizassem e passassem a pregar novos discursos em prol de melhorias da educação em todos os aspectos e em novas perspectivas para a formação dos professores e a profissionalização do ensino.

A mudança no processo de formação de professores, segundo Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) ocorre por meio de dois modelos que determinam os perfis de professores atuantes no magistério. O primeiro deles é o Modelo Hegemônico da Formação (MHF) baseado na racionalidade e no academicismo, em que o professor é mero executor e reproduzidor de fazeres técnicos baseados no treinamento de habilidades e competências, visto que o local de desenvolvimento dessa formação é a academia e os grandes centros formadores, em detrimento do ambiente escolar.

O segundo é o Modelo Emergente de Formação (MEF) que se configura na busca da profissionalização docente para a construção de uma nova identidade ao professor, com os enfoques reflexivo, prático, investigativo e crítico constroem a profissão ao mobilizar saberes, valores e habilidades para a resolução de situações e problemas enfrentados na realidade escolar, onde acontece a prática educativa, ou seja, na própria escola – centro da formação e objeto da profissão docente.

No Brasil, antes da década de 80 do século passado, a formação e a profissão docente estavam centradas, principalmente, em uma racionalidade fechada e inflexível. No entanto, na atual conjuntura, o entendimento que se tem engloba três aspectos: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo.

Veiga (1998) entende que o processo de profissionalização do magistério não é uma questão meramente técnica, mas perpassa pela construção de uma identidade profissional unitária do professor, assegurada em um tripé articulado: formação inicial, continuada e o exercício profissional. Portanto, a profissionalização docente atribui uma identidade profissional ao professor por considerar seus aspectos de atuação que acontecem em ambientes com as mais variadas especificidades.

Ainda para Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) o grupo de professores, ao construir a identidade profissional, também está construindo um processo sócio-histórico, orquestrado pelo grupo desejoso dessa profissionalização e pelas condições necessárias determinadas pelos interessados no contexto em que se está atuando.

### **3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ARGUMENTOS PARA O RECONHECIMENTO**

O discurso em prol da qualidade de ensino e da qualificação docente no cenário internacional ocorre nos Estados Unidos por meio dos estudos de Schön (1995), Zeichner (1993), Nóvoa (2000), dentre outros, e, no âmbito nacional, com Oliveira (2003), Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinski (2002).

Schön (1995) é um dos primeiros pesquisadores que analisa a questão da profissionalização docente ao refletir a qualificação dos professores nos Estados Unidos na década de 1980, pois questiona a educação e aborda a importância do ato reflexivo na formação docente. Nesse sentido, assim como Veiga (1998), o referido autor (1995) propõe uma nova concepção na formação dos professores ao problematizar o caráter meramente técnico que fundamentava os modelos da formação. Para Schön (op. cit.) o novo paradigma da formação representa a epistemologia da prática, a qual envolve situações reflexivas na atividade docente.

No caso brasileiro, Oliveira (2003); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinski (2002) são alguns estudiosos que analisam a identidade profissional dos/as professores/as como uma linha tênue entre o ofício e o profissional. O atual cenário político educacional brasileiro sobre a formação de professores ainda luta pelo reconhecimento como categoria profissional, pois a docência para muitos estudiosos é encarada como ofício.

A docência como estatuto de profissionalização, na análise de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), é um processo que envolve duas dimensões: a primeira relaciona-se a um aspecto interno, denominado de profissionalidade, momento em que se desenvolvem as aprendizagens que darão suporte ao desenvolvimento da atividade docente; a segunda, de caráter exterior à profissão, chamado de profissionalismo ou profissionalismo, conforme explica o autor:

[...] a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências e atitudes etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social de um maior status do grupo, etc (GAUTHIER, 2003, p. 11), (grifo nosso).

Tais referências dizem respeito à reivindicação de um status distinto da visão social do trabalho:

[...] implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. O reconhecimento de um tal status está ligado à ideologia dominante de uma sociedade em uma determinada época (GAUTHIER, 2003, p. 52).

