

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
RORAIMA/CAMPUS AMAJARI SOB A ÓTICA DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE**

CLAUDINA MIRANDA E SILVA

Dissertação
Mestrado em Educação

Boa Vista/RR,
Fevereiro de 2019.



CLAUDINA MIRANDA E SILVA

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
RORAIMA/CAMPUS AMAJARI SOB A ÓTICA DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Carmem Véra Nunes Spotti.

Boa Vista – Roraima

2019

Copyright © 2019 by Claudina Miranda e Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d SILVA, Claudina Miranda e.

Os desafios da educação intercultural e a identidade profissional do docente do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari sob a ótica da teoria da complexidade. / Claudina Miranda e Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.

135 f. il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carmem Véra Nunes Spotti.

1. IFRR 2. Educação Intercultural 3. Identidade 4. Docente
5. Pensamento Complexo I. Spotti, Carmem Véra Nunes (orient.)
II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2019.09

CDD – 370.117 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUDINA MIRANDA E SILVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI
Orientadora
UERR


PROF^a. DR^a. ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS
Membro Titular Interno
UERR


PROF^a. DR^a. ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA
Membro Titular Externo
IFRR

Boa Vista – RR

2019

Dedicatória

A toda minha família, em especial aos meus pais *Maria das Graças Miranda e Eldino da Silva* e ao meu querido irmão *Clodomir Miranda (in memorian)*.

À minha querida e amada filha Kauane Witória Alves e Silva, aos meus queridos sobrinhos Wisley Saraiva da Silva, Lillian Saraiva da Silva, Sofia Miranda Alves Clemente e Charlize Miranda Alves Clemente.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar pela graça, saúde, sabedoria e presença constante em minha vida, principalmente nos desafios que a caminhada nos propõe...

A toda minha família, em especial a minha mãe Maria das Graças Miranda e Silva, minha inspiração e exemplo de vida...

As minhas queridas irmãs Maria Claudenir, Claudiná Miranda, Lealdina Miranda e Luzardina Miranda, pela luta, companheirismo, palavras de otimismo e a fé de sempre que nos move e sustenta ao longo de nossas trajetórias.

Ao meu querido irmão Eldino Filho que sempre me acompanha nas lutas diárias, nos desafios e em todo o processo de realização desse trabalho... Obrigada pela paz, tranquilidade e sabedoria que profere com as poucas palavras na hora certa.

A minha orientadora Dra. Carmem Spotti pela orientação, companheirismo e sabedoria na condução desse trabalho. Nossa! Como sempre muita sábia e experiente no direcionamento das minhas ações nos momentos de insensatez.

As professoras da Banca Examinadora, Prof. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura e Prof. Dra. Alessandra de Souza Santos, pela disponibilidade em participar da banca, pelas ricas contribuições prestadas, pelo tempo dispensado à participação e leitura deste trabalho. Muito obrigada!

Aos amigos do mestrado que com a permissão de Deus pude compartilhar ricos momentos de conhecimentos e experiências... Obrigada a todos (as), em especial: Graciete Barros, Selma Portela, Kátia Abreu, Janaene Leandro, Paulo Weverton, Gleidiane Rocha, Abrão Jacinto e Elizângela Santos.

Aos amigos que sempre torceram por mim, pelas minhas conquistas, independente da distância, obrigada Aneiran Carvalho, Leandro Pereira, Luciane Chagas, Lucenir Vieira (*in memoriam*), Suliene Alves, Vagner Schubert, Vanessa Fernandes e Volnei Schubert.

Aos amigos do IFRR dos *Campi* Novo Paraíso e Amajari, pelas contribuições durante a trajetória deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação que prestaram ricas contribuições neste percurso, obrigada a todos (as).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAM	<i>Campus</i> Amajari
COPEDE	Coordenação Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETE/RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CEFAMS	Centros Específicos de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério
CTE/RR	Conselho Territorial de Educação de Roraima
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
D01, D05	Docentes Participantes da Pesquisa
ETF/RR	Escola Técnica Federal de Roraima
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
RCP01, RCP02	Representante da Coordenação Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TI	Terra Indígena
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UNEDS	Unidades Descentralizadas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 Histórico da Formação de Professores no Brasil.....	45 a 47

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01: Esquema Metodológico do Pensamento Complexo.....	p.74
Figura 02: Esquema de Organização da Análise de Conteúdo.....	p.76

LISTA DE MAPAS

	Pág.
Mapa 1 Localização do Município de Amajari em Roraima.....	79

LISTA DE FOTOS

	Pág.
Foto 1 Entrada no Campus Amajari.....	83
Foto 2 Imagem das instalações do Campus Amajari.....	83

RESUMO

O estudo em questão busca apresentar os resultados alcançados de uma investigação sobre os desafios da Educação Intercultural. Teve como objetivo analisar os desafios da Educação Intercultural, a partir das diversas culturas evidenciadas na escola, buscando reflexões diante da política de reconhecimento da identidade profissional do professor, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no *Campus* Amajari, sob a ótica do Pensamento Complexo. O objeto da pesquisa caracteriza-se como os desafios da Educação Intercultural e a construção da identidade profissional do docente do IFRR/*Campus* Amajari, compreendendo o seu contexto de atuação. Quanto aos colaboradores deste trabalho, envolvemos 05 professores, representando a equipe docente e 02 pedagogos, representando a Coordenação Pedagógica. A metodologia da pesquisa está alicerçada pela técnica de Análise de Conteúdo em Bardin (2011). Quanto à abordagem a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. No que se refere ao tipo de pesquisa classificamos esta investigação como descritiva, segundo a concepção de Triviños (2012). O trabalho segue o enfoque no método do Pensamento Complexo em Morin (2011). No primeiro instante, registramos os principais momentos da educação no Brasil, situando-a enquanto mecanismo de emancipação humana, visando uma proposta de integração das culturas. Apresentamos a definição de cultura, identidade e interculturalidade, trazemos a proposta de Educação Intercultural no contexto da LDB 9.394/96 e a concepção de educação e intercultura em Roraima. O segundo momento apresenta uma trajetória histórica acerca da formação docente, propondo uma visão crítica, porém respeitosa diante do ideário da formação em seus diversos contextos; histórico, social, político, econômico e cultural. Dado isso, estabelecemos uma reflexão sobre o reconhecimento da identidade enquanto objeto de construção social. No terceiro instante descrevemos o percurso metodológico da investigação, os instrumentos de coletas de dados utilizados, a estratégia da pesquisa e o método de análise. O quarto momento faz uma apresentação dos dados e análises da pesquisa, situando a formação de professores e a importância do reconhecimento social da sua identidade. Portanto, as considerações nos indicam que a proposta de educação intercultural apresenta grandes desafios que envolvem a formação do professor e a compreensão do seu contexto de atuação, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural presente na escola, sobretudo a integração das culturas como política efetiva dos direitos sociais. Por outro lado, compreendemos que o projeto social vigente no século XXI determina o modelo de formação docente que atenda os anseios do mercado econômico. Esperamos refletir sobre a perspectiva intercultural da educação proposta na legislação e a que vem sendo efetivada na escola. Assim, identificamos um cenário de caráter complexo e contraditório. Tal fato é resultado do processo construído pela relação cultural tensa e intensa entre os sujeitos: professor, aluno e contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: IFRR. Educação Intercultural. Identidade. Docente. Pensamento Complexo.

ABSTRATC

The study in question seeks to present the results of an investigation on the challenges of Intercultural Education. The objective of this study was to analyze the challenge of Intercultural Education, based on the diverse cultures evidenced in the school, seeking reflection on the policy of recognition of the professional identity of the teacher, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima, Campus Amajari, under the of Complex Thought. The research object is characterized as the challenges of Intercultural Education and the construction of the professional identity of the teacher of the IFRR / Campus Amajari, understanding its context of action. As for the collaborators of this work, we involved 05 teachers, representing the teaching staff and 02 pedagogues, representing the Pedagogical Coordination. The methodology of the research is based on the technique of Content Analysis in Bardin (2011). Regarding the approach, research is characterized as qualitative. Regarding the type of research, we classify this investigation as descriptive, according to the conception of Triviños (2012). The work follows the focus on the method of Complex Thought in Morin (2011). In the first moment, we recorded the main moments of education in Brazil, situating it as a mechanism for human emancipation, aiming at a proposal for the integration of cultures. We present the definition of culture, identity and interculturality, we bring the proposal of Intercultural Education in the context of LDB 9.394 / 96 and the conception of education and interculturalism in Roraima. The second moment presents a historical trajectory about the teacher formation, proposing a critical but respectful view before the ideology of the formation in its diverse contexts; historical, social, political, economic and cultural. Given this, we established a reflection on the recognition of identity as an object of social construction. In the third moment we describe the methodological course of the investigation, the instruments of data collection used, the research strategy and the method of analysis. The fourth moment presents the data and analysis of the research, situating the formation of teachers and the importance of the social recognition of their identity. Therefore, the considerations indicate that the intercultural education proposal presents great challenges that involve teacher training and the understanding of its context of action, respect and recognition of the cultural diversity present in the school, especially the integration of cultures as an effective policy of social rights. On the other hand, we understand that the social project in force in the 21st century determines the model of teacher education that meets the expectations of the economic market. We hope to reflect on the intercultural perspective of education proposed in the legislation and what has been done in school. Thus, we identify a complex and contradictory scenario. This fact is a result of the process built by the tense and intense cultural relationship between the subjects: teacher, student and school context.

KEY WORDS: IFRR. Intercultural Education. Identity. Teacher. Complex Thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	21
1.1 O Percurso Histórico da Educação no Brasil	21
1.1.1 As Reformas Religiosas e a Construção da Educação Nacional (séc. XVIII)	25
1.1.2 A Educação como Responsabilidade do Poder Público no Brasil Império	28
1.1.3 A Educação Brasileira na década de 1930	29
1.2 A Educação Como Objeto de Emancipação Humana: Uma Proposta de Integração Cultural	31
1.3 Interculturalidade e Educação Intercultural no Contexto da LDB Nº 9.394/96	33
1.3.1 Definição de Interculturalidade	33
1.4 Uma Abordagem Sobre Cultura e Identidade.	34
1.5 Educação e Interculturalidade em Roraima	37
1.6 A Educação Indígena e a Perspectiva Intercultural	39
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	43
2.1 Trajetos Históricos	43
a. O ideário da formação docente após a Revolução de 1930.....	47
b. Formação de professores na efervescência da Segunda Guerra Mundial.....	50
c. A formação de professores no contexto da ditadura militar: o cenário da repressão.....	53
d. Traços da instabilidade política.....	55
e. Formação de professores no contexto da LDB 9394/ 96	58
f. Decreto nº 6.755/2009 – por uma política nacional de formação docente	61
g. Um novo plano de fundo para a formação e atuação docente no Brasil.....	65
CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO	69
3.1 Os Caminhos da Pesquisa	69
3.2 Perspectiva Epistemológica: Método do Pensamento Complexo	72
3.3 Apresentação dos Instrumentos, das Técnicas e dos Procedimentos da Pesquisa	74
3.3.1 Técnica: Análise de Conteúdo.....	75
3.4 O Cenário da Pesquisa	78
3.5 A Implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	80
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO E INTERCULTURA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO	85
4.1 Apresentação dos Participantes Docentes	85
4.2 Educação intercultural e o desafio do reconhecimento	87
4.3 Formação docente e a identidade profissional em construção	92
4.4 Formação continuada de professores e a perspectiva intercultural da educação sob o olhar pedagógico	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS	130
ANEXO 1.....	131
ANEXO 2.....	134
ANEXO 3.....	136

INTRODUÇÃO

Os anseios que abarcam o nosso trabalho sobreveio das experiências e desafios vivenciados pela autora ao longo do trajeto acadêmico e profissional. A primeira formação acadêmica iniciou-se em 2006, com a entrada na universidade, no interior do estado de Roraima. Fazendo parte do processo de expansão das universidades públicas no país, o ingresso na primeira turma de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), no Campus Rorainópolis proporcionou grandes transformações para a acadêmica. Apesar da oportunidade que surgira, essa formação não fora suficiente para o enfrentamento dos desafios como cidadã, como profissional, e conseqüentemente às necessidades pessoais, por isso, a seqüência nos estudos.

Os motivos que nos levam a escolher um campo de pesquisa muito têm a ver com as nossas vivências, sonhos e inquietações. Portanto, a ideia de trabalhar com a perspectiva intercultural da educação foi despertada na pesquisadora em 2011, na sua primeira experiência como professora de Língua Portuguesa e Literatura, na Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe-RR. Na época, a referida instituição recebia um público que apresentava uma diversidade cultural bem evidente, pois ingressavam na escola alunos oriundos de projetos de assentamento, vicinais próximas como a Vila Jatapulândia, Jatapuzinho, Comunidade Indígena Wai-Wai, entre outros.

Este cenário era gerador de interrogativas e, por isso, me perguntava: por que a escola não consegue superar os desafios das diversidades culturais? É possível promover a integração desses alunos enquanto grupos sociais, como coletividade? Por fim, a cultura que prevalece na escola, assim como no Brasil, é a eurocêntrica, a cultura dominante e não a cultura popular representada pelo povo. Assim, como seria um projeto de integração desses alunos? Buscando compreender essa complexidade geradora de conflitos culturais nos embasamos em Gadotti (2003), ao dizer que há um embate entre as diferentes culturas por estas representarem os interesses dos grupos sociais a que pertencem. Tal fato é evidenciado no processo de luta das classes, pois “esse conflito no nível das ideias, é a luta de classes na teoria, entre, por exemplo, uma cultura burguesa que representa os interesses intelectuais da burguesia e uma cultura popular que representa os interesses da classe trabalhadora” (p.61).

Nessa perspectiva, passaram-se três anos, quando, em 2014, ingressei, por meio de concurso público, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. Em agosto do mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos no Campus Amajari e, sem conhecer a localidade de atuação, mais uma vez encontrava-me em um contexto de diversidade cultural, sobretudo como professora em uma turma de 28 alunos, entre eles indígenas, não indígenas, venezuelanos, etc. Tratava-se de um novo aprendizado. Poderia ser somente mais uma turma, mas nesta havia alunos indígenas da etnia Ingaricó, que pouco compreendiam a Língua Portuguesa, o que os diferenciavam dos demais.

Neste momento, os questionamentos foram maiores: será que este cenário de diversas culturas e variação linguística é um desafio só para a educação ou somente para a escola? A minha formação, enquanto docente, atende às necessidades desses alunos? Como professor, qual proposta de educação devemos seguir? Diante disso, foi construída uma proposta de estudo com a finalidade de compreendermos a realidade complexa das diversidades culturais existentes na escola.

O lócus da pesquisa foi o IFRR, localizado na zona rural do município de Amajari-RR, antiga Vila Brasil. A escola está subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Atende alunos dos Cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico na Modalidade Subsequente e Tecnólogo Superior. Pretendemos alcançar com este trabalho uma compreensão diante da identidade profissional do docente do IFRR/Campus Amajari no desenvolvimento de uma Educação Intercultural

O trabalho segue a linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, definindo-se como título “Os Desafios da Educação Intercultural e a Identidade Profissional do Docente do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari sob a Ótica da Teoria da Complexidade.”.

O desdobramento da Educação Intercultural apresenta-se como objeto de investigação, na pretensão de compreendê-la a partir do contexto das diversas culturas, das variações linguísticas, das relações étnicas, da construção de identidades e interações culturais. Buscamos teorizar a complexidade tomando à compreensão crítica acerca da definição e do que é proposto na Educação Intercultural. O objeto da pesquisa caracteriza-se como os desafios da Educação Intercultural e a construção da identidade profissional do docente do IFRR/*Campus*

Amajari, compreendendo o seu contexto de atuação. À vista disto, Fleuri (2001) apresenta uma proposta intercultural no contexto das práticas educativas como:

em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (p.49).

O estudo em foco é resultado de uma pesquisa qualitativa e nos embasamos por este modelo por concebemos adequado às características deste trabalho. Ela nos permite uma interpretação da realidade a partir da subjetividade. Nesta abordagem o objeto de estudo é percebido a partir da subjetividade que o constitui de forma a promover informações a serem descritas e compreendidas.

Dado isso, define-se como problema: Qual os desafios da Educação com perspectiva intercultural e a identidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Amajari, visando uma análise crítica sob a ótica da Teoria da Complexidade?

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar os desafios da Educação Intercultural, a partir das diversas culturas evidenciadas na escola, buscando reflexões diante à política de reconhecimento da identidade profissional do professor, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no *Campus* Amajari, sob a ótica do Pensamento Complexo. Assim sendo, buscamos indagações que norteiam os objetivos específicos: 1) investigar qual o desafio que a escola enfrenta no desenvolvimento de uma educação com perspectiva intercultural; 2) compreender se a formação docente atende às necessidades dos alunos que ingressam na escola ou encontra-se fragilizada diante do desenvolvimento de uma educação voltada aos interesses das diferentes culturas; 3) Analisar como o processo de formação do educador e o seu contexto de atuação constitui-se como objeto responsável pela construção da identidade profissional; 4) investigar como ocorre o processo de formação continuada docente no contexto da Educação Intercultural, a partir das ações pedagógicas da instituição.

O pressuposto do presente estudo parte da compreensão diante da definição de Interculturalidade e Educação Intercultural. O termo Interculturalidade surgiu a partir dos movimentos reivindicatórios no final do século XX (FLEURI, 2003), em

defesa das identidades indígenas, ou seja, em busca do direito à liberdade e a capacidade de construir um projeto autônomo dentro da sociedade.

Certamente, a educação intercultural é um dos maiores desafios da escola, seja a partir da concepção de educação como um bem cultural, ou da interculturalidade como uma política social de reconhecimento das diferentes culturas, e, conseqüentemente, da integração entre estas. O segundo desafio consiste na construção identitária do professor que atua na instituição, envolvendo as perspectivas; individual, social e cultural. Por fim, a formação docente sob a ótica das necessidades da educação que se oferta na instituição envolvida.

É relevante destacar, segundo Falsarella (2004), a maneira como o docente se socializa na profissão e ao mesmo tempo se constitui como profissional, tendo em vista que ocorrem

[...] as alterações na função docente decorrentes das mudanças na sociedade, às formas que a cultura docente utiliza para se adaptar e as competências necessárias aos professores para que possam assumir uma nova identidade docente como sujeitos. A escola pode ser percebida em uma dimensão repressora ou reprodutora ou, ao contrário, como oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo. (FALSARELLA, 2004, p.65).

Para compreender a importância e o sentido do trabalho docente, constatamos que as mudanças ocorridas na sociedade podem contribuir para a construção de uma nova identidade, partindo do princípio de desenvolvimento pessoal e, sobretudo, coletivo dos sujeitos profissionais do magistério.

O trabalho segue uma organização em quatro capítulos: O primeiro registra os principais momentos da educação no Brasil, contemplando as Reformas Religiosas e a construção da educação nos diversos contextos históricos. Enquanto mecanismo de emancipação humana e visando uma proposta de integração das culturas, apresentamos a definição de cultura, identidade e interculturalidade. Trazemos a proposta de Educação Intercultural no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 e a concepção de educação e intercultura em Roraima.

O segundo capítulo apresenta uma trajetória histórica acerca da formação docente, propondo uma visão crítica, porém respeitosa diante do ideário da formação em seus diversos contextos: histórico, social, político, econômico e cultural. Dado isso, estabelecemos uma reflexão sobre a formação da identidade enquanto objeto de construção social.

No terceiro capítulo descrevemos o percurso metodológico da investigação, os instrumentos de coletas de dados utilizados, a estratégia da pesquisa e o método de análise. A pesquisa segue uma abordagem de estratégia qualitativa, sustenta-se técnica de análise de conteúdo, embasada na concepção dos autores Triviños (2012), Bardin (2011) e Guerra (2014). A perspectiva epistemológica segue o método do pensamento complexo, fundamentado em Morin (2015), Moraes&Suanno (2014), por se tratar de teóricos que dialogam em busca de uma interpretação crítica acerca de realidades complexas.

O quarto capítulo faz uma apresentação dos dados e análises da pesquisa, situando a formação de professores e a importância do reconhecimento social da sua identidade. Descrevemos o perfil dos professores pesquisados, apresentamos a educação e interculturalidade sob a ótica do Pensamento Complexo, traçamos a Educação Intercultural como desafio, do ponto de vista do reconhecimento das diferentes culturas, retratamos a formação de professores como objeto de construção da identidade, compreendemos a formação inicial e continuada docente, a partir da visão pedagógica da escola.

Completamos o estudo com as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos que constituem este trabalho.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Neste capítulo registramos a educação na perspectiva histórica, contemplando as Reformas Religiosas e a construção da Educação Nacional, desde século XVIII a década de 1930. Definimos cultura, identidade e interculturalidade enquanto mecanismo de emancipação humana e com vistas a uma proposta de integração das culturas. À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e do RCNI/98 estudamos a proposta de Educação Intercultural e a concepção de educação e intercultura em Roraima.

1.1 O Percurso Histórico da Educação no Brasil

A educação nacional principiou um contexto histórico do Brasil enquanto Metrópole Portuguesa. Assim, a estrutura de educação do século XVI apresentou modelos educacionais para os povos nativos e aos filhos da aristocracia agrária¹. Dentro desse cenário, as crianças ameríndias² foram catequizadas a partir do método de silabação e das aulas de catecismos bilíngues (tupi e português). Junto a esse mesmo espaço de fatos, a educação nasce e se desenvolve como resultado das relações econômicas intermediadas pela burguesia mercantilista e, sobretudo, pelas Reformas Religiosas. Dado isso, cabe destacar que a educação brasileira surgiu em função da própria educação europeia ocidental estabelecida pelos jesuítas. Para Ribeiro (2003),

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. (RIBEIRO, 2003, p.28).

É no Brasil colônia, em meados do século dezesseis, que ocorre os primeiros contatos entre ameríndios e os europeus. Então, é no sistema de evangelização

¹ Grupo constituído por integrantes da sociedade burguesa do século XVI que detinham grande poder político e econômico. Era dotada de privilégios em detrimento das outras classes sociais, a aristocracia exercia grande influência na política do país e, sobretudo a posse e o domínio sobre as grandes propriedades rurais.

² Denominação atribuída aos nativos americanos, assim a definição é utilizada como forma de substituir os termos “índios” e “indígenas”, que em determinado contexto eram considerados pejorativos.

jesuítica que religião e fé são situadas como objeto de imposição cultural. Dessa forma, a educação brasileira surge junto ao processo de colonização portuguesa, como apresenta Ferreira (2010) quando retrata que:

A educação jesuítica no período colonial teve início em 1549, quinze anos após a criação da Companhia de Jesus (1534) por Inácio de Loyola. Os seis jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, chegaram às terras brasílicas na esquadra do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Logo ao se instalarem em Salvador (BA), os inacianos começaram a desempenhar a missão que lhes havia sido outorgada pela Coroa portuguesa, ou seja, iniciaram o processo de evangelização dos ameríndios por meio da catequese [...] (p.19).

Após o processo malsucedido de evangelizar os gentios³, os jesuítas defrontaram-se com valores culturais responsáveis pela representação e estrutura das sociedades tupis-guaranis que habitavam o litoral brasileiro. Decerto, a tentativa de convertê-los não progrediu, uma vez que os índios adultos se percebiam enquanto sujeitos culturais, apresentando uma percepção do mundo a partir dos elementos que integravam os hábitos culturais de seus povos. Seguindo a concepção de Ferreira (2010), a catequização era vista como a “missão de cristianizar os ditos gentios”, mas

[...] esbarrou nos elementos culturais que estruturavam as sociedades tupis-guaranis habitantes do litoral da colônia lusitana. Assim, a experiência catequética com índios adultos não prosperou porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da Antropologia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados “brasis”⁴ praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos. Após constatarem a resistência que os adultos esboçavam em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus inverteram a prática da evangelização e voltaram à atenção para os curumins (crianças) [...]. (p.19-20).

Retomando a concepção da fé e religião como intento do autoritarismo, plantado pelos jesuítas portugueses, a nova estratégia dos representantes lusófonos impunha a incorporação da doutrina cristã em detrimento da segregação dos costumes culturais praticados desde a geração passada. Essa nova estrutura

³ Religião para os cristãos, aquele que professava o paganismo. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2011, p.461). Os nomeados gentios eram os índios nativos catequizados pelos jesuítas no Brasil Colonial.

⁴ Diz-se dos indígenas nativos brasileiros que viviam no período de colonização durante o século XVI. Os “brasis” foram resistentes ao processo de ocupação do território brasileiro pelos colonizadores.

caracterizou momentos de resistências, contudo foi bem apregoada no processo de desconstrução dos elementos culturais dos povos nativos. Acerca da evangelização jesuítica como projeto de orientação educacional ganha espaço e notoriedade; à medida que a proposta econômica idealizada por Pe. Manuel da Nóbrega possibilitava a sustentação dos colégios. A partir de então, foi reivindicada à Coroa Portuguesa um repasse financeiro para subsidiar a missão evangelizadora disfarçada de educação. Assim sendo,

[...] fica evidenciado que as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista [...]. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. (RIBEIRO, 2003, p.53).

Ainda em um cenário cultural determinado pelos portugueses, a doutrinação jesuítica no contexto do século dezesseis caracterizou-se em um sistema educacional com dupla representação, como aponta Ferreira (2010) de um lado:

possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo de desenvolvimento no âmbito das casas de bê-á-bá. Embriões dos futuros Colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização Ocidental Cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndias. (p.21).

Diante disso, é no resultado da segregação dos valores culturais indígenas que se constrói o primeiro momento da missão de doutrinação cristã dos padres jesuítas. A partir do século XVI até o início do século XVII é instituída a “Pedagogia Brasílica”⁵, oriunda da própria realidade, ou seja, não seguia necessariamente os princípios impostos pela Companhia Jesuítica. Porém, apesar dos desafios que principiaram esse modelo de educação, em 1570, o Brasil já registrava cinco casas de ensino bê-á-bá e três colégios, situados nas regiões: nordeste, sul e sudeste. A respeito dessa estrutura, Ferreira (2010) expõe:

⁵ Foi a primeira fase da ação jesuítica em terras brasileiras. Foi caracterizada pela estratégia catequética baseada na utilização de instrumentos didáticos, como o teatro e a música, que possibilitavam incorporar traços culturais ameríndios que não eram conflitantes com a concepção de cristã, ou seja, a chamada “Pedagogia Brasílica” flexibilizou, no que foi possível, a dogmática religiosa que emanava a contrarreforma católica. (FERREIRA, 2010, p. 2010).

a primeira fase da ação evangelizadora jesuítica (1549 -1600) pode ser caracterizada como Pedagogia Brasilica”, isto é, uma pedagogia nascida das condições existentes e não propriamente da fidelidade aos dogmas e preceitos da Companhia de Jesus. Apesar das dificuldades iniciais, antes mesmo da finalização dessa experiência, a colônia lusitana já contava, 1570, com cinco casas de bê-á-bá (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. (FERREIRA, 2010, p.21)

Seguindo esse pressuposto, a partir da submissão dos indígenas a fé cristã, em seguida surgem as fazendas de cana-de-açúcar sobre a apropriação dos jesuítas no Brasil colônia. Essa nova estrutura se consolidou dentro de sua proposta econômica; as fazendas subsidiaram financeiramente os colégios da Companhia em meados do século XVI. Apesar dessa base política e econômica instituída por Manuel da Nóbrega ter se expandido, a nova conjuntura foi alvo de críticas e resistências pelo então opositor Padre Luiz Grã. Entretanto, a proposta de Nóbrega torna-se exitosa em 1558, sendo os colégios jesuíticos as únicas instituições com direitos a angariar bens de raiz.

