



## PRINCÍPIOS NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Autor: Vilisa Rudenco Gomes – Furb

Coautor: Ana Clarisse Alencar Barbosa – Uniasselvi

CAPES<sup>1</sup>.

### Resumo:

A prática docente é composta de diferentes saberes que subsidiam a ação do professor, porém, esta não se limita à mera aplicação de teorias e asserções normativas a serem incorporadas à prática profissional. Reduzir o docente à objeto de aplicação se constitui em uma perspectiva reducionista que desconsidera o professor enquanto um sujeito que produz saberes muito próprios em sua prática cotidiana. O presente trabalho faz uma incursão bibliográfica nas teorias de Tardif (2002), Popkewitz (1997; 2001) e Morales (2008) com o propósito de compreender o processo de construção das subjetividades docentes levando-se em conta os aspectos normativos da escolarização, e as histórias de vida que se dão nas relações familiares e com a comunidade onde atuam. Especialmente no caso das populações indígenas, abordamos os saberes inerentes à sua Cosmovisão e a forma particular com que este grupo encontra para ser e estar no mundo, sem perder de vista os processos de luta e de sobrevivência que travaram para manutenção de suas identidades, culturas e línguas.

**Palavras chave:** Subjetividade docente. Escolarização. Processos de Socialização. Cosmovisão Indígena.

### INTRODUÇÃO

Teorias tradicionais acreditam que os saberes dos professores se resumem apenas na aplicação de conhecimentos oriundos de pesquisas e das ciências, produzidos no interior das Universidades, as quais colocam o professor como objeto de aplicação, onde a função docente se restringe, ou melhor, ela deixa de ser uma disseminadora de cultura, passando a ser simplesmente uma mera aplicadora de conhecimentos e asserções normativas. Tal concepção é profundamente reducionista e contrária à realidade, na medida em que esta reduz a profissionalização docente à lógica do espaço acadêmico e às políticas de Estado.

Reconhecer que o professor não é apenas um profissional que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou um agente determinado por mecanismos sociais ou prescritivos, implica tomá-lo enquanto sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

mesmo lhe dá. Nesse sentido, pensamos a prática docente não somente como um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas, um espaço onde esses sujeitos se deparam com situações singulares, imprevisíveis e complexas, onde é preciso lançar mão de saberes específicos de suas vivências, as quais trazem em seu bojo mecanismos mentais que dão forma às suas atitudes e que coloca em foco a subjetividade docente, eixo que o presente texto procura desenvolver.

Assim, o estudo em questão, busca compreender o processo de construção das subjetividades que permeiam a ação docente, fazendo uma incursão nos fundamentos ideológicos que sustentam a prática escolarizada, a fim de identificar como se compõe o processo de formação da subjetividade do professor, sobretudo do professor indígena, a partir de suas histórias de vida e das ideias que circulam no ensino, dentre as quais se alojam normas e valores geradores de princípios para os acordos e adequações de programas formativos que se dirigem a Formação de Professores indígenas e não indígenas.

Sendo assim, torna-se necessário argumentar que a subjetividade docente envolve processos mentais compostos por estruturas que dão base para ação e transformação do ensino, onde estão implicados processos cognitivos, normativos e de socialização que compõe o *habitus* profissional (BOURDIEAU, 1998). Dessa forma, assinalamos os saberes da prática docente como abarcados em representações mentais a partir das quais esses sujeitos ordenam sua prática e executam suas ações.

Portanto, precisamos compreender a formação de professores indígenas, como sendo atividades intimamente ligadas e mescladas com elementos de sua tradição, cultura e cosmovisão étnica, aglutinados à tradição cultural e o modo de ser da comunidade não indígena, que lhes foram impostos por meio de sua formação escolar e acadêmica ou mesmo adquiridos dentro de modelações dos campos institucionais. Desse processo de aglutinação se tem como suspeita preliminar que na subjetividade dos professores indígenas, se manifestam diferentes influências referendadas em valores e referenciais civilizatórios dos não indígenas como também em fatores muito próprios de sua civilização.