A dimensão externa remete ao caráter político que configura o trabalho docente como determinante no processo de mudança social. Na visão de Oliveira (2003) a dificuldade encontrada no reconhecimento da profissão docente está ligada a essa dimensão política que exige o engajamento coletivo dos professores.

A dimensão interna e a externa se configuram como um processo dialético de construção de uma identidade social forma no pessoal e no coletivo, pois ele é: “fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos” (GATTI apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

Nóvoa (2000) destaca um duplo movimento da construção das identidades profissionais ao analisá-las sem separar as dimensões pessoais e profissionais que estão juntas participando do projeto contínuo da formação dos professores, pois “o professor é a pessoa, e uma parte muito importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA 1995, p.9).

#### 4 SABERES DOCENTES: CATEGORIA IMPORTANTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

No contexto educacional brasileiro, Pimenta (1996; 2002) destaca a importância dos processos de construção da identidade profissional dos professores por meio de saberes ao sustentar que:

A identidade não é um dado imutável [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo um estatuto de legalidade. Assim algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 1996, p.18).

Partindo dessa concepção a mobilização dos saberes da docência é compreendida como um passo relevante no processo da construção da identidade profissional dos professores, uma vez que prioriza a prática social como elemento constitutivo do sujeito para a transformação das realidades sociais. Para a referida autora, a identidade docente é tecida por saberes, dentre os quais destaca: a experiência, o conhecimento e os pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados às experiências acumuladas socialmente pelos sujeitos na condição de alunos em suas etapas de escolarização e, agora, na de professores que vivenciam um coletivo e produzem em seus ambientes de trabalho condições, conflitos, e posturas refletidas permanentemente sobre as ações realizadas.

Os saberes do conhecimento estão além da informação ao classificar, analisar, contextualizar as informações e conscientizar para associá-los às práticas e elaborar novos conhecimentos. Esses saberes também têm relação às especialidades do conhecimento adquiridos na formação ao criar no professor um perfil próprio de lidar com o ensino.

Já os saberes pedagógicos têm a ver com a aquisição pelos professores de saberes didáticos e pedagógicos necessários à atuação docente, pois viabilizam o ato de ensinar em suas multifaces. Não se trata aqui de aquisição de um repertório de técnicas que confiariam ao ensino um bom desenvolvimento, mas de uma complexidade de elementos que constituem o processo de ensino.

Ao partir dessa concepção considero que o conjunto desses saberes fortalece a construção identitária do/a professor/a. Contudo, o saber da experiência é um dos elementos, que atualmente ganha destaque nessa construção da identidade profissional e pessoal, visto que se passa a olhar as novas frentes de atuação dos sujeitos, suas subjetividades e experiências edificadas ao longo da sua história de vida. Autores como Almeida e Biajone

(2005) lançam mão das conceituações utilizadas por Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1985, 2002 e 2004) no campo dos saberes docentes.

Com base em Gauthier (1998), Almeida e Biajone (op. cit.) argumentam baseados nos obstáculos existentes na pedagogia que é de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. O ofício sem saberes, relacionado à própria atividade docente, não revela os saberes a ela necessários quando exercida. Está intimamente ligado a ideia de que para ensinar basta a memorização do conteúdo a ser transmitido e que ter experiência e cultura é o suficiente para fazê-lo. Assim, concordo com os autores ao afirmar que tomar os saberes do conteúdo, da experiência e da cultura como exclusivos em depreciação a outros, pouco contribui para a qualificação do ensino, mas, ao contrário, acaba por perpetuar um saber ignorante e acrítico.

