



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS:
desafios e perspectivas**

GEOVANI JOSÉ GONÇALVES

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2016**



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS:
desafios e perspectivas**

GEOVANI JOSÉ GONÇALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2016**

GEOVANI JOSÉ GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS:
desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. LUIS EDUARDO ALVARADO PRADA
UNILA

Prof. Dr^a. LUCIANA MELLO RIBEIRO
UNILA

Prof. Dr. CHRISTIAN ESTEBAN MIRANDA JAÑA
UCHILE

Foz do Iguaçu, 10 de março de 2016.

Dedico este trabalho

**Às professoras e aos professores
indígenas e quilombolas de Pernambuco
e de Curaçá-BA, pela sua luta por uma
educação escolar específica e
diferenciada.**

**À memória dos meus pais,
Francisco e Eudalia
e de minha irmã Rosário.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma maneira me apoiaram nessa caminhada. Com admiração e carinho, agradeço:

Aos meus irmãos e demais familiares, pelo incentivo e amor que recebi em todos os momentos na caminhada. Em especial, ao meu irmão Jailson e minha cunhada Franciana, que não mediram esforços para me apoiar nesse processo.

À minha irmã e amiga Graças, que me incentivou em todos os momentos.

Ao professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, meu orientador, pela oportunidade de realizar essa pesquisa sob sua orientação. Pela disposição e paciência em ler o meu texto, fazendo sugestões e me incentivando.

Aos meus amigos Cida Nunes, Hugo, Soraya, Mário, Mayara e Rosangela pelo companheirismo e por tornarem mais fácil a minha caminhada.

À Secretaria de Educação de Pernambuco – SE PE e à Gerência Regional de Educação GRE - Sertão Médio São Francisco, por me licenciarem para os estudos do mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano IF SERTÃO, campus Floresta, e à coordenação do Curso de Especialização em *Educação Intercultural no Pensamento Decolonial*, pelo apoio no desenvolvimento das oficinas com professores indígenas e quilombolas de Pernambuco.

À minha amiga Mirian Cristina, por criar condições para que realizássemos as oficinas junto aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA.

À Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA, nas pessoas da secretária de educação Maria Valdelina, dos formadores Mirian, Gecivania e José Expedito, que possibilitaram a realização das oficinas junto aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA.

Aos professores indígenas e quilombolas de Pernambuco, que participaram da pesquisa, no âmbito das oficinas.

Aos professores indígenas e quilombolas de Curaçá-BA e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA, que participaram das oficinas, no âmbito da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa buscou compreender *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, a formação oferecida para eles*, mediante oficinas que permitiram o desenvolvimento de um processo de pesquisa e formação junto a professores indígenas e quilombolas de Pernambuco, Curaçá-BA e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA. Os procedimentos utilizados nas oficinas, mediante elementos da Pesquisa Coletiva, perspectivaram o levantamento de dados, a sistematização de saberes dos participantes da pesquisa, ou seja, uma objetivação de conhecimentos, visando subsidiar a construção de políticas públicas para a formação de professores indígenas e quilombolas. No processo, considerou-se a necessidade de desenvolver práticas das instituições formadoras conforme às especificidades de coletivos docentes, os quais reivindicam uma formação diferenciada, que possibilite a participação coletiva e a transformação da realidade escolar de seus povos. O processo de pesquisa e formação, mediante oficinas, permitiu aos participantes da pesquisa a troca de saberes, a construção de conhecimentos contextualizados e de um entendimento partilhado da realidade formativa, elementos que podem contribuir para reafirmação de suas identidades étnicas. A atividade realizada pelos professores nas oficinas é um processo que não se encerra em si mesmo, continua sendo uma possibilidade para os docentes transformarem sua formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Pesquisa Coletiva; Construção de conhecimentos; Professores indígenas; Professores quilombolas.

ABSTRACT

The research sought understand how need to be, in the indigenous and quilombos teachers understanding, the formation offered to them, by workshops that allowed the development of a research process and the formation with indigenous and quilombos teachers of Pernambuco, Curaçá-BA and formators of Municipal Education Secretary of Curaçá-BA. The procedures used in the workshops, brought the elements of *Collective Research*, aim at the data collection, the knowledge systematization of the research participants, that meas, a knowledge objectivation, aim at subzidize the constrution of publics policies for the indigenous and quilombos teachers formatio. In the process, it was considered the need of development praticies of formators institutions according the specifities of groups of teachers, that claim for a distinct formations, that allows the collective participation and the transformation of school reality of them people. The research process and formation, by workshops, allowed to the its participants the knowledge exchange, the construction of contextualized knowledge and of a shared knowledge of the formative reality, elements that may contribute to te reaffirmation of their ethnics identities. The activity carried out by teachers in the workshops is a process that doesn't end up in itself.

Keywords: Teacher training; Collective Research; Construction of Knowledge; Indigenous teachers ; Quilombolas teachers.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	PESQUISA NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DOCENTE	12
2.1	Percursos do Processo de Pesquisa com Coletivos	12
2.2.1	Pesquisa e formação docente no cotidiano.....	20
2.3	Ação Comunicativa e Experiência de Construção de Novos Conhecimentos.....	25
3.	ATIVIDADE COLETIVA, PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	30
3.1	Atividade e Processos de Mediação	30
3.1.1	Atividade coletiva e processos de mediação na formação docente	33
3.2	Atividade Coletiva e Luta Contra-Hegemônica.....	36
3.2.1	Atividade coletiva e desenvolvimento curricular intercultural na formação de professores.....	41
4.	CONTEXTO DA PESQUISA E SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS DADOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES.....	45
4.1	Reconstituição Histórico-Cultural de Povos Indígenas e Quilombolas no Nordeste Brasileiro.....	45
4.2	Políticas de Educação Escolar Indígena e Quilombola no Brasil	47
4.3	Contexto da Pesquisa e Síntese Interpretativa	52
5.	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA.....	88
	REFERÊNCIAS.....	93
	ANEXOS	100
	ANEXO A – Texto Memória. Compilação dos dados construídos nas oficinas pelos professores indígenas e quilombolas de Pernambuco.....	101
	ANEXO B – Texto Memória. Compilação dos dados construídos nas oficinas pelos professores indígenas e quilombolas de Curaçá e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá - BA.....	104
	ANEXO C - Fichas com Proposições Construídas Individualmente pelos Professores de Pernambuco nas oficinas	107
	ANEXO D - Fichas com as proposições construídas individualmente pelos professores de Curaçá-BA nas oficinas	113

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas e quilombolas é um desafio à construção de políticas públicas, devido a demanda histórica por uma educação específica e diferenciada nos contextos indígenas e quilombolas. Além disso, é necessário a construção de práticas institucionais que contribuam para a participação coletiva e a formação política dos professores, agentes que podem contribuir para transformação da realidade social desses grupos de população.