Assim as estruturas de casas de ensino bê-á-bá passaram ao comando das propriedades de terras, gados e, principalmente de um modelo cultural imperado pelas instruções da Companhia dos lusófonos. Estes, por sua vez, determinaram a construção da fé resultante do processo de violência simbólica. Dado isso, a estrutura social construída na proposta política de Nóbrega contribuiu para a formação do cenário de imposição dos lusófonos e submissão da classe marginalizada. Para Ribeiro (2003)

A estrutura social do Brasil - Colônia já foi caracterizada como sendo organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semiescrava) pela minoria 'branca' (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares [...] (RIBEIRO, 2003, p37).

Com base em Ribeiro (2003), compreende-se que o modelo de sociedade construído no período colonial não foi rompido com o fechamento dos Colégios Jesuítas, pelo contrário, foi uma política econômica, social e cultural bem acentuada que se estendeu ao longo da história da educação brasileira, construindo uma educação de classe e desigual.

1.1.1 As Reformas Religiosas e a Construção da Educação Nacional (séc. XVIII)

É na conjuntura das reformas do século dezoito que o sistema educacional hegemônico dominado pela Companhia de Jesus, imposto por mais de dois séculos é extinto da colônia portuguesa. A partir de então fecharam vinte e quatro colégios sob a regulamentação do Alvará Régio de 1759. Cabe ressaltar que a igreja católica determinava uma lógica política em que o catolicismo foi centralizado como religião oficial do Estado. Por conseguinte, com o advindo das reformas a estrutura dominante sofre fortes mudanças, impulsionou a extinção do método de ensino português e propôs um novo modelo de ensino, transformando a educação que imperava desde o princípio da colonização europeia. Dado isso, Ferreira (2010) registra que:

A partir da segunda metade do século XVIII, a lógica política que regia o padroado português (o catolicismo como religião oficial do Estado) sofreu mudanças de direção. As reformas administrativas executadas durante o governo do Rei D. José (1714-1777) reverberaram no campo educacional, colocando fim à longa hegemonia exercida pela Companhia de Jesus, que perdurou mais de dois séculos, no âmbito da pedagogia portuguesa. (p.27).

Seguindo o encandeamento das reformas é preciso compreender o quadro histórico que situou as transformações na composição da educação implantada pelos portugueses. À medida que o reinado português protagonizava uma forte crise econômica, o Brasil já não dava conta de custear os gastos majestosos gerados pela Coroa, destinação de altos custos para “construções de igrejas, conventos, palácios e com a manutenção de uma estrutura burocrática parasitária que não parava de crescer” (FERREIRA, 2010, p.28). Diante disso, a crise econômica foi instalada pelo próprio entrecho do sistema colonial português, que vislumbravam a partir da união entre o Estado e a Igreja Católica à restauração da Coroa Portuguesa em meio ao século XVIII.

Com o advento da crise política estabelecida no Império lusófono, Marquês de Pombal torna-se primeiro ministro de D. José I e assume uma responsabilidade tendo esclarecimento diante do atraso português, no que se refere ao modelo econômico instituído pela burguesia em diversos países da Europa. Em síntese, Pombal não objetivava a revolução burguesa em Portugal. Contudo, no seu governo impulsionou mudanças que romperam com o sistema de ensino imperado pelos jesuítas até o século dezessete. Ferreira (2010) salienta que:

Durante o seu governo, que durou de 1750 a 1777, Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus (1759) dos domínios portugueses e, em seguida, promoveu uma reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuítico, pois para ele, o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português. (FERREIRA, 2010, p.29).

Depreende-se que Pombal em seu “modelo de educação” previa apenas garantir às terras da Coroa por meio da Língua Portuguesa e, neste contexto, a língua é posta como imposição cultural. Ainda sobre a reforma idealizada por Marquês de Pombal, esta não configurou um rompimento com o modelo econômico imposto no comando da Companhia de Jesus, uma vez que a política econômica de exploração parasitária ganha apenas uma vertente burguesa a partir das “reformas políticas com viés liberal conservador, nos aparelhos administrativos da Coroa situados em Lisboa”. (FERREIRA, 2010, p.29).

Diante do exposto, certamente o modelo de educação idealizado por Pombal não perdeu muito dos ideais pregados na educação jesuítica. Podemos afirmar que tais propostas de ensino não apresentavam os avanços e transformações já evidentes em países da Europa. Para compreendermos a organização desses dois sistemas educacionais, o autor situa suas respectivas organizações ao mostrar que:

[...] O sistema jesuítico tinha caráter orgânico e unitário, a educação decorrente das reformas pombalinas, ao contrário, carecia de unidade sistêmica, ou seja, as aulas, as aulas régias eram parceladas e fragmentadas. E mais: a educação colonial pós-jesuítica sofreu também uma descontinuidade que fragmentou o ensino, já que o Ratio Studiorum a gramática latina, a filosofia, a retórica e teologia, por exemplo, encontravam-se organizadas na forma de currículo orgânico, isto é, eram ramos do conhecimento concebidos por meio dos preceitos pedagógicos únicos e como o objetivo de expressar a universalidade cristã. Mas, na essência, o ensino derivado das reformas pombalinas continuou literário, retórico e de caráter religioso, pois Portugal prosseguia sob o regime político do Padroado. (FERREIRA, 2010, p.30).

Saviani (2008) registra que no Brasil as instituições escolares se constituíram com a vinda dos jesuítas no século XVI, criando, assim, a primeira escola brasileira. Nesse sentido, o autor observa que, durante quatro séculos, as escolas brasileiras formularam uma proposta de educação destinada a grupos específicos. Assim, a Reforma Pombalina consistiu na primeira de instituir a escola pública sob a concepção iluminista. Nesse prisma, o autor apresenta a periodização após a Educação Pombalina:

[...] o período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; na sequência (1890 - 1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; em seguida (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, o período que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p.12).

Dentro desse contexto, mesmo com os anseios registrados na organização da educação no período republicano, o ensino escolar não apresentou grandes avanços, ou seja, o Brasil era constituído de uma população ainda sem instrução básica, portanto, crescia fortemente a desigualdade fruto de um modelo educacional restrito à sociedade burguesa. Brasil (2003) aponta para os dados que configuram o quão estagnado permanecia a educação até o final da Primeira República ao afirmar que:

Como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em 65% entre 1900 a 1920, tendo seu número absoluto aumentado de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930, a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851), em 1933, para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998. (BRASIL, 2003, p.106)

Baseado nesses dados históricos, cabe destacar o crescimento populacional em um salto de cinco décadas. À medida que o registro geral de matriculados não acompanhava o aumento da população brasileira, nesse processo a educação apresentava um sistema dualista, seletivo, desigual e excludente, herança que se instalou no Brasil colônia e ainda persiste atualmente. Então, para compreendermos os dados acerca da instrução pública no Brasil república até o ideário da educação nos dias atuais e “considerando que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões, em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes.” (SAVIANI, 2008, p. 151).

A construção desse cenário com números elevados de analfabetos se consolidou a partir de uma política econômica de Estado organizada pela sociedade burguesa europeia, que se instalou no Brasil colônia com o propósito de explorar

desde as riquezas naturais a mão de obra escrava, construindo um país sobre os preceitos da desigualdade social, política, cultural e econômica, ou seja, uma educação marcada pela violência contra os valores, costumes e, conseqüentemente, a imposição da fé cristã como elemento de segregação da cultura.

1.1.2 A Educação como Responsabilidade do Poder Público no Brasil Império

Situando a educação no Brasil imperial, a fase histórica de (1827 – 1890) constituiu nas primeiras tentativas de organizar uma educação pública sob a responsabilidade do governo imperial e dos governos provinciais.

A princípio, após a independência política do país em 1922, ainda permanecia as estruturas consolidadas no período colonial, ou seja, apesar do rompimento administrativo entre Brasil e Portugal, permanece o modelo de produção escravagista e o sistema político com preceitos eclesiásticos herdado da proposta lusófona. Nesse sentido, a economia resultante do trabalho escravo é sequenciada, entretanto a estrutura social começa a sofrer alterações advindas da expansão do Capitalismo e a eclosão da era industrial nos países europeus. Conforme define Ferreira (2010).

Em síntese: o Brasil permaneceu com uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desafricanizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, de outro. Assim, o Brasil continuou sendo um país periférico economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial. (p.36)

Seguindo esse pressuposto, após a independência política de 1922, ainda sob domínio da elite agrária brasileira, a educação é instituída por meio de um ordenamento jurídico. Este, por sua vez, manteve a estrutura social, política e econômica imposta no Brasil colonial. Para Romanelli (2002):

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2002, p.34).

A partir de então, a Constituição Federal outorgada em 1824, manteve o modelo de produção econômico vigente. Por outro lado, criou o Projeto Político Imperial com o ideário absolutista, detendo o poder sobre o judiciário e o legislativo.

Acerca da educação no Império, em consequência da aprovação do Ato Adicional de 1834, o país propõe uma política educacional dentro de uma estrutura contraditória. À medida que o governo incumbiu às províncias do compromisso de custear as despesas da instrução elementar, ao mesmo tempo determinava uma política educacional de cunho pedagógico. Contudo, o poder maior estava isento de custear a educação. Dessa forma, a educação segue negligenciada em um contexto conturbado, uma vez que esse modelo contraditório impossibilitou o desempenho do ensino elementar sob a responsabilidade das províncias.

1.1.3 A Educação Brasileira na década de 1930

Seguindo uma visão crítica acerca do modelo educacional vigente desde a era colonial até a implantação da educação pública no país, a década de 1930 introduz fortemente o Brasil no processo de expansão do crescimento econômico e, junto a este, a educação torna-se objeto intermediador dos interesses da classe dominante. É nesse espaço evidente das diferentes classes sociais que a educação, no começo do século XX, encontrava-se seletiva, uma vez que a elite se mantinha explorando a mão de obra da classe trabalhadora, estabelecendo o domínio social e político no princípio dos anos trinta. Dado isso, a educação é situada como um projeto a serviço da burguesia, reproduzindo a contradição e o conflito na sociedade, como aponta Gadotti (2003).

Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede. Nesse contexto, o que poderíamos chamar de pedagogia revolucionária? Certamente aquela pedagogia que não tenta esconder a contradição da educação numa sociedade de classes, mas tenta mostrá-la: a contradição, por exemplo, de uma “escola para todos” enunciada e a seletividade. É preciso, portanto, perguntar o que seria, nessa sociedade, uma pedagogia que trabalhasse na construção de uma nova cultura; o que distingue uma pedagogia revolucionária de uma pedagogia conservadora, nesse contexto. (GADOTTI, 2003, p.61)

A Revolução de 1930 é um marco histórico para o Brasil, pois o país é inserido no mundo capitalista de produção. Com a acumulação de capital, o mesmo passou a investir no mercado interno e na produção industrial. A partir desse cenário, surge a

exigência de mão de obra especializada, portanto, era necessário investir mais em educação.

Com o forte crescimento econômico e a necessidade de efetivar a educação como um direito de todos e, conseqüentemente, como objeto de formação para o mercado de trabalho, o país ainda apresentava um modelo educacional desigual, herdado do período republicano – que privilegiava a educação de elite em prejuízo da educação popular. Contudo, é na década de 1930 que se construíram importantes transformações educacionais, a educação ganha um sistema articulado com a criação do Ministério de Educação (MEC) e a inclusão de um capítulo sobre educação na Constituição Federal de 1934.

Ainda em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação surge uma nova proposta de educação na Escola Nova: educação como instrumento de reconstrução nacional, educação pública, obrigatória e laica, educação direcionada aos interesses do aluno. Passadas décadas, com algumas mudanças reivindicadas, a educação brasileira pedia uma legislação específica. A partir desse contexto, o processo de criação da Lei de Bases e Diretrizes da Educação surgiu nos anos 60, levando mais de treze anos de discussões e debates (ROMANELLI, 1991). A primeira LDB foi publicada em 20 de Dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, quando em 1971 é seguida por outra versão durante o Regime Militar, até a mais recente em 1996 e suas alterações pela Medida Provisória - MP. Nº 746/2016.

Diante do contexto de acúmulo de riquezas e eclosão do capitalismo era notável o crescimento da desigualdade no Brasil e o mais preocupante: a educação que se manifestava não fora suficiente para superar a exclusão. Pelo contrário, fortalecia cada vez mais a política que condicionava o homem à condição de explorado, ou seja, era visado como força de trabalho e a sua formação deveria ser voltada para o mercado. O Art. 1º, parágrafo 2º da LDB 9.394/96 mostra que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

O trecho acima é a comprovação de que as Políticas Públicas Educacionais regulamentadas desde a aprovação da LDB/96, não se constituiu enquanto marco revolucionário, pois nelas é efetivado um discurso construído dentro das propostas neoliberais. O enfoque de uma educação que alimenta os anseios do mercado, certamente se distancia do fenômeno na busca coletiva no cenário da prática social. Nesse caso, a escola é responsável pela reprodução da desigualdade à medida que

põe em prática o objetivo da formação para o mundo do trabalho, negligenciando a formação política, social e humana dos sujeitos.

Por outro lado, é a partir do século vinte que a educação ocupa espaço junto aos movimentos sociais enquanto instrumento de emancipação cidadã. Assim, para que ocorra um processo de fato emancipatório é necessário mediar à prática educativa as lutas sociais, pois, somente por meio do conhecimento histórico e a construção de uma teoria crítica, será possível enfrentar o conhecimento fragmentado e alienado que tende a desestruturar a educação com viés democrático. Seguindo esse pressuposto, busca-se, por meio da educação, uma reparação das desigualdades sociais, da exclusão política, econômica e cultural. Nesse prisma, para Tonet (2005):

[...] Uma educação emancipadora exige o claro conhecimento dos fins e o conhecimento do processo histórico, cuja implicação mais premente é o exercício da crítica das Ciências Sociais como saber fragmentado e alienado; mas exige, também, o conhecimento profundo do específico campo da educação e o conhecimento de um conjunto de conteúdos específicos, até para que seja possível a imprescindível articulação entre atividade educativa e lutas sociais [...] (p.15).

Corroborando com Tonet (2005), Freire (2001) afirma que “a educação para a libertação, responsável em face pela radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade” [...] (p.92). Decerto, está no reconhecimento às lutas sociais, no pensamento revolucionário e na radicalidade a oportunidade de superação das situações concretas e de verdades mascaradas pelo poder dominante. Portanto, é por meio da luta de caráter ético que estabelecemos o enfrentamento do domínio político sobre as camadas sociais, e, conseqüentemente, através da contestação na atividade educativa que se constrói a emancipação humana.

1.2 A Educação Como Objeto de Emancipação Humana: Uma Proposta de Integração Cultural

A nossa sociedade é excludente e discriminatória e, a partir dessa concepção, não concebemos, até o século XXI, um modelo educacional que superasse as desigualdades. Uma vez que, ao construirmos um modelo de educação para vítimas,

contribuiríamos ainda mais para a marginalização, a exclusão social, sobretudo à segregação cultural no país (DIETZ&ARAÚJO, 2015).

A proposta neoliberal que se instalou no Brasil no século passado traz uma ideologia disseminada pelos interesses do capital, assim traçou-se uma articulação a partir das reformas políticas da educação, moldando-se impetuosamente um padrão de currículo escolar. Com a implantação dessas mudanças, justificadas pela crise do Estado, o projeto de escola, enquanto empresa alicerçada pelo capitalismo, se concretiza. Segundo os autores Maciel e Neto (2011),

A transposição dos conceitos, em especial da qualidade, da área empresarial/econômica para educacional, pressupondo que a escola seja idêntica a uma empresa, pois mesmo na área empresarial tais conceitos não conseguiram firmar-se e comprovar sua eficiência tão apregoada; as propostas neoliberais deram grande ênfase aos aspectos econômicos, sem a preocupação com aspectos educacionais, sociais e culturais. (MACIEL&NETO, 2011, p.37).

Sob a ótica do mercado, o capitalismo com a sua soberania submete a educação a uma formação tecnicista, ou seja, o homem preparado para atender o mercado da produção. Tal fato fica evidente à medida que as reformas elegem disciplinas como a matemática e língua portuguesa como prioritárias em detrimento de outras que levam à formação crítica, social, política e humana. Neste sentido, o Art.36, da LDB. 9.394/96, alterada pela MP. nº 746/2016, diz que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Podemos observar que no ano de 2016, com a destituição da Presidente Dilma Rousseff do cargo e a transição do governo para o atual Presidente da República Michael Temer, a ideologia de educação para o mercado de trabalho é ampliada, propondo de forma mais acentuada um currículo de formação como objeto de reforma política educacional, buscando, por meio dos interesses da elite, a reestruturação econômica do país. À vista disso, há uma das maiores alterações na LDB 9394/96, que por meio da Medida Provisória nº 746/16, regulamenta um novo projeto de Ensino Médio com formação técnica, hierarquizando disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em função de itinerários formativos.

1.3 Interculturalidade e Educação Intercultural no Contexto da LDB Nº 9.394/96

1.3.1 Definição de Interculturalidade

A proposta de Interculturalidade na educação emerge na Europa e nos Estados Unidos em um contexto histórico de complexidade, envolvendo “as relações de identidade e diferença que se desenvolvem em movimentos sociais assim como na educação popular e escolar” (FLEURI, 2002, p.01). Embora a proposta de trabalho intercultural tenha ganhado força com a emergência das identidades indígenas nos movimentos de representação social, em busca de reconhecimento linguístico e cultural, o termo não se originou com estes povos. Na realidade ela surgiu no final do século XX com o forte crescimento econômico e o processo de globalização.

Fundamentada na Lei de Bases e Diretrizes da Educação Básica 9.394, de 1996, a natureza da educação indígena foi transformada, propondo a valorização e o reconhecimento da educação intercultural, assegurando o que já havia garantido a Constituição Federal de 1988. O artigo 78 da LDB garante o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, e propõe dois objetivos que compreende a inserção do aluno indígena à escola, tais como:

- 1) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
- 2) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (LDB 9394/96).

As discussões apresentadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI/RR) e os relatos dos professores indígenas nos GT'S apresentou a necessidade de construção do currículo próximo à realidade da comunidade, que resgate e valorize os costumes, as memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas, sobretudo o respeito às suas línguas e especificidades de cada povo indígena.

Com a apresentação da educação intercultural, comunitária e diferenciada já garantida na LDB, criou-se o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), um documento que transformou a concepção de políticas públicas voltadas

para a educação intercultural indígena, do ponto de vista de sua efetividade. A partir disso, teríamos um olhar para a diversidade como um conjunto de recursos para estruturar as relações interculturais e não como um problema ou conflito histórico.

Para compreendermos o processo de construção da educação escolar indígena, é necessário reconhecermos a educação enquanto objeto de inserção do ponto de vista histórico, cultural, social e econômico. Primeiro consideramos que, a partir da elaboração do RCNE/indígena/98, pensou-se efetivamente em programas que atendesse aos anseios e interesses das comunidades indígenas, embora os movimentos das décadas de 70 e 80 tenham efetivado conquistas importantes.

Com os avanços no que diz respeito à legislação, os estados e municípios apresentam sistemas educacionais que consideram a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas. Neste contexto, a percepção de currículo é mais próxima de suas realidades.

Entendemos que o Referencial Curricular oferece subsídio para o enfrentamento de grandes desafios que os povos indígenas possuem na atualidade, pois ele posiciona o espaço escolar como local de currículo e define as características da escola indígena: comunitária (de acordo com as concepções, projetos e princípios indígenas); intercultural (reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística); bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (aspirações particulares do povo indígena).

É imprescindível reconhecer os processos específicos de aprendizagem, bem como a forma como os povos indígenas se organizam e se constituem, visando práticas educacionais adequadas às diversidades culturais que se manifestam na comunidade, desse modo é possível associar a escola com a vida comunitária.

1.4 Uma Abordagem Sobre Cultura e Identidade.

Entendemos por cultura o resultado da produção do homem enquanto ser social, numa percepção coletiva, como objeto de representação dos grupos sociais. Oriundo do latim o termo *culturae* significa “ação de tratar”, “cultivar”. A tentativa de definição para cultura é uma busca complexa. Assim, Geertz (2008) defende um conceito de cultura essencialmente semiótico. O autor acredita, da mesma maneira que Max Weber, que neste contexto o homem é capaz de interpretar as coisas, o ambiente que envolve, ou seja, o ser humano compreende e interpreta o significado

do todo que está ao seu redor, buscando significado no que ele mesmo constrói. Neste sentido, (GEERTZ, 2008) apresenta:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. [...] (GEERTZ, 2008, p.04).

Depreende-se que a cultura é percebida como objeto resultante da produção do homem, este por sua vez está amarrado no sentido das convicções, do pertencimento, da representação simbólica, estando o sujeito à procura de significado e interpretação do próprio contexto cultural construído por ele.

Na busca pela definição de cultura não podemos concebê-la como algo isolado, entendida como produto abstrato, mas reconhecê-la como criação coletiva dos sujeitos que a sustenta e a mantém viva. Dessa forma, devemos vislumbrar a cultura no seu sentido amplo e, conseqüentemente, numa menor extensão. Dado isso, para compreendermos mais uma definição de cultura apresentamos dois aspectos gerais, segundo a concepção de (SPOTTI, 2017);

Se considerarmos no sentido macro, cultura pode significar a herança social da humanidade. Já em sentido micro uma cultura significa determinada variante da herança social de um povo. Neste sentido, cultura é o conjunto de bens e atos transmitidos entre gerações através da convivência e do ensino, ou seja, é o patrimônio herdado que vive pela sua suficiência. Como as culturas diferem de acordo com os diferentes povos ela só pode ser avaliada pela sua suficiência e aceitação natural, não sendo superiores ou inferiores, senão aos olhos de cada um dos participantes. (SPOTTI, 2017, p.97).

Podemos compreender que Spotti (2017) sugere uma abordagem de cultura enquanto resultado da produção humana, aquela representa uma herança social da humanidade no seu sentido amplo e no sentido restrito significa determinada variante da herança social de um povo. Assim, a cultura é percebida como um bem passado entre as gerações e, a partir das diferenças, ela passa a ser avaliada pela sua suficiência e consentimento espontâneo, cabendo aos grupos culturais o seu reconhecimento. Tal concepção nos remete a proposta multicultural de Fleuri (2001) quando apresenta que

o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que

corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. (FLEURI, 2001, p.48).

Neste prisma, o multiculturalismo é responsável pelo reconhecimento identitário e cultural dos grupos sociais, percebendo as necessidades coletivas dos sujeitos. Desta forma, o multiculturalismo, enquanto proposta, envolve a existência de diversas culturas, pois há o reconhecimento das diferenças culturais em determinado espaço, contudo na abordagem multi as culturas não interagem necessariamente entre si.

Seguindo a ideia de cultura enquanto referência para a construção identitária, buscamos uma definição da identidade a partir da sua representação social. Não há como isolar uma da outra, visto que “não há como isolar identidades individuais e coletivas, pois elas se constituem reciprocamente” (STRAUSS, 1999 p. 16). Doravante, enquanto construção inacabada em um contexto de constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais Dubar (2005) denota:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar a realidade. Essa construção adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. (DUBAR, 2005, p.156)

Certamente o reconhecimento da identidade se tornou um desafio no contexto atual, uma vez que as relações sociais estão cada vez mais sobre o domínio da burguesia, que insiste no discurso de sujeito moderno fragmentado. Logo, nesta ótica, este se constitui exclusivamente de uma identidade individual, pois “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...]” (STUART, 2011, p.12). Dado isso, constatamos que as identidades em movimento são construídas e redefinidas a partir da forma como somos representados socialmente, seja no contexto cultural que nos envolve, podendo apresentar-se em processos contraditórios.

Contrapondo essa concepção, Taylor (2000) propõe a necessidade de reconhecimento da identidade por parte dos outros indivíduos. Destarte, como poderiam ser contraditórias ou não resolvidas tais identidades, se o reconhecimento destas deve partir de outrem? Seriam discordantes por não serem unificadas em

torno de um “eu” coerente? Como aponta Stuart (2011), numa acentuada, porém frágil definição de identidade na pós-modernidade, onde o homem no contexto moderno constrói sua identidade no mundo cultural estabilizado, independente de interações sociais. Retomando a Taylor (2000) não existe homem fora do espaço de interação social, pois é por meio das relações sociais que o homem se reconhece e reconhece aos demais. Isto porque “O devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder as pessoas. É uma necessidade humana Vital” (TAYLOR, 2000, p. 241- 242).

Seguindo este pressuposto, destacamos a concepção de Moita Lopes (2003), onde o processo de construção da identidade é um fato social, não sendo propriedade dos indivíduos, mas, sobretudo das construções sociais, pois:

Identidade é um construto de natureza social – portanto, político –, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, nem com sua essência nem com um si-mesmo unitário (MOITA LOPES, 2003, p.20).

A identidade é concebida como construção social, resultado das relações de comunicação entre os sujeitos, seguindo a lógica da concepção bakhtiniana de linguagem, identidades construídas em práticas discursivas, dando voz ao eu e ao outro, vinculando a consciência de si mesmo no processo de reconhecimento dos outros. Logo, olhando o outro sei quem sou e quem não sou, ou seja, o espelho filosófico na apropriação e reconhecimento identitários.

1.5 Educação e Interculturalidade em Roraima

O Estado de Roraima é reconhecido pela diversidade de costumes, valores, crenças e, sobretudo, pela sua construção cultural presente em cada município. Dentro da sua formação histórica caracteriza-se pela aproximação dos povos que constituem a nação brasileira: o índio, o europeu e o negro, formando, assim, os mestiços da região - caboclos.

Segundo o IBGE 2010, mais tarde, com a chegada dos migrantes, especialmente nordestinos, formou-se uma mistura de cultura singular que caracteriza grande parte da população, sua identidade coletiva, suas culturas, suas memórias históricas, seus valores e modo de vida. Ainda no que se refere à população, Roraima

é o estado brasileiro com o maior número de indígenas vivendo em terras demarcadas no país, com mais de 49 mil autodeclarados, segundo o censo 2010 estão distribuídos em 09 etnias: Macuxi, Yanomami, Ingarikó, Taurepang, Wai-Wai, Wapixana, Yekuana, Pantamona, Waimiri - Atroari.

Com base na característica intercultural que o estado se constitui, é comum encontrarmos nas escolas uma diversidade étnica evidente, onde reúne-se no contexto das instituições: indígenas, venezuelanos, cubanos, haitianos, guianenses, imigrantes de outros países e, principalmente migrantes de outras regiões do Brasil. É com base nessas diferenças culturais que vivemos um histórico conflito de negação x afirmação da identidade. Trata-se de um contexto onde, segundo relato de alguns professores, os indígenas se percebem marginalizados, pressionados à negação da sua identidade, ou seja, não se sentem a vontade dentro da estrutura urbana. Dado isso, atentamos a concepção de Oliveira (2005) que:

em suma, se o preconceito sempre mostrou ser uma barreira ao pleno reconhecimento de identidades étnicas, seja como auto reconhecimento, seja reconhecimento pelos outros, no que esse estado de coisas poderia afetar alguém, nas mesmas circunstâncias, em sua luta pela cidadania? Sob o manto protetor das políticas de Estado (no caso, as políticas indigenistas), não haveria uma demanda de caráter moral ou ético a orientar a formulação dessas políticas públicas (OLIVEIRA, 2005, p.28).

A luta desenvolvida nos movimentos sociais promoveu um amadurecimento acerca das diferenças culturais. Trata-se de uma conquista recente, mas, segundo Fleuri, “o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo” (2003, p.18), muitas vezes sendo enfrentado dentro de um processo de descaracterização da própria cultura, sobre uma perspectiva etnocêntrica de imposição, opressão e desconstrução, que historicamente se fundiu dentro das instituições de ensino. “A própria educação em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual”. (FLEURI, 2003 p.18), ou seja, numa tentativa equivocada de hierarquizar as diferentes culturas.