No que se relaciona aos saberes sem ofício os mencionados autores apontam que são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos de formação, que acabaram por reduzir o ensino a simples repertório de conhecimentos desconexos da realidade da sala de aula em detrimento a sua natureza complexa. Gauthier (1998 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2005) diz que devemos evitar esses dois obstáculos, pois já é possível dispor de ofício feito de saberes constituído por meio de pesquisas de conhecimentos produzidos com base no próprio ensino.

Outro autor trabalhado por Almeida e Biajone (2005) na linha de saberes e profissionalização docente é Tardif (2002), que define alguns fios condutores: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de saberes humanos; saberes e formação profissional.

O primeiro é o saber e trabalho que significa sintonizar o saber do professor com o trabalho na escola e em sala de aula. O segundo – diversidade do saber – transmite a ideia do saber plural e heterogêneo, associado às diversas formas de fazer. A Temporalidade do Saber significa afirmar que o saber é adquirido na história de vida e na carreira profissional do professor. Já a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber trata dos já conhecidos saberes da experiência adquiridos no contexto do trabalho docente. O quinto fio condutor, denominado saberes humanos a respeito de saberes humanos, exprime a interação do objeto de trabalho e a ação humana. E por fim, saberes e formação profissional se reportam a necessidade de repensar a formação do professor. É também a sincronia entre os saberes dos professores e o cotidiano em que se desenvolve o trabalho docente.

Os referidos autores absorvem o posicionamento de Tardif (2002) ao afirmarem que todos esses saberes são decorrentes das mais variadas fontes e das diferentes relações que os professores estabelecem com eles. Assim, Tardif classifica os saberes em: 1) saberes da formação profissional – são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares – são aqueles selecionados e eleitos como oficiais pelas instituições universitárias; 3) saberes curriculares – traduzidos nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são categorizados, selecionados e definidos como modelos que passam a ser priorizados pela escola e, finalmente, o quarto saber – 4) saberes experiências – nascem da experiência individual e coletiva na forma de *habitus*, habilidades, saber-fazer e de saber-ser.

Shulman (1986), referenciado por Almeida e Biajone (2005), ao criticar os programas de formação nas reformas educacionais e programas de avaliação e certificação de professores alerta que há uma preocupação exacerbada em priorizar as habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos para a realização de trabalhos docentes nos mais variados cotidianos de ensino, afirmando que essas tarefas não são as únicas evidências para se garantir uma definição consistente do conhecimento no ensino, visto que, neste processo, são perdidas questões sobre os conteúdos das lições ensinadas, das questões feitas e explicações oferecidas que se identifica com o que o autor denomina de “paradigma ausente”.

Por fim, Arroyo (2000) aponta alguns fatores que têm dificultado o reconhecimento da profissionalização docente como o fato de ser uma “profissão” que não possui fronteiras limitadas de atuação como presenciamos em muitas outras consideradas de “status”. O professor pisa em campo diversificado e sem uma definição a priori; constrói em torno do magistério imagens associadas ao fracasso à desordem, pois é o culpado pela falta de qualidade no ensino e também o fato de que na própria categoria existe hierarquias que vão desde aqueles que atuam nos sistemas assessorando e planejando políticas educacionais até o professor da escola pública de periferia.

## 5 RESULTADOS

Neste momento apresentaremos alguns resultados preliminares referentes à temática estudada, associando-a ao entendimento dos discentes indígenas pesquisados sobre a questão da identidade profissional mediante sua prática formativa em suas várias dimensões.

### 5.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva e analítica, apoiada pela técnica do questionário, contendo questões mistas aplicadas junto a 38 discentes que frequentaram a disciplina “Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena”, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pertencente ao Núcleo de Formação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Vale ressaltar



que os questionários foram distribuídos em sala de aula, no Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá, sendo que obtive o retorno de 100% deles.

Acredito que tal fato comprova que os discentes estão dispostos a contribuir com seus pensares e fazeres no contexto social em que vivem e no acadêmico em que frequentam. Entendem que os resultados desta pesquisa podem contribuir para melhorias da cultura indígena e o repensar das concepções e práticas da educação indígena.

