

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Borges de Andrade

Universidade Federal do Triângulo Mineiro feborgesaz@yahoo.com.br

Neide Borges Pedrosa

Universidade Federal de Rondônia neibpedrosa@gmail.com

Rogéria Moreira Rezende Isobe

Universidade Federal do Triângulo Mineiro rogeriaisobe@gmail.com

Márcia Regina Chrispim Alvares Rosetto

Pontifícia universidade Católica de São Paulo professoramarcia@desbrava.com.br

Resumo: Objetiva-se aqui relatar a experiência de capacitação docente desenvolvida em um curso de aperfeiçoamento realizado no período de 2014 a 2015 sob a coordenação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O processo de formação buscou qualificar a abordagem sobre a cultura indígena nas escolas, conforme determinação da Lei 11.645/2008 e também debater sobre a implementação de ambientes digitais nas comunidades indígenas, numa perspectiva de emancipação que enfatiza, sobretudo, a interação ativa do sujeito com as mídias digitais como consumidor e como produtor de seus conteúdos e processos. O curso – preconizado pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM) – buscou, por um lado, oferecer um repertório conceitual e teórico que possibilitasse o desenvolvimento de uma educação intercultural nas escolas e, por outro lado, contribuir para a construção de uma cultura profissional para atuar na contramão dos paradigmas vigentes na sociedade atual: do individualismo e competição para o coletivo e a cooperação; da rigidez para a flexibilidade; do foco no indivíduo e na instituição para o foco no trabalho colaborativo em equipe. Não se tratou, portanto, de oferecer um curso de “capacitação” sobre as culturas e história dos povos indígenas, mas de realizar um processo de formação pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia freireana que preconiza a dimensão dialógica e processual da formação docente. O processo formativo foi operacionalizado por meio de 3 (três) tipos de atividades articuladas: 1) curso de aperfeiçoamento com aulas presenciais e a distância; 2) seminários temáticos com a participação de representantes indígenas de diversas etnias; 3) viagens programadas para realização de visitas a museus e comunidades indígenas. A experiência evidenciou a potencialidade das ações de formação continuada para o desenvolvimento de uma educação intercultural e demonstrou, por sua vez, que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para efetividade dos processos de inclusão digital no Brasil.

Palavras-chave: formação docente; educação intercultural; temática indígena; inclusão digital.

Introdução

Nas últimas décadas a formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores tem sido alvo de discussões no cenário das políticas educacionais e no ambiente acadêmico nacional e internacional, tendo em vista a construção de novos horizontes no campo educativo. No Brasil, a preocupação com a valorização do magistério no âmbito das políticas educacionais decorre da “crescente demanda destes profissionais, oriunda da expansão da oferta da educação básica no

Brasil, e da ameaça de futura escassez de professores em determinadas etapas de ensino em determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento” (OLIVEIRA e DUARTE, 2014, p. 69).

Aliada a uma política de valorização do magistério – condições de trabalho, salários e carreira – a formação continuada é apontada como um dos elementos basilares na efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo a responder aos inúmeros desafios da complexa sociedade do século XXI (NÓVOA, 1992 ; CANDAU, 1999; MARIN, 1995 e 2000; FERREIRA, 2003; BARBOSA, 2003).

A construção de uma escola intercultural com ênfase na diversidade das culturas hibridizadas tem sido uma das questões discutidas nas propostas de formação docente, pois se apresenta como possibilidade de superação das ambiguidades, conflitos e tensões advindas da cultura homogeneizadora e excludente da escola atual. Nessa conjuntura, a Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008). A determinação legal não significa, entretanto, a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino, pois a formação inicial dos professores ainda contempla de forma incipiente o ensino daquelas temáticas.

Partindo de uma abordagem crítica da instituição escolar, que a concebe enquanto espaço-tempo privilegiado de possibilidades de mudança sócio-política, evidencia-se a necessidade de capacitação e adequação do profissional da área da educação para a abordagem crítica da temática indígena na sala de aula. No entanto, segundo Grupioni (1995), o ensino das culturas indígenas nas escolas é marcado pelo predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas porque “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil” (p. 424).