Parte dos docentes atuantes em escolas indígenas e quilombolas de Pernambuco e na cidade de Curaçá na Bahia não possui uma formação específica que atenda às demandas dessas populações¹. A formação diferenciada é requerida por esses grupos e recebe amparo legal². Desse modo são necessárias ações governamentais, institucionais e de movimentos sociais, visando compreender o real quadro dessa situação e construir processos permanentes de formação de professores nos próprios territórios e em outros espaços, possibilitando a troca de saberes e experiências entre diferentes atores e grupos sociais.

O modelo de formação docente de caráter hegemônico até então desenvolvido nas práticas institucionais precisa ser superado, mediante ampla participação dos professores e de seus povos em fóruns, debates e estudos que ajudem a construir um projeto de formação diferenciado.

A transformação de modelos de formação docente que hierarquizam verticalmente as relações entre os sujeitos depende do reconhecimento dos saberes, pedagogias, didáticas, culturas e tradições de diferentes povos. Dessa maneira, entendemos ser necessária à formação docente a unidade entre teoria/prática e pesquisa/formação. A conjugação de distintos processos permite aos professores, juntamente com o pesquisador da academia ou formador, construir uma

¹ Dados apresentados no Projeto do Curso de Especialização Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante (IF SERTÃO 2014) e fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA.

² Conforme as Diretrizes Curriculares para Educação Indígena e Quilombola (BRASIL, 2012a, b), a formação de professores precisa pautar-se pela especificidade que contempla a Educação Escolar Indígena e quilombola, como as questões étnico-culturais. A educação diferenciada requerida pelos professores caracteriza-se pela problematização de questões históricas que configuraram as relações entre brancos, indígenas e negros durante o período de colonização no Brasil, bem como da tentativa ao longo dos anos de assimilar à cultura nacional essas populações, negando suas diferenças.

interpretação partilhada da realidade que pode ajudar a qualificar socialmente as políticas públicas e práticas institucionais.

Atualmente, várias pesquisas realizadas sobre/na formação docente, procuram oferecer subsídios teóricos às políticas públicas, aos organizadores das formações e aos formadores. No entanto, muitos pesquisadores, na busca por neutralidade e objetividade no processo investigativo, isolam fragmentos da realidade de uma formação, como se pudessem ser analisados em laboratórios, desconsiderando as relações dinâmicas que constituem a totalidade da realidade e a historicidade dos sujeitos (ALVARADO PRADA, 2006). Desse modo, o pesquisador reproduz em suas ações e nos resultados da investigação, mediante o uso de instrumentos e rotinas cristalizados pela academia, uma realidade e sujeitos idealizados. O que impossibilita uma compreensão da complexidade que envolve o processo formativo, dificultando uma intervenção na realidade social.

Na segunda metade do século XX na América Latina, pesquisadores, juntamente com movimentos sociais, desenvolveram processos de pesquisa com caráter político, sistematizando experiências na educação popular. É importante salientar que essas pesquisas possuíam um caráter participativo, onde os sujeitos eram considerados pesquisadores, agentes de sua própria formação política e propositores de alternativas para transformação de sua realidade.

O tipo de pesquisa realizada com a participação coletiva de diferentes grupos sociais na América Latina e em outras regiões do mundo perspectiva a criação de um paradigma diferenciado de investigação nas ciências sociais. Contrapondo-se à esterilidade de práticas institucionais de pesquisa e a fragmentação dos conhecimentos e dos sujeitos. Levando-se em conta, também, a necessidade de recuperação de uma perspectiva crítica da história, da cultura e de promover o desenvolvimento social, mediante a transformação dos processos comunicativos (FALS BORDA, 2008).

Compreendemos que a sistematização de saberes coletivos é parte de um processo que pode contribuir para transformação da formação docente em espaço político e de construção epistemológica. A participação dos professores, como pesquisadores no processo de investigação, favorece a construção criativa e interdisciplinar de instrumentos, técnicas, metodologias e perspectivas necessárias à reconfiguração dos processos formativos, trazendo ganhos significativos para o campo conceitual da pesquisa sobre a formação docente.

A construção de novos conhecimentos contextualizados e de novas relações intersubjetivas se realiza mediante uma racionalidade dialógica. A ação comunicativa em uma pesquisa na formação docente possibilita o conflito de ideias, a (auto)crítica, a construção de consensos e a subjetivação dos professores. No processo dialógico, as experiências e saberes docentes podem ser subjetivados e objetivados coletivamente em confronto com conhecimentos “científicos”, institucionais, acadêmicos, utilizando-se de procedimentos que permitam a validação social dos conhecimentos construídos pelos professores (ALVARADO PRADA, 2006).

Considerando as discussões realizadas até aqui, a presente investigação buscou compreender *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles*, visando subsidiar a construção de políticas de formação docente, mediante a construção de coletivos em um processo de pesquisa-formação de professores indígenas e quilombolas de Pernambuco e da cidade de Curaçá na Bahia, além de formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá.

Além da pergunta geradora da pesquisa, procuramos compreender as seguintes questões que surgiram durante o processo: O que é positivo em uma formação para docentes indígenas e quilombolas? Quais os principais problemas das formações oferecidas para professores indígenas e quilombolas? O que pode contribuir para melhorar uma formação de professores indígenas e quilombolas?

Os elementos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento das oficinas, no âmbito da pesquisa, e seus possíveis desdobramentos estão descritos e problematizados nessa dissertação.

Na primeira parte, apresento uma discussão sobre os elementos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento do processo de pesquisa na formação dos professores, destacando a pergunta geradora, os objetivos da pesquisa, cujo desenvolvimento está detalhado no roteiro das oficinas. Explicito, também, os elementos da Pesquisa Coletiva utilizados no processo formativo, como seu caráter de pesquisa-formação, que contribuiu para o desenvolvimento das oficinas e objetivação dos dados construídos pelos professores. Em seguida, apresento uma discussão sobre o cotidiano como espaço/tempo, onde os sujeitos vivenciam suas experiências de reprodução dos conteúdos sociais e discuto sobre a necessidade de superação da alienação cotidiana, mediante o reconhecimento das

contradições da realidade. Ainda na primeira parte, discorro sobre o caráter social da profissão docente, a complexidade dos saberes e conhecimentos necessários à sua formação, além da importância da pesquisa na formação cotidiana do professor. Além disso, apresento uma abordagem da experiência intersubjetiva de construção de novos conhecimentos, mediante uma ação comunicativa (Habermas, 2012a,b).

Na segunda parte, discuto sobre o conceito de Atividade como processo social e a importância da mediação da linguagem para o desenvolvimento dos sujeitos. Em seguida, trato da importância da mediação na atividade de formação docente, considerando a troca de saberes, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Apresento, também, uma discussão sobre a formação docente como espaço político de construção de um discurso contra-hegemônico, que perspectiva a superação das redes de poder as quais naturalizam as desigualdades sociais. Em seguida, discuto sobre a necessidade de problematizar o currículo da formação docente, destacando seu caráter político, histórico, ideológico, discursivo e intercultural.