Partindo dos referenciais teóricos de Tardif (2002), Popkewitz (1997; 2001) e Morales (2008), a pesquisa de cunho bibliográfico se propõe a debater as relações entre os processos prescritivos direcionados a professores por meio de documentos oficiais, tomando por base, o processo de institucionalização e a forma particular como os docentes percebem o mundo enquanto componentes constituintes da subjetividade dos professores indígenas.

A Epistemologia Social de Thomas Popkewitz será o meio para investigar a formação das subjetividades docentes nas interfaces dos processos pedagógicos que permeia a

escolarização, Tardif como referencial teórico para a formação das subjetividades dos professores e Morales para compreensão da Cosmovisão indígena.

## **2. A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO.**

A construção da subjetividade docente tem suas interfaces no processo de escolarização sendo constituída por categorias, regras, discursos, normas e linguagens de ajuda que estruturam as ações docentes (SACRISTÁN, 2000) e são baseadas em juízos sociais e normativos que compõe a escola, sendo, portanto, socialmente construídos e historicamente determinados.

Os conceitos históricos esclarecem situações sociais e circunstâncias culturais compondo as relações estruturais que são parceiras ocultas da ação docente. A estrutura do pensamento docente alicerça a vida social, permeadas por relações de poder que impõem regularidades e limites para apoiar e sustentar valores e padrões institucionais, assim como, regras e pressupostos que muitas vezes não estão reconhecidos nem mencionados, mas que circulam silenciosamente no ensino.

A prática institucionalizada, para Popkewitz (2001) possui discursos que se agrupam na estrutura das ideias docentes, formando uma grade que proporciona inteligibilidade no modo como os docentes enxergam as populações com as quais trabalham, fornecendo para seus olhares, categorias, distinções e diferenciações que normalizam a criança que frequenta a escola, bem como o professor. Essas estratégias discursivas são determinantes no modo como os docentes vêem, pensam, sentem e falam sobre as crianças.

Noções de inteligência, potencial, crescimento e bem estar estão ligados a outros conjuntos de ideias sobre semi-analfabetos, maus alunos, e despreparo do aluno para entender os textos escolares. As relações discursivas incorporam normas desarticuladas que, de certa forma, inserem as normas sociais e culturais da patologia em princípios que organizarão o ensino na escola (POPKEWITZ, 2001 p.132).

A análise estrutural, segundo o autor, permite identificar o que está agregado a categorias inventadas para administrar programas sociais como raça, gênero, índice de desemprego que entram em conexões com outros conjuntos de ideias e misturam-se com categorias psicológicas de personalidade, afetividade, estilo de aprendizagem que geram princípios para o ensino e para o pensamento docente, agindo como provedores de padrões *beckgrund*, que sugerem desigualdades, relações de poder e dominação. Reconhecer as estruturas do pensamento docente nos permite perceber o que sustentam determinados termos

que entram em conexões com outras relações. A posição de dominador e dominado está ancorada no conceito de estrutura e é usada na manutenção de sua posição de domínio, prestígio e homogeneização cultural dos indivíduos por meio do estabelecimento de regras e padrões para o ensino.

Pensar nas pessoas como pertencentes a uma categoria ou população, são elementos (visões) do raciocínio docente, que por vezes não se tem consciência de que essas visões são uma invenção histórica e um efeito de poder (POPKEWITZ, 2001). Essa maneira de pensar contém raízes históricas e surgiu com a preocupação do Estado em administrar as populações imigrantes e estabelecer-lhes categorias para que pudessem ser medidas e organizadas.