Um dos estereótipos relacionados à cultura indígena refere-se ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas aldeias na medida em que, as representações construídas sobre os povos indígenas, não ultrapassam a imagem caricatural de índios vivendo em harmonia com a natureza pescando e caçando e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo, com direitos, portanto, de acesso às indústrias culturais (cinema, rádio, televisão, imprensa) e TICs (escrita, informática, telecomunicações).

A temática indígena é abordada, pois, no ambiente escolar de forma superficial, descontextualizada e marcada pelas visões da literatura romântica do século XIX, que representa o

indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam além de desconsiderar os processos de inclusão digital deste segmento. A propósito são pertinentes as observações de LÉVY (1999)

[...] acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata (...) devemos antes entender um acesso de todos os processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no 'virtual', nem a que um deles 'imite' o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro (p.196)

Nessa perspectiva, a inclusão digital é considerada como uma das formas de combater estereótipos e equalizar oportunidades em uma sociedade marcada por diversas formas de exclusão das diferentes etnias e classes sociais. Para Sorj (2003, p. 14) “embora aceitemos que as novas tecnologias não sejam uma panacéia para os problemas da desigualdade elas constituem hoje uma das condições fundamentais de integração na vida social”.

A superação dessa problemática configura-se em um processo que deve ser construído a partir de estudos culturais abrangentes subsidiados por uma reflexão radical e rigorosa que permita a compreensão das raízes do problema e seus fundamentos, questionando-se as concepções do senso comum construídas historicamente, pois “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (VORRABER COSTA, 2002, p. 138).

Nessa conjuntura, as ações de formação continuada são basilares na construção de uma perspectiva crítica e problematizadora da educação, tendo em vista o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira bem como o respeito às diferenças dos saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas

A propósito, Candau (2005) alerta que atualmente as escolas enfrentam o desafio de tratar de questões para os quais não foram preparadas sendo necessário fomentar discussões e debates a respeito da diversidade sociocultural questionando “o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícito ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares” (p. 28). O currículo escolar, nessa perspectiva, é compreendido como um campo de lutas na medida em que é permeado por “interesses, rituais, conflitos simbólicos e

culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero (SILVA E MOREIRA, 1995 p. 2).

A ampliação de cursos de formação continuada de professores voltados para inclusão dos conteúdos referentes à diversidade étnica no currículo da Educação Básica pública configura-se, pois, em uma possibilidade de desconstruir estereótipos existentes em torno das expressões socioculturais das populações indígenas promovendo múltiplas oportunidades de reflexões e aprendizagem a partir da leitura crítica das relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas na sociedade contemporânea.

É nesse caminho de reflexões que se situa a experiência de formação continuada de professores desenvolvida no âmbito do projeto “Culturas e História dos Povos Indígenas” – CHPI/UFTM – desenvolvido com o objetivo de contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008. O projeto foi realizado por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM).

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de formação destacando o perfil dos cursistas e a metodologia do curso operacionalizado por meio duas atividades articuladas: (1) atividades de mobilização e articulação político-institucional; (2) atividades de formação desenvolvidas por meio de aulas presenciais e a distância, viagens programadas para realização de visitas a museus e comunidades indígenas e seminários temáticos com a participação de representantes indígenas provenientes de Rondônia que palestraram sobre a inclusão digital das comunidades indígenas numa perspectiva de emancipação humana.

Atividades de mobilização e articulação político-institucional

As mudanças no mundo contemporâneo conferem às Universidades um papel estratégico no desenvolvimento das sociedades. No Brasil a Universidade Pública caracteriza-se como *lócus* de produção e democratização do conhecimento bem como espaço plural e democrático de reflexão e crítica acerca dos diferentes processos societários. No cumprimento de seu compromisso social, a universidade deve promover uma articulação com a sociedade na busca da construção de um projeto que permita, de forma efetiva, concretizar uma pauta de inclusão social, a formação cidadã e humanista, na perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

Nessa perspectiva, a primeira frente de ação do projeto CHPI/UFTM foi o desenvolvimento de ações articulação e à mobilização de diversos atores sociais buscando responder ao desafio de construir ações coletivizadas capazes de intervir de forma qualitativa na educação pública brasileira.