Na terceira parte, apresento uma breve exposição sobre o contexto histórico de constituição étnico-cultural de povos indígenas e quilombolas no sertão Nordestino brasileiro, problematizando os processos educacionais introduzidos nos aldeamentos e na educação de escravos, por sacerdotes católicos nos períodos que seguiram à colonização. Apresento, também, de maneira breve um roteiro das políticas públicas construídas entre a segunda metade do século XIX e os dias atuais, relacionadas à educação escolar e formação de professores indígenas e quilombolas. Em seguida, contextualizo a pesquisa, apresentando o percurso da experiência vivenciada nas oficinas com professores indígenas, quilombolas de Curaçá-BA, Pernambuco e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA. Além de descrever os procedimentos utilizados no processo das oficinas, apresento uma síntese interpretativa dos dados construídos pelos professores, considerando-os como formas simbólicas. Confrontamos as questões que podem revelar elementos da lógica interna dos fatos e da constituição dos coletivos com os objetivos da pesquisa e a base teórica escolhida.

Nos anexos, estão o texto memória e as fichas com os dados construídos pelos professores nas oficinas.

2. PESQUISA NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Percursos do Processo de Pesquisa com Coletivos

Como toda investigação que procura compreender um processo social, a pesquisa na formação de professores indígenas e quilombolas precisa se desenvolver no movimento da realização concreta do processo formativo, considerando a dinâmica dos elementos que constituem a sua totalidade, a particularidade do contexto social e o lugar dos sujeitos na construção de novos conhecimentos.

Tendo em vista que o pesquisador é um sujeito que vive na cotidianidade, ou seja, participa do mundo e está sujeito às suas contingências, é necessário que ele supere de maneira criativa a reprodução de modelos de investigação social, compreendendo que sua atividade precisa ser “pensamento em ação, de ação coletiva em que a pesquisa brota” (Alvarado Prada, 2006, p. 107).

É importante destacar que em uma pesquisa no cotidiano da formação docente não se pode controlar os resultados, o que confere à investigação contornos particulares que caracterizam a vida de um coletivo e o processo formativo.

Devido à complexidade da “situação”³ de pesquisa realizada na formação de professores é necessário recorrer a uma perspectiva interdisciplinar, utilizando-se de instrumentos, técnicas, estratégias e metodologias adequadas ao desenvolvimento do processo.

Na integração de perspectivas de diferentes campos discursivos em uma pesquisa com coletivos⁴ de professores indígenas e quilombolas, o modo de lidar com o objeto de estudo e os próprios envolvidos no processo são transformados. Considerando que os sujeitos constroem na interação com outros, e com a

³ De acordo com Alvarado Prada (2006, p.109), “As situações são entendidas como os problemas reais de um coletivo, as quais podem ser transformadas em situações problemáticas ou objetos de pesquisa”.

⁴ Além de outras características, pode-se entender que o coletivo é formado por um grupo de indivíduos unidos por elementos que lhes são comuns, ainda que as relações entre esses sujeitos se dêem de modo heterogêneo (ALVARADO PRADA, 2006).

realidade, “abordagens” adequadas à realização da pesquisa, visto que estas não estão dadas *a priori* (GERALDI, 2006, p. 13).

A interdisciplinaridade no processo de pesquisa-formação, que busca compreender *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles*, está no fato de que os professores podem problematizar as contradições reproduzidas no desenvolvimento curricular e nas pesquisas sobre a formação e prática docente, ampliando para além dos limites disciplinares o diálogo sobre os conteúdos sociais, as metodologias e instrumentos utilizados nos processos formativos.

É necessário pensar a interdisciplinaridade não como relação funcional entre disciplinas, mas como um modo de agir do sujeito frente à complexidade da realidade concreta e a necessidade de construir coletivamente novos conhecimentos (ALMEIDA, 2009).

O desenvolvimento de uma Pesquisa Coletiva permite a adequação metodológica, a construção de dados, a troca de saberes e a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, pesquisa e formação precisam acontecer concomitantemente.

Conforme Alvarado Prada (2006, p. 110),

Pesquisa-formação supõe ir além de transmitir os conhecimentos universalmente sistematizados ou reproduzir aqueles da vida cotidiana. Implica questionar e analisar todo tipo de conhecimentos, confrontando os da vida cotidiana de cada pessoa com os sistematizados universalmente.

A pesquisa-formação é uma maneira de investigação implicada com os interesses concretos de indivíduos e coletivos. Ela objetiva não apenas a construção de dados pelos pesquisadores, mas a realização de interações entre os sujeitos e a construção de novos conhecimentos que possibilitem a transformação destes e da realidade concreta de maneira permanente. (ALVARADO PRADA, 2006; LONGAREZI; SILVA 2013).

Outra questão importante em uma investigação social⁵, que precisa ser considerada em uma pesquisa na formação de professores, é a participação coletiva, que permite a autonomia dos sujeitos para refletir sobre o processo

⁵ Para Minayo (2010, p. 47), Pesquisa Social são “os tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. No caso da pesquisa social na formação de professores indígenas e quilombolas, compreendemos que é necessário considerar a representação simbólica que eles constroem de sua própria formação e o caráter de especificidade da atividade docente nos espaços sociais e escolares.

formativo, contribuindo para a objetivação de saberes, a formação política dos sujeitos e a constituição de coletivos.

A formação de coletivos de professores em uma pesquisa-formação se dá pela atuação conjunta dos sujeitos no planejamento de suas ações objetivando alcançar um objeto do conhecimento que atenda às necessidades de formação e da transformação do próprio processo formativo.

Os sujeitos encontram na ação coletiva a possibilidade de superar a alienação cotidiana, visto que o “coletivo pode arrastar as individualidades para objetivos mais altruísticos” (ALVARADO PRADA, 2006, p. 107). Em uma pesquisa com coletivos, a participação precisa envolver comprometimento dos sujeitos com o processo histórico de construção de conhecimentos da formação, dessa maneira requer consciência para tomar decisões e responsabilidade “na elaboração, execução e avaliação” de todo o processo (DALMÁS, 1994, p. 21).

De acordo com Alvarado Prada (2006, p. 105), os elementos que caracterizam um coletivo são do tipo: “topológico, temporal, de objetivos, ações e contexto”, além de outros. Dessa maneira, compreendemos que a heterogeneidade dos grupos indígenas e quilombolas de Pernambuco e de Curaçá na Bahia configura o processo de constituição e desenvolvimento dos dois coletivos de professores, além de orientar a atividade no processo de pesquisa-formação. Marcando seus discursos, objetivos e maneiras de interpretar a realidade.

Considerando as questões expostas anteriormente, propus a realização de duas oficinas com professores atuantes em educação escolar indígena e quilombola, com a participação de formadores⁶ da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá no estado da Bahia – SEC BA. No processo, possibilitamos a formação política dos sujeitos, a formação de coletivos, a construção, análise e sistematização de dados que subsidiem políticas públicas relacionadas à formação específica de professores.

As oficinas foram realizadas com dois coletivos e em espaços diferentes. O primeiro grupo foi formado por professores estudantes do Curso de Especialização em *Educação Intercultural no Pensamento Intercultural*, oferecido na cidade de Floresta-PE, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão

⁶ Entendemos como formador de formador aquele profissional que contribui para formação de professores, agentes de saúde e outros sujeitos que atuam na formação humana (ALVARADO PRADA, 2007)

Pernambucano - IF Sertão PE. A segunda experiência foi vivenciada com professores indígenas, quilombolas e formadores de Curaçá-BA.