Já o raciocínio sobre crianças enquanto populações, possibilita um tipo de controle a partir de uma individualização, que toma determinados atributos de um grupo e os vincula às características essenciais da criança. O raciocínio populacional constrói, portanto, os entendimentos para saber como essas crianças aprendem, qual é o seu aproveitamento escolar, seus atributos sociais e psicológicos, que presumivelmente causam o fracasso escolar, na medida em que tais classificações estabelecem condições limítrofes para determinadas populações.

Os discursos que circulam no ensino possuem ainda um poder produtivo assentados na incontestabilidade da ciência e na produção do sujeito moderno, que conduzem ao estabelecimento de sistemas de verdade e produzem um raciocínio de como a pessoa deve ser. Esses raciocínios incorporam ideias determinando o que é satisfatório para o ensino por meio de normas que se instauram enquanto média; há uma média ou estado de coisas normais de acordo com a qual as crianças devem ser entendidas e avaliadas. Destarte, as normas pedagógicas produzem uma figura de perfeição combinada rumo a qual as crianças podem progredir.

As normas se posicionam silenciosamente nos discursos do ensino, produzindo sistemas de classificação que vão se alojando na subjetividade docente de modo a construir propósitos para suas ações as quais são determinantes para o sistema de inclusão e exclusão em categorias pré fixadas.

A normatização enquanto dinâmica da escolarização é uma forma de separar e comparar, a partir de valores socialmente estabelecidos como universais. No entanto, as normas, determinam como o indivíduo deve ser pensado, influenciado e percebido na prática pedagógica. Assim como as tecnologias determinadas para a prática do professor normalizado designam a criança como parte de uma população, cujos atributos individuais podem ser

avaliados e corrigidos, segundo padrões normativos e, de acordo com esses padrões, os professores devem também ser autodisciplinados.

Popkewitz (2001) também aponta a Psicologia pastoral como componente da subjetividade docente, rumo à construção do progresso e da salvação da nação, por meio da educação. Os discursos da psicologia portam uma preocupação redentora que atribui ao professor a missão de salvação das populações marginalizadas de forma a se maximizar seu potencial humano e produzir ajuste emocional e eficiência cognitiva, tornando a alma da criança seu ponto de intervenção.

Severino (2006) nos diz que a alma, segundo a ética Socrática é objeto de excelência da educação na busca da interioridade humana, é o centro do autodomínio, da ordenação dos valores, da virtude e da felicidade.

Assim, após o rompimento da Pedagogia dos castigos físicos, que aludem aos clássicos suplícios em praça pública, (FOUCAULT, 1993) a Pedagogia não mais tripudia sobre o corpo, atuando sobre o coração, o intelecto, as vontades e as disposições (CORAZA, 2001). Na obtenção da alma, a Psicologia da prática pedagógica cria, sobretudo, um sentido terapêutico para o indivíduo, cuja vida pode ser normalizada e tornada construtiva e produtiva, por meio de estratégias de auto satisfação e auto realização.

As categorias da psicologia aparecem então como distinções e diferenciações que dirigem a infância e o ensino, mas que podem ser transformadas, na medida em que o sujeito é visto como possuidor de ausências e presenças as quais podem ser convertidas em positivities a partir do enfoque pastoral, cujos princípios teológicos do “cuidar” da alma são técnicas voltadas para aumentar o “potencial” por meio dos discursos, da auto inspeção e da auto retificação.

### **3. SUBJETIVIDADE E COSMOVISÃO INDÍGENA: SABERES DA EXPERIÊNCIA.**

Segundo Tardif (2002) outra parte da subjetividade docente, provém de suas histórias de vida, de suas crenças, suas experiências familiares e escolares e especialmente no caso das populações indígenas, ao que se refere à construção da sua história de lutas para manutenção de sua língua, identidade e cultura, assim como as estratégias de sobrevivência, que se encontram entre os componentes da cosmovisão desses professores. Nesse sentido, consideramos a subjetividade do professor indígena, articuladas ente aspectos sociais e individuais, no qual o resgate histórico permite compreender como foram formados os

raciocínios sociais e de identidade que se desenvolveram junto ao processo de formação de professores indígenas.