Partindo deste princípio, a perspectiva de educação intercultural reconhece a necessidade de promover uma integração entre as culturas, à superação do conflito das diferenças, ainda que numa tentativa de eximir a escola do papel exercido durante séculos de proclamar a inferioridade cultural em busca da homogeneização da língua e da cultura. Diante disso, na busca incansável de se definir uma educação

culturalmente democrática, resultante de um processo de relações entre os diferentes sujeitos, Fleuri (2003) destaca que

a educação passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p.32)

Por outra ótica, analisamos o que o autor define como relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos e o desenvolvimento de suas respectivas identidades, propondo a educação como processo de construção das relações e responsável pela estruturação de movimentos de identificação subjetiva diante de determinado espaço social e cultural. Assim, questionamos a política pública do reconhecimento social da identidade numa perspectiva coletiva e as relações culturais não como algo estremecido, mas como forma recíproca de respeito e inserção em determinada cultura.

Contrapondo a concepção apresentada acima por Fleuri (2003), Dietz&Araújo (2015), em uma entrevista concedida no México, apresenta anseios diante dos movimentos sociais; como manifestações por um modelo de educação que prioriza os direitos coletivos, uma vez que não é possível uma proposta de educação intercultural em um contexto de sociedade construído com realidades tão desiguais.

Desta forma, em um estado como Roraima que possui esta diversidade cultural, a escola é um campo de relacionamento intercultural onde os conflitos culturais e identitários são colocados em pauta. Assim, o exercício de alteridade deve ser constante e o reconhecimento das diferenças étnicas e/ou culturais permite que o sujeito se construa e possua voz.

1.6 A Educação Indígena e a Perspectiva Intercultural

O acesso à educação tornou-se uma preocupação social e política, pois não é suficiente garanti-la a todos, omitindo-se o requisito básico: a qualidade. Além de libertar o homem, a educação promove qualidade de vida, participação ativa na sociedade, desenvolve o senso crítico em um contexto de efetivação da democracia. Porém, quando a educação é ofertada como instrumento de estratégia para o estado,

ela perde o princípio da democracia e passa a ser um objeto de opressão, tanto para os profissionais da educação como para a sociedade como um todo.

O direito a educação consiste em um princípio constitucional que vislumbra uma escola pública de qualidade e, conseqüentemente, esta deveria fazer parte do projeto de interesses do estado, como define bem Oliveira&Bittar (2004),

As demandas por escola pública de qualidade têm como eixo central o direito à educação, que se inscreve como princípio constitucional e como uma diretriz de política pública, configurando-se, portanto, como instrumento que o estado utiliza para alcançar seus objetivos estratégicos que nem sempre estão afinados com as bandeiras de luta dos trabalhadores da educação e com a sociedade de maneira geral... Diante disso, a democracia deve ser concebida como prática social que aproxima o “não cidadão” da sua condição de cidadão emancipado, que se constrói nas incertezas da diversidade. (OLIVEIRA&BITTAR, 2004, p.104)

Os desafios da Educação Intercultural, além de envolver a formação docente, chama para a responsabilidade o desenvolvimento social do sujeito de acordo com os seus valores e concepções, visando o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, sobretudo a valorização de suas línguas. Dessa forma, Gonzáles (2004) propõe que,

outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. (GONZÁLES, 2004, p.31).

Para os estudiosos acima, no que se refere à relação da escola com a trajetória dos alunos, esta depende da gestão educacional que deve relacionar as demandas do mundo contemporâneo com as especificidades da sua realidade. Fazendo isso, a escola cumpre outra função social – a democratização e efetividade dos princípios de cidadania aplicados a toda a comunidade educativa. Já a relação da escola em um contexto social mais amplo, posiciona a influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições de maneira interativa.

Nessa percepção, é proposta a identificação da escola a partir da sua identidade e das influências que aquela desperta na cultura da comunidade, ou seja,

Uma escola identificada por sua cultura específica [ou sua identidade bem definida] detém força para influir na cultura da comunidade. Por isso, considera-se que a tarefa do gestor é formar a equipe e ajudar a construir essa identidade e a cultura necessária para que a escola não fique “à mercê” das influências externas, mas caminha na efetivação da sua função social

através da construção de seu Projeto Político Pedagógico. (Guia de Estudos – CAED/UFJF, 2013, p.24).

Não podemos conceber, por outro lado, que a identidade é um objeto abstrato, pois buscamos reconhecê-la como prova do processo de produção e interação do homem no mundo e, por isso, não há identidade formada em si ou para si mesmo. As identidades apresentam as manifestações do passado e do presente. Neste sentido, surge à concepção de que uma existe em função de outra, fazendo parte de um cenário histórico e intercultural.

Em se tratando de Educação Indígena, destacamos a sua função de acordo com a definição de uma educação que seja comunitária e intercultural, concebida para atender aos anseios em comum de uma comunidade. Então, concordamos com Carvalho (2008) quando define educação escolar indígena em uma perspectiva intercultural, onde:

A educação escolar indígena deve ser comunitária e intercultural, comunitária porque deve atender aos anseios de uma comunidade que luta pelo mesmo objetivo, intercultural porque vivem diferentes culturas e etnias num mesmo território, portanto percebe-se a necessidade de uma interação dessas culturas para poder se relacionar com mais respeito e compreensão umas com as outras se relacionando de igual para igual. (CARVALHO, 2008, p.67)

O desenvolvimento de uma educação intercultural é objeto de muitas indagações, pois se trata de um processo de preparação dos sujeitos para a vida e para as relações culturais recíprocas em sociedade.

Levando em consideração que a escola indígena surgiu em 1549, com o objetivo de converter os povos nativos a uma fé cristã, os jesuítas – responsáveis pela “Educação Indígena” usavam a religião como objeto de imposição, ou seja, os índios eram oprimidos e, caso contrariassem os padres, seriam severamente punidos. Após décadas, a educação e a escola que se oferta na comunidade indígena permitem várias indagações além da formação do professor. Henriques (2007) destaca que a escola entra na comunidade, mas a comunidade não se torna dona da instituição. Diante desse cenário, o autor infere que

a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. É esse o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. (HENRIQUES, 2007, p.10)

Segundo a concepção de Cavalcante (2008), há um grande desafio no que diz respeito ao reconhecimento da escola indígena, pois esta, por sua vez, chama a atenção para a valorização e revitalização da cultura indígena. O autor diz que “O reconhecimento oficial das escolas indígenas foi insistentemente reclamado. Reflexões foram feitas, também, no que tange às dificuldades no estabelecimento de relações mais diretas com a sociedade envolvida, sobretudo com os órgãos governamentais”. (CAVALCANTE, 2008, p.18).

Nesse sentido, compreendemos que a educação indígena se desenvolve em um contexto das relações culturais, contudo ainda há uma luta dos povos indígenas por meio dos movimentos sociais, conferências, fóruns de discussões, etc. por uma garantia de valorização e reconhecimento da educação e interculturalidade como política pública de integração.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo apresenta a trajetória histórica da formação docente na Europa no século dezessete, dando notoriedade aos registros do trabalho de Comenius no Renascimento francês. Em seguida apresentamos um panorama construído segundo (SAVIANI, 2005) onde destacamos os principais períodos de registro da formação de professores que envolvem o contexto jesuítico e as Reformas Religiosas à promulgação da LDB nº 9394/96 até as alterações que regulamentam as políticas de formação docente atual.

2.1 Trajetos Históricos

Pensar à formação de professores exige compreensão de um longo percurso histórico e que foi e continua sendo um grande desafio para a educação brasileira. Isso porque as políticas universais de formação para o magistério não consistem em uma inquietação recente.

Por volta do século XVII, na França, já é registrado em Comênio⁶, a necessidade da formação docente, trazendo uma percepção de “ensinar tudo a todos”. Foi no período Renascentista, com preocupações voltadas à didática do professor que o educador vislumbrou a formação do homem para viver bem em sociedade, tanto para o contexto da época como para as gerações futuras. Dessa forma, “há uma tendência de retorno a Comênio como um clássico, cuja compreensão histórica pode auxiliar-nos a entender melhor nossa educação e nossa didática”. (GASPARIN, P.216, 1997).

Dentro desse contexto, Comênio já propunha à universalização da educação e da instituição para a docência. Contudo, é em 1684 que surge o espaço de ensino com fins à formação de professores - o seminário dos mestres, idealizado por São João Paulo Batista de La Salle. A partir de então, as primeiras referências que destacaram a didática no processo de ensino e aprendizagem datam de meados do

⁶ Joan Amos Comenius, filósofo, pensador tcheco viveu (1592 - 1670) foi um grande líder religioso, educador, cientista, escritor e pedagogo. Considerado o idealizador da Didática Moderna no século XVII. “Comenius não foi apenas filósofo, sábio, sacerdote e cientista. Acima de tudo, foi educador e compreendeu que a Educação é a necessidade e a solução, o caminho e a urgência para atender à realização humana, à construção sociopolítica, à paz entre os povos, à ascensão do ser á divindade” (COVELLO, 1999, p.12).

século XVII, mas trazem contribuições e promovem discussões até os dias atuais, no que se refere às transformações na sociedade. Nesse sentido, cabe destacar que a construção da pedagogia se deu em Comênio (COVELLO, 1999) com o ideal de educação universal, ou seja, uma visão atemporal da arte de ensinar com o objetivo de tornar o homem independente e capaz de transformar o meio social onde vive.

Apesar das reconhecidas contribuições já mencionadas, é no século XVIII, após a Revolução Francesa, que é instituído o processo de universalização à docência e a educação escolar. Portanto, é nesse cenário que surgem as escolas normais com o objetivo de formar professores.

Dado isso, algumas transformações oriundas das propostas de intervenções educacionais disseminadas após a revolução de 1789 traziam uma orientação de educação laica, sem a interferência religiosa, até então bastante vigente na época. Diante disso, era preciso uma educação que respondesse aos interesses da época e da classe burguesa que surgira.

A Revolução Francesa tentou formar o educando a partir da consciência de classes: trabalhadores e elite que era o centro do conteúdo programático. “A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática” (GADOTTI, 1999, p. 89). Observamos que há um rompimento da participação da igreja no processo de instrução escolar, centrada nas mãos do clero francês. Por outro lado, é a partir da revolução que surge a divisão e luta de classes formando, assim, uma sociedade mais desigual.

Então, o apontamento da crise que assolava outros países da Europa após a Revolução Francesa fez com que a Escola Normal surgisse posteriormente em outros países europeus e nos Estados Unidos, principiando no século XIX.

No que se refere à realidade brasileira, a formação de professores já configurava uma preocupação no Brasil Império. Foi com Rui Barbosa, em meados do século XIX, que o então deputado fez uma análise da educação e propôs uma mudança no ensino superior, sendo esta completa e emergencial, pois carecia de uma formação para os professores e de uma mudança didática no ensino. Para este, a reforma de ensino deveria preparar para a vida, visando uma composição para o exercício da cidadania.

Partindo desse pressuposto, “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da

instituição popular” (SAVIANI, 2009, p.143). Seguindo a concepção de Saviani (2009), em seu trabalho intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, o autor apresenta períodos históricos desde o surgimento da formação docente após a revolução francesa até as políticas de formação de professores no contexto brasileiro.

Para melhor compreendermos a história da formação docente no Brasil, Saviani dividiu em seis períodos, que incluem a criação das escolas normais até o surgimento dos Institutos Superiores de Educação. Assim, conforme o quadro abaixo se registra o processo de formação de professores a partir do Período Colonial com a Educação Jesuítica, no século dezesseis, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB/9.394/96. A apresentação histórica segue embasada nos registros de Saviani (2009):

Quadro 1: Panorama histórico da formação de professores no Brasil

PERÍODO	SÍNTESE HISTÓRICA	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTES	TIPOS DE ENSINO
1. Ensaios Intermitentes de Formação de Professores (1827 – 1890)	<ul style="list-style-type: none"> • Período colonial (colégios jesuítas). • Aulas régias (reformas Pombalinas). • Cursos superiores (D. João VI, 1808). • Couto Ferraz (presidente da província, RJ, 1849 e ministro do Império 1854). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. • Desenvolvimento do mútuo (custeio próprio para a formação). Preparo didático sem referência às questões pedagógicas. • Primeira escola normal do país (RJ, 1835). • Regulamento de 1854 – substituição da escola normal pelos professores adjuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio dos conteúdos transmitidos às crianças (descarta-se o preparo didático pedagógico).
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890 – 1932).	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma da instrução pública – São Paulo (1890). • Criação da escola modelo anexa à escola normal. • Extensão da reforma da escola normal da capital para cidades do interior de São Paulo e demais estados do país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparo dos novos professores nos exercícios práticos. • Organização curricular (preparação pedagógica didática). 	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores. • Ênfase nos exercícios práticos de ensino. • Reforma no plano de estudo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939).	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Normal (pós-reforma Paulista). • Criação do Instituto de educação do 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do modelo de formação docente. • Conhecimento de 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de currículo. • Inclusão das disciplinas:

	Distrito Federal, instituído por Anísio Teixeira (1932) e dirigido por Lourenço Filho (essências do ideário da escola nova).	caráter científico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia Educacional; 2. Sociologia Educacional; 3. Psicologia Educacional; 4. História da Educação; 5. Introdução do Ensino.
4. Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais (1939-1971).	<ul style="list-style-type: none"> • Elevação dos institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário. • Aprovação nacional do Decreto Lei nº 8.530/02, de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias (Decreto Lei nº 1.190/04 de abril de 1939). • Organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. • Modelo conhecido como “esquema 3+1 (organização dos cursos de licenciatura e pedagogia) – 3 anos para estudo de disciplinas específicas e 1 para formação didática. • Reforma instituída pelo Decreto nº 3.810/19, de março de 1932 (Anísio Teixeira). 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão em ciclos (ciclo ginásial do curso secundário – duração 4 anos) e (ciclo colegial do curso secundário – duração de 3 anos).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica do magistério (1971 – 1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Golpe militar de 1964. • Lei nº 5.692/71. • Revitalização da escola normal. • Movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. • Em 1982, com a evidência do cenário precário o governo lançou o projeto centros de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMS). 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituída a habilitação específica de 2º grau (para exercícios do magistério de 1º grau – HEM). • Aprovação do parecer nº 349/72, de 06 de abril de 1972. • Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior (licenciatura plena ou curta). • A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas – habilitação para lecionar até a 4ª série). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no ensino primário e médio, alternando para (primeiro grau e segundo grau). • Nova estrutura (desaparecimento das escolas normais). • Currículo mínimo (núcleo comum) obrigatório – formação geral. • Parte diversificada (visa a formação especial).
6. Advento do instituto superior de educação e das escolas normais superiores (1996 –	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação da LDB 9.394, em 20 de dezembro de 1996. • Institutos superiores de educação emergem como 	<ul style="list-style-type: none"> • Política educacional com nivelamento por baixo (cursos de curta duração). • Novas diretrizes curriculares do curso de 	<ul style="list-style-type: none"> • A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por

2006).	instituições de nível superior (com formação aligeirada).	pedagogia homologado em abril de 2006.	baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, com formação aligeirada.
--------	---	--	--

Fonte: Saviani (2009).

Para Saviani (2009), os seis períodos dentro do processo histórico da formação de professores resultam de objetivos e competências pontuais que envolvem; a estrutura organizacional adequada com direcionamento à própria formação e o currículo com conteúdos cognitivos necessários ao exercício da docência. Assim sendo, uma nova proposta deve superar a dualidade dos cursos de bacharelado e licenciatura. Estes, conseqüentemente, não dispõem de um preparo pedagógico-didático suficiente, uma vez que a habilitação da profissão fica sob a responsabilidade das Faculdades de Educação.

Por outro lado, para Gadotti (1995), do ponto de vista histórico e das ideias pedagógicas, notoriamente a educação brasileira segundo o pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia apenas com o desenvolvimento da Escola Nova. Quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval. Nessa ótica, seguimos uma sequência histórica que apresenta a formação de professores a partir do contexto dos escolanovistas.

a. O ideário da formação docente após a Revolução de 1930

Com o surgimento da crise econômica advinda da superprodução agrícola no país e a queda da bolsa de Nova York em 1929, a Revolução de 1930 desestruturou o cenário social, político e econômico do Brasil e, conseqüentemente, a Educação Nacional. Dado isso, é na década de trinta, em um contexto de transformações, que surge o processo revolucionário.

O movimento brasileiro consiste num fato histórico, um rompimento com anseios passados em busca de um novo ideal. Era necessária, segundo o discurso da época, uma reconstrução nacional - com a queda da república velha e a instauração

da Revolução de 1930 comandada por Getúlio Vargas, o então presidente do Governo Provisório até 1954, ano de sua morte. Dentro desse contexto, na década de 30 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Deste foi idealizado a reforma Francisco Campos, organização efetiva de ensino secundário e superior no Brasil e, a partir de então, surgem grandes transformações no sistema educacional brasileiro.

Ao longo da história da educação no Brasil, a formação de professores constitui um verdadeiro desafio. Além disso, não podemos negar um marco histórico e suas contribuições para a educação brasileira, inspirado na concepção do filósofo norte-americano John Dewey. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação” ascendeu os ideais de política educacional em um contexto de instabilidades. Representando um dos atos mais importantes da época, liderado por Fernando Azevedo, o Manifesto da Escola Nova propôs um conjunto de mudanças na educação brasileira.

O documento apresentava ações organizadas por 26 educadores no ano de 1932 e traziam os ideais já evidentes no título “A Reconstrução Educacional no Brasil ao povo e ao governo”. Nesse sentido, cabe destacar que a educação proposta na época deveria romper e desvincular de escola a serviço da sociedade burguesa.

Portanto, a escola passaria a assumir uma função pública, com ensino laico, gratuito e obrigatório. Diante desse cenário, o manifesto destacou ser a educação o objeto de reconstrução da democracia, atendendo a sociedade de forma igualitária e não aos interesses de classes. Os estudiosos do movimento propunham “Servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”. (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932).

Na década de 30 o processo de industrialização que se expandia pelo país pedia maior escolarização e extensão no sistema educacional brasileiro. A necessidade de ter professores qualificados aumentava de forma considerável, assim há uma transição do modelo econômico centrado na produção e exportação agrícola para a inserção do Brasil no mundo moderno do capitalismo, ampliando o mercado industrial de trabalho e consumo. Dentro dessa realidade a educação escolar torna-se objeto de “inserção social”. Entretanto, à medida que crescia a necessidade de democratização da educação e, conseqüentemente, a formação de professores que atendesse aos anseios de todos, surgira fortemente às desigualdades sociais.

Por um lado, há as reivindicações da Constituição de 1934 com “a educação como direito de todos e dever do estado”. Já por outro, surge à dualidade: o ensino

para atuação intelectual disponível à burguesia e a oferta do ensino primário ou profissionalizante destinado às camadas da classe pobre. Destarte, o projeto do movimento da Escola Nova não obteve êxito, uma vez que o governo, na efetivação das propostas, não preconizou as condições estruturais das escolas; a preparação dos professores, os recursos didático-pedagógicos, sobretudo uma educação que fosse de fato democrática. Cabe lembrar que o ideal de educação que predominava na era Vargas era liberal, ou seja, servia aos interesses da classe rica, fortalecendo a estrutura do capitalismo.

No que tange às políticas de formação docente, o sistema neoliberal era bastante vigente, com uma nova política de estruturação econômica. O contexto pedia formação para o mercado industrial do trabalho que se instalava no Brasil, decorrente da expansão do capital. À vista disso, não seria conveniente formar professores com o ideal revolucionário, pois a instrução escolar pública tinha a finalidade de formar mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, uma vez que o ensino privado estava à disposição da elite econômica, da burguesia e o ensino público disponível a classe trabalhadora. Como aponta Borges (2009), a proposta política vigente subestima a atuação do estado para administrar a educação, assim sendo

[...] o Neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para as classes menos favorecidas, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho. (BORGES, 2009, p.31).

Corroborando com Borges (2009), o sistema dualista de ensino é construído a partir de uma política econômica detentora do poder. Nesse sentido, é preciso um projeto metodológico de formação que se construa na perspectiva de interação do homem com a realidade. Dado isso, Maciel & Neto (2011) propõem que a formação é ação e que a ação é formação, aspectos importantes como o conhecimento teórico-prático. Os autores complementam que “A formação de professores como um projeto social, político, institucional, capaz de acolher e fomentar os projetos pessoais de cada um que, por sua vez, se devem desenvolver em projetos de grupos detentores de identidade profissional” (p.13).

As novas exigências educacionais estavam atreladas a formação profissional para compor o mercado industrial, por isso havia um sistema dicotômico. De um lado

servia para estruturar o mercado financeiro e ao mesmo tempo promover a desigualdade social, oferecendo uma educação para formar a grande massa (trabalhadores) e outra para a classe elitizada, uma vez que o proletariado tinha acesso à formação básica de nível secundário e somente a burguesia ingressava nas universidades. Tal fato fica mais evidente na concepção dos autores Lopez e Lopez (1992) quando dizem que “Para trabalhadores, transforma a ciência em técnica; para os burgueses, transforma a ciência em meio de obtenção de lucros. Em geral, a ciência transforma-se em tecnologia”. (p.201)

Diante disso, a concepção de educação universal como direito de todos acaba ficando no discurso político e nos anseios da classe proletária. O que prevalece na realidade é o projeto de produção econômica, sustentado pelos ideais do capital e executado pelo governo. Assim, o cenário social está formado: exclusão social e cultural, crescimento da desigualdade, desvalorização salarial, etc., resultante da divisão de classes. Portanto, podemos firmar que o sistema educacional brasileiro continua sendo excludente e desigual, atendendo aos interesses de uma minoria burguesa. Em contrapartida a formação docente permanece negligenciada, desvalorizada e frágil para enfrentar o modelo de sociedade imposto pelo capitalismo.

b. Formação de professores na efervescência da Segunda Guerra Mundial

Num mundo de relações conturbadas e acordos históricos dissolvidos, a Segunda Guerra Mundial articulada pelo Reino Unido, Estados Unidos, União Soviética, Itália, Japão e Alemanha causou grandes prejuízos políticos, sociais e econômicos em nível mundial. Dado isso, com o aumento da tensão e acordos rompidos entre os países da Europa, no Brasil, o governo do então ditador Getúlio Vargas já propunha apoio aos Estados Unidos, com o objetivo de fortalecer alianças comerciais, e, conseqüentemente, os avanços produtivos econômicos brasileiros.

Dentro desse contexto, o governo varguista, preocupado em adequar a educação à nova realidade brasileira, outorgou uma nova Constituição em 1937. A Lei Magna trazia essências da escola nova e orientava um novo sistema educacional dualista.

De um lado preparava os trabalhadores para atuar no mercado industrial, sendo que o objetivo da nova educação seria o ensino profissional. Por outro havia o ensino com preparação intelectual ofertado às elites. Cabe ressaltar que o ensino

profissional formava o trabalhador braçal e o ensino intelectual formava a burguesia. Portanto, a proposta da escola nova não era democrática, tinha custos elevados, pois o ideário de educação voltado aos interesses dos alunos beneficiou somente aos ricos. Assim, o projeto apresentado pela Escola Nova, apesar de ter rompido com o modelo vigente, demandava custos elevados, pois os autores apresentam a concepção do projeto defendido pelos escolanovistas. Dessa forma, para Boutin & Silva (2015),

a proposta da escola nova defendia um ensino que rompeu com o modelo tradicional de educação que até então vigorava. Segundo os pressupostos escola novistas, o professor seria um direcionador do saber e os alunos seriam agrupados de acordo com as áreas de interesses, assim, as atividades estariam livres e o professor atuaria como um estimulador do processo educativo que decorreria de um ambiente que propiciava o aprendizado. Ocorre que essa proposta de ensino, demandava altos custos e somente a elite foi beneficiada. (BOUTIN & SILVA, 2015, p.07).

O modelo de educação que se instalou não obteve êxito satisfatório, pois continuou com o viés excludente, cujo perfil de professor, enquanto estimulador do conhecimento precisava atuar também no modelo de educação ofertada à classe trabalhadora, uma vez que o trabalho docente deve estar a serviço da sociedade e não a favor do ideal econômico pregado pelo Estado.

Diante do exposto, Saviani (1996) propõe uma formação docente para a humanização do professor, uma formação para além do senso comum. Pois só assim teremos um profissional preparado para enfrentar as contradições da sociedade de classes, definidas por imposições do capitalismo. Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser a favor dos seus alunos, conduzindo-os para a emancipação humana.

Retomando aos anseios do governo em atender os interesses do mercado, a educação que se ofertava, assim como outras iniciativas, eram pontuadas no autoritarismo. Os ideais defendidos por Vargas no contexto da segunda guerra mundial objetivaram a manutenção do forte crescimento industrial no Brasil, causando exclusão da sociedade. Dado isso, Fausto (2001) aponta que as

iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem promover uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formulação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001 p.188).

Esse novo cenário que organizava a educação propôs uma límpida divergência no que se referia ao ensino com equidade. O sistema vigente caracterizava a preparação intelectual às classes ricas e a preparação profissional às classes pobres. Nessa ótica, com a influência do forte crescimento industrial, o governo do ditador Vargas propõe a estruturação do ensino profissional, pois

a partir de então, em 1942, sob a influência do crescimento industrial, são feitas as leis orgânicas do ensino, com o objetivo de estruturar o ensino profissional, portanto é significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar um ensino industrial. Um decreto – lei janeiro de 1942, instituiu a lei orgânica do ensino industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes surgira o serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), destinado ao ensino profissional de menor operário. Subordinado ao ministério da educação, o SENAI, ficou sob a direção da confederação nacional da indústria. (FAUSTO, 2001, p.367).

Na década de 40, o plano de organização escolar caminhava ao encontro das ideologias políticas neoliberais, que já ocupava espaço e simpatia do governo do ditador Getúlio Vargas. Assim, a partir da Segunda Guerra Mundial os movimentos de escolarização ganham espaço, porém com o propósito de reestruturar a economia por meio do trabalho. Com base em Tardif & Lessard (2012) “A partir da segunda guerra mundial, quando o movimento de escolarização se intensifica e o ensino se torna uma ocupação mais e mais necessária e importante na sociedade” (2012, p.10)

Nesse sentido, o movimento de escolarização na concepção dos autores passa por intensas formulações, ou seja, visando assim, a moralização dos professores. Tardif & Lessard (2012) destacam a docência como trabalho interativo e seu objeto humano. A partir de então, questionamos como está centralizado à docência, a organização do ambiente do trabalho e, conseqüentemente, a sua representação social. A partir da perspectiva de trabalho enquanto objeto de transformação da identidade do trabalhador, compreendemos, na visão de Tardif & Lessard (2012), que

[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numas práxis fundamentais em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir

no mundo, e torna-se a categoria central através do qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (TARFID&LESSARD, 2012, p.28 - 29).

Em uma sociedade onde a divisão de classes é evidente, o homem é visto como força de trabalho e, sobretudo o trabalhador é levado à condição de subordinação. Então, é a partir dessa contradição que localizamos a figura do trabalhador – professor, este por sua vez deve estar preparado para intervir no mundo, promover a humanização de seus alunos, preparando-os para o enfrentamento da desigualdade social que crescia fortemente que é fruto do crescimento industrial e da inserção do Brasil em um novo modelo econômico, decorrente da Segunda Guerra Mundial.

c. A formação de professores no contexto da ditadura militar: o cenário da repressão.

Com o término do Estado Novo e a destituição de Getúlio Vargas, em 1945, o país sofreu um processo de redemocratização e os movimentos populares ganham espaços. O golpe que derrubou Vargas não possuía anseios democráticos, pelo contrário em outrora eram forças aliadas. Em suma, viam como ameaça a simpatia de Vargas pelas ideologias pregadas nos movimentos esquerdistas. À vista disso, o que poderia configurar um processo político revolucionário não se consolidou devido à conjuntura política, social e econômica após a segunda guerra mundial.