Ao analisar os dados pessoais dos entrevistados observo que a maioria é composta de 22 mulheres (60%), sendo que os demais são homens (40%), com idade predominante entre 20 a 24 anos (46%), seguido da faixa etária entre 25 a 29 anos (25%) e entre 30 a 34 (15%), 6% estão na faixa etária entre 35 a 39 anos e 9% na faixa etária entre 40 a 44 anos de idade. Não há discentes na faixa de idade acima de 50 anos.

Dos discentes do sexo masculino entrevistados, 22% têm como escolarização o Ensino Médio Regular e outros 17% possuem o Ensino Médio Normal – Magistério. Já com relação às discentes do sexo feminino, a maioria (38%) tem grau de escolaridade no Ensino Médio Normal, sendo que 3 (8%) destacam a formação no Magistério Indígena. As demais entrevistadas (17%) possuem apenas o Ensino Médio Regular.

Quando indagadas sobre a atuação no magistério, 27% das discentes do sexo feminino apontam que já atuam na área, sendo que desse percentual 22% atuam na condição de professoras e 6% são gestoras escolares. Já os discentes do sexo masculino, 22% respondem que não atuam no magistério e 13% já são professores atuantes do magistério em escolas indígenas. No cômputo geral dos dados, observei que 52% dos/as discentes ainda não atuam no magistério e 41% já trabalham na área educacional.

Com relação à atuação profissional no campo do magistério inquiri sobre o tempo de atuação no magistério e foi detectado que grande parcela dos discentes (34%) encontra-se no meio da carreira entre 8 a 11 anos de exercício no magistério, seguidos de 16% dos que se encontram entre 0 a 3 anos; 13% entre 12 a 16; 10% na faixa entre 4 a 7 anos de atuação. Destaco também que, dos entrevistados, 27% não responderam a esse quesito da pesquisa.

Os dados apresentados reafirmam a predominância de professores em meia idade; uma significativa iniciativa quanto ao ingresso de discentes mais jovens nos meios acadêmicos; um percentual bem representativo de discentes do sexo feminino que possuem formação no Magistério Normal com experiência no campo da educação e com mais de 10 anos de exercício da profissão docente. Esses dados se contrastam quando se tratam de discentes do sexo masculino, já que a maioria não possui formação no Magistério Normal e tem pouca experiência no campo educacional.

Do ponto de vista da relação conjugal observo que 49% dos entrevistados afirmam que são solteiros/as; seguidos de 27% que são casados/as e constituem família, sendo que 60% possuem dentre 1 a 3 filhos. Por seu turno, 19% mantêm relação de concubinato e, de certa forma, constituem família, o que é uma prática na cultura indígena.

Esses dados coincidem com muitos estudos realizados na área do magistério em que a maioria dos professores é composta de mulheres, casadas e com filhos, o que se supõe afirmar que mantêm jornada dupla ao dividir suas atividades acadêmicas da universidade com os afazeres do lar.

No que concerne aos aspectos profissionais, constato que 78% dos discentes responderam que pretendem atuar na regência de classe depois de licenciado, contra 14% que pretendem atuar na gestão escolar, sendo que 8% não responderam e nenhum apontou a possibilidade de atuar em espaços não escolares.

Por outro lado, observo uma necessidade urgente em preparar esse grupo de discentes para utilizar os meios tecnológicos no fazer educacional, uma vez que 67% afirma não receber nenhum tipo de formação continuada mediada pelo uso da tecnologia educacional. No entanto, percebo uma iniciativa por parte de 27% desses discentes que alegam participar de formação continuada que faz uso das tecnologias educacionais, ora no ambiente escolar, ora na universidade.