Assim, conforme Nóvoa (1992) as escolas foram utilizadas pelo Estado para assimilar as culturas imigrantes, para promover doutrinas religiosas, difundir a língua nacional e, sobretudo disseminar valores políticos e econômicos da classe dominante. Dessa forma, foram inculcando hábitos, desejos, vontades e formas de pensamentos (POPKEWITZ, 2001) que corroboraram para a construção da subjetividade docente.

Assim como coloca Nóvoa (1992) e Popkewitz (2001) Grupioni (2006) situa o modelo inicial de escola oferecido às comunidades indígenas como o de uma instituição homogeneizadora, etnocentrista, pautada na não inclusão das culturas diferenciadas, pressupostos próprios da nossa instituição ocidental que estavam alheios à cultura, a tradição e a forma de educação indígena. A história da escola indígena está implicada na história da luta política de legitimação de seus direitos e proporcionam entendimento para a construção da subjetividade do professor indígena.

Para Tardif, (2002), os professores não têm uma única fonte de saber, suas concepções são influenciadas também por concepções dos programas e legislações que não são produzidas pelos professores, sendo exteriores ao ofício de ensinar, mas que estão concentrados na Educação formal a cargo das instituições ou de estabelecimento do ensino que deflagram programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.

A educação formal provocou modificações nos sistemas educativos tradicionais indígenas, incluindo em seus saberes particulares outros saberes da sociedade dominante.

Nesse sentido, as instituições de ensino tiveram um papel determinante na formação dos professores indígenas, uma vez que, coube a elas a responsabilidade pela seleção e a definição dos saberes sociais, que foram permeados pelos modelos da cultura erudita e serviram também para difundir os interesses do Estado e da igreja, fazendo parte dessa formação, os métodos de controle estatal, as ações evangelistas e as ideologias apoiadas nas ciências empíricas empregadas nas propostas de formação de professores para a população indígena (TARDIF, 2002).

A educação jesuítica foi precursora da educação escolar indígena, cuja ideologia esteve contida na proposta de aculturação e dominação para a conversão e catequização, frutos de um projeto colonial com pretensões de integração da língua e da cultura europeia, que visava ainda à capacitação profissional dos indígenas com intenções de barateamento de mão de obra na colônia.

Séculos mais tarde essa educação passa a ser responsabilidade do SPI - Serviço de Proteção aos Índios, que filiado às políticas positivistas do começo do século, tinha como objetivo oficial, integrar o indígena na sociedade, legitimado o discurso da proteção e da diversidade linguística e cultural dos povos. Imbuídos de intenções integradoras, o currículo escolar incluía disciplinas que possibilitavam ao indígena a exercer um papel na sociedade que modificaram suas realidades biográficas e cotidianas. O positivismo partia do princípio da teoria da evolução cultural, e que por meio de ações do Estado ele poderia evoluir de seu estado primitivo para o civilizado.

O SPI atuava junto aos indígenas com função pacificadora em áreas estratégicas para o progresso, propícias para a exploração capitalista, que necessitava de uma política de assimilação e controle por parte do Estado.

O positivismo, corrente filosófico-política a que estiveram filiados os militares e intelectuais que levaram a Proclamação da República, idealizou o lugar do índio na Nação Brasileira e definiu as normas administrativas pelas quais esse deveria ser tratado. Foi a chamada doutrina da proteção fraternal ao silvícola, sistematizada, divulgada e colocada em prática pelo engenheiro-militar Candido Mariano da Silva Rondon, primeiro dirigente do SPI (OLIVEIRA, 2012).

De acordo com o autor, o conhecimento do que é o indígena ou o que ele deve ser foi sancionado oficialmente, vinculando normas sociais às identidades pessoais, através de normalizações que constituem um desempenho médio para ser índio. Os discursos da doutrina envolvem registros psicológicos relacionados ao domínio da alma e a salvação, desenhando o quadro da ideologia social que define os papéis que cada sujeito teria na sociedade.