Nas duas experiências, os professores participaram do processo voluntariamente como pesquisadores, visando à construção de novos conhecimentos contextualizados sobre sua formação.

Na pesquisa, utilizamos elementos teórico-metodológicos da Pesquisa Coletiva (ALVARADO PRADA, 2006, 2007; ALVARADO PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010), levando-se em conta as especificidades dos grupos envolvidos no processo e a necessidade da ação coletiva na qualificação, sistematização e interpretação dos dados desenvolvidos nas oficinas.

No desenvolvimento da investigação, considerei, também, que a realidade é uma construção histórico-social, onde os conteúdos da vida cotidiana são construídos e reproduzidos mediante processos de objetivação e subjetivação nas relações dos sujeitos entre si e destes com a realidade circundante (BERGER, P. & L.; LUCKMANN, 2013 e HABERMAS, 2012a, b; HELLER, 2008; MAILHIOT, 2013; LEONTIEV, 2004).

Mediante as oficinas, busquei possibilitar a formação dos sujeitos, o rigor na construção dos dados da investigação coletiva e a interpretação contextualizada da realidade, considerando a dinâmica de constituição dos grupos nas interações que se realizaram no contexto da pesquisa.

Compreendo que o rigor da investigação se realizou na aproximação da realidade concreta, considerando a relação sujeito-sujeito, e a validação dos conhecimentos mediante a sistematização de saberes e experiências dos professores.

Conforme Alvarado Prada (2006, p. 109), há três elementos que possibilitam a construção do conhecimento e dos dados no desenvolvimento de uma Pesquisa Coletiva: as trocas intersubjetivas, a dinamicidade e potencialidade na construção de metodologias pelos participantes e a construção do próprio coletivo. Esses elementos, também, permitem a formação dos sujeitos e a construção de uma realidade idealizada pelo coletivo.

No processo de pesquisa e formação, levei em conta que as necessidades individuais precisam ser reconhecidas e pensadas conjuntamente com os anseios do coletivo, considerando que no cotidiano, o reconhecimento da individualidade e

de processos intersubjetivos possibilita a transformação individual e coletiva (ALVARADO PRADA, 2006; MAILHIOT, 2013).

A pesquisa-formação com coletivos de professores indígenas, quilombolas e formadores constitui-se como espaço de construção de dados, mediante o compartilhamento de experiências, conhecimentos, leituras de mundo, interesses individuais e coletivos e outros elementos que configuram as relações dos sujeitos consigo mesmos, com outros participantes do processo e com o seu grupo social.

Os dados construídos pelos professores participantes da pesquisa foram devolvidos a eles várias vezes para que atualizassem, corrigissem e reconstruíssem as informações, materializando-as em um “texto memória”. De acordo com Alvarado Prada (2006, p. 115),

A denominação de memórias é dada a um texto escrito cujo sentido, significado e forma de elaboração vão sendo construídos pelo próprio coletivo no decorrer da pesquisa-formação. Em cada reunião do coletivo, as memórias da reunião anterior são apresentadas por um grupo e são atribuídas a elas características conforme o coletivo entende que elas deveriam ser construídas.

A devolução de dados ao coletivo em uma pesquisa, para que coletivamente o transformem, conforme seu entendimento da realidade, confere ao texto objetividade, de maneira que pode ser compreendido como materialidade do entendimento individual e coletivo, podendo subsidiar o processo de construção de políticas públicas.

A construção e revisão de informações possibilita a conscientização dos sujeitos sobre a dinâmica de construção de conhecimentos e de como lidar com seu próprio entendimento e o entendimento de outros sujeitos.

Entendemos, também, que a realização de uma pesquisa-formação com coletivos contribui para que os sujeitos participem da dinâmica transformadora do processo formativo, possibilitando a generalização de saberes e a construção de novos conhecimentos. O que permite uma renovação da consciência dos sujeitos em relação não apenas a sua formação, mas ao seu lugar, enquanto sujeitos históricos e inconclusos, nos processos de compreensão da realidade social e da necessidade de sua intervenção para mudar o instituído.

2.2 Pesquisa no Cotidiano

Em uma pesquisa no cotidiano sobre a formação docente é necessária a utilização de perspectivas teóricas e metodológicas que problematizem a construção e reprodução dos conteúdos da vida cotidiana, visto que eles contribuem para estruturação das relações dos sujeitos entre si e destes com a realidade concreta.

Conforme Berger e Luckmann (2013, p. 35), “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”.

A esfera da cotidianidade domina a percepção de outras realidades, levando-se em conta que os conteúdos construídos em outras esferas da vida são adaptados à estrutura cotidiana, devido ao caráter de “espontaneidade”, “economicismo” e pragmatismo dessa realidade (HELLER, 2008).

O cotidiano é construído como espaço social onde se produz a memória e as subjetividades. Ele ultrapassa os limites da individualidade, do público e do privado e manifesta-se como “mundo da familiaridade” (KOSIK, 1976, p.80).

O cotidiano é uma realidade histórico-cultural e reconhecer essa questão implica entender que sua dinâmica é transformada mediante as relações intersubjetivas.

Os conteúdos da vida cotidiana permitem a mobilidade social do sujeito. Eles são construídos e transformados em função da particularidade das experiências e das necessidades individuais e coletivas. Desse modo, configura-se pelo seu caráter momentâneo e pragmático.

O saber cotidiano se transforma devido às experiências sociais e/ou a sua adaptação às “objetivações genéricas”, as quais são construídas pensando em satisfazer necessidades “humano-genéricas” (HELLER, 1994, p.321). Ao reproduzirem os conteúdos da vida cotidiana sem a consciência da totalidade de sua atividade, os sujeitos alienam-se reduzindo a sua ação a uma necessidade particular.

É importante destacar que o cotidiano não é uma realidade constitutivamente alienada, considerando que os sujeitos são sempre humano-genéricos por sua condição social, o que possibilita que realizem atividades humano-genéricas objetivando apenas suas necessidades individuais.

Na espontaneidade da vida cotidiana, não é comum a individualidade dialogar com a genericidade. Essa separação é devido à “desintegração” da vida social, gerada na sociedade capitalista (HELLER, 2008). No processo de fragmentação da realidade os sentidos/pessoais se distanciam dos significados/sociais, gerando as contradições da realidade.

Conforme Heller (2008, p. 58),

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.

A superação da alienação cotidiana é possível se o sujeito conscientizar-se da necessidade de construir a unidade entre o particular-individual ao particular-genérico. O que pode ser realizado pela objetivação coletiva de conhecimentos que ajudam a problematizar os conteúdos e as estruturas que são reproduzidos na cotidianidade.