Neste novo cenário, a Europa já apontava para a estruturação de governos populares e democráticos, assim era inevitável à inserção no projeto mundial de redemocratização social. Neste contexto, há um forte crescimento dos movimentos populares no Brasil e, como resultado, forma-se as organizações partidárias, uma vez que os ideais da sociedade estavam fortalecidos em processo de luta coletiva. Todavia, é junto ao novo modelo de organização social em busca de democracia que surge a instabilidade política. A Carta Constitucional de 1946 era a base do novo governo. Cabe lembrar que o discurso de redemocratização de 46 não promoveu a liberdade partidária plena, portanto, a democracia que fora idealizada pelas camadas da população ressurgiu com vestígios liberais.

No contexto de grandes transformações no cenário mundial e brasileiro, em março de 1964, o golpe que expulsou o então presidente João Goulart, dá início à ditadura militar no Brasil. Permanecendo por duas décadas na realidade brasileira, o

regime militar (1964 - 1985) se instalou com ideologias repressivas. Contudo, os anseios do passado permanecem e a educação é situada como instrumento para assegurar o processo de desenvolvimento econômico. Cabe destacar que o país passa por momentos históricos recorrentes, considerando o cenário da crise política que se instala atualmente nos anos dois mil.

Neste cenário do novo regime, o professor deveria estar a serviço dos interesses do estado e, conseqüentemente, reproduzir as mesmas ideologias que eram de formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho e combater ideias subversivas. Nesse sentido, descartar o senso crítico e o pensamento revolucionário contribuiu para o aumento da desigualdade social e para a construção de um sistema educacional alienante.

Com o ambiente opressor, o trabalho e a formação do professor sofre uma desvalorização moral, social e econômica, então a redução salarial que predominou no contexto da ditadura militar promoveu a proletarização da profissão docente, portanto,

o arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização [...] (FERREIRA & BITTAR, 2006, p.1.166)

Depreendemos que o termo proletarização do trabalho, sobretudo do professor, foi apresentado com a intenção de definir o empobrecimento econômico da profissão, a desvalorização social e inferiorização do trabalho docente. Assim sendo, os cursos de Licenciaturas estabelecidos na Reforma Universitária de 1968, durante a ditadura militar, organizaram uma formação de professores dentro de um processo aligeirado, imediatista e fragilizado, situação que ocasionou desestrutura cultural, repressão política e ideológica dos alunos.

Apesar da insistência, força e poder imposto pelo regime, a partir da Reforma Universitária, no final da década de 70, os movimentos grevistas crescem e se espalham por diversos estados brasileiros e suas organizações de trabalho. Em função disto, surge um novo ideal de luta, resistência e enfrentamento do que era pregado pelo regime opressor. Ainda no que se refere aos professores, as greves e

resistências por eles apresentadas fortaleciam cada vez mais os movimentos de educação popular. Desse modo, certamente representava uma ameaça às elites e ao estado. Dentro desse espaço, o professor ganha um protagonismo social no processo de transição democrática, no século vinte registramos que

os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus se transformaram num dos protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas, sobretudo, como uma intervenção pragmática própria no âmbito da formação societária brasileira do período correspondente as décadas de 1970 e 1980 (FERREIRA & BITTAR, 2006, p.63).

Com a forte mobilização dos professores no país, em 1982, a Lei 5.692/71 foi alterada. Ajusta-se o currículo para a formação docente, mas é mantida a formação na habilitação para o magistério, o que já era considerado uma formação reduzida e, junto às alterações, foi introduzida a licenciatura curta, com exigência de carga horária menor em função da licenciatura plena. Entretanto, ainda em 82, o governo instituiu os Centros Específicos de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), a partir de então, com os cursos de formação integral, vislumbra-se uma melhora na política de formação de professores, no contexto dos últimos anos do regime militar.

Diante do exposto, finda-se, em 1985, a ditadura militar no Brasil marcando o fim de mais de vinte anos de repressão. Nesse mesmo ano, Tancredo Neves lança-se candidato e é eleito por um colégio eleitoral uma vez que o voto direto já ocupava espaço nas discussões e anseios dos movimentos sociais. Em um novo contexto com fortes transformações políticas, sociais e econômicas, o então presidente Tancredo passa por graves problemas de saúde o que o levou a morte e, conseqüentemente, à posse do seu vice José Sarney que permaneceu no poder até 1990.

d. Traços da instabilidade política

O fim da ditadura militar e o processo de transição política nos últimos anos da década de 80 representa, sem dúvidas, o papel das mobilizações populares no que se refere aos acordos em busca de um regime democrático, objetivando de fato romper as forças de um regime opressor. Assim, é no início dos anos 90, que o Brasil elege o primeiro presidente da república por meio do voto direto. Fernando Collor foi eleito herdando um alto índice inflacionário, a partir de então a política e a economia dotada em seu governo apresentava o ideário neoliberal. Diante disso, o governo de

Collor e o seu plano econômico não obtiveram êxito, levando o Brasil a uma elevada recessão e instabilidade política.

Após o impeachment de Collor, em dezembro de 1992 até janeiro de 1995, o país é presidido por Itamar Franco. Neste mesmo período foi realizado um plebiscito em busca de definição para um sistema de governo, portanto, pleiteavam-se os regimes: Monarquia ou República; Parlamentarista ou Presidencialista. O referendo teve registro em abril de 1993, portanto, o Brasil deliberou pelo modelo de República Presidencialista.

Por outro lado, é nesse contexto de instabilidade política que, tanto a educação como as políticas públicas de formação docente são situadas como o único meio de reestruturar a economia do país. Nessa perspectiva, em 1995, o Brasil elege um novo presidente, Fernando Henrique Cardoso que é reeleito e permaneceu até 1998. O governo de FHC enfrentou uma forte pressão popular. Contudo, foi na sua gestão, no início dos anos noventa, que as políticas neoliberais foram mais bem acentuadas e o projeto econômico idealizado pela burguesia se instalou fortemente e permanece até os dias atuais.

Ainda no que se refere aos programas educacionais, corroborando com os autores, neste novo panorama a estratégia para superar a crise econômica carecia de um projeto exitoso do ponto de vista do governo. Então, os projetos assistenciais são mascarados pelos ideais da educação para atender as necessidades do mercado industrial, pois as famílias recebiam um auxílio financeiro para manter os filhos na escola. Dessa forma,

No governo de Fernando Henrique Cardoso encontra-se programas educacionais de cunho neoliberal, como o programa bolsa – escola, que pretende repassar mensalmente uma quantia financeira para famílias carentes e, em contrapartida, as famílias inscritas no programa obrigam-se a manter seus filhos nas escolas. (MACIEL & NETO, 2011, p. 56).

Nesse sentido, cabe destacar que esses projetos educacionais de cunho econômico foram idealizados nas perspectivas impostas pelo banco mundial, junto às propostas neoliberais de governo. Dessa forma, o programa bolsa – escola buscava quantidade, dados estatísticos em detrimento da qualidade educacional e por isso a exigência de manter as crianças na escola em troca do “benefício social”.

O século XX é o marco referencial para o Brasil, pois o país é inscrito no mundo capitalista de produção. Com o advento da tecnologia e o processo de

globalização surge à acumulação de capital que oportunizou o Brasil a fazer investimentos no mercado interno e na produção industrial. Então, esse novo cenário exigia mão de obra especializada e à vista disso era necessária investir em educação.

Com essas mudanças, percebemos que houve muitas barreiras, que impediam a viabilização de uma abertura democrática no que se referia ao ensino em sua efetividade política. O planejamento político estratégico do Ministério da Educação - MEC (1995 - 1998) subsidiou as reformas educacionais, a partir de então, o governo transfere os deveres do estado para a sociedade civil. Esse novo plano educacional apresenta-se com um viés mais excludente, propondo a mercantilização da educação nacional.

É importante salientar que, nesse mesmo contexto, a formação de professores é vista como um obstáculo. O discurso do governo expressa a necessária preparação do docente para o magistério, mas, na prática, seguia a dicotomia: de um lado a tentativa do estado em engessar a educação com formações rápidas e precárias do professorado. Por outro, crescia fortemente a desvalorização do professor e, conseqüentemente, do ensino. Dado isso, cresce os anseios nos movimentos sociais por uma política de formação dos professores. Como podemos constatar com Veigas (2001), pois

[...] A formação constituiu um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes dos exercícios das atividades pedagógicas (pré - serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional numa perspectiva de formação permanente [...]. (VEIGA, 2001, p. 84).

Apesar das interferências das diversas instituições econômicas no projeto de reestruturação da educação, que visava atender as demandas do mercado industrial, não podemos desconhecer o papel das reivindicações sociais em busca de um projeto que garantisse uma educação de fato democrática. Desta maneira contemplaria uma formação integral e humanizada do professor. Em vista disso, após um longo processo de discussão que já principiava no governo anterior a FHC, é aprovada em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394. Esta, por sua vez, foi promulgada em um contexto de transformações, debates e propostas.

e. Formação de professores no contexto da LDB 9394/ 96

No final da década de 90, com a instituição da nova lei que regulamentava a educação no país, elevam-se várias orientações acerca da formação de professores. Embora tenha surgido num momento de transição, destaca-se ainda a característica e alguns ideais de governos anteriores, uma vez que a LDB 9.394/96 foi norteada pela Constituição Federal de 1988. Esta Lei já apresentava proposta à formação. Um exemplo é o Art. 206, em seu inciso 5º, que trata de como o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1996)

Desse modo, com a necessidade de garantir a nova proposta da LDB/96, o governo instituiu a Emenda Constitucional nº 019/98 que altera o texto do inciso quinto do art.206 da CF/88, o mesmo prevalece da seguinte forma: “V – Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1998). Posto isto, é conveniente observar que a menção do regime jurídico foi suprimida do inciso em questão e nenhum texto com tais garantias foi acrescentado.

Tal mudança nos leva à reflexão: como poderia a nova Lei destacar plano de carreira e piso salarial sem garantir o amparo jurídico ao profissional do magistério? Seria mais uma tentativa de mascarar a ausência de compromisso com a formação e, sobretudo, negligenciar qualidade à educação brasileira? A proposta apresentada pelo governo com a aprovação da LDB 9394/96 é bem evidente quanto aos propósitos ao dizer que

nesse sentido, não fica difícil perceber que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso dedicou pouca atenção às questões educacionais. Apesar das iniciativas do ministério da educação, implementando programas ilusivos e de caráter assistencialistas, na realidade pretendeu-se dissimular seu descaso pela educação brasileira (MACIEL&NETO, 2011, p.69).

Para que possamos compreender os ajustes feitos na adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 é válido lembrar que, segundo Saviani (2008), o processo de formação docente não encontrou um encaminhamento satisfatório, à medida que esta Lei sinalizou uma política de formação nivelada por baixo, com formação imediata, com baixo custo e de curta duração, construindo a partir desse contexto a precariedade da formação de professores no país.

Por outro lado, Saviani (1999) reconhece o caráter global que a educação ganhou no contexto da nova legislação. Entretanto, não descarta a contradição entre a concepção que se prega acerca de universalização do ensino e o que é de fato efetivado na realidade prática. Nesse sentido, o autor reconhece que

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global [...]. Nessas circunstâncias, o Plano Nacional de Educação se torna efetivamente, uma referência privilegiada para avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecedores da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiravam exercer o poder político (SAVIANI, 1999, p.3).

Dado isso, entendemos que a LDB trouxe benefícios e alguns avanços, apesar dos problemas estruturais do ensino em nível nacional. Assim, uma das inovações envolve o conceito de educação escolar numa perspectiva ampla é a destinação do Capítulo VI para tratar: “Dos profissionais da educação”. Nesse prisma, contempla-se a formação de professores com os Art. 61 e 62 quando tratam que

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com as novas disposições acima, no que concerne à formação de professores, é a partir da recente legislação que as universidades organizam os cursos de formação docente, com exigências de Licenciatura Plena, ou seja, há nesse contexto uma oportunidade de superar a formação na modalidade do magistério para o exercício da docência. Após essa nova organização do currículo de formação, em 1999, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CP. nº 01/99, que propõe uma nova estrutura de formação composta na LDB 9394/96. A incorporação dessa nova proposta atribuiu uma preocupação maior com a qualidade do corpo docente que compusera os Institutos de Ensino Superior – ISES. A partir de então, traçou-se uma exigência diante de uma porcentagem de qualificação em mestrado e doutorado.

Ainda dentro das estratégias da Resolução, destacou-se como essencial a participação coletiva dos educadores no processo de criação e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos. Dessa maneira, a sucessão de mudanças apontou grandes perspectivas perante a formação de professores. As orientações envolviam a organização de uma estrutura curricular, qualificação dos formadores e, sobretudo, dos professores da Educação Básica. Apesar desse arranjo no processo de ordenação e formação para a docência, a Resolução de 1999 poderia ter dado certo. Contudo, foram autorizados cursos isolados e licenciaturas independentes que fragilizaram ainda mais as políticas educacionais até então conquistadas.

Com efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, instituídas em 2002, trouxeram uma atenção maior para a construção da identidade profissional do docente. Preconizou-se as competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Assim, a prática é proposta enquanto objeto essencial nas DCNS regulamentadas pela Resolução nº 01/2002, em seu Art. 12 ao tratar que

Art. 12. Os recursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

Art. 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

Art. 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Então, a Resolução passa a nortear às instituições de formação docente, embora seja uma referência, as diretrizes não foram adotadas na prática como uma

política de formação obrigatória, uma vez que as universidades públicas e privadas possuem exigências distintas quanto à construção dos currículos e a oferta de suas disciplinas.

f. Decreto nº 6.755/2009 – por uma política nacional de formação docente

Após o período de transição do governo FHC (1995 - 2003) para o primeiro governo de Lula (2003 - 2006) e sua reeleição (2007 – 2010), são notórias grandes transformações no sistema educacional brasileiro. De um lado os anseios dos movimentos sociais tendiam a crescer, pois vivia-se momentos instáveis no que se referia às políticas de formação de professores. Por outro, permanecia a proposta neoliberal que fora instalada na década de noventa. Ainda nesse mesmo contexto, a educação apresentava uma tendência excludente, seletiva e com objetivos bem apregoados; como a preparação para o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.

Entretanto, não se podem omitir os avanços que a política nacional de formação de professores, por meio do Decreto nº 6.755/2009 consolidou junto à proposta de organização da educação nacional. A lei propôs que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES fomentaria programas de formação de aperfeiçoamento inicial e continuada, promovendo a qualificação de profissionais do magistério da educação básica. Dessa forma, o Decreto nº 6.755/2009 dispõe nos incisos II, IV e V trata que

Art. 2º. São princípios da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica:

II – A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promove a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

IV – A articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esta nova proposta, baseando-se na concepção de Saviani (2008), concebe no inciso cinco, como processo recíproco que “A prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicações da teoria da educação é vista como um ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (p. 23).

Ainda acerca da prática, como processo fundamental na formação de professores, é preciso concebê-la a partir da relação com a teoria. Assim, corroborando com Silva (2001) será possível compreender como ocorre essa articulação tendo em vista que

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da produção teórica, o critério de verdade do conhecimento pedagógico, entendida pela ótica do trabalho pedagógico fonte do conhecimento e princípio articulador da relação teoria e prática. Mas nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar-se alienada, ativismo desenfreado e constituída por ações mecânicas do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante (SILVA, 2001, p. 33 – 34).

Nesse contexto de transformações, outra mudança resultante da política do novo Decreto, diz respeito à criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente. A partir deles foi possível traçar articulações entre os secretários estaduais de educação, visando o acompanhamento e apoiando as ações que contemplavam as políticas públicas nacionais efetivas nos estados brasileiros.

Como em toda e qualquer formação, a relevância social que esta representa é, sem dúvida, o fator principal. Entendemos que a formação docente é um processo contínuo, sobretudo uma política de construção e desenvolvimento dos diversos contextos; político, econômico, social e cultural. Para os autores Maciel & Neto (2001),

(...) A formação de professores deverá continuar, pois, a merecer a atenção de políticos, fazedores de opiniões, acadêmicos, profissionais da educação, analistas educativos, conceptores de currículos, sindicalistas, jovens em formação, pais e outros formadores. Em resumo, e dada a sua relevância social, eu diria que toda a sociedade deve ter uma ligação à problemática da formação de professores, embora naturalmente com graus de envolvimento diferenciado e funções devidamente clarificadas e respeitadas na sua autonomia e na sua responsabilização (MACIEL & NETO, 2011, p.10).

Dentro de um cenário turbulento, as políticas públicas de formação de professores que têm sido apresentadas fortalecem cada vez mais o discurso construído na cultura neoliberal do Estado, onde se justifica que com o processo de globalização e a evolução tecnológica, o professor pode já não ser tão necessário. Contudo, não poderíamos negar a importância do autor social que se constrói na identidade profissional do professor, seja ao longo da sua formação inicial e/ou continuada.

Diante disso, o professor precisa ter consciência do seu papel social, da sua responsabilidade à frente de uma educação construída sobre as concepções de domínio e poder. Um sistema educacional que traz em sua legislação a educação como “um direito de todos”, apresenta uma contradição à medida que negligencia a formação inicial e/ou continuada aos seus professores. Situação que consequentemente fragiliza limita e orchestra a formação também do discente.

Outro fator importante, que certamente não é dado à devida relevância, é a função ético-política e a natureza interventiva que estão atreladas a toda e qualquer formação do professor. Este, por sua vez, é um protagonista que acompanha, participa e realiza grande parte das transformações política e social que se constitui dentro do sistema educacional brasileiro.

O entendimento que se traz da definição de ser professor não pode ser baseado a partir do conceito simplista que é ensinar algo a alguém, em dado momento ou em uma determinada sociedade. É muito além do conceito de ensino por si mesmo, ou seja, é instruir ou orientar um conhecimento a um indivíduo. Envolve todo um processo de construção da formação docente, de formação de formadores, ações que asseguram uma melhoria na qualidade do ensino e, consequentemente, possibilitam a reciprocidade entre formandos e formadores, nessa perspectiva

[...] A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida no contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Para o definir com as próprias palavras de Berbaum, poderíamos salientar que “será denominada ação de Formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção a qual se consagra em tempo determinado na qual existe participação consciente do formando onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito”. (BERBAUM, 1982, p.15)

Ainda no que se refere ao ato de ensinar e o ato da docência, corroborando com o autor acima, Floden e Buchmann (1990) reiteram que

Para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. **Ensinar**, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser um professor**. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem). (FLODEN E BUCHMANN, 1990, p.45).

Diante disso, compreendemos que a formação de professores possui uma representação sustentada na prerrogativa à exigência de posição teórica, sobretudo numa proposta de intervenção prática, fortalecendo o cenário que configura os processos de construção, aperfeiçoamento e socialização da profissão docente. Em se tratando da interposição enquanto prática inerente à docência é oportuno lembrar que as políticas públicas de formação de professores pregam um discurso dualista e incoerente, ou seja, a linguagem da qualidade total. É necessária uma reflexão acerca das políticas públicas neoliberais implantadas no Brasil no final da década de 1980, uma vez que a implantação de uma formação docente com cursos imediatistas, de formações aligeiradas tende a fragilizar a profissão do magistério e, conseqüentemente, estruturar. Para Maciel & Neto (2011),

[...] o projeto hegemônico neoliberal e, mais especificamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão decantado jargão da “qualidade total”, na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade. (MACIEL&NETO, 2011, p.65).

Estabelecendo uma reflexão diante da realidade atual, cabe indagar acerca de a formação do professor como um processo contínuo de mediação entre a teoria e a prática educativa consiste num direito social à educação. Somente por esse processo dialético é possível pensar a formação? Para Saviani (2005), é por meio da consciência e apropriação da realidade que a relação teoria e prática aproximam-se formando um processo educativo. Seguindo esse pressuposto, compreendemos que a associação entre teoria e prática, está situada do ponto de vista social, pois promove as relações entre professor e aluno, considerados iguais quando inseridos na sociedade, embora em posições diferentes em sala de aula. Assim, entendemos que

[...] um método pedagógico que parte da prática social que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos

teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263).

Dentro desse contexto, a formação docente configura-se como objetivo prioritário, contudo apresenta-se como um projeto político fragilizado, sem autonomia e que está a serviço da reestruturação econômica, resultante da eclosão do capitalismo no Brasil. À vista disso, surge uma nova cultura de trabalho que implica na prática docente. Para Feldmann (2009) é nesse espaço que o professor é convidado a assumir os desafios da sociedade contemporânea. Por isso,

o cenário que circunda nossas análises é aquele das últimas décadas do século XX, em que os padrões de reestruturação econômica capitalista e global e a reconfiguração do Estado em sua relação com a sociedade atual acarretaram e vem acarretando transformações na gestão dos sistemas escolares, na escola e principalmente no processo de formação de professores (FELDMANN, 2009, p.74,).

Diante do exposto, formar professores na sociedade contemporânea é deparar - se com incertezas, instabilidades e com o conhecimento temporário, uma vez que surgem novos desafios resultantes da globalização, dos avanços tecnológicos e do forte crescimento econômico. Esses acontecimentos contribuem para mudanças nas políticas públicas de educação, sobretudo na de formação docente.

Assim, corroborando com Saviani (2005) e Feldmann (2009) destacamos a associação entre teoria e prática como objeto de articulação da prática pedagógica. Portanto, refletimos diante das necessidades e das novas exigências da sociedade atual no que se refere ao papel do professor e à sua formação em um contexto de constantes mudanças.

g. Um novo plano de fundo para a formação e atuação docente no Brasil

Cabe destacar que a instabilidade política não acaba no início dos anos 2000. Pelo contrário, ela se fortalece à medida que os governos dos Presidentes Lula e Dilma propõem mais uma reforma do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, na formação e atuação do magistério. Embora tenhamos alguns avanços oriundos das políticas de formação de professores das últimas duas décadas, a instituição do Decreto nº 6.555/2009 representou um marco histórico de

organização. Entretanto, há muitos desafios que contradizem a proposta legal, o que demonstra a sua fragilidade junto à dinâmica da formação no país.

De um lado temos as condições precárias de trabalho do professor, a desvalorização da profissão, a precarização da docência ao baixo status social, os baixos salários e a ausência do plano de carreira que ainda persistem em alguns estados e municípios brasileiros.

Por outro, há o desafio que gerou debates e discussões nos espaços das instituições educacionais, a revogação do Decreto nº 6.555/2009 em função do Decreto nº 8.752/2016, criado em um contexto de extrema crise política. Com a destituição da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o então vice-presidente Michel Temer assume o poder, contrariando os movimentos sociais, os debates e discussões diante da educação e das políticas de formação de professores. O decreto é sancionado dispondo sobre uma nova proposta acerca da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O novo decreto representa um ataque às políticas de formação já efetivadas, uma vez que este desconsidera alguns direitos conquistados desde a promulgação da LDB nº 9394/96.

Neste contexto de reformas, em março de 2018 a CAPES lança a proposta da Residência Pedagógica visando:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a **exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática** profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; **II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado** nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...] **IV. Promover a adequação dos currículos** e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC/Edital CAPES, 06/2018).

Depreende-se que a proposta de reformulação curricular da formação de professores por meio do Programa de Residência Pedagógica - RP retira a autonomia científica, política e pedagógica das universidades públicas e privadas. À vista disso, uma formação com essa concepção propõe o estreitamento curricular, fragiliza a unidade teoria e prática, ou seja, descartando a teoria e, conseqüentemente, concebendo uma prática desvinculada de uma proposta política e social.

Nesse prisma, retomando a necessidade de integração entre a teoria e prática no contexto da formação, vislumbramos uma proposta onde a prática seja objeto de

emancipação humana e social. Nesse sentido, ela passa a ser idealizada em um plano de fundo diferente da proposta de Residência Pedagógica e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para definir melhor a desvinculação existente entre a formação de professores, a teoria e a prática Feldmann (2009) aponta que;

[...] a formação de professores e a sua articulação com a escola brasileira, é apontada com maior frequência a desvinculação entre a teoria e a prática, obstáculo na concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática, que traga em si a responsabilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas [...] (FELDMANN, 2009, p.75).

Pensar a formação docente requer compreensão da realidade social onde o homem está inserido. Entendemos que as transformações ocorridas no processo de formação docente nas últimas décadas têm reforçado ainda mais os interesses do capital e, conseqüentemente, suas relações socioeconômicas, o que de certo modo contribui fortemente para a desvalorização do profissional professor. São fatos que constroem um estigma acerca da docência, pois a insatisfação da sociedade com a qualidade da formação, as frustrações pessoal e profissional do educador, a posição social que o professor ocupa não é enaltecida comparado a outras sociedades como Finlândia, China, Grécia, Nova Zelândia, etc.

Formar profissionais professores para atuar no mundo atual é presenciar fatos instáveis do ponto de vista social, político, econômico e cultural, nesse horizonte a autora infere que

[...] formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade de provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos num tempo de incertezas e inseguranças. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outro surgem sem, contudo, mostrarem ainda sua configuração delineada [...]. (FELDMANN, 2009, p. 74).

Então, o contexto histórico, social, político e econômico atual já evidencia a necessidade de formar professores preparados para o enfrentamento da realidade que cerca o homem enquanto sujeito social.

Dessa forma, o projeto de reforma proposto durante a criação da LDB 9.394/96 justifica-se em seu discurso enraizado que a formação de professores se caracteriza

como prioridade, embora seja historicamente um dos maiores desafios da educação no país. Embora haja reconhecimento dos avanços na política de formação docente, cabe destacar a necessidade reconhecer o caráter ideológico vinculado à legislação educacional no país. Nesse sentido, Demo (1997) orienta que:

[...] precisamos reconhecer os avanços no processo de formação de professores, todavia não se pode ocultar o ideal que está vinculado à construção da legislação e suas inesperadas reformas no âmbito educacional. [...] “A nova lei, infelizmente, confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficamos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira” (DEMO, 1997 p. 95).

Quando constatamos que há uma proposta de Reforma Educacional com bases políticas neoliberais, passamos a compreender o quão contraditório se apresenta o discurso da formação docente na sua efetividade. Certamente os problemas seguem enraizados; formação fragilizada, desvalorização da carreira, baixa remuneração, diminuição da profissão e o desencanto por parte do professor.

Apesar do professor não ser o único profissional responsável pelas transformações sociais, recai sobre sua responsabilidade a missão de desenvolver a criticidade, autonomia e a emancipação humana. Contudo, é nesse contexto que surge uma tentativa aligeirada, mas bem-sucedida de conter e imputar o trabalho do professor como a denominada escola sem partido. Com os reflexos da crise política fica bastante evidente que os

[...] projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e a capacidade de reflexão autônoma. Impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno e também deixam professoras e professores à mercê dos pais. Uma vez que a caracterização do que é vetado e do que constitui “assédio ideológico” é extremamente vaga e subjetiva, qualquer educador, a qualquer momento, poderia ser alvo de um processo. Longe de ser visto como um partícipe do amadurecimento intelectual – e, por que não? Político dos educandos, o professor é percebido como uma ameaça a ser contida (MIGUEL, 2016, p. 614).

É no contexto das diferentes classes sociais que o professor é percebido como uma ameaça, dessa maneira é a partir do papel social exercido pelo docente que construímos uma sociedade menos desigual.

No cenário que envolve a prática pedagógica atual surgem as dúvidas e incertezas, pois é na sociedade do conhecimento moderno e tecnológico que

encontramos o professor e seus alunos, por isso é a partir dessa relação que é concebido a capacidade de conhecer. O conhecimento deve ser colocado como objeto construído historicamente pelo homem, uma vez que esse conhecimento não pode ser dotado de neutralidade, pelo contrário, o discurso neutro está desvinculado de ideologias.

À vista disso, o conhecimento é produzido socialmente de acordo com um projeto de sociedade e em determinado momento histórico. É preciso que duvidem de discursos disfarçados de neutralidade, uma vez que seria desastroso eternizar posições crítico-políticas mascaradas pelo fascismo e imposições pedagógicas neoliberais, pois “(...) não existe conhecimento desinteressado, portanto a neutralidade é impossível, entretanto o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade” (SAVIANI, 2011, p.50).