As ciências positivistas produziram marcas na formação de professores que atuavam com os indígenas, na medida em que, desconsideraram a subjetividade, a afetividade e as demais afinidades nas crenças e no modo de interpretação dos saberes sociais, submetendo o indígena aos preceitos da racionalidade educacional da modernidade, ancorada em padrões europeus, cuja proposta vislumbrava que a ciência daria conta de resolver os problemas sociais com equidade, por meio da perspectiva redentora para as minorias étnicas, dissimulando a reprodução social e revelando o privilégio das classes elitistas.

Para o positivismo, as leis universais regulam o funcionamento da vida, com uma concepção de realidade absoluta, governada por leis imutáveis, que definirem o conhecimento como sinônimo de exploração, experimentação e descoberta de leis de causa e efeito, com vistas ao controle, transformação e domínio do mundo natural.

Essas ciências embasaram a construção de documentos indígenas como também a formação de seus professores sob os princípios da causalidade, linearidade, determinismo, objetividade, racionalidade e compartimentalização dos saberes que se articularam na prática

docente na medida em que o ensino foi convertido em disciplinas, privilegiando as ciências racionais e as ciências duras, como também definiram a forma de trabalhar os saberes em disciplinas, planejamentos, atividades, e avaliações, reduzindo e fragmentando os conhecimentos sociais e subordinado as práticas docentes a mecanismos sociais e a forças sociais exteriores a escola, com ideologias pedagógicas de imposição e inculcação da cultura dominante.

Essas ideologias aparecem em circunstâncias do ensino, uma vez que essas regras, valores, normas sociais e tradições estruturam as ações e os pensamentos dos professores e se transformam em elementos a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais que este vai passar a assimilar e a interiorizar. A ideia da organização sequencial e linear penetra na subjetividade do professor que atua com o indígena e apresenta hierarquia e regras de importância, uma vez que a organização do conteúdo contribui para situar o *self* do indígena em uma ordem que é trabalhada e administrada.

No entanto, a construção da subjetividade do professor indígena não está restrita às experiências políticas e de lutas, elas se compõe ainda de suas experiências na Terra Indígena e de seus processos próprios de aprendizagem e de socialização que são determinantes para a construção de seus saberes individuais e coletivos.

Na Terra indígena, os processos de conhecimento não precisam passar pela autoridade escolar, pois esses são transmitidos em suas comunidades e deram conta das demandas do mundo do qual faziam parte. No processo de educação indígena existem procedimentos muito particulares de produção e transmissão de saberes que sobreviveram a todo tipo de expropriação e extermínio físico e cultural, e que:

[...] continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p 116).

Nesta escola não há cortes abruptos, ensinar e aprender são ações mescladas que estão incorporadas à rotina do dia a dia, cujos conhecimentos não estão gradeados ou restritos a um só espaço ou parceiro experiente específico. A escola é todo espaço físico da comunidade, não precisando hora, lugar e professor exclusivo. O conhecimento produzido e transmitido é todo aquele que é útil para as tarefas de sobrevivência e bem estar de todos da comunidade em que vivem. Segundo Maher (2006), o modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela tentativa e erro, processo no qual a teorização, não é componente de sua agenda educativa.



A vida na aldeia indígena é permeada por ofícios tradicionais, na qual o tempo de aprendizagem confunde-se muitas vezes com o tempo da vida (TARDIF, 1997; 2002). As tarefas de sobrevivência são adquiridas por meio da inserção no ambiente familiar e social, no contato cotidiano com as tarefas dos adultos. Aprende-se pelo exemplo e pela experimentação, a tradição cultural dos antepassados é fundamental para preservação da oralidade.

Nessa relação às crianças vão se familiarizando, num processo contínuo, calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento. Os saberes nessa sociedade são úteis para a manutenção e a garantia da sobrevivência, o que assume fundamental importância na identidade dos professores indígenas.