A privação de uma minoria dos seus saberes cotidianos, por exemplo, é uma estratégia hegemônica utilizada por determinados grupos sociais para manter seu controle sobre outros. A perspectiva defendida por Heller é a da possibilidade de transformação da condição de alienação pela “elevação” do “humano-particular” ao “humano-genérico” em suas atividades cotidianas (Heller, 2008, p. 56-58).

Levando-se em conta a possibilidade dos processos formativos de professores se realizarem de maneira alienada pelos sujeitos, mostra-se necessária a construção de espaços institucionais, onde seja possível a transformação das relações entre os sujeitos, mediante o diálogo e a construção de novos conhecimentos que transponham os limites disciplinares.

De acordo com Alvarado Prada (2006, p.112),

O desenvolvimento da pesquisa implica uma atividade transformadora na e da ação coletiva, cujo movimento formador do pensamento das pessoas, do coletivo e da sociedade tem que ser permanente e duradouro para que, uma vez instaurado, continue a ser transformador. A dinâmica da ação coletiva, tendente à construção de conhecimentos, precisa criar espaços nos quais o pensamento seja continuamente formado, construído, reconstruído e até transformado.

O conhecimento transformador pode orientar a caminhada até que se mostre obsoleto e passível de ser adequado sob a especificidade do contexto social e de uma nova necessidade individual e/ou coletiva.

No desenvolvimento de uma pesquisa com professores que objetiva a ação coletiva e formativa, é necessária a consciência de que a realidade e os conhecimentos são construções sociais e precisam ser transformados à medida que novas necessidades sociais são geradas. Essa perspectiva exige uma ação crítica dos sujeitos, levando em conta que a realidade não se mostra de maneira transparente e precisa ser problematizada para que novos entendimentos e novas relações possam modificá-la.

Sobre a postura do pesquisador na investigação no cotidiano, Kosik afirma que se alguém

[...] quiser *pesquisar* a estrutura da coisa e quiser perscrutar 'a coisa em si', se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve ter necessariamente uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma verdade oculta da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSIK, 1976, p.16, 17)

É necessário considerar a dinâmica que constitui o todo e as partes de determinado movimento da realidade, a fim de não confundir a essência do real com uma “*pseudoconcreticidade*” (Kosik, 1976). É preciso compreender a realidade em sua estrutura e como sua aparente naturalidade esconde a essência das relações que subordinam a vida cotidiana ao utilitarismo e o ser humano à condição de exploração.

Assim como o conhecimento é provisório, mostra-se importante ressaltar que a pesquisa ou o conhecimento não possuem *status* de neutralidade, são processados pelos sujeitos na cotidianidade e reproduzem de algum modo elementos da estrutura social. Cabe ao pesquisador reconhecer o movimento que constitui o cotidiano, a fim de elevar-se de sua condição particular-individual para realizar sua atividade.

O conhecimento precisa ser construído e transformado em função de questões sociais, históricas e ideológicas específicas, possibilitando-lhes transpor os limites de sua particularidade em direção a um pensamento totalizante⁷. Para isso, é necessário romper com uma lógica moderna e prática de racionalidade que reproduz na ciência e nas relações institucionais uma ordem social desigual, uma realidade idealizada e um sujeito-objeto. A integração da vida social na realização das

⁷ Para Heller (1994), o pensamento totalizante é possível se os sujeitos se elevam de sua condição alienante, que é fruto da reprodução social.

atividades humanas é o caminho contrário ao da lógica construída pela fragmentação da realidade e do conhecimento na sociedade moderna.

Apesar da hegemonia do capital na estruturação da vida cotidiana moderna e a reprodução dessas estruturas nos saberes, nas práticas institucionais, nas relações intersubjetivas, compreende-se que os sujeitos podem superar no cotidiano a alienação de sua particularidade. Levando-se em conta a possibilidade de se conscientizarem do caráter social da vida humana e de problematizarem as contradições da realidade, buscando a integração de saberes e das relações sociais.

2.2.1 Pesquisa e formação docente no cotidiano

Para compreensão da atividade de pesquisa e formação no cotidiano de professores, é importante considerarmos o caráter social da profissão docente e os saberes necessários à sua formação e prática.

Ao tratar de “como se é professor”, Pereira (2002, p. 27) compreende que “assim como a individuação é um processo que articula simultaneamente a existência de um indivíduo e o meio, a subjetivação articula sujeito e coletivo social.” Ser professor é uma condição que se realiza em um quadro histórico e social específicos. Sua atividade é constitutivamente heterogênea, temporal e contextual, levando-se em conta a multiplicidade de experiências vivenciadas no seu cotidiano⁸ em interação com distintos atores sociais nos espaços escolares.

A dinâmica das interações complexas que caracteriza a experiência docente na formação, pesquisa e prática em sala de aula, orienta o estado momentâneo de uma subjetividade e a possibilidade de um *devir*. O que desconstrói a perspectiva de uma identidade prefigurada e rija que deveria ser vivida pelo professor.

Os saberes docentes empregados em sala de aula são múltiplos, incluindo os de sua experiência (Tardif, 2010, p. 33). Os saberes da experiência podem ser objetivados em processos intersubjetivos, desenvolvendo conhecimentos voltados para necessidades novas e concretas dos sujeitos. Desse modo, “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso

⁸ Para Tardif (2010), o saber dos professores é plural e multidimensional.

da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2010, p. 52).

Os professores desenvolvem seus saberes na interação entre sentidos pessoais e significados sociais. A comunicação contribui para realização desse processo, permitindo a construção de conhecimentos e seu compartilhamento em tempos e lugares distintos (BERGER E LUCKMANN, 2013, p. 55).

No processo formativo, a construção de novos conhecimentos é indissociável da subjetividade, da coletividade, do contexto em que se produz e implica a participação de diferentes atores sociais, mediados pelas linguagens.

Em uma formação docente, é necessário um movimento da individualidade em relação a um outro e a um saber (objetivado intersubjetivamente), num diálogo entre elementos internos e externos – com implicações psicológicas e sociais e de mútuas interferências (ALVARADO PRADA, 2006).

O processo de objetivação de saberes docentes, mediante processos de pesquisa e formação é, dentre outras questões, uma ação política de reconhecimento de papéis sociais. Os conhecimentos gerados dialogicamente entre professores, formadores e pesquisadores acadêmicos podem subsidiar a construção de políticas públicas de formação docente e práticas institucionais permitindo uma experiência libertadora, contrapondo-se à fragmentação da realidade, dos conhecimentos e dos sujeitos.

O conhecimento passa por transformações em função do caráter histórico da vida social, considerando que são construídos por sujeitos históricos em uma realidade material (GRAMSCI, 1986). Desse modo, a construção de conhecimentos precisa ser orientada por necessidades de indivíduos e coletivos, mediada por “uma concepção diferenciada de fazer ‘ciência’ que supõe rigor e demanda, também uma exigência ética e política” (ALVARADO PRADA, 2006, p. 106).

Segundo Semeraro (2006, p.29),

[...] para serem efetivadas, as conquistas das classes subjugadas não podem se restringir às reivindicações econômicas, à produção e ao consumo material, mas devem inaugurar uma nova maneira de pensar, devem instaurar valores e relações sociais que promovam a participação, a criatividade, a responsabilidade, a construção de um conhecimento democrático.