No entanto, ao responderem que essa formação ocorre de forma eventual (38%), evidencio que faltam programas para a participação dos discentes de forma contínua e sistematizada. Outra informação importante se refere ao percentual de 57% que não responderam à questão, o que também leva a crer que os discentes não participam de formação seja qual for a sua natureza, pois ao mesmo tempo grande parcela dos entrevistados (40%) assegura não participar de qualquer curso de atualização e outros 40% também não chegaram a responder à questão.

Uma das razões da não participação em cursos de atualizações ora é justificada pela falta de oportunidades, ora porque não existe a oferta de cursos dessa natureza nas comunidades onde habitam. Outros discentes entrevistados apontam que muitos desses cursos foram realizados na UEPA (27%). Sendo que outros eventos também foram frequentados pelos indígenas entre os anos de 2008 a 2013, quais sejam: palestras, conferências e seminários (67%), cursos e oficinas (23%).

## 5.2 O MAGISTÉRIO COMO ESTATUTO DE PROFISSÃO

Os entrevistados, em sua maioria (76%), apontam o magistério como profissão, o que para nós foi uma grande surpresa, pois demonstrou um consenso dos discentes indígenas em relação à profissão docente. Tal resultado fica explícito nos seguintes depoimentos:

O magistério é uma construção de saberes sócio-culturais que contribui na continuidade de estudos e aquisição de competências (discente 3).

Nele é que os professores aprendem habilidades e constroem novos conhecimentos de como poderão atuar em várias situações com os alunos e nas comunidades indígenas (discente 5).

É no magistério que os professores irão adquirir um leque de conhecimentos que irão ser somados aos dos alunos para sua melhoria e de sua comunidade indígena (discente 8).

O magistério é uma profissão, mas infelizmente tem sido tratado com descaso e falta de reconhecimento oficial por parte do poder público (discente 9).

Cabe destacar que no último depoimento observo uma compreensão da lógica que envolve o reconhecimento da docência como profissão. Esse dado é interessante, pois ao confrontá-lo com o referencial teórico que serviu de suporte para a construção da pesquisa, dentre os quais destaco Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinki (2002), observo que o magistério, no Brasil, ainda está em busca de reconhecimento profissional.

## 5.3 A AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Quando questionados sobre as dificuldades na disciplina para a realização do trabalho acadêmico, os/as discentes evidenciaram em sua maioria (80%) ter dificuldade com a realização das atividades desenvolvidas por meio de computador. No entanto, admitem que foram suprindo-as gradativamente e construindo relativa autonomia para realizar as ações propostas, conforme as falas dos sujeitos:

[...] quando fomos fazer o blog, pois não consegui fazer só e pedi ajuda ao professor e aos colegas (discente 2).

[...] em conhecer os mecanismos de uso do computador, fazer o blog, e-mail, postar comentários, elaboração de slides, etc. (discente 4).

Em primeiro momento necessitei de ajuda dos colegas e do professor. Porém, ao apreender os encaminhamentos tive autonomia para realizar as atividades propostas, principalmente aquelas envolvendo o computador (discente 7).

## 5.4 A TECNOLOGIA EDUCACIONAL: SABERES NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DISCENTES DA ETNIA TEMBÉ

Nesta pesquisa pude observar que quando um indígena frequenta as aulas na universidade comparecem a esposa, os filhos, o irmão, o cacique, prática não muito aceita pelo homem branco, mas que faz parte de seu ritual coletivo enquanto comunidade.

As atividades propostas na disciplina foram direcionadas pelas discussões teóricas e elaboração de trabalhos que não servissem apenas para critério de avaliação e desempenho dos discentes, mas que pudesse ter utilidade prática em suas vidas pessoais e em comunidade.

Por isso, realizamos debates e discussões acerca das implicações do uso da tecnologia educacional nas sociedades, em especial nas sociedades indígenas. Ao mesmo tempo, elaboramos atividades no laboratório de informática (LABINF) no Núcleo de São Miguel do Guamá, que contribuíram para um maior entendimento da disciplina e do seu objeto de estudo.