No que tange à formação de professores em um processo de articulação com a escola, um dos maiores desafios é superar a desvinculação entre teoria e prática. Essa separação encontra-se, de certo modo, cristalizada no sistema educacional brasileiro, pois em uma sociedade de classes a quem interessaria uma formação docente que seja de fato emancipadora? O Brasil oferta uma educação pública à sociedade marginalizada, educação construída com base nos interesses do capital e sob o domínio da burguesia, ou seja, educar para o mercado do trabalho.

CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores dissertamos sobre a educação na perspectiva histórica. Refletimos sobre a educação intercultural e a identidade. Abordamos sobre a formação docente no Brasil. Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico da investigação, os instrumentos de coletas de dados utilizados, o lócus e a estratégia da pesquisa e o método de análise utilizados nesta pesquisa.

3.1 Os Caminhos da Pesquisa

No projeto, o espaço da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. O público alvo envolvia professores, Coordenação Pedagógica e alunos, contudo por motivos éticos e devido à execução do cronograma realizamos um critério de exclusão na participação dos alunos por serem em sua

maioria indígenas, ou seja, 95% possuem RANI⁷ segundo dados da Coordenação de Registros Acadêmicos do *Campus* Amajari. Optamos pelo ajuste na pesquisa uma vez que o projeto havia sido avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UERR). Embora surgira a necessidade de avaliação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por se tratar de um estudo envolvendo participantes indígenas, o processo de exclusão justificou-se pelo tempo disponível para uma avaliação nacional, e, conseqüentemente pelo cronograma da pesquisa, sobretudo no que se refere ao período do curso.

A trajetória de uma pesquisa é definida pela metodologia que abordamos para responder as diversas inquietações que surgem ao longo da caminhada. O processo de desenvolvimento da investigação no que se refere à metodologia aponta para uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo uma vertente crítica. Assim, é possível estabelecer uma visão “histórico-estrutural-dialética” da realidade social que parte da “necessidade de conhecer através de percepções, reflexão e intuição da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” [...] (TRIVIÑOS, 2012, p.117).

A pesquisa qualitativa possui ações no processo de investigação que são acentuadas de modo bem específico, de acordo com o objeto e suas proposições como define Triviños (2012), a pesquisa qualitativa é conhecida como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”. [...] (p.124). A pesquisa de cunho qualitativo é caracterizada pela subjetividade de interpretação do objeto de estudo.

A investigação científica com base qualitativa é definida por seus procedimentos metodológicos, objetivando uma interpretação da realidade. Nessa abordagem o objeto de estudo é percebido a partir da subjetividade que o constitui de forma a promover informações a serem descritas e compreendidas, portanto,

a análise qualitativa costuma trabalhar com significados, valores, crenças, ou seja, com noções de caráter muito particular e que não se dobram facilmente ao processo de quantificação. As informações que são difíceis de serem quantificadas precisam ser interpretadas de maneira ampla, não se

⁷ Registro Administrativo de Nascimento de Indígena. É um documento administrativo fornecido pela FUNAI, instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: “O registro administrativo constituirá, quando couber, documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, devidamente autenticado e assinado”. In <http://www.funai.gov.br> acesso em 04/03/2019.

restringindo apenas ao significado imediato do dado objetivo. Efetivamente, a pesquisa qualitativa, busca se integrar ao objeto de estudo para melhor compreendê-lo. Para isso serve-se preferencialmente de informações descritivas capazes de alavancar interpretações que conduzam à delimitação de nexos causais. [...] (TOLEDO&GONZAGA, 2011, p.188)

Na pesquisa qualitativa temos a interpretação como foco do ponto de vista da subjetividade, logo as situações não estão definidas, uma vez que buscamos o processo de compreensão dos fatos, o que não está intrinsecamente ligado ao resultado.

No que se refere ao tipo de pesquisa, classificamos esta enquanto descritiva, pois é um tipo de investigação que analisa, observa e registra, fazendo correlações entre os fatos e/ou fenômenos sem manipulá-los ou fazer interferências. Apenas busca compreender a frequência e a intensidade que ocorrem esses fenômenos e suas relações com outros que o cercam. Neste sentido, Triviños (2012) aponta que

a exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações. A descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos etc.(p.155).

A pesquisa do tipo descritiva definida por Triviños (2012) segue uma proposta de análise com base na técnica de Bardin (2011), nesta proposta inferimos que:

a *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. (TRIVIÑOS, p. 161)

Ainda segundo Triviños (2012), grande parte das pesquisas desenvolvidas na área de educação possuem características de natureza descritiva, apresentando o anseio de conhecer os aspectos que envolvem determinada sociedade. Para o teórico

a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino [...]. (TRIVIÑOS, 2012, p.110)

Dado isso, o processo de investigação envolve um conhecimento especulativo a partir do ato de pesquisar, então o percurso metodológico conduz a trajetória científica em busca da verdade, ou seja, o caminho que percorremos para responder as proposições e objetivos definidos no percurso desse estudo.

O trabalho em foco, por envolver pesquisa com seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Roraima – (CEP/UERR), autorizado pelo parecer sob o número 3.058.211/2018. O estudo tem como referência a linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, do Mestrado em Educação da UERR/IFRR.

Quanto aos estudos, nas análises e reflexões do trabalho seguimos o enfoque metodológico sustentado na Teoria da Complexidade – estratégia com base epistemológica no método do pensamento complexo de Morin (2015).

3.2 Perspectiva Epistemológica: Método do Pensamento Complexo

O termo Complexidade é utilizado pelo francês Edgar Morin no sentido etimológico. É originário do latim *complexus* que significa “aquilo que é tecido em conjunto” (MORIN, 2015). Segundo o dicionário Aurélio, complexo é “um adjetivo e substantivo masculino: 1) que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. 2) Observável sob diferentes aspectos. 3) Confuso, complicado, intrincado. 4) Conjunto de fatos ou coisas que têm ligação ou nexos entre si” (FERREIRA, 2011).

Diante destas definições, no desenvolvimento da proposta epistemológica da complexidade, Morin (2015) propõe que nada deve ser destacado sem que haja uma análise minuciosa. Nesta mesma ótica, (MORIN, 1985) define que:

o Método da Complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras[...] a complexidade reside justamente nisto na junção de conceitos que se combatem reciprocamente. (MORIN, 1985, p.59-60)

A visão complexa de mundo surgiu no século XX junto a um contexto de várias mudanças dos conceitos científicos e o estudo da própria ciência. Logo, na Teoria da Complexidade a realidade é inacabada, buscamos compreender os fenômenos e reconhecer a sua incompletude sob a ótica do Pensamento Complexo.

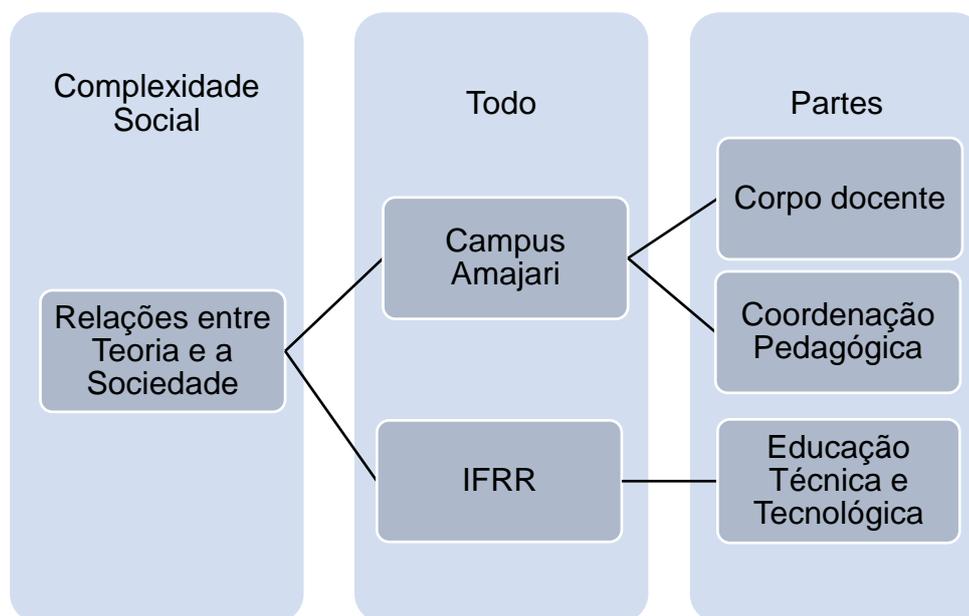
A concepção de Morin (2015) contrapõe a ciência tradicional no seu determinismo clássico, pois, no pensar complexo, emergem sujeito e sua autonomia, sendo esta complexa depende de condições culturais e sociais. Para o autor: [...] “o sujeito emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo “auto traz em si a raiz da subjetividade” (MORIN, 2015, p.38).

Decerto a autonomia se alimenta de dependência, o que nos leva a dependermos de educação, cultura, linguagem, vida em sociedade, etc. Nesse sentido, Morin (2015) apresenta que o sujeito tanto no contexto semântico da palavra como na visão tradicional da ciência não ocupa espaço, pois no espaço científico é carregado pelo determinismo; “não há sujeito, não há consciência, não há autonomia” (p.63). Por outro lado, a categoria de análise do Pensamento Complexo é a Totalidade, uma vez que o todo é a soma de suas partes. Para Morin (2015),

“a visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não só a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo! Essa complexidade é algo diferente da confusão de que o todo está em tudo e reciprocamente”. (MORIN, 2015, p.88).

Atentando-se ao pensamento do francês Edgar Morin, vivemos e estamos diante de sistemas extremamente complexos, o estudioso concebe que a parte está ligada ao todo e o todo é inerente à parte. Tal fato é constatado em uma escola que possui regras de funcionamento, normas a serem seguidas e, conseqüentemente, “no interior da qual vigoram as leis de toda a sociedade” (MORIN, 2015, p. 88). Assim, entendemos que estamos ligados ao todo enquanto totalidade representada pela sociedade, ou seja, por mais que a instituição seja parte da sociedade, o que prevalece é as leis gerais, o todo. Para melhor compreensão, observamos o esquema a seguir que caracteriza o método deste estudo:

Figura 01 – Esquema Metodológico do Pensamento Complexo



Fonte: elaboração da autora

Na Teoria da Complexidade torna-se objeto de estudo a complexidade social, a complexidade que abarca o sujeito a partir das relações que emergem entre a teoria e a sociedade.

3.3 Apresentação dos Instrumentos, das Técnicas e dos Procedimentos da Pesquisa

Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram a aplicação de questionários e entrevistas. Segundo Gil (2010) “as técnicas de interrogação possibilita a coleta de dados a partir do ponto de vista dos entrevistados”. Para a coleta de dados buscamos obter registros significativos, portanto, justificamos o uso da entrevista, Nesta etapa é possível valorizar a presença do investigador e gerar espaço para o investigado, ter mais liberdade de participar e enriquecer a investigação (MARCONI&LAKATOS, 2012).

No que diz respeito ao público desta investigação foi retirada amostra para todos os envolvidos: 05 professores e 02 profissionais da Coordenação Pedagógica, sendo 01 pedagogo e 01 Técnico em Assuntos Educacionais. Dessa forma, somando um total de 07 pesquisados definimos os participantes desta investigação.

A escolha por este universo da pesquisa surgiu a partir das experiências da pesquisadora enquanto docente na referida instituição nos anos de 2014 e 2015. Foi uma trajetória que gerou várias inquietações; compreender a formação docente dos profissionais que atuam numa escola localizada próximo às comunidades indígenas, que recebe alunos indígenas, venezuelanos, oriundos de projetos de assentamentos e, sobretudo numa região de fronteira. Neste cenário, foi objeto de indagações os desafios da educação intercultural e o processo de construção da identidade profissional do docente que atua na instituição.

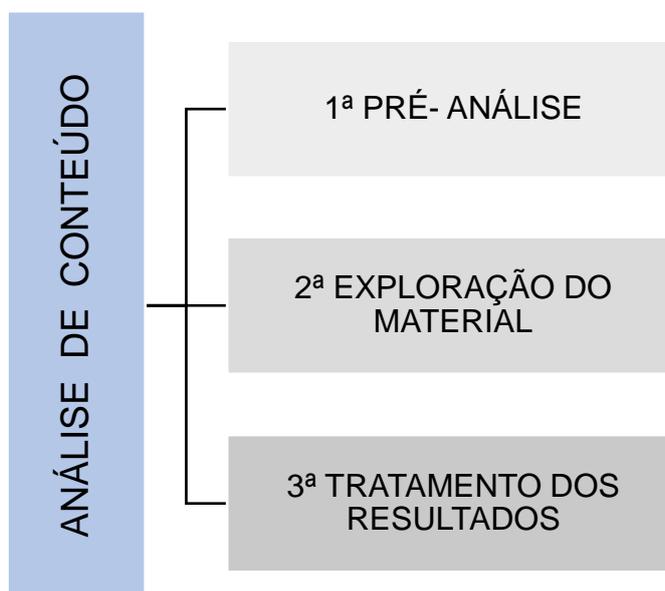
A apresentação de amostra na realização da pesquisa surgiu da necessidade de selecionarmos um grupo de sujeitos da instituição com o objetivo de estudarmos e caracterizarmos a população total. A pesquisa foi realizada no período de 20 de setembro de 2018 a 20 de outubro de 2018, somando o intervalo de um mês. Neste sentido destacamos o uso do questionário e entrevista como instrumentos de obtenção dos dados. Nesta trajetória garantimos a preservação e a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada.

3.3.1 Técnica: Análise de Conteúdo

Entendemos que os dados de uma pesquisa precisam ser analisados, compreendidos e, conseqüentemente, apresentados. Nesse sentido, a análise de conteúdo “é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos”. (GUERRA, 2014, p38)

No que se refere a questões e dados, retomando a estratégia do Pensamento Complexo, visão metodológica que norteia o trabalho, nos apropriamos da análise de conteúdo baseada da concepção de Bardin (2011). Segundo a autora “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.31). As análises dos dados têm sustentação com base nos instrumentos que caracterizam a pesquisa qualitativa, portanto, nos apropriamos da análise de conteúdo a partir das entrevistas e questionários realizados, considerando a compreensão dos fatos e inferências apresentadas pelos envolvidos na pesquisa. Diante disso, o esquema abaixo apresenta as etapas do processo de análise de conteúdo.

Figura 02 – Esquema de Organização da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, 2011

Depreende-se com Bardin (2011) que a análise de conteúdo, em sua função minuciosa, tem como referência uma estrutura de organização. Assim, a análise está organizada em três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Para a autora a:

1) Pré-análise – é a fase de organização, possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. 2) A exploração do material: esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2011, p.95 - 101).

Compreendemos que o processo de desenvolvimento da análise do conteúdo possui uma sequência que nos permite, a partir dos procedimentos de organização e exploração, construirmos inferências, formando um contexto de interpretação através dos resultados obtidos.

Seguindo essa trajetória, Andrade (2009) nos orienta para a definição acerca da construção dos instrumentos da pesquisa, uma vez que:

instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se a construção dos instrumentos adequados (ANDRADE, 2009, p. 132-133).

Nos instrumentos de coleta de dados apresentamos a identificação dos pesquisados por meio de códigos envolvendo letras e números, representando uma sequência numérica: D= Docente, no total de cinco envolvidos: 01 a 05; RCP= Representante da Coordenação Pedagógica, no total de dois entrevistados: 01 (Pedagogo), 01 (Técnico em Assuntos Educacionais).

A instituição cenário deste estudo está localizada na zona rural do município de Amajari/Roraima, antiga Vila Brasil, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), atende alunos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos, Curso Técnico Subsequente e Curso Tecnólogo Superior. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/ Campus Amajari. Aplicamos entrevista semiestruturada junto à gestão pedagógica da escola (ANEXO 2) e questionário aberto ao corpo docente (ANEXO 1) .

“O estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia [...], no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios como o da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública [...]” (GIL, 2010, p.53). Assim, o trabalho pretendido terá uma estrutura descritiva, apoiada na análise do conteúdo colhido, descrito detalhadamente em consonância com a realidade da pesquisa e dos indivíduos.

A base teórica do projeto, especificamente, e de outras fontes, nos fundamenta para o campo de atividades, conhecendo previamente a condição cultural do ambiente e o relacionamento mantido com a construção de suas identidades, sabendo que o suporte teórico serve como fonte para interpretar os resultados colhidos. Marconi&Lakatos (2012) defendem que nenhuma pesquisa deve partir do marco zero, mesmo que ao avaliarmos que a temática apresenta conteúdos iguais, semelhantes ou complementares e até mesmo que seja uma situação concreta desconhecida.

Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa foram acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel e dispositivos de mídia não conterá a identificação dos nomes dos participantes elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa.

Cabe ressaltar que as entrevistas gravadas e os questionários respondidos foram analisados, portanto, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados foram utilizados somente para realização deste estudo. Quando necessário apresentar determinada situação, a privacidade do participante será assegurada, uma vez que o nome será substituído por letras aleatórias.

Para definirmos melhor a característica da entrevista utilizada, seguimos a concepção de Triviños (2012).

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências de dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do campo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2012, p.146)

Assim, temos a definição de questionário e entrevista; por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Entrevista por sua vez, pode ser entendida como a “técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” [...] (GIL, 2010, p. 115). Nesse prisma, Markoni & Lakatos (2012) definem o questionário como: “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (P.201).

3.4 O Cenário da Pesquisa

Amajari é um município localizado no norte do estado de Roraima, cuja população estimada em 2010 era de 9.330 habitantes e a área é de 28.472,22 km², o que resulta numa densidade demográfica de 0,2 hab/km² (IBGE, 2010). Seus limites

são a República Bolivariana da Venezuela a Oeste e Norte, Pacaraima a Leste, Boa Vista a Sudeste e Alto Alegre ao Sul. Segundo dados do IBGE (2010), em 1975 chegou o primeiro morador, Senhor Brasil, dando nome ao lugar. Em 17 de outubro de 1995, através da Lei nº 097, o município foi criado com terras desmembradas do município da Capital do Estado.

Mapa 1. Localização do Município de Amajari, em Roraima.



Fonte: IBGE (2010)

Quanto à transformação em município, Amajari foi formado da união de várias vilas. Entre estas, escolheu-se a Vila Brasil como sede municipal, sendo elevada à categoria de cidade. O acesso a ela dá-se parte pela BR-174, parte pela rodovia estadual RR-203, ambas asfaltadas e em boas condições de tráfego, totalizando 158 km da capital Boa Vista.

Desmembrado de Terras do Município de Boa Vista, através da Lei nº 097 de 17/10/1995, a história do Município de Amajari vem muito antes da sua criação e Constituição dos Poderes Legislativo e Executivo. Sua área é formada por florestas e lavrados (savana). Consta em relatos datados no século XVIII, a existência de diversos grupos indígenas na região. Foi no período colonial que se iniciou a delimitação territorial pela Coroa Portuguesa, através da pecuária extensiva. Essa estratégia teve importante papel na manutenção dos limites territoriais brasileiro, uma vez que o país possuía uma grande quantidade de quilômetros de fronteiras com a Venezuela. O rio Amajari, principal curso d'água e afluente do Rio Uraricoera, dá nome ao município.

Sua população é constituída de migrantes, principalmente do nordeste do Brasil, e indígenas. Segundo estimativa do IBGE em 2016, sua população é de 11.285 pessoas. A maioria da população é formada pelas etnias macuxi e wapichana. As Terras Indígenas de Amajari são: TI Ananás, TI Anaro, TI Anigal, TI Araçá, TI Cajueiro, TI Ouro, TI Ponta da Serra, TI Santa Inês e Parte do Parque Nacional Yanomami, formadas por 18 comunidades. Suas principais Vilas são: Maracá (antiga Vila Trairão), Vila Tepequém (antigo garimpo de Diamante), Três Corações (maior comunidade indígena do município) e Vila Brasil (escolhida como sede do município).

Vila Brasil é uma homenagem ao Comerciante conhecido por Brasil que em 1975, construiu um Bar e a partir daí surgiram as primeiras residências ao redor. Foi sede da administração da Região de Amajari quando ainda fazia parte do Município de Boa Vista.

3.5 A Implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR

A história da instituição está dividida em cinco momentos que compreendem o seu desenvolvimento e expansão: a) Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima; b) Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima; c) Escola Técnica Federal de Roraima; d) Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima; e) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima foi implantada em 1986 e começou suas atividades em 1987 com apenas dois cursos técnicos: Eletrotécnica, com 105 alunos, e Edificações, com 70 alunos. As instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério, em Boa Vista.

Já como Escola Técnica de Roraima, integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima, em 21 de dezembro de 1989. Por meio do Parecer 26/1989, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) tem a sua autorização e reconhecimento; aprovação do seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento. Até 1993, a instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos administrativos.

A criação da Escola Técnica de Roraima, em 30 de junho de 1993, sob a Lei 8.670/1993, no governo do então presidente da República Itamar Franco, cuja implantação ocorreu a partir da transformação da Escola Técnica do Ex-Território Federal de Roraima. Nesse contexto, o quadro funcional era composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. A partir de 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima, por meio do Programa de Expansão de Cursos, implanta os cursos Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como o ensino fundamental – de 5ª a 8ª série – atendendo 213 alunos distribuídos em seis turmas. Então, gradativamente, de 1996 a 1999 esta modalidade de ensino foi extinta.

O processo de desenvolvimento promove a transformação da Escola Técnica de Roraima em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, publicado no DOU do dia subsequente. A comunidade interna da instituição prepara-se para fazer valer o princípio da verticalização da educação profissional, ou seja, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior.

O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta de implantação vinculada à de transformação da ETF-RR em CEFET-RR. Em 2005, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas (UNEDS) em diversas unidades da Federação, sendo o Estado de Roraima contemplado, na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no Município de Caracaraí, sul do estado.

As atividades pedagógicas da Unidade de Novo Paraíso iniciaram em agosto de 2007, com 210 alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de Proeja. Já na segunda fase do plano de expansão, o CEFET-RR foi contemplado com outra UNED, sediada atualmente no Município de Amajari, no norte de Roraima.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia data de 29 de dezembro de 2008, quando o então presidente da República sancionou a Lei 11.892 criando 38 instituições de ensino por todo o Brasil. Realizando um avanço qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da Federação.

A partir de então, o CEFET-RR passou a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – com três *campi*: Boa Vista (Capital), Novo Paraíso (Sul do Estado) e Amajari (Norte do Estado). Em 2011, meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica foi contemplado com mais um *campus*: o Boa Vista Zona Oeste, com sede na Capital. O Instituto Federal é uma instituição autônoma de natureza autárquica, integrante do sistema federal de ensino. Tem organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio. Está vinculado ao Ministério da Educação e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) vivenciou, durante sua existência, várias mudanças, assim como outras instituições de ensino do País. Atualmente, a instituição conta com estrutura multicampi composta por cinco campi: Amajari, Avançado Bonfim, Boa Vista Centro, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso e além da Reitoria. Possui em seu quadro 664 servidores efetivos, entre técnicos administrativos e docentes.

Os cursos ofertados pelo Campus Amajari apresentam as seguintes disposições: **1) Técnico Integrado ao Ensino Médio:** Agropecuária e Agricultura; **2) Técnico Concomitante ao Ensino Médio em Regime de Alternância:** Agricultura; **3) Técnico Subsequente :** Aquicultura e Agricultura; **4) Graduação:** Superior de Tecnologia em Aquicultura

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, por meio da política de expansão da rede federal inaugurou no ano de 2012 mais uma unidade descentralizada sediada no município de Amajari. Os alunos da instituição são atendidos por meio do transporte escolar diário e alojamento na forma de internato. A seguir apresentamos imagem da entrada da instituição. Esta, por sua vez abriga estudantes do município de Amajari e comunidades, municípios de Uiramutã e Pacaraima.

Foto 1. Entrada no *Campus Amajari*

Fonte: Ascom/IFRR (2017)

Visando atender aos anseios e as necessidades da comunidade escolar, a unidade de Amajari ganha ampliação em sua estrutura, uma vez que são construídos mais um alojamento, estufas para hortaliças e mudas, viveiros de peixes para estruturação do curso superior em Aquicultura e uma quadra de esportes com cobertura. Nesse sentido, apresentamos a imagem das instalações da escola, a partir do processo de extensão de sua estrutura.

Foto 2. Imagem das instalações do *Campus Amajari*

Fonte: Ascom/IFRR (2017)

A ampliação da instituição visa um melhor desenvolvimento das atividades práticas que contribuem para a formação científica, técnica e tecnológica dos alunos. É por meio desses espaços que se estabelece a associação entre teoria e prática e, sobretudo, a iniciação científica dos estudantes.

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO E INTERCULTURA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados por meio dos dados colhidos a partir da realização da pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Amajari. Apresentamos os desafios existentes no desenvolvimento de uma educação intercultural. Traçamos uma compreensão diante da formação docente e o processo de construção da identidade. O capítulo segue um estudo organizado a partir da seguinte estrutura: 4.1 Apresentação dos participantes docentes com a descrição profissional 4.2. Educação intercultural e o desafio do reconhecimento, cuja pretensão é retratar como é constituída a educação em um contexto plural, sobretudo em um ambiente de encontro das diferentes culturas. 4.3. Formação docente e a identidade profissional em construção. 4.4 Formação continuada de professores e a perspectiva intercultural da educação sob o olhar pedagógico.

4.1 Apresentação dos Participantes Docentes

A escolha da profissão docente representa em si um grande desafio, levando em conta o contexto de atuação de professores que trazem de seus estados todo um aparato cultural. Trata-se de sujeitos que exercem um papel fundamental como ator social em um cenário de acomodações das diversas culturas.

Os profissionais em destaque nesta descrição atuam em uma Escola Técnica Profissionalizante, denominada Instituto Federal de Roraima, localizada na zona rural do município de Amajari, atende alunos indígenas da cidade e do campo e alunos não indígenas da zona urbana e do meio rural⁸. Adotamos este conceito por considerarmos adequado a definição que difere o cenário urbano do ambiente rural. Compreende-se que o estilo de vida, o acesso à tecnologia e a modernidade da

⁸ Os termos rural e urbano foram utilizados para melhor compreendermos as questões sociais e culturais urbanas que se diferem do contexto rural. A urbanidade da sede do município de Amajari é colocada pelos participantes da pesquisa como um fator de caracterização. Primeiramente destaca-se o acesso aos recursos tecnológicos e modernos como: telefones fixo e móvel, distribuição de água encanada, energia elétrica, sinal de internet, prédios públicos, funcionamento de sistemas bancários, mercados, etc. Por outro lado, a zona rural apresenta um contexto de vida social diferente; não possuem acesso ao sinal de internet e telefone, a energia elétrica não está distribuída em todas as comunidades e vicinais. Diante disto, o consumo se restringe a produção local, uma vez que não há comércios ou lojas e, sobretudo a forma de sobrevivência e sustento ocorre; por meio da pesca, caça e agricultura, não possuindo vínculo com o funcionalismo público, cenário comum na urbanidade.

cidade concebem a estes modos de vida diferentes. Portanto, a migração para o contexto urbano justifica-se que

os índios estão migrando para a cidade buscando o que falta na aldeia – como mercadorias e educação formal principalmente. O “mundo dos brancos” é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos. (MELO, 2009, p.76).

O deslocamento do espaço rural para o urbano tem contribuído para o forte crescimento da migração indígena nas cidades, fato que está atrelado a questões econômicas, acesso à educação, oportunidade de trabalho, etc. Nesse contexto, o pensamento complexo é a nossa sustentação para compreendermos o papel do professor que está inserido nesta realidade de educação com elementos pautados na interculturalidade.

As questões de um a oito dos questionários preenchidos pelos professores dizem respeito à sua formação, tempo de atuação no ensino e no IFRR, entre outras, visando traçar um perfil profissional dos envolvidos. Dos cinco professores pesquisados dois possuem bacharelado e três têm licenciatura. Quatro são mestres e apenas um especialista. Todos possuem experiência no ensino técnico. O professor com mais experiência está há 8 anos na instituição e o mais novo na casa há seis meses.