Nesse sentido, a identidade social dos docentes indígenas está implicada nos processos de socialização da aldeia, o que posteriormente se transforma em um hábito profissional, onde suas histórias de vida estão inscritas em uma matriz de relações sociais, da qual esse professor retira sua lógica do ensino e acaba por refleti-la em sua prática.

A vida social do indígena oferece uma linha de orientação pessoal e profissional a partir de condicionantes de sua existência, valores, atitudes e comportamentos que tem repercussões no cotidiano dos professores, atingindo suas subjetividades e sua sociabilidade e que precisam ser legitimadas sob pena de desaparecer, por isso entendemos que a formação de professores indígenas deve levar em conta as maneiras de ser e de perceber desses docentes (LELIS, 2008).

A experiência direta com o trabalho, não se dá de forma teórica, mas se assume numa relação entre parceiros mais experientes. Para Tardif (2002) o saber profissional tem profundas raízes no saber social, o autor atribuiu à noção de saber, num sentido amplo, que engloba os acontecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber ser.

Esses saberes constituem a base para o ensino e não se limitam a conteúdos circunscritos que dependem de conhecimento especializado, eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de problemas que estão relacionados com seu trabalho, além de corresponderem muito pouco aos conhecimentos teóricos obtidos nas universidades e os produzidos pelas pesquisas.

Nesse sentido, as experiências de vida dos professores têm grande significado para a prática docente, fatores cognitivos como sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, e aos conhecimentos sociais partilhados com os alunos, estão implicados em sua integração e sua participação na vida cotidiana e colocam em evidência

conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho entre seus pares, que estão contidos na prática e manifestados em atitudes docentes de saber fazer e saber ser.

As experiências formadoras nas vivências dos indígenas, baseadas em suas tradições se dão antes que eles desenvolvam um aparelho cognitivo institucionalizado. Segundo Tardif (2002) o indivíduo dispõe de referenciais de tempo e de lugares, para indexar e fixar essas experiências na memória, para o autor, a temporalidade além de estruturar a memorização de experiências educativas, são marcantes na construção do Eu profissional, além de proporcionar uma historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana, lhe permitindo atribuir futuramente um significado e uma direção a sua própria trajetória de vida.

No entanto, concordamos com Tardif (2002), quando ele afirma que os saberes profissionais são plurais e também temporais, adquiridos por meio dos processos de aprendizagem, que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira profissional, esses saberes são existenciais na medida em que os professores vão acumulando experiências, que lhes fornecem lastros de certezas. Nesse sentido, os professores pensam a partir das suas histórias de vida, em sentido emocional, afetivo e interpessoal.

Outro aspecto implicado na formação da subjetividade indígena são os aspectos ligados a seus ritos, mitos e cosmovisão. A cosmovisão possui uma conotação mais filosófica que sociológica e se mostra como um processo subjetivo que interfere na forma como são tomadas as decisões importantes da vida de cada pessoa e no contexto da vida coletiva.

A cosmovisão se mostra como um panorama geral de todo conhecimento, formando uma totalidade de visão como uma coordenação de opiniões entrelaçadas entre si. Assim a cosmovisão abrange valores que são fundamentais e referenciais para o grupo social em questão, na medida em que congrega os valores e referenciais de uma comunidade e também de um povo. O que de acordo com Morales entende cosmovisão como:

A forma de pensar-agir, de viver no mundo, que tem cada cultura, a qual é construída através do espaço-tempo, e que se renova e atualiza permanentemente por meio de suas práticas, de seus princípios, de sua cultura, de sua educação; isto é, da forma em como uma cultura pensa o mundo e vive nele, como constrói suas relações com os outros, com a natureza, com seus ancestrais, etc..., portanto, é uma forma particular e característica que tem cada cultura de compreender o mundo em que vive (2008, p.22).