Nesse sentido, foram elaboradas pesquisas com o apoio da internet, construção de trabalho no power point apresentado como critério de avaliação do seminário. Como atividade final foi sugerida a elaboração de blog com exploração de seus recursos (fotos, textos, vídeos, postagens, etc.).

Foto 1 - Alunos da Tribo Tembê construindo trabalhos no LABINF da UEPA – São Miguel do Guamá



Fonte: acervo fotográfico particular do autor.

Foto 2 - Alunos da Tribo Tembê apresentando Seminário avaliativo em sala de aula/UEPA – São Miguel do Guamá.



Fonte: acervo fotográfico particular do autor.

Vivenciei algumas dificuldades quanto à elaboração dessas atividades educativas com os/as discentes indígenas, mas no transcorrer foram sendo superadas com entendimento, motivação pessoal/grupal e orientações. Tais dificuldades em muito se assemelham às observações obtidas quando da aplicação de projetos pedagógicos envolvendo o uso de recursos tecnológicos aplicados aos professores, em particular, os indígenas da rede regular. No entanto, o indígena vê nos recursos tecnológicos uma oportunidade de articular os saberes historicamente estabelecidos com a valorização e preservação de sua cultura, valendo-se da inclusão sociodigital. Essas afirmações são percebidas pelos/as discentes indígenas, inclusive de forma bem crítica:

Tive dificuldade em fazer um slide, mas isso serviu para que eu aprendesse ainda mais, persistindo e me empenhando na atividade (discente 1).

Encontrei dificuldade quando foi para cada aluno fazer o seu blog porque nunca tive essa experiência, mas consegui superar buscando ajuda com os colegas que já sabiam e com o professor, aprendi muito e gostei da disciplina (discente 9).

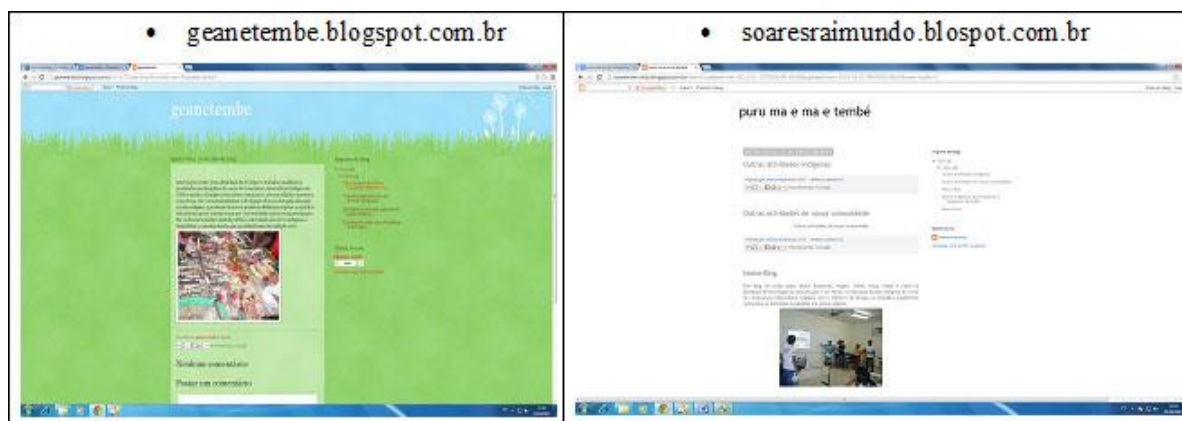
As dificuldades são muitas, mas a falta de práticas tecnológicas no ensino e de infraestrutura educacional é um dos maiores que enfrentamos. As políticas educacionais governamentais do Brasil devem levar em consideração as diferenças étnicas (discente 21).