A racionalidade, empregada na modernidade capitalista e presente em muitas políticas, pesquisas e práticas formativas de professores, desconsidera muitas vezes

as necessidades reais dos indivíduos e coletivos, privilegiando uma lógica do lucro e da manutenção de estruturas que geram as contradições da realidade.

Em nosso entendimento, a educação formal é um instrumento institucional de reprodução de saberes elaborados na modernidade que ajudam a manter as relações de poder na sociedade. Para Tardif (2010, p. 33),

Os processos de produção de saberes sociais e os processos de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea.

Desse modo, é necessário que nos processos de pesquisa e de formação, os sujeitos possam subverter a lógica mercadológica que orienta parte das rotinas institucionais. A reflexão teórico-prática realizada pelos sujeitos em um processo de pesquisa e formação docente precisa conjugar conhecimentos distintos, permitindo a autonomia e protagonismo dos professores na revisão dos conteúdos sociais que embasam as práticas de pesquisa e formação docente. O professor não pode ser confundido com um mero reprodutor dos conhecimentos produzidos na academia.

Conforme Tardif (2010, p.23), a prática de formação docente é reconfigurada na atualidade por apresentar uma

Nova articulação e novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

De acordo com Morin (In: PETRÁGLIA, 2011), é necessária uma revolução no pensamento dos professores, mediante a observação de eixos que precisam orientar a educação escolar e, por conseguinte, a formação docente. Tal perspectiva segue uma lógica transdisciplinar, fixando-se na complexidade das interações intersubjetivas, no que há de social e biológico das relações estabelecidas pelos sujeitos com o lugar onde vivem, com os saberes tradicionais e com o outro.

A atividade de formação e pesquisa de professores pode ser compreendida como processo epistemológico ao dar espaço à sistematização de saberes e experiências na construção de novos conhecimentos (TARDIF, 2010).

É necessário que os professores reflitam sobre os seus saberes e conscientemente se transformem a si mesmos e a realidade em que estão inseridos (ALVARADO PRADA, 2006). Compreendendo que a ação coletiva em um processo de pesquisa-formação pode constituir-se em atividade mediadora entre as esferas

cotidianas e não-cotidianas, contribuindo para a apropriação crítica das experiências histórico-culturais da humanidade.

Na América Latina, as investigações desenvolvidas com o objetivo de transformar a realidade social são exemplos significativos de uma mudança paradigmática na pesquisa social que se desenvolveu ao longo da segunda metade do século XX. As ações contribuíram para construção de processos de pesquisa com povos indígenas, camponeses, ribeirinhos e outros grupos e comunidades populares (BRANDÃO, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2013)

As experiências de pesquisa com a participação coletiva na investigação social indicam a importância de se repensar o lugar dos sujeitos e definir de modo coletivo o processo de investigação, os objetivos, os métodos, as técnicas e os instrumentos para construção de dados e novos conhecimentos em uma pesquisa. Além disso, é necessário considerar o diálogo com distintos atores sociais e a dinâmica global do evento comunicativo. Conforme Alvarado Prada,

Os processos de pesquisa nos quais se isolam elementos da realidade social, para estudá-los, cortando suas relações de sustento, passam a ser simulações que se acomodam a modelos e/ou formatos de pesquisa, dentro de premissas cartesianas, defensáveis estatisticamente, mas muitas vezes não adequadas à realidade de um determinado contexto, mesmo que fundamentados na lógica de pesquisas similares (ALVARADO PRADA, 2006, p. 107).

As pesquisas na formação e no cotidiano escolar ganham maior espaço de discussão durante a segunda metade do século XX. O movimento que questiona o modelo positivista de educação, procura aproximar teoria e prática, refletindo sobre a importância dos saberes e experiências dos professores para transformação permanente da realidade social e escolar.

No início da década de 1980, o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano escolar com a participação de professores contribuiu para a reflexão crítica sobre os modelos de formação baseados na “transmissão” de saberes de uma racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA & LACERDA, 2009).

Na atualidade, há um crescente interesse em estudar a formação docente e muitas das pesquisas se propõem a utilizar metodologias participativas, objetivando problematizar a realidade para transformá-la.

É necessário considerar que alguns pesquisadores se equivocam na utilização de elementos teórico-metodológicos no desenvolvimento do processo investigativo, reproduzindo na prática modelos de investigação que impedem a

participação coletiva e a intervenção na realidade estudada (ALVARADO PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010).

Compreende-se que cada situação de pesquisa exige adequação de instrumentos e procedimentos para sua realização. No caso da pesquisa com grupos sociais, é necessário que o pesquisador encontre no objeto da necessidade dos sujeitos a orientação para desenvolvimento dos procedimentos a serem utilizados no processo, de maneira que a atividade contribua para atender às demandas concretas de indivíduos e coletivos.

Conforme Freire (1996, p. 27), o caráter crítico da atividade de aprendizagem pode desenvolver “a curiosidade epistemológica”, o que contribui para a construção de novos conhecimentos. Uma aprendizagem nova se realiza mediante o confronto entre os conteúdos ensinados e a realidade circundante. Nesse processo, não há um rompimento com aprendizagens anteriores, mas uma ação consciente na atividade que empenhamos sobre o mundo na reconfiguração dos conhecimentos.

Convém salientar que ao participar de um processo coletivo de pesquisa em uma formação intercultural, professores de diferentes grupos sociais têm a oportunidade de confrontar experiências e saberes, o que ajuda no processo de crítica a seus próprios conhecimentos e a questões cristalizadas nos grupos sociais que não respondem mais às necessidades materiais de seus povos.

O objetivo de uma pesquisa na formação de professores não pode se restringir à aplicação de resultados de pesquisas realizadas na/pela academia, mas perspectivar a formação política dos sujeitos, como “intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia” (GIROUX, 1997, p.196). Dessa maneira, a formação pode constituir-se em espaço “contra-hegemônico” de luta dos professores pela emancipação social e não mais um espaço determinado pela reprodução social.

A pesquisa na formação docente pode revelar relações internas, dinâmicas e complexas da realidade onde estão inseridos os sujeitos, bem como os sentidos que estes atribuem à sua formação e aos conhecimentos necessários ao processo. O que possibilita pensar a prática curricular da formação docente desde uma perspectiva de política cultural que contribua para a construção de novos saberes sobre a formação docente, para o desenvolvimento dos sujeitos e para o fortalecimento das relações coletivas.

2.3 Ação Comunicativa e Experiência de Construção de Novos Conhecimentos

A formação de professores precisa configurar-se como atividade dialógica que possibilite a troca de experiências e saberes específicos da prática docente, visando sua sistematização e construção de conhecimentos que podem ser acessados por outros sujeitos, ou transformados mediante novos processos intersubjetivos em conformidade às necessidades concretas de determinado grupo social.