Quanto à questão profissional e técnica todos possuem experiência, embora a formação exija conhecimento e ação pedagógica, que reconhecidamente pelos professores participantes representam uma carência nos cursos de bacharelados.

Em relação à questão cultural, percebemos que a maioria é migrante, pois apenas um é roraimense e os demais são de São Paulo, Paraíba, Pará e Amazonas. Destes, o professor com mais tempo está há cinco anos no Estado e o com menos apenas a um ano. Vale salientar que Roraima tem uma particularidade singular por possuir uma variedade cultural étnica indígena, de ser tríplice fronteira territorial e de contar com residentes migrantes de vários estados da federação, além de muitos imigrantes. Desta forma, esta diversidade intercultural é um dos desafios para o exercício da docência e da construção identitária do sujeito que está sendo formado, do profissional e da própria escola.

Lembramos que a cultura ultrapassa os muros da escola e traz para seu interior os modos de pensar, viver da sociedade que está em seu entorno. A cultura

escolar diz respeito às práticas de transposição didática de diferentes conteúdos, normas sociais e comportamentos que ocorrem no ambiente escolar e a escola deve questionar que práticas estão ocorrendo em seu interior e como está a difusão e a perpetuação desta cultura, pois elas não podem ser consideradas sem observarmos como o corpo docente utiliza estes dispositivos pedagógicos. Isso porque as escolas não são apenas um lugar de instrução, mas onde a cultura da sociedade é aprendida e as diferenças são expostas. Isso porque a cultura e a educação fazem parte do processo de identidade onde as práticas escolares interculturais estão muito além da aplicação das formas de pensamento e/ou das teorias pedagógicas.

4.2 Educação intercultural e o desafio do reconhecimento

De acordo com Fleuri (2003) e Candau, (2000) a Educação Intercultural desenvolve-se a partir das relações entre pessoas de grupos culturais diferentes. Numa proposta intercultural de educação, as mudanças profundas ocorrem na prática educativa, ou seja, em particular a escola, certamente pela necessidade de promover oportunidades educativas aos sujeitos, respeitando, reconhecendo e integrando-os aos diferentes grupos sociais que chegam até a instituição.

Nessa sequência apresentamos a concepção dos docentes sobre a educação ofertada na escola, espaço dessa investigação, e como a intercultural está presente caracterizando o cenário educacional em foco. Retomando as análises, quanto à pergunta de número quinze, todos os professores participantes opinaram que a educação ofertada no Campus Amajari se define como intercultural. Segundo eles tal definição se justifica pelo fato de a escola reunir uma diversidade cultural bastante evidente.

Na décima sexta questão, ao perguntarmos sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma educação intercultural e quais estratégias o professor utiliza para enfrentar tais desafios. D01 reconhece que a escola recebe alunos de muitas localidades, entre elas: projetos de assentamentos, comunidades indígenas, município fronteiro, países vizinhos como a Venezuela, Guiana Inglesa, etc. Contudo, prefere não opinar quanto aos desafios existentes e as estratégias para enfrentá-los. Inferimos que o desejo de não opinar está relacionado com o fato de que ainda não tem segurança na condução das questões interculturais, pois é um dos professores que está a pouco tempo no Estado.

O contexto escolar, na opinião de D02 é um espaço privilegiado, pois neste encontramos os seguintes desafios: a diversidade linguística, as diferenças culturais, as relações Inter étnicas, a cultura dominante como categoria de poder. Dessa forma, para compreender como a educação está relacionada à intercultura na ótica da complexidade, Fleuri (2003) afirma

O que nós estamos chamando de *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURI, 2003, p.31)

Por outro lado, o docente D02 propõe estratégias de enfrentamento tais como: trabalhos em equipes que proporcionem a integração social e cultural dos alunos, a troca de conhecimentos por meio de eventos, feiras e apresentações, promovendo as relações entre os diversos grupos. Dessa forma, Fleuri (2003) apresenta uma visão acerca das relações entre as culturas, propondo que:

é sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes um dos outros. Não apenas na busca de aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos (FLEURI, 2003, p.31).

Nessa perspectiva, Fleuri (2003) propõe a integração das culturas a partir do conhecer o sujeito desconhecido com quem interagimos socialmente e ao mesmo tempo conhecer o outro que habita em nós mesmos, então o processo de abertura para efetivação de uma educação intercultural parte da necessidade de rompimento com o olhar da diferença. Assim seja, teríamos um contexto de relações culturais recíproco, fortalecendo de fato uma política social de respeito e reconhecimento das diferentes culturas.

A palavra desafio enfatizada na 16ª questão representa oportunidade para D03, pois o participante emitiu que não encara a educação intercultural como um desafio, mas como uma oportunidade de aprender, conhecer e interagir com as diversas culturas que se encontram na escola e, conseqüentemente, utilizar esse cenário como base para o processo de ensino. Nesse espaço, as estratégias

utilizadas envolvem dança música, poesia e pintura. O professor destaca que há uma troca e o mesmo aprende muito com os alunos e reconhece que é uma forma de estabelecer a valorização das culturas e o respeito mútuo.

Em resposta a décima sexta questão: O *Campus Amajari* recebe alunos indígenas, não indígenas, venezuelanos, entre outros. Assim, quais os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma educação intercultural? Qual(is) estratégia(s) você utiliza para enfrentar tais desafios? D04 elenca desafios que envolvem: a) encontrar metodologias em comum para abordar o mesmo conteúdo, mas que seja voltado para os diferentes anseios da sociedade que os alunos estão inseridos; b) promover a integração em um contexto de diversidades linguísticas e, sobretudo a formação social desses sujeitos. Assim, no espaço em construção o docente propõe estratégias como: debates, exposições orais e aulas práticas em grupo como forma de aproximar os estudantes e o professor.

Ao mesmo questionamento, D05 apontou que os desafios são muitos, todavia descreve-os a partir do perfil do alunado. Para o pesquisado a escola recebe alunos indígenas de diversas etnias, não indígenas, estrangeiros, etc. Estes trazem consigo um aparato de conhecimentos, saberes e crenças que formam a diversidade na escola. Em contrapartida, o mesmo acredita que a estratégia consiste em utilizar os saberes culturais de cada um nas atividades diárias, buscando valorizar os diversos tipos de conhecimento.

O reconhecimento da educação que se oferta na escola enquanto intercultural promove na décima sétima questão quando questionamos se o professor pode reconhecer sua prática enquanto educação intercultural, como uma reflexão diante da definição de interculturalidade. Nessa interrogativa D01 emitiu apenas que “sim”. Ele reconhece a educação como intercultural, entretanto não justificou o seu reconhecimento, o que nos permite inferir que o educador omite informações com o receio de apresentar uma concepção errônea diante de uma temática complexa voltando-se para o contexto prático das relações culturais. Fazendo parte do mesmo questionamento, D03 optou em não emitir opinião. Inferimos que tal omissão está relacionada ao fato de que para perceber se a educação que realização é intercultural necessita do exercício da alteridade. Isso implica no sujeito colocar-se no lugar do outro, em uma relação que deve ter como base o diálogo e a valorização das diferenças.

No enfoque da questão em análise, D02 infere que o reconhecimento ocorre por haver de fato interações culturais e trocas de conhecimentos, quer dizer, a escola reúne uma diversidade de culturas com bastante notoriedade, o que para ele é a justificativa para definir a educação em questão como intercultural. Já D04 confirma que o reconhecimento da educação ofertada como intercultural está diretamente ligada ao público docente e discente que chegam até a escola, pois é nesse encontro de diferentes culturas que caracterizamos o nosso contexto educacional.

Com outro olhar diante da educação, em um contexto cultural diversificado, D05 apresenta que: “no contexto das lutas sociais a proposta de educação intercultural contrapõe-se como um marco crescente no sistema de exclusão social, resultante do processo de globalização e crescimento econômico”. Tal pensamento indica que o professor demonstra preocupação com o crescimento da exclusão social, econômica e cultural que assola as instituições de ensino. Assim, segundo Dalberio (2007),

[...] o professor precisa ter consciência clara da concepção pedagógica que orienta a sua prática educativa e do seu compromisso político com os seus alunos. Se trabalhar com a classe menos favorecida – as vítimas da sociedade capitalista – precisa trabalhar a favor deles” (DALBERIO, 2007, p.93).

Lutar contra os avanços das forças produtivas e das relações de domínio e poder não consiste em missão fácil, porém não é utópico. Tal constatação nos permite compreender a função social e política do professor. Este, por sua vez, está inserido em um sistema educacional brasileiro com intenções bem definidas: formar cidadãos pouco participativos, com formação crítica delicada e sem possibilidade de interferências revolucionárias. Contudo, de acordo com Dalbério (2007), fica na figura do docente a consciência do seu compromisso político com os alunos, vislumbrando o enfrentamento das mazelas que os vitimizam.

Quando propomos na 18ª pergunta sobre uma visão acerca de educação e interculturalidade, D01 novamente optou em não apresentar resposta. Percebemos nas suas negações de resposta que pode estar ocorrendo um choque cultural tendo em vista de que ele não é roraimense. Mas, com D02 identificamos que na sua concepção a educação e intercultural são dependentes, portanto, essenciais para integração social e cultural dos discentes.

Respondendo a mesma questão, D03 propõe a necessidade de refletirmos o quanto podemos conhecer do outro, uma vez que este sempre tem algo a nos oferecer. O docente acredita que a educação e interculturalidade caminham dissociadas pela ausência do respeito e do reconhecimento às diferenças socioculturais. Esta dissociação vem do fato de que a interculturalidade na educação busca o desenvolvimento de relações de cooperação, aceitação e o respeito mútuo que deve existir entre as culturas e os sujeitos. Assim, é possível preservar as identidades culturais de forma a propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo.

Por outro lado, D04 apresenta uma visão de educação e interculturalidade de forma separada; a primeira envolve o processo de formação para aquisição de determinados conhecimentos, saberes e habilidades, enquanto a outra é posta em função da própria cultura, envolvendo: língua, costumes, crenças, hábitos, território, identidade, etc. Tal olhar nos permite inferir que essa separação ocorre também na prática educativa no espaço escolar.

Seguindo com a décima oitava pergunta, D05 constrói a sua visão a partir do seguinte relato:

tenho percebido que a interculturalidade em nosso contexto tem sido objeto de entraves, uma vez que esta representa um desafio enquanto política de reconhecimento dos anseios indígenas e de outras minorias. O que se percebe é a imposição da cultura dominante com suas vontades e interesses se posicionando superior a qualquer outra cultura, isto é, a que tem maior valor é a cultura do sistema dominador”.

A partir desse cenário, compreendemos que há uma violência simbólica⁹ responsável pela segregação cultural na escola, tendo como referência as perspectivas culturais dos diferentes grupos sociais que chegam até a instituição. Vale salientar que não existe uma cultura superior ou inferior a outra, mas culturas diferentes que podem conviver e harmonia desde haja o respeito.

⁹ Trata-se de um conceito social desenvolvido no século XX pelo pensador e sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, crítico dos mecanismos responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais. O mesmo define: “Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implicam o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes”. (BOURDIEU, 1989.p.15).

4.3 Formação docente e a identidade profissional em construção

A definição de formação origina-se do latim *formatio*, refere-se ao ato de formar ou construir um conjunto de habilidades e conhecimentos teóricos e/ou práticos. No caso em destaque tratamos da formação profissional do professor, considerando a sua concepção acerca da identidade e, conseqüentemente, o seu contexto de atuação junto aos alunos. Diante disso, compreendemos a trajetória da formação com base em Spotti (2017). Para a autora:

[...] a formação deve ser considerada como um processo em constante evolução e determinada por fatores éticos, pedagógicos, sociais e econômicos, dentre outros. Embora a prática provenha da experiência, a prática docente não pode caminhar sem a aplicação da teoria, pois o seu sucesso está em conseguir que as teorias façam sentido tanto para o professor quanto para o aluno. (SPOTTI, 2017, p.17).

Podemos inferir que a formação, por ser um processo contínuo, precisa evoluir de acordo com os fatores determinantes da sociedade, considerando o contexto de atuação e interação. À vista disso, a aplicação da teoria junto à prática estabelece sentido para o professor e para o aluno, pois durante o processo de ensino e aprendizagem é substancial associar conhecimento teórico a elementos práticos, ou seja, é preciso realizar a transposição didática dos conhecimentos.

No presente estudo, nos deparamos com docentes que optaram em não expor uma opinião, quando foram indagados acerca da construção identitária ao perguntarmos se o professor se ele reconhece o processo de formação inicial e continuada como objeto responsável na construção da sua identidade profissional, como é o caso de D01 e D02. A questão sugeriu justificativa, contudo os pesquisados não opinaram, deixando respectivamente como resposta as opções sim ou não.

Assim, é possível inferir que na omissão dos docentes constatamos uma insegurança ao apresentar um conceito ou definição equivocada que caracterizasse desconhecimento sobre o tema abordado. Feldmann (2008, p. 70) lembra que “não nascemos educadores e, sim, nos tornamos, quando produzimos a existência em processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento”.

A construção da identidade profissional passa, de acordo com a autora, pelo “ser” e o “fazer” e deve estar em uma perspectiva de ensino prático e reflexivo, “considerando um *continuum* no desenvolvimento profissional docente” (SPOTTI, 2017, p.41). As autoras Feldmann (2008) e Spotti (2017) propõem a formação

continuada enquanto processo que exige do professor a compreensão das múltiplas relações dos diversos conhecimentos.

Seguindo as análises, quanto aos demais docentes, respondendo a mesma questão de número dezoito, emitiram pensamentos distintos, D03 define como processo de construção da docência e da identidade do professor, ou seja, deve ser adaptado de acordo com o contexto local e social dos alunos atendidos. Dessa forma, o docente acredita que a sua formação e a identidade profissional são objetos de uma trajetória, em processo contínuo de construção. Para compreendermos melhor as características que compõem a sequência estrutural da identidade, Torres (2001) define que: “A formação da identidade é um processo agônico, com uma complexa e enroscada mistura de prazer e dor, e que envolve o fazer sentido em nível individual, mas que também pode ser proclamada no nível das comunidades e dos movimentos sociais” (p.245).

Embora, como afirma Torres (2001), a identidade se constitui em um processo opressivo, é preciso entendermos de que forma o poder opera tanto do ponto de vista individual como em comunidades com lutas sociais rejeitadas. Por outro lado, a autocompreensão do que de fato é a construção da identidade e o que faz sentido concebê-la em uma perspectiva individual e coletiva. A partir disso, a proposta de reconhecimento social da identidade encontra barreiras estabelecidas pelos grupos poderosos da sociedade.

Retomando as análises das questões, o D04 apresenta uma concepção que difere o exercício do magistério e a construção da identidade profissional. O docente expõe que o exercício da docência é diferente da atuação profissional de outra atividade dentro da mesma área de formação. Ele afirma que a formação docente proporciona elementos práticos e/ou teóricos que possibilitam compreender diferentes demandas sociais envolvidas. Entendemos que o professor propõe uma visão da atuação docente diante às demais atuações profissionais, dessa forma, segundo Libâneo (2005):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, como consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2005, p.230)

É nesse sentido que compreendemos o exercício da docência por meio da associação entre a combinação de elementos teóricos com a prática diária, real, dessa forma, a atuação profissional do professor se difere das demais áreas profissionais, como foi destacado acima pelo D04.

Estabelecendo uma reflexão acerca da décima questão, D05 emite que considera a formação objeto responsável na construção identitária, uma vez que o docente reforça ser aquela a maior responsável pela qualidade profissional. Observamos que a formação tem uma representação social relevante, desse modo, segundo Pimenta (2000): “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão” [...] (p.19).

Quando perguntado se em algum momento existiu a vontade de mudar de profissão, na décima primeira questão, dos docentes envolvidos, três responderam sentir amor ao magistério, que encaram a docência como uma missão social e não um trabalho, sobretudo o exercício da profissão como um bem que proporciona satisfação pessoal bastante motivadora.

Contudo, entre os envolvidos, somente D05 respondeu que já havia sentido necessidade de mudar de profissão, pois considerou o momento como o mais desmotivador durante o percurso de trabalho, atribuindo sua insatisfação à baixa remuneração salarial e a falta de valorização da profissão docente. Fica claro que, apesar dos professores exercerem a docência como uma missão, ainda há desafios pontuais quanto ao trabalho que perpassam a desvalorização da profissão e do salário, como aponta Libâneo (2000):

a desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 2000, p. 43).

Corroborando com Libâneo (2000), a desvalorização da profissão docente está cada dia mais evidente e ganha proporções preocupantes, pois envolve uma série de desafios que precisam ser enfrentados; contexto desmotivador, com formação precária, condições de trabalho insuficiente para o desenvolvimento de suas

atividades laborais, e conseqüentemente o baixo status social com os salários. Dessa maneira, precisamos vislumbrar que a implantação de políticas públicas de formação e valorização do magistério, desde a oferta dos cursos de licenciaturas na formação inicial a formação contínua do professor é um grande passo para o enfrentamento dos obstáculos que levam o abandono da sala de aula por muitos profissionais do magistério.

Buscando compreender a profissão docente a partir do contexto de formação, os docentes pesquisados expuseram diante da décima segunda pergunta em que questiona se a instituição desenvolve políticas públicas de formação continuada foram citados os Encontros de Ensino, Pesquisa e Extensão, Encontros Pedagógicos, Programas de Pós-Graduação em parcerias: UERR, UNESP, UFRRJ, entre outros. Porém, somente D01 e D02 não apresentaram justificativa na referida questão, propondo como resposta as opções sim ou não.

Nesse mesmo contexto, D05 emitiu que a instituição incentiva os professores quanto ao ingresso e conclusão em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Com relação à interrogativa acima D04 expõe que as políticas públicas de formação continuada ofertada pelo IFRR envolvem; incentivo à capacitação com a oferta de cursos, eventos e treinamentos.

Para os professores envolvidos nesse estudo, a valorização do trabalho e da profissão docente ocorre quando a instituição propõe um incentivo e cursos de formação dentro de um processo contínuo. Nessa trajetória, Tardif (2011) propõe que a formação continuada além de valorizar o professor é um respaldo que contempla às necessidades práticas. Assim, segundo as contribuições do autor: “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho”. [...] (TARDIF, 2011, p.291).

Observamos que, a partir da visão dos professores pesquisados, é possível estabelecermos um diálogo com Tardif (2011), uma vez que este situa a formação continuada com foco nas exigências do contexto real, onde as experiências vividas seja objeto norteador da formação no contexto do trabalho, ou seja, formação sob medida e que responda aos anseios profissionais dos professores, tanto numa perspectiva individual ou enquanto categoria de trabalho.

Prosseguindo com a análise, D03 aponta que há de fato a necessidade do reconhecimento social para que a identidade seja construída em determinada

sociedade. Para o professor, a sua identidade, enquanto profissional, é construída de acordo com o contexto em que está inserido, ou seja, em uma escola agrícola, com ensino voltado à formação técnica, que, sobretudo atende alunos em sua maioria indígenas.

Tal assertiva mostra que o professor compreende que o entorno da escola tem influência no desenvolvimento de uma educação intercultural e no reconhecimento da identidade profissional. Por outro lado, respondendo a mesma pergunta, D04 opta em não justificar a resposta, propondo apenas o advérbio de afirmação “sim”. Já D05 justifica que o homem, por fazer parte de uma sociedade precisa do respeito do outro para que haja o reconhecimento do trabalho que desenvolve e, conseqüentemente, a valorização como uma política de representação social.

Quanto à concepção que se apresenta acerca da identidade enquanto professor, respondendo a décima terceira pergunta, D01 acredita que fornecer os conhecimentos adequados na sua área de formação ao aluno representa uma confirmação identitária. É possível depreender que o educador emite uma definição simplificada para conceber como é constituída a identidade profissional. Nesse sentido, cabe destacar que a construção identitária é um processo contínuo. Assim, Tardif (2004) afirma que a docência;

Também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e símbolo que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino. (TARDIF, 2004, p.79).

Com base nessa ótica, entendemos que a construção da identidade profissional do professor requer um conhecimento com profundidade, que determina como será realizado o ato de ensinar. Marcelo (2009) diz que

uma das chaves de identidade profissional é proporcionada sem sombra de dúvidas pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário. (MARCELO, 2009, p.118)

É bem verdade que grande parte dos professores percebe a transferência do conhecimento por meio dos conteúdos como uma das principais características que formam a identidade docente. Contudo, contemplando a décima terceira pergunta, o

D02 definiu que sua identidade profissional é constituída a partir das realizações em sala de aula, ou seja, na sua prática pedagógica diária com os alunos, na transmissão de conteúdos durante o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, na sua interação social e cultural com eles.

Desta forma, o pensamento complexo nos permite inferir que a construção identitária docente é construída a partir do papel social que o profissional assume. A educação é posta como um compromisso político e, nesse sentido, ser professor não se resume em dominar e mediar conteúdos. É, sobretudo preparar cidadãos capazes de conviver em contextos de mudanças e incertezas, sendo o homem um ser incompleto e ao mesmo tempo em autoconstrução. Nesta mesma visão de Morin (2015), os autores Maciel & Neto (2011) apresentam uma compreensão complexa da escola e da profissão docente, em suma,

a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e incerteza.(MACIEL&NETO, 2011, p.111)

Tal posicionamento nos faz inferir acerca de como nós, professores, entendemos o que é construção da identidade do ponto de vista profissional, e como ela é construída numa perspectiva social, tomando como base de aprendizagem e a prática de ensinamento dos conteúdos. Dado isso, a verdadeira aprendizagem é aquela capaz de transformar os sujeitos: professor e aluno.

Para compreendermos melhor, Freire (1996) propõe que o docente não esteja limitado a transmissão dos conteúdos como forma de construir a profissão ou legitimar a sua identidade profissional, mas, sobretudo, desenvolver um processo de aprendizagem onde possa ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (p. 28). Assim, conhecer o mundo e tornar-se um sujeito historicamente crítico é uma necessidade básica que o ato de ensinar exige.

Diante disso, baseado nas respostas dos professores, se tanto o conteúdo que se ensina com conhecimento profundo, quanto à práxis no exercício da docência são elementos indispensáveis para definir como está constituída a identidade do

professor, é preciso destacar o seu contexto de atuação para inferirmos sobre a construção identitária desse profissional.

O professor que atua no IFRR/Campus Amajari recebe alunos oriundos de diversas comunidades indígenas, República Bolivariana da Venezuela, projetos de assentamentos e não indígenas e, para D02, é nesse contexto de reunião das diferentes culturas que ele se encontra como professor e precisa mediar o conhecimento, oportunizando a integração cultural no contexto escolar, o respeito e, conseqüentemente, o autorreconhecimento dos grupos sociais quanto às diferenças culturais que os envolvem.

Segundo o pesquisado, a interculturalidade não pode ser proposta como elemento de aceitação ou tolerância, pelo contrário, é a partir da diversidade cultural que devemos pensar uma política cultural que não seja excludente, discriminatória e desigual, que, sobretudo, seja capaz de promover o reconhecimento social e o respeito às diversidades. Nesse sentido, Candau (2003), dispõe:

quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAUI, 2003, p.04)

O reconhecimento social do direito à diversidade está proposto no artigo 78, da LDB 9394/94 que trata da educação intercultural e bilíngüe, direcionando-a aos povos indígenas. Todavia, a legislação e a teoria ocupa um plano ideal das relações culturais. Embora os professores reconheçam a necessidade de uma política cultural de respeito mútuo e integração das culturas, é possível caminhar refletindo diante da concepção de Fleuri (2003) ao dizer que é nas instituições educacionais que se prega um modelo de cultura universal, com uma perspectiva etnocêntrica, concebendo às demais culturas como inferiores ou menos evoluídas.

Dessa forma, cabe uma compreensão acerca de como ocorre esse processo de luta em busca das relações dialógicas e igualitárias, uma vez que o contexto escolar aponta para uma educação intercultural construída em um espaço excludente, apropriando-se do termo tolerância que se justifica pelo ato de suportar as diversidades culturais.

Retomando o contexto de atuação do professor e a concepção de Marcelo (2011), este destaca que uma das chaves da identidade profissional é proporcionada

pelos conteúdos ensinados. Assim, tais posicionamentos nos levam às reflexões: Quais conteúdos são concebidos como chaves no processo de formação da identidade profissional? Os conteúdos ensinados na escola fazem parte de uma tradição seletiva do ponto de vista cultural? Será que o professor com formação estruturada consegue adaptar o material didático para atender o perfil de alunos descritos anteriormente? É nesse contexto de indagações que a educação intercultural é concebida enquanto desafio e está intrínseca a política cultural, o que de certa forma impõe por meio do currículo a seleção do que deve ser ensinado na escola. Diante desse cenário, Apple (2001) alerta que:

a educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2002, p.43).

Partindo desse pressuposto, entendemos o currículo como uma organização de conteúdos, uma trajetória educacional a ser seguida ou cumprida por alguém, este não é um elemento neutro, ora é nessa estrutura de imposição que encontramos as relações de domínio e poder. Por outro lado, a identidade profissional que se constrói a partir dos conteúdos ensinados, como descreve a maioria dos docentes pesquisados está ligada ao sujeito, a cultura e a sociedade.

Para responder a mesma pergunta¹⁰, D03 apresenta que a sua identidade é constituída enquanto professor que atua em uma educação com processo de ensino voltado para alunos em sua maioria indígenas. Então, cada localidade de origem do público que a escola recebe possui uma cultura e costumes que devem ser respeitados e valorizados.

Segundo o docente, dentro desse cenário há uma limitação profissional quanto aos conteúdos trabalhados, pois o material didático ofertado, muitas vezes, não atende a real necessidade da formação dos alunos, uma vez que esta deve ser social, cultural e histórica. Nesse sentido, podemos inferir que uma educação de fato

¹⁰ 13ª. Na sua concepção o que constitui a sua identidade enquanto professor? Esse processo de construção precisa de políticas de reconhecimento social? () sim () não Justifique:

intercultural, onde predomina o respeito às diferenças, segundo Candau (2008) busca:

(...) promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 12).

Seguindo a visão de Candau (2008), a construção de um projeto comum deve ter em sua base o enfrentamento da assimetria, imposta como objeto de poder, responsável pela formação de um contexto cultural desigual. A educação para o reconhecimento do "outro" culminaria em um projeto onde as diferenças fossem dialeticamente integradas, mas em contrapartida há a fragilidade da nossa legislação; as políticas de reconhecimento da diversidade cultural possui estrutura fraca, apesar de estarem regulamentadas, estas não estão garantidas na sua efetividade. Há ainda em alguns discursos o ideal das "políticas de igualdade", estas esbarram com os conflitos hierarquizadores, oriundos de um processo injusto, discriminatório, segregador e etnocêntrico, que "proclama a inferioridade dos povos e buscam destruir suas diferentes culturas" (TERRANOVA, 1997).

Para responder a 13ª questão, D04 emitiu que, enquanto profissional, a sua identidade possui um processo de construção contínuo, pois é a partir da missão de compartilhar conhecimentos, mediar conteúdos, promover a integração social e cultural dos alunos que desenvolvemos o senso crítico destes, e conseqüentemente a formação para a vida em sociedade. O mesmo propõe que a formação para viver em sociedade seja parte de um projeto educacional voltado à construção identitária do professor e do aluno enquanto sujeitos sociais. Nessa perspectiva, Fleuri (2003) justifica que:

a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais.[...] (FLEURI, 2003, p.32).