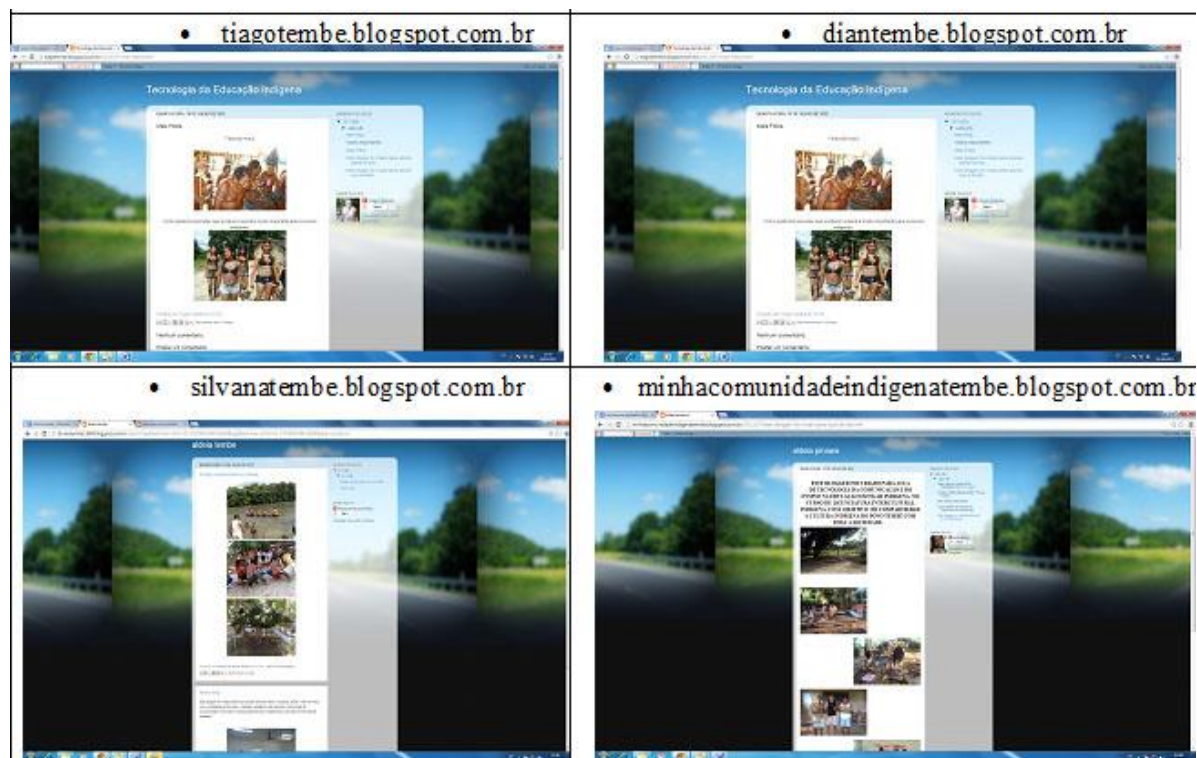
Ao analisar a inserção da tecnologia na educação, Gomes (2000) sustenta sua argumentação em Freire (1970) e afirma que os seres humanos têm a função de pensar e indagar sobre determinada programação tecnológica e redirecioná-la ao interesse que o grupo estabelece. E para isso, a linguagem tem contribuição significativa nesse processo, pois só compreendemos a vida histórica, social e política dos homens pela necessidade de saber e transmitir pela linguagem, e isto tem a ver com a forma de "estar sendo" no mundo e com capacidade de desvendar a razão de ser do mundo. Gomes (op. cit., p. 4) finaliza dizendo que a sociedade “necessita de homens e mulheres que, ao lado dos saberes técnicos e científicos, estejam também inclinados a conhecer o mundo de outra forma, através de tipos de saberes não preestabelecidos”

É perceptível que a disciplina “Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena” ao oferecer formação em tecnologias educacionais para os indígenas, objetiva proporcionar-lhes a inclusão sociodigital e ao favorecer sua autonomia e emancipação, produzindo, divulgando, registrando sua cultura.