Mobilizar quer dizer “por em movimento”, movimentar-se em favor de um propósito, uma campanha, ou seja, fazer com que uma, ou mais pessoas, modifiquem o estado de acomodação para construção de um novo cenário social. O conceito de “mobilização” – originário do Latim, *mobilis* – diz respeito àquilo que pode mudar de lugar. Desta forma, a mobilização social permite a construção de um espaço de reflexões e questionamentos que leva as pessoas a pensarem no mundo não como algo a-histórico e definitivo, mas passível de mudanças, abrindo espaço para a visualização de múltiplas interpretações do mundo e a construção de novas representações sobre a realidade e novas identidades.

Para os teóricos Bernardo Toro e Nísia Werneck (2004), mobilizar é o ato de convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, compartilhando interpretações e sentido. É a partir deste sentido compartilhado que diferentes sujeitos ou setores da sociedade se reúnem transformar determinados processos ou ações.

É importante ressaltar que um processo de mobilização não acontece espontaneamente, mas representa a iniciativa de pessoas que decidem agir promovendo a participação do coletivo em prol de um objetivo comum. Nesse sentido, a equipe do projeto realizou diversas visitas aos municípios circunscritos à região do Triângulo Mineiro. Foram realizadas reuniões com gestores municipais e sociedade civil nos municípios selecionados, com a finalidade de apresentar a proposta de trabalho do projeto CHPI/UFTM e estimular a mobilização das forças locais ressaltando a importância da conjugação de esforços para atender as demandas de melhoria na qualidade do ensino em nível regional. Foram utilizadas, ainda, outras estratégias de articulação com os serviços/instituições dos municípios da área de abrangência, tais como: envio de ofícios para sensibilização e divulgação dos cursos, períodos de inscrição, fichas de inscrição, cronogramas, disponibilização das informações no site da UFTM e ampla divulgação por meio de cartazes, folders e nas emissoras de rádio locais.

Além disso, buscou-se realizar visitas nas escolas com o propósito de romper com a cultura do isolamento propiciando o contato com os próprios docentes apresentando novas perspectivas de formação de professores com a oferta de cursos gratuitos pela UFTM tendo em vista a implementação qualificada da Lei 11.645/2008. Tais visitas apresentaram-se como espaços privilegiados de construção de um “sentido”, um “propósito” consistente, capaz de fomentar

parcerias e motivar ações integradas para o desenvolvimento das atividades de formação continuada aos professores da rede pública de ensino na região do Triângulo Mineiro.

Atividades de formação

O projeto de formação teve como público alvo professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino. Foi desenvolvido no período de junho de 2014 a fevereiro de 2015 com 123 professores provenientes de seis municípios: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo (Minas Gerais) e Igarapava (São Paulo). Tais municípios são integrantes da área de abrangência da UFTM, devido à proximidade com a cidade de Uberaba, sede da instituição. Quanto ao número de habitantes, os seis municípios possuem a média de 13.038 sendo o número máximo 27.900 e mínimo 3.890 habitantes.

A proposta buscou, por um lado, oferecer um repertório conceitual e teórico que possibilitasse o desenvolvimento de uma educação intercultural nas escolas e, por outro lado, contribuir para a construção de uma cultura profissional para atuar na contramão dos paradigmas vigentes na sociedade atual: do individualismo e competição para o coletivo e a cooperação; da rigidez para a flexibilidade; do foco no indivíduo e na instituição para o foco no trabalho colaborativo em equipe.

Não se tratou, portanto, de oferecer um curso de “capacitação” sobre as culturas e história dos povos indígenas, mas de realizar um processo de formação pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia freireana que preconiza a dimensão dialógica e processual da formação docente (FREIRE, 1991).

O processo formativo foi operacionalizado por meio de 3 (três) tipos de atividades articuladas: 1) curso de aperfeiçoamento com aulas presenciais e a distância; 2) seminários temáticos com a participação de representantes indígenas de diversas etnias; 3) viagens programadas para realização de visitas a museus e comunidades indígenas.