Desse ponto de vista, a educação é responsável pela construção de relação tensa e intensa entre os sujeitos de diferentes contextos culturais, esperamos que, através do contexto de interação proposto no espaço educacional, ocorra “um processo de assimilação cultural recíproca” (FLEURI, 2003, p.18). A partir de então, o autor vislumbra uma convivência espontânea entre os sujeitos de grupos étnicos diferentes como forma de defesa de suas identidades originárias em espaços socioculturais dominantes como a escola (FLEURI, 2003). Nesse contexto de análise, D05 acredita que a troca de conhecimentos, a sua formação acadêmica e a interação sociocultural são objetos que compõem a sua identidade enquanto professor, o mesmo apresenta que todos os sujeitos precisam do reconhecimento social, seja da sua cultura, do seu trabalho ou enquanto cidadão.

Ainda no contexto de análise, quanto à opinião exposta diante da construção identitária e o reconhecimento social, na décima quarta questão, ao perguntarmos se em algum momento da sua carreira no magistério sentiu fragilidade ou insegurança na sua formação, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação com interesse das diferentes classes sociais, identificamos que D01 optou em não emitir opinião. Enquanto isso, D02 apresentou que há uma necessidade do reconhecimento social para a construção identitária do professor e para o crescimento profissional, pois, segundo ele, o trabalho da docência exige uma constatação da sociedade, à medida que reconhecer é respeitar, valorizar e integrar socialmente o professor, quebrando a desvalorização que proletariza a profissão.

Por outro lado, destacamos o posicionamento enquanto movimento de justificação da identidade, considerando a postura, o comportamento e a posição assimilada pelo profissional. Nessa perspectiva, Holland et al.(1998) propõe para a construção identitária o posicionamento social, uma vez que as relações sociais são inerentes à expressão identitária dos sujeitos. Assim, “essas relações dependem da hierarquia social (poder, status, posição), dos valores atribuídos essas hierarquias (respeito, legitimidade) bem como de etnias, castas, sexualidades prestigiadas ou não”. (HOLLAND et al. 1998, p.271).

Corroborando com Holland et al. (1998), Moita Lopes (2003) propõe que identidades são construções sociais em movimento, estas são construídas nos diversos contextos e práticas diárias, que envolvem diretamente os papéis sociais que nós assumimos, logo a hierarquia social definida acima se apresenta como objeto de legitimação da identidade. Decerto, as práticas diárias que envolvem a função social

que tomamos para nossa responsabilidade em determinado contexto de atuação é em grande proporção espaço responsável pela formação das identidades. Estas, por sua vez, movimentam-se, extinguem-se, fragmentam-se, contradizem-se e conseqüentemente caminham para uma construção inacabada, viabilizada pelo status social que estas representam (MOITA LOPES, 2003).

Em análise a 14ª pergunta, D03 respondeu semelhante ao D01, ou seja, não houve nenhum momento que representasse fragilidade ou insegurança no que diz respeito a sua formação e atuação na carreira do magistério. O educador reconhece que a escola atende um público com uma diversidade cultural bastante evidente, portanto, a educação ofertada dificilmente será suficiente para superar as desigualdades que se manifestam. Para compreendermos melhor a concepção do pesquisado, refletimos acerca do papel que a educação e a escola representam. Assim, com base em Fleuri (2003):

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (p.18).

Decerto, podemos inferir que é nesse contexto desigual, representado pela instituição que as diferenças culturais estão presentes, envolvendo sujeitos que precisam de integração, acolhimento, respeito e, sobretudo das relações culturais como elemento pedagógico prioritário.

Já D04 destaca um fator importante para justificar o seu posicionamento, para este há sim uma fragilidade acerca da sua formação à medida que o seu contexto de atuação exige uma formação pedagógica adequada ao exercício da docência. Nesse sentido, cabe destacar as inferências do pesquisado: “O curso de Bacharelado não contempla elementos fundamentais para a prática docente, então essa fragilidade tem como conseqüências a visão superficial das diferentes realidades do aluno e o processo de aprendizagem que o mesmo faz parte”. O reconhecimento desse desafio por parte do professor nos faz compreender que o processo de formação docente traz em sua legislação uma política de formação a cargos das iniciativas individuais e institucionais, como afirma o autor:

[...] o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo. Este fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem apenas as universidades federais, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos reconhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressos no cargo de professor. (OLIVEIRA&SILVA, 2012, p.196)

Embora tenha ocorrido uma mudança na legislação educacional por meio das Leis de nº 12.056/2009 e nº 13.415/2017 no que se refere à formação docente, situação descrita mais à frente, a própria LDB 9394/96 por ser um documento norteador da educação no Brasil como um todo, acaba esbarrando com uma adversidade que em outrora por ela foi regulamentada, ou seja, deixar a formação como um objeto negligenciado, a cargo de iniciativa do profissional ou das instituições de ensino.

Portanto, reconhecemos que as mudanças foram tardias, porém necessárias, uma vez que no artigo 62, parágrafo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com as alterações de 2009 orienta: §1º “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. É a partir dessa garantia legal que podemos cobrar uma efetivação das políticas de formação contínua, pois só a previsão em lei não é suficiente para enfrentar ou reduzir os desafios que o exercício da docência propõe.

4.4 Formação continuada de professores e a perspectiva intercultural da educação sob o olhar pedagógico

Apresentamos uma análise da organização pedagógica, a visão desta diante da formação enquanto processo contínuo e a perspectiva intercultural da educação. Nesse sentido, elaboramos uma compreensão das relações interculturais, da construção das identidades enquanto percurso inacabado, sobretudo do contexto cultural que se apresenta no espaço escolar pesquisado. O processo descrito a seguir é o entendimento alcançado a partir das análises das entrevistas realizadas com os profissionais da Coordenação Pedagógica.

A primeira pergunta está relacionada à formação, a função e o ingresso na instituição de ensino. Assim, os dois Representantes da Coordenação Pedagógica - RCP possuem formação em Pedagogia, oriundos do estado do Pará e Roraima, sendo que um já é mestre e o outro encontra-se cursando mestrado. Um ingressou há seis meses na instituição e o outro está há cinco anos.

Quanto à segunda pergunta foi indagada sobre o papel do entrevistado na equipe de trabalho, e o RCO01 disse que o seu papel enquanto pedagogo baseia-se no acompanhamento pedagógico dos docentes e discentes, no que tange a orientação pedagógica; apoiar na promoção de formação continuada e apoio pedagógico à equipe docente; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes; propor e realizar juntamente com a equipe multidisciplinar, estratégias de intervenção nas demandas do contexto escolar; participação em comissões; emissão de pareceres de planos de ensino, projetos de ensino, dentre outras atribuições estabelecidas pela Resolução nº 243/2015.¹¹

Nesse sentido, é possível compreender que o trabalho da coordenação pedagógica representa um suporte profissional ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor, logo vislumbramos um enfoque na formação continuada como uma necessidade no processo de acompanhamento pedagógico. Cabe destacar que a resolução citada pelo pedagogo é um documento norteador, que trata das atribuições do diretor ou coordenador pedagógico, da equipe técnico-pedagógica e do coordenador de curso no âmbito do IFRR. Apesar da resolução estar em processo de reformulação, a mesma, no Capítulo II, Da Equipe Técnico- Pedagógica, propõe:

Art. 2º A Equipe Técnico-Pedagógica tem em seu encargo a articulação dos vários segmentos da comunidade escolar de forma a viabilizar o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica, através do desdobramento das ações previstas no Plano Anual do Setor Pedagógico do *Campus* e da Pró-Reitoria de Ensino do IFRR. O trabalho pedagógico compreende todas as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos profissionais do estabelecimento de ensino para a realização do processo educativo escolar. (RESOLUÇÃO Nº 243/CONSUP/IFRR, 2015, p.03).

É com base no reconhecimento das atribuições que a gestão pedagógica se apropria da legislação, visando garantir uma assistência técnica e promover o enfrentamento dos desafios que surgem na prática diária. Respondendo ao segundo

¹¹ Resolução nº 243/2015 – Conselho Superior, 16 de Dezembro de 2015. Aprova as atribuições do Diretor ou Coordenador Pedagógico, da Equipe Técnico-Pedagógica e do Coordenador de Curso no âmbito do IFRR.

questionamento, RCP 02 relatou que trabalha há cinco meses na escola com atuação na Coordenação Pedagógica, desenvolvendo trabalhos de acompanhamento com professores e alunos.

Para melhor compreender a atuação do entrevistado, apresentamos o seguinte relato apresentado por ele acerca dos trabalhos de acompanhamento aos docentes:

os trabalhos com os professores têm sido na elaboração de pareceres dos planos de ensino com devolutivas dos mesmos aos professores... Com os alunos tenho feito atendimento por demandas do conselho de classe, outros pela procura dos próprios alunos. Esses atendimentos têm como objetivo auxiliá-los no processo de aprendizagem, procurando elaborar junto aos discentes estratégias que possam de alguma forma contribuir para o êxito educacional. Além dessas ações pontuadas, outras atividades também têm sido desenvolvidas; como o apoio pedagógico na organização de eventos promovidos pelo campus (Mostra Pedagógica, Projetos de Ensino, Visitas Técnicas e etc.).

Na terceira pergunta, indagamos sobre formação de professores a partir do contexto de atuação e as políticas públicas de formação instituídas pelo IFRR, desse modo, RCP 01 emitiu opinião destacando a sua vivência enquanto pedagogo do IFRR desde 2014. Nessa perspectiva o mesmo acredita que, no viés das políticas para formação continuada docente, o IFRR necessita dar uma atenção especial para a demanda de formação continuada.

Na visão do pesquisado a educação profissional e tecnológica é caracterizada por complexidades que permeiam desde sua concepção à sua execução. Assim, essa já seria uma enorme demanda para formação continuada, pois a maioria dos profissionais que ingressam na instituição não tem experiência na educação profissional e, acima de tudo, não possuem formação pedagógica para o exercício do magistério.

Tal fato pode estar atrelado à própria formação dos docentes que atuam na instituição; de um lado uns possuem cursos de licenciatura, outros, cursos de bacharelados. Isto se deve a ausência de exigências para a admissão e ingresso na carreira do magistério nas IF'S¹². Por conseguinte, o professor que atua precisa estar consciente de que é um ser individual, autônomo, porém é um sujeito social, sendo ao mesmo tempo dependente, como aponta o pensar complexo de Morin (2015):

¹² Instituições Federais de Educação Superior, Básica e Profissional. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da lei 11.892/2008.

A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, essa autonomia se alimenta de dependência, nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, etc. [...]. (MORIN, 2015, p.66)

Então, o professor faz parte desse contexto de dependências e, dificilmente o enfrentará sem que haja a autoconsciência do que é ser autônomo, mas, ao mesmo tempo, um sujeito social dependente das condições culturais impostas pela própria sociedade. Além disso, a Complexidade, para Edgar Morin, “é o desafio, não a resposta”, logo as contradições existentes no processo de reconhecimento do sujeito como um ser autônomo e dependente caracteriza o desafio da formação.

Neste cenário, os contextos em que os Campi estão inseridos, assim como as demandas provenientes da prática educativa, necessitam de acompanhamento e formação. No Campus Amajari, como estratégia de formação continuada, são realizados encontros pedagógicos (realizados no início de cada semestre, totalizando 2 encontros por ano), grupos de estudos, reuniões pedagógicas, oficinas e seminários. Nos espaços de formação, segundo RCP 02 são discutidas temáticas emanadas pelo acompanhamento pedagógico que realizamos, temáticas indicadas pelos docentes e acompanhamento dos discentes.

No que envolve o terceiro questionamento, o RCP 02 reconheceu a formação enquanto desafio, uma vez que dentro na escola espaço dessa investigação. O entrevistado apresenta que

recepçamos profissionais das diversas áreas de formação, quando falamos de formação continuada dos docentes que atuam nas diversas modalidades, percebemos que as instituições têm feito muito pouco, principalmente quando falamos de professores bacharéis e isso ocorre pelo fato de existir um silêncio, uma “negligência” no que diz respeito à política nacional de formação continuada dos docentes EBTT¹³.

Nesse prisma, responsabilizar o professor poderia ser o caminho mais simples, contudo, a própria legislação permitiu que a escola caminhasse com as amarras da formação. Tal fato pode ser constatado na LDB nº 9.394/96, alterada pelo Projeto de Lei nº 5.395-a/2009, quer dizer a formação de docentes para atuar na educação básica:

¹³ Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida e, em nível médio, na modalidade normal (...). A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado (LDB, 1996, art. 62/65).

Todavia esse cenário de proporção complexa ganha espaço nos debates das políticas públicas de formação docente e, conseqüentemente mais uma vez o artigo 62, da LDB nº 9394/96 sofre alterações quanto ao seu efeito legal e passa a vigorar com a redação alterada pela lei nº 13.415/2017 que propõe;

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, art.62)

A partir dessa mudança legal é possível caminhar vislumbrando uma mudança na política de formação continuada docente, para que as situações específicas de formação, sejam ela em licenciaturas ou bacharelados possam ser melhor enfrentados. Observamos que, tanto nas universidades como nas instituições federais de ensino, há professores com formações distintas: licenciaturas ou bacharelados e estão atuando em diferentes modalidades de cursos. Dessa forma, Oliveira & Silva (2012) nos alerta quanto ao erro de estabelecermos culpa exclusivamente a esses profissionais pela ausência de formação pedagógica. Os autores inferem que:

não podemos colocar a culpa exclusivamente nesses profissionais pela sua falta de formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois, além de não terem recebido durante o período de sua graduação ou pós-graduação, não existe exigência legal que a estabeleça como primordial para o exercício da docência nesses campos de atuação. (OLIVEIRA&SILVA, 2012, p.196)

À vista disso, RCP 02 infere que no contexto de atuação do campus a Coordenação Pedagógica busca contribuir com a prática dos docentes, tornando os momentos de devolutivas dos planos de ensino, como um espaço de formação pedagógica e acompanhamento do professor. No entanto, essas ações não são suficientes frente às dificuldades dos docentes, sobretudo dos que possuem formação apenas em bacharelado, ou seja, não possuem experiência em ministrar aulas. Este

cenário consiste num grande desafio, uma vez que a profissão docente exige desses profissionais um conhecimento pedagógico voltado às necessidades da educação com uma perspectiva intercultural e dos alunos que ingressam na escola.

Seguindo este pressuposto, a execução de atividades em sala de aula, o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos discentes, à construção da identidade profissional enquanto professor são alguns dos desafios que exige conhecimento pedagógico específico. Com base na necessidade de enfrentarmos esses percalços, caracterizamos a escola como um espaço complexo. Nesse sentido, compreendemos a dinâmica da formação no país que representa o todo, para refletirmos às partes que compõem a educação na instituição pesquisada. Por isso, o autor destaca

a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes. Muitas vezes o que se valoriza nos processos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum e de formação inicial. (OLIVEIRA&SILVA, 2012, p.196).

Depreendemos que a forma de ingresso à profissão do magistério nas instituições federais seja um fator preocupante, contudo faz-se necessário superar não só a fragilidade da formação dos profissionais já admitidos enquanto professores, mas garantir de forma efetiva que estes tenham acesso a formação continuada com ênfase nos conhecimentos pedagógicos necessários às diversas realidades de atuação.

Quanto aos elementos e características que constituem a identidade do professor, indagação feita na quarta pergunta, RCP 01 acredita que, tanto no âmbito do Campus Amajari quanto em qualquer outra instituição de ensino, as características relevantes para a construção da identidade docente, baseiam-se em: ter abertura para construção, desconstrução e reconstrução de concepções e práticas educativas, pois o contexto escolar é caracterizado por desafios diários; buscar promover uma relação dialógica com os educandos, considerar o contexto em que estes discentes estão inseridos, como também, seus conhecimentos prévios. Nesta compreensão, nos apropriamos do pensamento de Fleuri (2003):

[...] Os processos educativos desenvolvem-se, assim, à medida que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma “ecologia da mente¹⁴” (FLEURI, 2003, p.).

Precisamos perceber a construção da identidade como um processo inacabado, que está sujeito a mudanças de acordo com a posição social que assumimos, ou seja, não seria indiferente à representação social desempenhada pelo professor.

Para compreendermos este cenário complexo de construção, desconstrução e reconstrução das práticas educativas apresentadas acima por RCP 01, de acordo com (MOITA LOPES, 2002); “três traços têm sido apontados como característicos das identidades sociais: fragmentação, contradição e processo.” (p.62). O enfoque da identidade fragmentada não mantém sustentação à medida que aquela não é homogênea, ou seja, o ato de construir, desconstruir e reconstruir é em tese uma constatação dos traços apontados acima por Moita Lopes (2002). Neste sentido, as identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade, relações culturais, etc. Assim seja as identidades são construídas socialmente, por isso a legitimação se dar no reconhecimento público não dos sujeitos, entretanto dos grupos sociais que o integram.

É nesse sentido de compartilhamento social que construímos a identidade, pois segundo Dubar (2005);

a socialização é, enfim, um processo de identificação da construção de **identidade**, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é aprender a representar um significado (político, nesse caso) recorrendo a um dos múltiplos significantes que servem para sua representação (DUBAR, 2005, p.24).

Corroborando com Dubar (2005), Moita Lopes (2003) define identidade como uma construção social, assim o reconhecimento deste aponta que:

a identidade é um construto de natureza social – portanto, político –, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e

¹⁴ A noção de *ecologia da mente* implica um modo novo de pensar “interdisciplinar, mas não no sentido simples e ordinário de consentir uma troca de informações através dos confines das disciplinas, mas de permitir a descoberta de estruturas comuns a muitas disciplinas” (BATESON, Apud DONALDSON, 1997, p.18).

que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si-mesmo unitário. (MOITA LOPES, 2003, p.20).

Para responder o quarto questionamento sobre quais características ou objetos podem contribuir para a construção da identidade do professor que atua no *Campus Amajari*, RCP 02 apresenta um relato acerca da realidade da instituição. Para o entrevistado, apesar da instituição não ser uma escola indígena, esta, por sua vez, recebe alunos em sua maioria autodeclarados¹⁵ indígenas, fato constatado no processo de ingresso na instituição, onde os discentes participam do sistema de políticas afirmativas.

Nesse prisma, RCP 02 acredita que proporcionar uma formação continuada aos docentes, inteirá-los quanto aos elementos culturais dos alunos que a escola recebe, são fatores essenciais, pois só por meio da interação e da socialização entre os sujeitos: aluno e professor será possível compreender a realidade que os cercam e, conseqüentemente, contribuir para a formação da identidade docente.

A concepção da pesquisadora nos permite inferir que o respeito mútuo é um aspecto significativo para o reconhecimento do outro, ou melhor; “reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais”. [...]. (FLEURI, 2003, p.23). Dado isso, nossas identidades são inacabadas, não fazem parte de um sistema fixo, imutável, justamente por estarem em processo contínuo de deslocamentos.

A indagação levantada na quinta pergunta refere-se ao reconhecimento da educação desenvolvida na escola em questão, para RCP 01 a educação desenvolvida no campus é caracterizada como profissional e tecnológica, logo é a educação ofertada nos institutos federais do Brasil. Respondendo a mesma questão RCP 02 emitiu que trata-se de uma educação que tem buscado atender as diversidades culturais e seus produtores, ou seja, é uma proposta educacional que “tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2003, p.148). Uma educação que promove o atendimento às diferentes culturas e a integração de seus produtores apresenta uma perspectiva intercultural.

¹⁵ Trata-se do princípio da autoidentificação pela cor, raça, sexo, classe social, etc.

Na sexta questão, indagamos se a formação continuada do professor apresenta ênfase na educação que é ofertada na escola. RCP 01 emitiu que sim, todas as formações são promovidas a partir das demandas emanadas pelo contexto educacional do campus e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Isto é, se a escola recebe um público autodeclarado em sua maioria indígena, como apontou RCP 02 na pergunta de número quatro, espera-se que a proposta de formação seja pensada para atender os anseios dos que ingressam na instituição.

Para Silva & Bonin (2001)

a educação indígena compreende os processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas. A educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva. (SILVA&BONIN, 2001, p. 02).

Contrapondo as inferências de RCP 01, Silva&Bonin (2001) apresenta uma concepção do que de fato podemos compreender como educação indígena, que atenda os povos indígenas. Ora nos permite refletir que as legislações norteadoras da educação e do incentivo à formação docente na instituição em foco não foram organizadas de acordo com os RCNEI¹⁶. Apesar da escola seguir uma legislação pautada na educação com formação técnica e profissionalizante, é preciso compreendermos como estão organizadas as demandas evidenciadas no contexto educacional com perspectiva intercultural.

Visando responder a sexta questão, RCP 02 infere que certamente os cursos de formação continuada são norteadores do processo de ensino. O participante relata:

sabemos que independente do docente ter concluído um curso de licenciatura, a experiência profissional adquirida no cotidiano escolar é levada em consideração. Por isso, a graduação é considerada apenas uma formação inicial, o que implica dizer que os egressos dessa formação ainda necessitam

¹⁶ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena** - RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares. (BRASIL, 1998, p.14).

de outras experiências formativas que complementam e os auxiliem no desenvolvimento enquanto profissional.

Entendemos que na visão do entrevistado a formação consiste num processo contínuo de busca, nessa perspectiva, os docentes precisam construir experiências formativas, mas para que isso ocorra é preciso efetivação de políticas públicas com foco na formação docente voltada às diferentes modalidades de educação.

Na sétima pergunta questionamos se era possível afirmar que a instituição desenvolvia educação do campo e intercultural indígena. O participante RCP 01 respondeu que sim e a justifica que

o campus é localizado numa zona rural, além disso, atende um público discente oriundos de fazendas, projetos de assentamentos, comunidades indígenas, Vila Brasil, Venezuela, Boa Vista, Uiramutã, enfim, uma diversidade de público. Dessa forma, consideramos esse contexto em nossas práticas pedagógicas, como também, na promoção de todas as ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelo Campus Amajari.

Tal assertiva mostra que, para ele, a escola desenvolve uma educação intercultural e do campo. Mas, respondendo o mesmo questionamento, RCP 02 não reconhece como tal e emite a expressão de negação diante da educação ofertada. O pedagogo acredita que há de fato educação do campo, por questões de localização e por se tratar de uma escola agrícola com formação técnica profissional. Por outro lado, não foi possível visualizar a educação intercultural. O participante justificou que:

as legislações internas do campus e as que regulamentam os trabalhos nos campi do IFRR ainda não estão organizadas segundo o Referencial Curricular Nacional Indígena – RCNEI (1998), que trata a respeito da educação escolar indígena. No entanto, os profissionais envolvidos no processo de ensino têm buscado aproximar a cultura indígena dos conhecimentos sistematizados na escola.

Embora haja uma tentativa de aproximação, podemos confrontar esse fato com os relatos de alguns professores, pois segundo estes, até buscam integrar e relacionar o ensino, a prática, a metodologia das disciplinas com as necessidades dos alunos.

Contudo, há dificuldades que envolvem; material didático, questão sociolinguística e, sobretudo as relações culturais em um contexto diversificado. Mais uma vez a formação docente põe-se à prova; [...] “os processos de formação dos professores vinculados e sintonizados com os projetos políticos dos povos; a

articulação da prática escolar com a vida cotidiana (toda ação/trabalho) tem um caráter educativo” [...] (SILVA&BONIN, 2001, p. 04). À vista disso, compreendemos que mesmo com o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, a formação precisa estar associada aos anseios da sociedade.

Diante disso, a análise aqui empreendida nos permite inferir que há, de fato, uma perspectiva intercultural da educação e, principalmente uma tentativa de integração cultural dos sujeitos. Todavia falta uma estreita sintonia entre a escola e às reais necessidades do público que ela recebe, não basta justificar o enfrentamento em tentativas frustradas, ou seja, cabe uma organização do ponto de vista institucional e pedagógico que atenda os direitos básicos à educação garantidos pela legislação. Nessa ótica, podemos conceber que a escola promove uma educação intercultural quando:

[...] reconhece e mantém a diversidade cultural e linguística; promove uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (RCNI, 1998, p. 24)

De acordo com o RCNI (1998) a garantia legal e os movimentos sociais das últimas décadas foram expressivos para estimular o respeito entre os sujeitos de identidades étnicas diferentes, embora tal processo venha ocorrendo lentamente em um contexto histórico de desigualdades política e social bastante evidente.

Quando propomos na oitava pergunta a sua visão de educação e interculturalidade, RCP01 emitiu que a educação deve promover o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, principalmente no contexto da instituição. Neste sentido, segundo o participante:

no Campus Amajari já foram promovidos encontros pedagógicos cuja temática envolvia justamente a interculturalidade no contexto da escola. É preciso discutir de forma contínua essa temática tão importante e ao mesmo tempo desafiadora. Essa discussão é relevante tanto para a equipe profissional da instituição, quanto para os próprios discentes.

Cabe destacar que levar a proposta de discussão sobre interculturalidade na educação de fato é desafiador, mas também significa que a escola está atenta e aberta às necessidades do debate, da compreensão e reflexão diante da

representação que as relações culturais possuem no contexto de atuação dos sujeitos.

Assim, Dietz & Araújo (2015) propõe; “uma educação mais pertinente, algo que tenha a ver com direitos coletivos. Nesse sentido, o multiculturalismo como um programa político é o ponto de partida para as propostas chamadas de interculturais”. (p.321). Entendemos que uma proposta intercultural de educação materializada prioriza os direitos coletivos de uma sociedade e, conseqüentemente, ela se transforma dentro do projeto do multiculturalismo. Portanto, a cultura, enquanto produção do homem, é vista como um produto coletivo e não individual, separado, hierarquizado e segregado.

Segundo esse pressuposto, corroborando com Dietz & Araújo (2015), Boaventura (2003) apresenta o multiculturalismo como objeto de luta dentro de uma proposta política centrada em dois objetivos; redistribuição socioeconômica e o reconhecimento da diferença cultural. Segundo o autor:

o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural. (BOAVENTURA, 2003, p.13)

Por outro lado, a política multicultural visa romper com a proposta eurocêntrica, excludente e desigual imposta pela cultura dominante. Isto significa que a interculturalidade não pode ser percebida como tolerância às diversidades culturais, de modo que a proposta intercultural orienta processos e lutas pelo reconhecimento do direito à diversidade. Candau (2003), enquanto o programa multicultural, propõe a afirmação e a luta pelo reconhecimento público dos direitos à diversidade dos grupos sociais.

Em análise a oitava indagação, RCP 02 emitiu que a sua visão é da educação como um todo, como uma forma de ascensão social e intelectual, cujo objetivo envolve o ato de educar, instruir o sujeito não só para a vida profissional, mas para o desenvolvimento humano de forma integral. A formação do aluno, nesse sentido, depende de uma educação construída a partir das relações contextuais, das condições de formação autônoma. Para tanto, o pensamento Complexo de Morin (2015) não nos permite abandonar o sujeito à própria sorte. Para o pensador francês

uma educação humana reconhece que cada processo vivenciado é único. Seguindo esse mesmo pensamento Moraes & Suanno (2014) definem que:

Uma autonomia que depende das relações que construímos no ambiente onde estamos inseridos; que depende dos processos auto - organizadores que garantem a natureza autopoietica¹⁷ dos sistemas vivos, ou seja, que garantem a capacidade de autoprodução de si mesmo como condição para materialização de sua autonomia. [...] É esta complexidade que também nos revela que a identidade de todo sistema complexo está sempre em processo de vir-a-ser, algo dinâmico e aberto que, por sua vez, explica a incompletude dos processos, a incompletude do conhecimento e o inacabamento do ser humano. [...] (MORES & SUANNO, 2014, p.14).

É a capacidade de autoprodução do homem que o torna incompleto e inacabado. Assim, justifica-se o pensar complexo no contexto das relações sociais e culturais. A complexidade como base epistemológica desta análise nos orienta à compreensão dos desafios que a proposta intercultural da educação assume. Na ótica de Edgar Morin, depreendemos que as relações contextuais e a autonomia são elementos necessários para a construção da auto-organização. A complexidade reside justamente nisto, na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente. (MORIN, 2005). Por conseguinte, é nesse processo do que o homem pode vir a ser que evidenciamos a sua incompletude, sendo alguém provisório, incerto, etc.