Essa ideia foi perseguida e concretizada ao serem concluídas pelos discentes as atividades da disciplina e apresentados os blogs construídos a fim de servir de recurso para a socialização das atividades realizadas, não só na disciplina, mas também de outras que os mesmos vierem a cursar. Os blogs também podem ser utilizados como instrumento de divulgação e veiculação de informações sobre a cultura Tembé.

Imagem 3 - Blogs construídos pelos discentes indígenas Tembé





Fonte: acervo particular do autor.

Ao final quando indagados que outras questões poderiam ser apontadas por eles, concernentes à disciplina, que poderiam contribuir para a construção de saberes, competências e identidades para atuação na educação indígena percebo certo entendimento da parte dos mesmos quando asseguram garantias e melhorias para as comunidades as quais fazem parte, mediante um conhecimento particularizado. Isso fica evidente quando necessitam de:

Domínio sobre a cultura indígena onde o professor estiver atuando (discente 16).

Compromisso com a comunidade e busca de competências para garantir aos alunos índios maiores conhecimento sobre a sua cultura e a do mundo (discente 20).

Utilização dos recursos tecnológicos, mas ao mesmo tempo valorizar os saberes tradicionais de cada povo indígena, seus modos de viver e a maneira de como se relacionar com todos, respeitando suas diferenças (discente 31).

Compromisso com a comunidade indígena, responsabilidades e muita força de vontade, pois as lutas indígenas são muito desgastantes e se você não tiver o apoio do seu povo, você não consegue vencer sozinho (discente 15).

Os depoimentos acima me levam a crer que as questões discutidas na universidade com os indígenas são entendidas por eles em seu conjunto de forma processual, visto que as situações enfrentadas em seu contexto comunitário estão intimamente relacionadas. Melhor explicando, não tratam educação sem levar em consideração as questões de saúde, de condições de vida, luta e preservação pelos territórios e de conquistas/reivindicações nas

demais instâncias e setores da sociedade, o que é explicitamente relatado nos trabalhos produzidos em sala por todos os discentes indígenas Tembé.

## **6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO**

A partir das leituras destaco algumas barreiras impostas ao reconhecimento do trabalho docente como profissão, principalmente quando se trata de educação indígena: a necessária desconstrução da imagem social negativa construída em torno da docência, as precárias condições em que funcionam as escolas indígenas, o que certamente requer uso de tecnologias naturais (e não digitais); as discussões que tratam desta problemática centrada, timidamente, nos meios acadêmicos universitários, e em específico a alguns programas de pós-graduação e o caráter coletivo das comunidades indígenas que envolve o reconhecimento e valorização da profissão docente entre outras.

Nesse contexto, percebo que valorizar o trabalho docente implica compreendê-lo em sua amplitude social, isto é, considerando a dimensão relacional da atividade docente, a qual se configura com um caráter político e social na formação e profissionalização dos professores.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes**. Anped: GT formação de professores. 2005.
- ARROYO, G. Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-formação**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. Paz e Terra, São Paulo, 1970.
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Paulo Freire: Re-Leitura para uma teoria da Informática na Educação**. Instituto Paulo Freire, 2000.
- LUZ, Helder Corrêa. **Desenvolvimento sustentável na Amazônia: uma análise nas aldeias frasqueira e itaputyre da reserva indígena tembé do alto rio guamá – riarg**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2013.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1996.
- RAMALHO, Betania, NUNES, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SCHÖN, Donald A. Formar os professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio et al. Os professores e sua formação*. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- VIEIRA, Erika Rodrigues. Estudo de Caso: A Tecnologia Educacional em comunidades indígenas in VIEIRA, Erika Rodrigues. **Tecnologia e prática educativa - a educação indígena em perspectiva: experiência das EEI Aldeia Uru-ity e EEI Aldeia Djaiko-aty**. Americana, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2011, pp. 37-42.