Os professores adequam diferentes tipos de saberes e conhecimentos às múltiplas situações vivenciadas nos processos de interação em espaços escolares. Conforme Tardif (2010, p. 54), o professor possui “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Compreendemos que os conhecimentos necessários à formação docente precisam ser gerados considerando as experiências dos professores no seu cotidiano e as suas demandas concretas. Desse modo, é preciso validar socialmente os saberes dos professores, mediante processos comunicativos de generalização e ampliação.

A experiência dos professores na construção de seus saberes é individual e ao mesmo tempo social. Dessa maneira, abordaremos a seguir a questão da sistematização de saberes considerando a experiência um processo individual e coletivo que se realiza mediado pela linguagem. Conforme Laing (1982), a experiência é uma elaboração de um sujeito consciente. Ela se inscreve numa realidade partilhada socialmente e refere-se à constituição do ser em relação ao mundo.

As experiências ajudam a definir o lugar ocupado pelo sujeito na sociedade e a construir suas identidades, considerando que “Todas as ‘identidades’ exigem um outro – alguém em quem e através de cujo relacionamento a auto-identidade é efetivada” (LAING, 1982, p. 78). A dinâmica de constituição do eu, também, transcende o presente, pois se constitui de experiências passadas e de um devir.

Apesar do seu caráter social, a experiência se realiza de maneira pessoal. Considerando que, apesar de partilharmos uma mesma realidade, a significamos de maneira particular e “Na medida em que sentimos o mundo diferente vivemos, em certo sentido, em mundos diferentes” (LAING, 1982, p. 36).

É mediante as linguagens, fundadas na vida cotidiana, que os sujeitos objetivam a própria subjetividade para si mesmos e para os outros. A linguagem, também, permite a interpretação das experiências intersubjetivas (BERGER E LUCKMANN, 2013, p. 56).

A experiência pode ser partilhada e internalizada mediante o uso de linguagens, que categorizam a realidade em estruturas e permitem acessar a experiência do outro. Nesse processo, além das emoções, são mobilizados critérios de entendimento e de validade.

A compreensão dos processos intersubjetivos que constituem a dinâmica das experiências individuais e coletivas contribui para superação de uma perspectiva fragmentada da realidade e dos sujeitos. Entende-se que os processos comunicativos podem mediar o acesso a diferentes realidades e experiências, possibilitando o respeito à experiência do outro e a construção de novos conhecimentos sistematizados coletivamente.

Como crítica à racionalidade prática, Habermas (2013a, b) apresenta um conceito de racionalidade que se configura por seu caráter comunicacional. Entende-se que a razão constrói-se nas experiências intersubjetivas, mediante o conflito de ideias, o entendimento mútuo e possíveis consensos.

Para além da representação, a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2012a, b) concentra-se em identificar no agir comunicativo os elementos estruturantes de uma sociedade, que ordenam de modo singular, mediante a linguagem, práticas (inter)subjetivas de produção de conhecimentos.

Os sujeitos (re)constroem os saberes do grupo do qual fazem parte mediante práticas dialógicas, de estratégias de ação, de acordos que conduzem ao confronto de ideias e experiências, ao mútuo entendimento e a construção de um consenso.

Habermas desloca o olhar desde perspectivas funcionalistas e metafísicas, para um paradigma de reflexão sobre experiências intersubjetivas em uma ordem social material, considerando a sua complexidade e as possibilidades de fortalecer o “mundo da vida” em detrimento da colonização realizada pelo “mundo do sistema”.

Para Siebeneichler (HABERMAS, 2012a), a proposta habermasiana é significativa para o estudo da sociedade, pois considera questões econômicas e políticas que afetam o mundo da vida na atualidade. Para o autor, essa perspectiva leva a refletir sobre a sociedade “como mundo da vida, estruturado simbolicamente, e como sistema” (HABERMAS, 2012a, p.XXI).

Há no mundo da vida⁹ a possibilidade de vivenciar experiências que, por serem revistas nos processos intersubjetivos, permitem a criatividade dos sujeitos para ordenar suas práticas de modo contextual e singular. Elementos que podem explicar os contornos particulares dados pelos sujeitos em sua luta contra-hegemônica¹⁰.

O agir comunicativo não se configura apenas como processo integrador da vida social. Seu papel é orientar as ações de modo que as pretensões de validade passem pelo critério de criticabilidade de um julgamento.

A competência comunicativa dos sujeitos é resultante de um processo histórico de transformação nos modos de se comunicar, quando passam a utilizar signos¹¹, além dos gestos. Desde então, os “jogos de linguagem” em uso no dia a dia das pessoas auxiliam na resolução de questões próprias de cada contexto social.

De acordo com Mead *apud* Habermas (HABERMAS, 2012b, p.8),

No homem, a diferenciação funcional mediante a linguagem dá origem a um princípio de organização totalmente diferente, produzindo não somente outro indivíduo, como também outro tipo de sociedade.

O sujeito torna-se capaz de compreender que a sua fala é passível de crítica e de negação, por que ele sabe que participa da experiência de busca por levantar uma “pretensão de validade criticável” em suas relações intersubjetivas (HABERMAS, 2012b, p.137). O que também torna possível uma auto-reflexão e a internalização de um papel no processo interativo.

Conforme Habermas (2012b, p.137) “O *ego* pode assumir uma relação consigo mesmo, mediante uma crítica aos seus próprios enunciados, às suas próprias ações ou auto-apresentações.”

No processo de investigação coletiva, o sujeito pode voltar-se para o trabalho de campo e essa ação possibilita a reconstrução empírica posterior de dados construídos no estudo do cotidiano e na sistematização coletiva de experiências e saberes.

⁹ Termo utilizado por Habermas, em oposição ao mundo do sistema, como “um conjunto de auto-evidências partilhadas intersubjetivamente” que “se reproduz mediante ações comunicativas de indivíduos que dele fazem parte [...] o qual se articula na linguagem” (HABERMAS, 2012a, p.XXII).

¹⁰ Para Foucault (GONDAR, 2003), há possibilidade de construção de modos de resistência às redes de poder, mesmo estando numa condição de assujeitamento.

¹¹ Termo usado por Habermas (2012b, p.16, 17, 31, 140) para explicar a transformação nos modos de significar a realidade.

Os discursos realizados na ação comunicativa, não podem “ser substituídos por pseudo-diálogos monológicos” (HABERMAS, 2012b, p.172). A pesquisa necessita considerar as relações intersubjetivas concretas moldadas pelas culturas e a complexidade que envolve os processos comunicativos, além da dinâmica constitutiva de uma realidade social.

Na busca por compreender os processos dialógicos de construção das identidades e seus modos de superação dos processos hegemônicos, é necessário considerar que a comunicação se realiza como *performance*. Para Vich,

A teoria crítica contemporânea afirma que tanto as relações sociais como as identidades dos sujeitos são socialmente construídas, tem um caráter instável e cambiam (ou podem cambiar) constantemente. Nesse sentido, a *performance* (**grifo do autor**) entende-se como o espaço encarregado de dramatizar tais características e de revelar as possibilidades da agência dos sujeitos na constituição do mundo social: ela nos permite visibilizar os processos de constituição das identidades em suas múltiplas negociações frente ao poder¹² (VICH, V. 2004, p. 9,10) (**tradução minha**).