A autora compreende a cosmovisão como uma forma de entender e de relacionar-se no mundo e com o mundo, superando a consciência ingênua pela consciência crítica, que gera autonomia e responsabilidade planetária, reconhecendo a diversidade cultural inerente a tudo

que é humano, principalmente quando se trata de um conhecimento que está caracterizado por meio de suas origens, suas práticas, seus saberes, seus símbolos, suas narrativas e filosofia de vida que fazem parte da sua cosmovisão.

Assim, os saberes indígenas estão inseridos no modo como os professores indígenas pensam e agem a respeito de sua comunidade, bem como, no tratamento com suas crianças e, sobretudo, com a natureza, na construção cultural e histórica, que segundo Giannini (1994), a ideia de natureza é algo específico de uma dada sociedade, e depende da forma como cada sociedade humana recorta o mundo natural como sendo "da natureza".

O índio, senhor da terra por ocasião da chegada dos europeus, sempre manteve, e mantém ainda hoje, uma convivência harmônica e íntima com a natureza. Reconhecendo e respeitando a terra, as matas, os rios e também a fauna como fontes de vida, o índio soube estabelecer com estas entidades um relacionamento respeitoso e inteligente, utilizando-as na medida estrita de suas necessidades, sem agredir ou destruir (SANTOS, 1994, p.31).

A relação dos povos indígenas com a natureza tem ainda forte ligação com o mundo espiritual e adquirem uma epistemologia específica sobre diferentes espécies de animais e plantas que se inter-relacionam na cura de doenças a partir das relações com o mundo dos espíritos. Estabelecendo assim, as crenças básicas e os referenciais sobre as relações religiosas, a profissão, a sociedade e o modo de ser das pessoas em suas interações coletivas e grupais.

Segundo Gray (1997 p.115):

Para os povos indígenas, o conhecimento do ambiente depende de contatos com o mundo invisível dos espíritos que desempenham um papel fundamental na garantia da reprodução da sociedade, da cultura e do ambiente. Enquanto os ambientalistas não índios lidam exclusivamente com a relação entre os seres humanos e a "natureza", os povos indígenas têm um modo diferente de conceitualizar isto. Para eles, o conhecimento é simultaneamente material e espiritual e os seres humanos geralmente não estão separados daquilo que os povos não índios concebem como o "mundo natural". Isto leva a discussão para além de uma visão mais prosaica que reduziria a questão ao uso dos sistemas de "informação" por não membros de um dado povo.

Outros saberes também vão se instalando na herança social dos professores indígenas, por conta do contato com o não índio e suas ações predatórias e de extermínio as quais também fizeram parte da história de sua sociedade e cultura. A título de exemplo citamos a comunidade indígena Xokleng/Laklãnõ, situada em Santa Catarina nas imediações de Doutor Pedrinho e José Bouteux, por possuir ainda uma extensa herança social decorrente de massacres até a década de 1960, no sentido da matança executada pelos caçadores de indígenas denominados 'bugreiros' e futuramente com o assassinato sistemático de suas

lideranças, que se mostraram mais engajadas nas denúncias sobre as discriminações sofridas e na organização do povo em suas reações e ações de resistência.

Esses processos também vão se inscrever na produção de saberes sociais (TARDIF, 2002) do professor indígena, e estão envolvidos com a inserção de pessoas não indígenas em sua aldeia, que agem dentro de suas terras, na forma de trabalhadores da construção da barragem norte, ou na condição de madeireiros ou de grileiros das terras planas, que originalmente constituíam os limites da Terra Indígena Laklãnõ e estão implicadas no processo de construção dos professores indígenas devendo se levar em conta também a convivência com aqueles que ocupam o entorno da Terra Indígena.