Quanto à interculturalidade, o pedagogo vislumbra como a junção de várias culturas, costumes que se propõe a vencer conflitos culturais, ou seja, um espaço onde os sujeitos consigam conviver, sem inferiorizar ou excluir as diversidades existentes na escola. A reunião das diversidades culturais, a tolerância e o convívio certamente não são suficientes para confirmação de uma proposta intercultural, portanto, para não haver exclusão ou discriminação é necessário ir além da convivência. De acordo com Fleuri (2001) “a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa relação de troca e de reciprocidade.” (p.09). De fato, as relações interculturais dependem da interação entre os sujeitos, do reconhecimento social e do respeito mútuo.

¹⁷ Do grego *autopoiesis* é um termo criado no século XX pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade de autoprodução dos seres vivos. Os sistemas autopoieticos são aqueles que por si mesmos produzem não só suas estruturas, mas também os elementos dos que estão constituídos – no interior destes mesmos elementos. [...] (LUHMANN, 2007, p.44)

Em resposta a nona questão que trata sobre os cursos de formação continuada instituídos pelo IFRR contemplam a realidade do campus, RCP 01 diz que, conforme foram apresentadas na pergunta de número três, todas as formações continuadas contemplam a realidade vivenciada no CAM¹⁸, pois suas temáticas provêm da prática pedagógica e o acompanhamento é realizado pela COPED¹⁹. Respondendo a esta mesma pergunta RCP 02 emitiu desconhecimento quanto aos cursos de formação continuada com ênfase na realidade vivenciada no CAM.

É possível constatar que a compreensão de RCP 01 acerca do questionamento se resume aos encontros pedagógicos, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, oficinas e seminários que a instituição promove, sendo de participação obrigatória, pois muitas dessas atividades estão previstas no plano de trabalho, ou seja, pode não responder às necessidades individuais e profissionais dos professores. Segundo os docentes as ações pedagógicas contribuem, mas não se constituem cursos de formação continuada. Portanto, seguindo essa ótica de oportunidades e políticas de incentivo, Garcia (1999) propõe: [...] “é preciso também referir aquilo que denominamos de condições de formação, as quais se referem fundamentalmente ao momento em que se realiza se é voluntária, obrigatória, etc.”, (p.194-195).

O ponto de vista de RCP 01 no que se refere à décima questão, se na observação diária do espaço escolar é possível afirmar que há uma política de reconhecimento, respeito e integração cultural, o participante respondeu que há sim reconhecimento, respeito e integração cultural, pois:

no que envolve a interculturalidade e, conseqüentemente à diversidade cultural existente no CAM, para além dos espaços de formação continuada promovidos, visando discutir essas temáticas, todo o processo de planejamento institucional considera essa diversidade. Posso citar como exemplo o Seminário de Inclusão e Diversidade que é realizado anualmente no Campus (neste ano de 2018 foi sua segunda edição).

Para o entrevistado o seminário é um dos espaços de discussão e reflexão promovidos, buscando refletir criticamente sobre a inclusão e diversidade na escola, onde são realizadas palestras e oficinas a partir dessas temáticas. Há uma orientação pedagógica aos docentes no que concerne às suas práticas, uma vez que devem

¹⁸ *Campus Amajari*

¹⁹ *Coordenação Pedagógica*

considerar o contexto cultural, social e econômico dos discentes, como também, orientação aos discentes a reconhecerem e respeitarem o outro.

Atentamos cuidadosamente para o sentido da palavra inclusão, o que se difere de integrar. A primeira ocorre no processo natural, cada aluno faz parte de um grupo que ingressou por meio de seleção na instituição, a outra se refere a uma política de integração, que vai além do fato de inseri-los na instituição. Trata-se de fazer parte dela, ser integrado coletivamente e ser reconhecido como sujeito natural dessa coletividade.

Para compreendermos este cenário educacional complexo das relações culturais, seguindo a concepção de Fleuri (2001), atentamos para a diferença entre os termos multi e pluricultural, pois estes indicam uma situação em que os grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si. Já relação intercultural “indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (CANDAUI, 2000, p.55).

Então, se o fazer pedagógico adota a proposta do multiculturalismo, este reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre os grupos que convivem no espaço escolar. Ora, o professor segue uma perspectiva multicultural e reconhece a cultura como elemento central na construção de uma proposta educacional. Portanto, para que haja um processo das relações culturais cabe estabelecer na prática educativa um projeto intencional que promova a relação, o respeito e a integração entre pessoas de contextos culturais diversificados.

Em resposta ao décimo questionamento, RCP 02 inferiu que os profissionais procuram valorizar as diferentes culturas existentes na escola, associando os conhecimentos técnicos propostos nos cursos com os saberes dos alunos, o conhecimento adquirido nas vivências em suas comunidades. Nesta propositura de valorização da cultura, reconhecendo-a como produção histórica dos grupos sociais, Fleuri (2001) destaca que “as culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis.[...]” (p.53). Diante disso, associar os conteúdos trabalhados em sala de aula com as vivências dos alunos, os saberes, as diversidades culturais representa uma valorização dos grupos que adentram a escola. Todavia é preciso desenvolver fortemente um contexto de integração das culturas, onde estas não sejam percebidas

como um produto abstrato, mas resultante de um processo sustentado por seus criadores.

Diante da complexidade que caracteriza a educação nacional, sobretudo o cenário da escola foco deste trabalho, para que haja superação dos desafios que a perspectiva intercultural propõe, precisamos atentar ao pensamento de Nanni (1998) que apresenta três aspectos básicos para mudança no espaço escolar e, conseqüentemente, a transformação de uma educação escolar com elementos interculturais para a construção de uma educação intercultural na sua efetividade:

“1) a realização do princípio de igualdade de oportunidades; 2) a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias; 3) a formação e a requalificação dos educadores”. (NANNI, 1998). Com base nessa concepção, interpretamos que há de fato uma reunião das diversas culturas na escola e que existe elementos para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Contudo, ainda não há um projeto de educação intercultural desenvolvido na realidade prática da instituição. Compreendemos que ocorre um processo de adaptação das aulas à realidade cultural, mas que é um processo desenvolvido na prática de alguns professores, ou seja, não se tem uma proposta de educação intercultural a ser seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque na Educação Intercultural tem ganhado espaço em países da Europa por meio dos movimentos sociais, sendo objeto de discussões nas lutas dos grupos de identidades étnicas diferentes. Neste sentido, a educação e intercultura são estabelecidas como fator pedagógico, buscando relações recíprocas entre os diferentes sujeitos, que habitam num campo complexo de reunião das diversas culturas, como é o caso da escola.

A proposta de Interculturalidade surgiu com força e notoriedade em resposta às discussões sobre multiculturalismo, referindo-se as estratégias e políticas criadas para compreender os conflitos geradores pela sociedade no espaço de reunião de várias culturas. No Brasil, a LDB nº 9394/96 e RCNEI/1998 são os documentos que registram a proposta da interculturalidade enquanto política de Estado. Contudo, elas não dispõem do que devemos entender por interculturalidade e como podemos construí-la, junto a um projeto de educação que atenda às necessidades de alunos indígenas, mas que estão no contexto de uma escola com currículo da realidade não indígena, embora a instituição seja percebida pelas suas relações interculturais.

Assim, inferimos que o projeto de educação nacional segue um modelo cultural hegemônico, eurocêntrico, egocêntrico e em sua maioria excludente, pois o que constatamos é a ineficiência da escola para conduzir os desafios das relações culturais e uma formação docente ainda distante das reais necessidades que o cenário educacional exige. Neste momento cabe uma reflexão de que precisamos executar um projeto de Educação Intercultural nos preceitos demarcados pela legislação, uma vez que constatamos os desafios que a escola enfrenta no processo de desenvolvimento de ações seguindo um Projeto Político Pedagógico com “adequações” ou “associações” a realidade da educação com perspectiva intercultural e dos alunos que a escola recebe.

Percebemos que não é possível caminhar com uma proposta pedagógica com improvisos, pois sabemos que a garantia em lei é um preceito legal para a efetivação prática. Portanto, cabe a instituição, como um todo, discutir e propor reformulações comparando a educação desenvolvida pela escola e a construída pelos próprios sujeitos. Tal assertiva deve-se ao fato de que compreendemos que a escola está inserida em uma sociedade em constante transformação. Para isso, tem como desafio

realizar uma educação intercultural que cumpra seu papel na construção de uma sociedade em uma perspectiva social, política e educacional.

Situar os desafios da educação na perspectiva da interculturalidade é buscar conhecer a educação que se desenvolve a luz da realidade no IFRR/Campus Amajari. Assim, cabe ressaltar que nesse mesmo cenário vislumbramos políticas públicas de reconhecimento da educação intercultural e da construção da identidade social no processo da formação de professores. Entendemos que o desenvolvimento da educação nas suas diversas modalidades não pode ser seletiva, excludente e discriminatória. Uma vez que fica bastante evidente a necessidade de pensar as relações culturais numa dinâmica de respeito e integração, ou seja, enquanto proposta de reparação da segregação social e cultural.

Por outro lado, a educação proposta na escola pesquisada apresenta uma perspectiva com base na Interculturalidade. Contudo, não podemos defini-la como Educação Intercultural, integradora, onde as diferenças culturais de fato são respeitadas, formando dentro da escola um cenário de acomodações e reconhecimento mútuo dos grupos sociais que ali estão inseridos. Faz-se necessário debater como ocorrem as práticas escolares e as diferenças culturais existentes no ambiente educativo de forma a superar os desafios de uma educação intercultural que promova a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais.

Esta constatação pode ser justificada pelos conflitos culturais que ocorrem no ingresso de professores oriundos de diversas regiões do país: norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste. Estes profissionais saem de seus estados de origem, muitos de realidade de atuação urbana e, de repente, deparam-se em um contexto de atuação em uma escola localizada no perímetro da zona rural, atendendo alunos indígenas e não indígenas que habitam na cidade e nas comunidades indígenas do entorno. Neste sentido, temos realidades distintas em um mesmo espaço de atuação: o contexto rural e urbano; o indígena rural e o urbano, bem como o não indígena rural e o do urbano. Realidades que, por si, são peculiares.

É no espaço escolar que nos deparamos para o choque de ideias e interesses no que se refere à apropriação cultural e, ao mesmo tempo, encontramos um sistema de segregação das diferenças culturais. Logo, o encontro de professores e alunos, conseqüentemente, passa a depender de uma reciprocidade. Contudo, segundo os docentes, viver no espaço de uma diversidade cultural totalmente diferente da cultura

de origem, de referência, sobretudo das suas vivências, consiste num grande desafio que envolve a formação profissional e a própria identidade que se movimenta em um processo constante de construção e reconstrução. A escola constitui-se em um território de enfrentamentos das diferenças onde alunos e professores vivenciam tais conflitos. O desafio da educação intercultural é potencializar o conflito mediante o diálogo de forma a permitir a fluidez das identidades marcadas pela interação e acolhida do diferente.

Desta forma, para os envolvidos neste estudo, os mecanismos do processo de formação contínua ofertados na instituição são insuficientes para que estes possam apropriar-se da diversidade cultural e promover de fato uma Educação Intercultural. Por mais que a escola promova eventos, debates, encontros e feiras para discutir e refletir a Interculturalidade, falta para estes profissionais uma apropriação cultural que exige uma política de reconhecimento do outro e de si mesmo enquanto sujeitos culturais, independente da cultura de origem, ou seja, é necessário perceber a cultura como uma produção coletiva do homem. É preciso que a instituição esteja atenta a essa diversidade cultural em que está inserida e a responsabilidade que impõe ao profissional docente de realizar uma educação intercultural. Para isso, é preciso ter como foco um processo de formação contínua que oriente para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que permitam aos docentes contribuir para uma prática de ensino contextualizada, em que se possa estabelecer um diálogo intercultural com vistas a uma educação inclusiva e democrática.

Assim, a visão de escola e formação que se constrói acerca do magistério não responde às reais necessidades das pessoas que ali estão inseridas. São relações de domínio e poder estabelecidas por um modelo opressor, que é à base do sistema educacional brasileiro enquanto propriedade do governo, que insiste em resistir diante de uma formação revolucionária à mudança.

Portanto, a formação inicial e continuada de professores no Brasil consiste num verdadeiro desafio, de um lado as Reformas Políticas Neoliberais propõem uma formação frágil e aligeirada, por outro lado é necessário superarmos a contradição entre o discurso de qualidade pregado pelo Estado e o que de fato é efetivado como política de formação.

Do ponto de vista histórico e crítico, não podemos negar os avanços que as Políticas Educacionais de Formação Docente, por meio da LDB nº 9.394/96 e Decreto nº 6.755/2009 instituíram em busca de uma proposta nacional de formação.

Entretanto, com relação à pesquisa bibliográfica realizada constatamos que é fundamental atentarmos para o currículo de formação inicial e continuada dos professores. É a partir dele que asseguramos ou não a preparação para o enfrentamento dos desafios que surgem em dado momento histórico e são inerentes à profissão do magistério.

Desse modo, cada projeto de formação possui uma característica política e ideológica quanto à construção do currículo. Para compreender a importância e o sentido do trabalho docente, constatamos que as mudanças ocorridas na sociedade, de forma a superar as diferenças de classes e as desigualdades sociais podem contribuir para a construção de novas identidades, partindo do princípio de desenvolvimento pessoal e, sobretudo coletivo dos sujeitos profissionais do magistério.

A vista disto, ainda há muito para fazer como investir em políticas contínuas de formação docente, garantir a emancipação humana por meio da associação entre teoria e prática no currículo de formação, reconhecer a relevância social da profissão do educador como objeto de construção da identidade. Pois só por meio do reconhecimento e a instituição do projeto de formação total será possível formar profissionais seguros para enfrentar os conflitos sociais e atender às necessidades de uma educação com perspectiva intercultural.

Em suma, as respostas apresentadas neste estudo permitem a interpretação de como ocorre às relações e conflitos culturais e como estes podem ser enfrentados no espaço escolar. O que se propõe com os resultados é apresentar subsídios que contribuem para a formação de professores numa estratégia contínua e uma compreensão quanto à construção de um projeto pedagógico estratégico do ponto de vista legal, que contemple a perspectiva intercultural da educação evidenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Amajari, no Município de Amajari – Roraima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando de Azevedo [et. Al]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. 122p. – (Coleção Educadores).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Editora: Almedina, 6ª. Ed, 2011.

BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e Políticas da Educação**. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOAVENTURA, S. Santos. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Entrevista. Currículo sem Fronteiras. Org. v.3, n.2, p.5-23, jul/dez, 2003.

BORGES, M.C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BOUTIN, Aldinara C.B. D; SILVA, Karen R. **As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual**. EDUCERE - PUC/PR, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de Janeiro 2012, seção 1, p.20.

_____. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação /Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Contagem da população 2010**, IBGE, Rio de Janeiro, 2010.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros.** In: _____, Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes. p.61- 78., 2000.

_____. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios.** In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CAVALCANTE, Lucíola Inês de Pessoa. **Formação de Professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Revista Brasileira de Educação. A disposição no site: www.scielo.br/pdf/rbedu/n22a03.pdf- dia 05/07/2008, acesso 10/06/2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DALBÉRIO, M.C. B. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto poético – pedagógico como mediação.** Tese. PUC/SP, 2007. Acesso dia 13 de Maio de 2018.

DELORS, Jacques. **Educação – Um tesouro a Descobrir**, São Paulo: Cortez, 2001.

DIETZ, Gunther. ; ARAÚJO, Daniele. **Entrevista com Gunther Dietz. Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.9, n.3, p. 320-325, 2015.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e Prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FAUSTO, Bóris. **História concisa do Brasil.** Edusp. São Paulo: 2001.

FELDMANN, Marina Graziela. (organizadora) **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** - São Paulo: Editora Senac . São Paulo, 2009.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. **A Ditadura militar e a proletarização dos professores.** Cad. Cedes, Campinas, Vol. 27, nº: 97, 1159 – 1179, set./dez.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em 13 de abril 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa** – 2ª. Ed. – Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. – São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 123p. – (Coleção UAB – UFSCar).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Porto Alegre, UFSC, 2001.

_____. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Revista Perspectiva, Florianópolis, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

_____. **Política e educação: ensaios** – 6. ed – São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. – 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2013.

GASPARIN, J.L. **Comênio a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - I.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro, 2008. Tradução de: The interpretation of cultores. ISBN 978-85-216-1333-6

GHEDIN, Evandro & Borges, HELOISA da Silva. **Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação**./ Manaus: UEA, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Centro Universitário UMA, ânima educação (EAD), Belo Horizonte, 2014.

GUIA DE ESTUDOS: **Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública**. Volume III, CAED/UFJF, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP &A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

_____. **Filosofia e Teoria Crítica**. In: BENJAMIN, Walter [et al]. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975 a. Coleção Os Pensadores.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR., William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. 1998. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. **Alteração da Lei de Diretrizes e Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96**, Conversão da Medida Provisória 746/2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. Cortez, 2000.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. São Paulo: Alternativa, 2005.

LOPES, Uaçai de Magalhães; LOPEZ, Marlene Elizabeth. Hernández. **Filosofia e educação**. In: LUCKESI, C. Carlos; PASSOS, E.S. *Introdução à filosofia da educação*. Salvador: centro editorial e didático UFBA, 1992. P. 189 – 205.

LUHMANN, Niklas. **La sociedad de la sociedad**. México: Herder, 2007.

MACIEL, L.S.B.; NETO, A.S. (organizadores) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARKONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Juliana. **Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – **Escola sem partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro**. *Direito de práxis*. Rio de Janeiro. V. 07, n.15 590 – 621, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em 22 de Abr. de 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **IDENTIDADES FRAGMENTADAS a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.).

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Por uma Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

MORAES, Maria Cândida. SUANNO, João Henrique. **O Pensar Complexo na Educação. Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade** – Rio de Janeiro: Wark Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 5ª.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 6: Ética.** Porto alegre: Sulina, 2005.

_____. **Le vie della.** complessita, in BOCCHI. G, CERUTI, M (a cura di), Millano: Feltrinelli, 1985.

NANNI, Antônio. **L' educazione Interculturale oggi in Itália,** Brescia: EMI, 1998.

NÓVOA, A. **para o estudo sócio – histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação, 1991.

_____. **Vidas de professores.** 2. ed., Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, M. Luísa. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 16ed. Campinas – SP: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 27. ed. Petrópolis/SP, VOZES, 2002.

ROTTA, M.; ONOFRE, S.B. **Perfil da educação do campo na escola de São Francisco do Bandeira no município de Dois Vizinhos-PR.** Educação, Porto Alegre, v 33, n1, p.75-84, Jan/abr 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações,** 2011.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Coleção ed. Contemporânea. 11ª ed. Editora: Autores Associados, São Paulo, 1996.

_____. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa.** In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M(Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia – Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1 – 29.

_____. **História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário.** Eccos – Revista Científica, São Paulo, v.10, n. Especial, p.147 – 167, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, 2009, p.143-155.

_____. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Rosa Helena Dias da, BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogia e Escola Indígena, Escola e Pedagogia Indígena.** Trabalho apresentando em Mesa redonda, no Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas – 13º COLE, Unicamp, 18 de julho de 2001.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil,** Tese de Doutorado, PUC/SP. São Paulo, 2017.

STRAUSS, Anselm. L. **Espelhos e máscaras: a busca da identidade,** São Paulo: EDUSP, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, Charles. **A política do reconhecimento** _____ **Argumentos filosóficos.** São Paulo. Edições Loyola, 2000.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de, GONZAGA, Maria Teresa Claro. **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas** / Toledo, Gonzaga (organizadores); apresentação Mário Luiz Neves de Azevedo. -- Maringá: Eduem, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 256p. – (Coleção Fronteiras da Educação).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, Ilma P. A (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. Ed. Campinas, Papyrus, 2001.

_____. Ana Lúcia. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. (orgs.) - Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisas com Seres Humanos.

Anexo 2 Questionário destinado aos professores.

Anexo 3 Roteiro de entrevista destinada a Coordenação Pedagógica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA / CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

PESQUISADOR: CLAUDINA MIRANDA E SILVA

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “Os Desafios da Educação Intercultural e a Identidade Profissional do Docente do Instituto Federal de Roraima/*campus* Amajari sob a ótica da Teoria da Complexidade”, a ser realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Amajari, sob a orientação da prof (a) Dra. Carmem Véra Nunes Spotti.

O objetivo desta pesquisa científica é analisar os desafios da Educação Intercultural, a partir das diversas culturas evidenciadas na escola, buscando reflexões diante da política de reconhecimento da identidade profissional do professor, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no *Campus* Amajari, sob a ótica do Pensamento Complexo. Certamente, a educação intercultural é um dos maiores desafios da escola, seja a partir da concepção de educação como um bem cultural, ou da interculturalidade como uma política social de reconhecimento das diferentes culturas, e, conseqüentemente, da integração entre estas.

Justifica-se ainda acerca da formação de professores, uma vez que esta se tornou uma preocupação frequente para a educação do país. Exige-se cada vez mais um perfil profissional a ser buscado, desde uma reflexão acerca do contexto interétnico vivenciado pelo aluno até a autonomia pedagógica da escola, construídas por meio da formação inicial e continuada docente. Desse modo, a construção identitária do professor exige a constituição de competências organizadas em cursos que integram a formação geral e transforme a escola em um espaço intercultural.

Para tanto, faz-se necessário ressaltar que como metodologia, utilizaremos a técnica de coleta de dados: aplicação de questionário aberto (docentes) e entrevista semiestruturada (Coordenação Pedagógica).

Ressaltamos que os questionários respondidos e as entrevistas realizadas serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo. Asseguramos que, quando necessário apresentar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que o nome será substituído por letras aleatórias. Os registros de dados oriundos dos questionários e entrevistas serão transcritos e ficarão em posse da pesquisadora por cinco anos, após esse período serão incinerados.

Os registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final contendo citações anônimas ficará disponível quando concluir o estudo, inclusive para apresentação em eventos científicos e em publicações em revistas de circulação.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (2.878.911/2018) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias**, assegurando uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa não trará riscos, sendo apenas um desconforto com a duração da aplicação do questionário, podendo apresentar-se longa ao participante, gerando cansaço ou fadiga. Contudo, ainda que gere desconforto, não haverá nenhum tipo de comprometimento, ou nenhum risco grave à saúde física e mental dos participantes.

Dado isso, visando evitar riscos, será assegurado aos voluntários um espaço confortável, com total liberdade e adequação às necessidades físicas de participação na pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento. Será disponibilizado um intervalo durante a aplicação do questionário e realização das entrevistas, assegurando o bem - estar físico dos envolvidos.

Será garantido ao voluntário à confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e não estigmatização dos participantes da pesquisa, nenhum procedimento que fira a autoestima, o prestígio, os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. Assim, não serão utilizadas informações em prejuízo dos participantes envolvidos, como orienta a resolução nº 510/ 2016 do CNS/MS. Estou ciente de que terei direito aos benefícios resultantes do projeto tais como: o acesso aos procedimentos e aos resultados do estudo, o retorno e a contribuição social.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades. Observamos o

item IV da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde; “garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma”.

Estou ciente de que não serei identificado na divulgação dos resultados e que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados nessa pesquisa e os resultados obtidos serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas, portanto, não haverá formas de ressarcimento ou indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante

Data: ____/____/____

Eu Claudina Miranda e Silva (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para o Telefone: 95 99145 – 6928 da pesquisadora responsável: CLAUDINA MIRANDA E SILVA

Endereço completo: BR 174 km 471, Casa nº 03, lote 116, Rorainópolis/RR.

Ou: CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Fone: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda, quarta e Sexta-feira das 08 às 12 horas

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO ABERTO: PROFESSORES

PESQUISA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade _____

Endereço _____ Telefone () _____

Sexo: () Feminino () Masculino Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Tempo em Roraima: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Campus de lotação: 1. () *Campus* Boa Vista Centro 2. () *Campus* Boa Vista Zona Oeste () 3. *Campus* Amajari 4. () *Campus* Novo Paraíso 5. () *Campus* Bomfim.

1. Qual é o seu nível de formação? (Marque todos os níveis que possui)

() Graduação Tipo: () Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

2. Qual é a sua área de formação do ensino? () Básica () Técnica.

Qual? _____.

3. Qual (is) a(s) sua(s) área(s) de atuação do ensino? () Básica () Técnica. () Outras? Cite-as:

4. Há quanto tempo atua como professor? _____. 4.1 Em qual (is) modalidade(s) de ensino? Se possível marque todas que já atuou. () Alfabetização () Ensino Fundamental () Ensino Médio Básico () Ensino Médio Técnico () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado. () Outros? Cite - os: _____.

5. Quanto tempo atua como Professor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima? _____.

6. Qual (is) a(s) modalidades de ensino você trabalha atualmente? (Marque todos)

() Curso de Formação Inicial e Continuada

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Ensino Técnico

() Pós-graduação

7. Qual é o seu regime de trabalho?

() 40 horas – Dedicação Exclusiva

() 40 horas

() 20 horas

8. Qual o número de turmas que você trabalha? _____ 8.1. Leciona a mesma disciplina? () sim () não.

9. Você participa atualmente de algum(s) curso(s), projeto(s) ou programa(s) de formação continuada? () sim () não Qual(is)?

10. Você reconhece o processo de formação inicial e continuada como objeto responsável na construção da sua identidade profissional? () sim () não Explique:

11. Durante o percurso da docência você já sentiu vontade de mudar de profissão? () sim () não Por quê?
12. A instituição que você trabalha desenvolve políticas públicas de formação continuada? () sim () não Cite qual(is):
13. Na sua concepção o que constitui a sua identidade enquanto professor? Esse processo precisa de políticas de reconhecimento social? () sim () não Justifique:
14. Em algum momento da sua carreira no magistério você sentiu fragilidade ou insegurança na sua formação, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação com interesse das diferentes classes sociais? () sim () não Explique:
15. O exercício da docência enquanto função social nos diversos contextos de atuação enfrenta algumas dificuldades que surgem na rotina diária de trabalho, nesse sentido, como você define a educação que se propaga no IFRR *Campus* Amajari?
16. O *Campus* Amajari recebe alunos indígenas, não indígenas, venezuelanos, entre outros. Assim, quais os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma educação intercultural? Qual (is) estratégia(s) você utiliza para enfrentar tais desafios?
17. Pode-se reconhecê-la enquanto educação intercultural? () sim () não. Justifique:
18. Qual a sua visão acerca de educação e interculturalidade?

ANEXO 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

PESQUISA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Idade:

Endereço Telefone:

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação Profissional: *Campus* de lotação:

ENTREVISTA

1. Aponte a sua formação, o ano de ingresso e qual função você exerce atualmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima?
2. Você poderia falar um pouco sobre o seu papel na sua equipe de trabalho?
3. Pensar a formação de professores a partir da atuação em um espaço intercultural é vislumbrar uma política de reconhecimento da identidade dos atores envolvidos. Nessa perspectiva, como são desenvolvidas as políticas públicas de formação continuada docente no contexto do IFRR e respectivamente no *Campus* Amajari?
4. Em sua opinião qual (is) características ou objeto(s) pode(m) contribuir para a construção da identidade do professor que atua no *Campus* Amajari extremo norte do Brasil?
5. Como você reconhece a educação desenvolvida no *Campus* Amajari?
6. O(s) curso(s) de formação continuada apresenta(m) ênfase na educação que se oferta na escola?
7. Pode se afirmar que a instituição desenvolve educação do campo e intercultural indígena? Por quê?
8. Qual a sua visão diante de educação e interculturalidade?
9. Qual (is) o(s) cursos de formação continuada é (são) instituído(s) pelo IFRR e parcerias que contempla(m) a realidade vivenciada no *Campus* Amajari?
10. Na sua observação diária do espaço escolar é possível afirmar que há uma política de reconhecimento, respeito e integração cultural? Por quê?