O curso de aperfeiçoamento foi estruturado em 03 módulos de 60 horas, perfazendo um total de 180 horas/aulas, desenvolvidas no período de junho/2014 a Fev/2015. As atividades formativas ocorreram em dois pólos: 1) Conceição das Alagoas; 2) Igarapava. Metodologicamente o curso foi organizado em atividades presenciais (40h) e à distância (20h), operacionalizadas com carga horária de 2 horas e quinze minutos para cada módulo, e em cada mês. Essa carga horária foi oferecida a quatro turmas (30 a 31 alunos), concomitantemente. Os módulos se constituíram numa sequência

didática, em que o/a ministrante retomava as atividades do módulo anterior e, portanto, se constituiu num todo articulado.

As atividades presenciais foram desenvolvidas, por meio de aulas expositivas e dialogadas associadas à utilização de recursos audiovisuais, palestras e oficinas. O processo formativo propôs, ainda, uma abordagem diferenciada de trabalho contando com a colaboração de uma professora da etnia Xavante proveniente do Estado do Mato Grosso - Parque Indígena do Xingu. A docente realizou palestras e oficinas favorecendo, desta forma, o protagonismo indígena nos processos de revisão crítica dos estigmas e preconceitos que marcam uma sociedade etnocêntrica.

As atividades monitoradas à distância foram acompanhadas pelo professor responsável por ministrar a carga horária presencial, auxiliado pelo tutor. O projeto previa que as atividades à distância fossem realizadas com a utilização da plataforma *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) para que os cursistas tivessem oportunidade de entrar em contato com esta interface promotora do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, diante da realidade encontrada, a operacionalização daquelas atividades não foi realizada conforme previsto. Entre os problemas encontrados destacam-se três questões principais: dificuldade de acesso a computadores; falta de habilidade em informática por parte de muitos cursistas (que gera insegurança e resistência ao uso das tecnologias digitais); instabilidade da internet.

A propósito dos problemas mencionados, Bonilla e Pretto (2007) afirmam que a dificuldade de acesso aos computadores ainda é uma realidade a ser superada para vivência plena da cultura digital. Os autores afirmam que os professores fazem parte da parcela da população com acesso restrito às facilidades do mundo contemporâneo, uma vez que, devido aos baixos salários, muitos docentes não dispõem de condições econômicas para arcar com as despesas relacionadas à aquisição, consumo e uso dessas tecnologias.

Sobre a dificuldade dos cursistas no manuseio de forma correta e plena com a informática, Mattos e Chagas (2008) advertem que o simples acesso aos dispositivos de tecnologia não é condição suficiente para a construção da cultura digital uma vez que, em nosso país, a exclusão digital está associada às desigualdades sociais, econômicas, culturais e regionais. Ao analisar os limites das políticas públicas de inclusão digital no Brasil que priorizam medidas como doação de computadores e replicação de modelos de telecentros, os autores argumentam que é preciso considerar os termos qualitativos desse processo, pois a inclusão digital efetiva pressupõe a apropriação crítica e social das tecnologias digitais, ou seja, relaciona-se ao empoderamento do sujeito para a transformação de sua realidade.

Um complicador adicional encontrado na operacionalização das atividades à distância – e que também é um desafio para a inclusão digital – refere-se à instabilidade da internet nos pólos de realização do curso. Sobre essa questão Lemos e Marques (2012) defendem a criação de um plano nacional eficiente e igualitário na oferta de serviços de banda larga de internet uma vez que tais serviços – atualmente ofertados por parte das operadoras – são extremamente precários em determinadas regiões e localidades do interior do país.

Diante do exposto, as atividades à distância foram desenvolvidas por meio da leitura e produção de texto, desenvolvimento de práticas pedagógicas produção de material informativo para a utilização na sala de aula, de acordo com a realidade da escola e com os temas discutidos no módulo.

Nessa conjuntura, considerou-se importante oportunizar aos cursistas reflexões sobre o potencial da inclusão digital para a emancipação humana e sua relevância para o desenvolvimento pleno da cidadania. Para tanto, buscou-se articular as questões referentes à temática indígena nas escolas com reflexões acerca dos processos de inclusão digital no Brasil. Essa articulação foi possível por meio de outra metodologia de formação: a realização de 2 (dois) Seminários Temáticos com a participação de professores indígenas representantes de duas etnias que vivem na Terra Igarapé Lourdes do Município de Ji-Paraná, em Rondônia.