A cosmovisão em sua essência é colocada como visão de mundo e da vida, o que se caracteriza numa perspectiva de existência, com base em princípios e ideais com os quais uma pessoa constrói um perfil de identidade do coletivo onde atua e interage e por quem é influenciado. Assim, a cosmovisão pode ser caracterizada como a estrutura abrangente das crenças, e valores básicos de alguém sobre o que caracteriza a vida como os sofrimentos e alegrias, as formas de falar, de vestir e comer, como se dá a educação e como se organizam as estruturas sociais, com destaque para a família e religião. Pode-se então dizer que a cosmovisão estabelece as crenças básicas e os referenciais sobre as relações e o modo de ser das pessoas em suas interações coletivas e grupais.

É importante ressaltar ainda que a cosmovisão não é uma crença, mas, uma convicção coletiva, de certa forma subjetiva que reflete o meio onde interage e convive. A cosmovisão não é um tema a ser desenvolvido pela e na academia como disciplina de formação acadêmica seja na filosofia ou na sociologia, mas se caracteriza como algo de formação subjetiva pautada pela convivência, embora haja lacunas sobre esse saber docente, cabendo ao campo da Antropologia completar nossos conhecimentos seminais até agora apresentados.

### **CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS.**

Compreender as subjetividades docentes permitiu reconhecer que essas construções se dão entre o campo institucionalizado que operam relações de poder e se dividem entre a formação de raciocínios, linguagens, ciências, normas como também se são componentes dos campos de cultura específicas de um povo e suas respectivas experiências.

Na construção da subjetividade docente se incluem processos determinados pela institucionalização do ensino como também experiências particulares provenientes das histórias de vida e dos processos de socialização, que se dão nas relações familiares e com a

comunidade onde os docentes atuam. No caso das populações indígenas os saberes docentes são inerentes a sua cosmovisão e estão ainda implicados nos processos de luta para manutenção de sua identidade, língua e cultura.

A institucionalização do ensino ocidental e os documentos por ele gerados produzem sistemas de raciocínios que foram sendo historicamente construídos e socialmente determinados, trazendo embutidas as relações de poder que sugerem princípios para a construção da subjetividade docente e são determinantes nas ações dos professores.

Investigar a formação das subjetividades dos professores indígenas nos permitiu compreender um pouco de sua cultura como portadora de saberes muito próprios que valorizam a cooperação e a solidariedade, onde o tempo e o espaço são respeitados na construção do conhecimento, assim como o contexto social e familiar são determinantes na produção de suas ações enquanto professores.

O desafio que cabe aos professores indígenas é conectar a relação de dois universos distintos, ou seja, o ajuste de sua forma específica de viver, de agir e de raciocinar, à tomada de consciência junto à capacidade de atitudes críticas visando à capacidade de aprender e a decidir, libertando-se em lugar de submeter-se, assim impede de tornar-se adaptado, de ser domesticado, encontrando seu lugar como crítico e contestador da ordem vigente social, assumindo a crítica como forma de desestabilizar as formas vigentes de raciocínio (POPKEWITZ,2001) para reivindicar a esperança capaz de mudar o mundo e reconhecer os condicionantes políticos e econômicos que só podem ser reconhecidas por meio do movimento dialógico entre culturas, no questionamento dos fundamentalismos reinantes e na superação das manipulações e edificações das consciências críticas para poderem estar realmente comprometidos contra as injustiças sociais.

## REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas Pós- Críticas em Educação**. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1993.

GIANNINI, Isabelle Vidal. Os índios e suas Relações com a Natureza. In: GRUPIONI, Luís Donizete (orgs). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete (orgs). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI (Orgs). **Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1997.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil. In TARDIF, Maurice. A. Lessard (orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MORALES, Patrícia Perez. **Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo – Equador**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro. URQUIZA, A. H. Aguilara. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito**. Disponível em: <http://www.valeretto.com/educacao/tematica/cap2.html>. Acesso em: 17 fev. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Amigos dos índios: os Trabalhos da Comissão índios no Brasil. In. GRUPIONI, Luís Donizete (orgs). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da**

Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes: Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.