Na palestra “protagonismo indígena e novas tecnologias” proferida por Sebastião Gavião – professor indígena representante da etnia Gavião (Ikólóéhj) – destacou-se os processos de implantação de ambientes digitais nas aldeias de Rondônia, como parte de um processo de inclusão digital das comunidades indígenas numa perspectiva de emancipação humana. Isso significa o reconhecimento das comunidades indígenas sobre a importância de superar a mera utilização instrumental da informática tecnologias na direção de uma apropriação efetiva das tecnologias como instrumento de luta por seus interesses e sobrevivência. O palestrante destacou que as TICs têm como característica principal possibilitar que os povos indígenas possam construir um papel ativo na produção e veiculação de informações próprias, como emissores em conexão com as mídias digitais. Um dos problemas relatados pelo palestrante para efetivação dos processos de inclusão digital refere-se à precariedade da internet nas aldeias, corroborando, desta forma, a importância de um plano nacional eficiente na oferta de serviços de banda larga de internet no Brasil.

A palestrante Marli Peme – professora indígena representante da Etnia Arara (Karo) – versou sobre “cultura digital e identidades” destacando que o docente indígena, além de não querer

continuar à margem das novas tecnologias – computadores e outras mídias – anseia por produzir material didático específico em seu idioma como forma de preservação da cultura e identidade de seu povo. A docente relatou ainda os sentimentos experienciados frente ao desafio de se incluir na cultura digital e, ao mesmo tempo, zelar pela preservação de sua cultura.

A propósito das relações entre inclusão digital e cultura indígena, Pedrosa (2013) argumenta que o acesso qualificado às inovações tecnológicas pode contribuir para preservação das etnias indígenas na luta pela garantia de seus direitos sociais e superação das situações de preconceito que desconsideram seu protagonismo histórico.

Os palestrantes apresentaram diversas fotografias e vídeos sobre as experiências realizadas nas aldeias da Terra Igarapé Lourdes contribuindo, desta forma, para desconstruir representações e estereótipos de cunho eurocêntrico que se arrastam ao longo da história. Em tais representações, reiteradas nos livros didáticos das escolas brasileiras, aqueles grupos étnicos são personagens de um passado remoto no qual supostamente deveriam viver frequentemente nus, caçando e pescando nas matas para a preservação de suas culturas. Nessas imagens caricaturais reproduzem-se a dicotomia entre “índios puros”, vivendo nas matas *versus* “índios contaminados pela civilização”. A propósito dessa questão, são pertinentes as observações de Bonin (2010)

Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado [...] E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos (p. 78).

No âmbito de um modelo escolar fundamentado historicamente na tradição etnocêntrica ocidental, a divulgação das experiências de inclusão digital das etnias Gavião e Arara foram de extrema relevância para o desenvolvimento de diálogos interculturais pautados no reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural.

As palestras proferidas por representantes de diversas etnias indígenas contribuíram, pois, para a problematização da situação de invisibilidade e discriminação das sociedades indígenas no Brasil fomentando, a partir de reflexões sobre identidade e etnia, direito à diferença e conhecimento da diversidade, da história e da cultura indígenas, a valorização e reconhecimento dessas populações na perspectiva de uma educação intercultural (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

Além dos seminários foram realizadas 3 (três) atividades formativas complementares: 1) visita ao Acervo Arqueológico do município de Nova Ponte – MG que é constituído de painéis explicativos, peças e vestígios arqueológicos de materiais de culturas pré-históricas e indígenas

encontrados em 120 sítios arqueológicos e 59 locais com indícios de ocupação indígena da região do Triângulo Mineiro; 2) visita ao Memorial dos Povos Indígenas em Brasília que abriga um acervo de 380 peças de artesanato indígena, doado pelo casal de antropólogos Darcy e Berta Ribeiro e, reunido em mais de 40 anos de pesquisa pelo interior do Brasil. Ressalta-se que esta é uma das raras instituições que contam com a participação dos próprios índios em sua gestão; 3) Viagem à Rondônia para visita às comunidades indígenas das etnias Gavião-Ikolen e Arara-Karo na Terra Igarapé Lourdes do Município de Ji-Paraná. A viagem foi realizada por ônibus disponibilizado pela UFTM e configurou-se em uma rica experiência de diálogo intercultural e conhecimento sobre saberes e fazeres específicos daquelas comunidades tendo em vista o combate ao preconceito e superação da visão homogeneizante a respeito das culturas indígenas que ainda predomina a maioria das concepções e práticas escolares.

Considerações finais

A experiência corrobora o entendimento de que a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas com a cultura e história dos povos indígenas exige a formulação de estratégias de formação continuada bem como a ampliação de espaços de debate e reflexão que fomentem o protagonismo de povos e lideranças indígenas neste processo.

Na operacionalização dos processos de formação continuada observou-se que a inclusão digital dos professores provenientes das cidades interioranas ainda é um desafio a ser enfrentado, particularmente no que se refere aos problemas de dificuldade de acesso a computadores; falta de habilidade em informática por parte de muitos cursistas (que gera insegurança e resistência ao uso de novas tecnologias); instabilidade da internet.

Na experiência de formação, a realização de seminários configurou-se como estratégia de maior impacto uma vez que envolveu a participação de vários segmentos da rede de ensino, comunidade acadêmica sociedade civil e gestores municipais. Além de favorecer o protagonismo indígena nos processos formativos, os seminários possibilitaram a divulgação das experiências de inclusão digital vivenciadas pelas comunidades indígenas numa perspectiva emancipatória que enfatiza, sobretudo, a interação ativa do sujeito com as mídias digitais como consumidor e como produtor de seus conteúdos e processos. Nessa perspectiva observa-se a luta de algumas etnias para se tornarem participes da chamada Sociedade da Informação, buscando romper com um papel passivo que geralmente é dado a este segmento nos programas governamentais de inclusão digital para os povos indígenas.

O processo formativo evidenciou a importância de fomentar o protagonismo indígena nos processos formativos como estratégia privilegiada na construção de uma educação intercultural desconstruindo, dessa maneira, os estereótipos de um índio genérico, primitivo, inocente, incapaz. Ninguém melhor que um indígena para falar de suas experiências históricas com outras sociedades e culturas e dos desafios enfrentados na luta pela garantia das terras e pela conquista de direitos civis, políticos socioeconômicos e culturais.

Nesse sentido, a experiência contribuiu, por um lado, para a desconstrução de estereótipos de cunho eurocêntrico sobre as populações indígenas. Por outro lado, constituíram-se em espaços de reflexão e crítica aos processos de exclusão digital, permitindo, desta forma, a compreensão de que a luta pela inclusão digital está intimamente relacionada à luta pela superação das severas desigualdades sociais, econômicas, culturais e regionais predominantes na realidade brasileira.

Os resultados do projeto de formação CHPI-UFTM e as perspectivas indicadas neste relato de experiência configuram-se em sínteses provisórias sobre a problemática analisada, pois a consolidação de uma educação intercultural nas escolas brasileiras supõe a construção permanente de ações intersetoriais e integradas que deverão ser delineadas ao longo da experiência coletiva, pois nenhuma ação isolada tem a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino público em nosso país.

Ademais, é preciso considerar que as ações de formação continuada, desenvolvidas no âmbito das políticas com foco na valorização do magistério, só serão efetivas se contemplarem outros aspectos de profissionalização da carreira do magistério tais como salário, as condições de trabalho e a progressão na carreira. Caso contrário, tais ações podem gerar apenas uma intensificação do trabalho docente e responsabilização dos professores acerca dos problemas escolares contribuindo ainda mais para os processos de degradação profissional do magistério público.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 07/03/2016.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B.. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 53-69.

CANDAU, V.M. **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, MEC, Brasília, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 218p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTOS, F. A. M. e CHAGAS, G. J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em ciência da informação**. V.13, n.1, pp67-95. Jan/abr/2008.

SILVA, B. C. C. levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. **Relatório intermediário de consultoria**. Ministério da Educação, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13940&Itemid. Acesso em 07/04/2016

SORJ, B. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; UNESCO, 2003

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, A. W. B. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 67-97 jul./dez. 2014

SILVA, T. T. e MOREIRA, A F. B. (orgs). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORO, J. B, e WERNECK, N. M. D. **Mobilização Social: Um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VORRABER COSTA, M V. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo**. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.