Para ilustrar a discussão sobre a ação comunicativa como *performance*, tomamos o exemplo da experiência de atualização da memória nos processos de transmissão oral de narrativas de povos indígenas e quilombolas. Não se pode desintegrar a ação comunicativa, realizada no presente, dos elementos do passado que a constituem, considerando que o passado é algo intrínseco ao presente e caracteriza o devir dos grupos sociais. Conforme Gondar (2003, p. 42), “a memória social, mais do que parte integrante na criação de um novo modo de existência, é a sua condição mesma”.

Compreende-se que os sujeitos não reproduzem de maneira mecânica a memória social, assim como não o fazem no uso da linguagem, mas a reconstruem em práticas dialógicas, estratégias de ação e acordos (VICH, 2004).

A interação intersubjetiva não se prende ao caráter cognitivo da ação, mas ao agir comunicativo como processo discursivo que pode consolidar questões coletivas, como a construção da identidade de um grupo, de novos conhecimentos e da transformação da realidade social (HABERMAS, 2012a, p. XI, XII).

¹² Texto original: “La teoría crítica contemporánea afirma que tanto las relaciones sociales como las identidades de los sujetos son socialmente construidas, tienen un carácter inestable y cambian (o pueden cambiar) constantemente. En ese sentido, la *performance* se entiende como el espacio encargado de dramatizar tales características y de revelar las posibilidades de agencia de los sujetos en la constitución del mundo social: ella nos permite visibilizar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder” (VICH, V. 2004, p.9,10).

A compreensão da experiência comunicativa na sistematização de novos conhecimentos com um grupo de professores é importante para entender modos específicos de elaboração do conhecimento e a potencialidade das interações comunicativas na constituição da identidade do grupo e do seu devir.

3. ATIVIDADE COLETIVA, PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Atividade e Processos de Mediação

A discussão sobre a pesquisa na formação docente como processo coletivo requer uma abordagem da Atividade humana e de sua implicação para a transformação da realidade social.

Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se realiza na interação dos sujeitos entre si e destes com a realidade social, mediatizados por instrumentos e signos que sofrem transformações ao longo da vida das pessoas. Nesse processo complexo, o sujeito se apropria da cultura construída pela humanidade, ressignificando os conteúdos culturais.

Conforme Rego (1995, p.58), o desenvolvimento para Vygotsky

[...] está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

De acordo com essa perspectiva, no desenvolvimento humano, a consciência é transformada qualitativamente devido às configurações sociais e históricas de uma dada sociedade, engendradas pelas relações de produção. A transformação do psiquismo humano está relacionado com a estruturação e dinâmica da vida cotidiana.

O desenvolvimento de funções psicológicas, como a linguagem, precisa ser estudado não apenas em suas estruturas internas, mas na dinâmica social, histórica e cultural de sua constituição.

Historicamente, a construção de instrumentos e linguagens que medeiam o processo de trabalho coletivo transformou de maneira complexa as relações entre os sujeitos e destes com a natureza, desenvolvendo a história e a cultura humanas.

Vygotsky (1989) estuda o processo de mediação da linguagem nos processos de constituição da consciência humana, levando em conta que a mesma possibilita a

internalização de estruturas externas pela significação da realidade e desenvolvimento das funções psicológicas, como “a percepção, as operações sensório-motoras, e a atenção” (REGO, 1995, p. 53,54). De maneira semelhante aos instrumentos, a linguagem caracteriza-se por ser uma construção histórico-cultural, que carrega funções sociais, objetivos, modos de utilização e historicidade, contribuindo para os processos de subjetivação (LEONTIEV, 2004).

Na significação da realidade, a linguagem ocupa um papel importante porque contribui para o compartilhamento de representações da cultura pelos sujeitos. A significação realizada em processos comunicativos é cultural, social e histórica, o que possibilita aos indivíduos em diferentes momentos e espaços apropriarem-se do que a humanidade construiu no decurso de sua história e de seu desenvolvimento (DUARTE, 2004). Nessa linha de pensamento, compreendemos que os processos de reprodução da realidade cotidiana, mediados pela linguagem, não são mecânicos, mas respondem a particularidade de cada sujeito, na interação com a realidade.

Conforme Geraldi (2006, p. 13,14),

Vigotsky considera o indivíduo como singular e irrepitível. Os indivíduos constroem essas qualidades não se colocando contra o que é cultura ou contra a sociedade que habitam (nos sentidos psíquicos e materiais deste ‘habitar o mundo’), mas mediante uma apropriação individual e singular diferenciada da sua cultura.

Considerando que a linguagem é uma construção social, compreende-se que as representações simbólicas individuais mantenham vínculos com os significados sociais, possibilitando as interações com outros sujeitos e com a realidade em tempos e espaços distintos.

Para Leontiev (2004), ao internalizar os conteúdos sociais, eles não são acomodados na consciência humana, mas passam por transformações, devido a interação ser um processo dialético, onde o conflito gera a singularidade das relações entre sentidos pessoais e significados sociais, contribuindo para a realização da atividade social.

A atividade social é o espaço onde a ação individual e coletiva contribui para apropriação e transformação dos objetos culturais, possibilitando o desenvolvimento humano, além disso, ela é um processo psicológico movido por uma intencionalidade consciente que responde às necessidades dos sujeitos (LEONTIEV, 2004; DUARTE, 2004).

Nos animais, a necessidade é biologicamente determinada e relaciona-se diretamente a um motivo, que pode ser de alimentar-se, por exemplo. No caso do ser humano, mais do que uma significação biológica, o motivo das ações individuais nem sempre coincide diretamente com o objeto da necessidade do coletivo.

Na modernidade capitalista, a atividade cotidiana é transformada por novas relações de produção e construção da iniciativa privada. Esse modo de configurar-se do trabalho provoca mudanças nas relações dos sujeitos entre eles e destes com o mundo, gerando as contradições da realidade.

A lógica que orienta as novas relações no trabalho é a de acumulação do capital privado pela exploração da mão de obra. Dessa maneira, o motivo do trabalho coletivo e objeto da necessidade não coincidem. Levando-se em conta que a relação que o sujeito constrói com o objeto de sua necessidade passa a ser mediada pela venda de sua mão de obra. O que diferencia da noção de trabalho como atividade social mediada por instrumentos e signos que contribuem para o desenvolvimento humano e atendimento de necessidades individuais e coletivas.

A mudança na atividade do trabalho cria novas necessidades para as pessoas e estrutura de maneira diferenciada as relações cotidianas, promovendo a alienação pela desintegração da relação entre sujeito e coletivo na atividade.

De acordo com Longarezi (2011, 393),

Essa condição social desencadeou uma nova estrutura da consciência humana chamada de desintegrada em que a tomada de consciência de um conteúdo que ocupa um lugar específico na atividade e os motivos da mesma chegam de forma distinta no espaço psíquico, mostrando que este é determinado por inter-relações constituídas historicamente.

A “desintegração” entre motivo e necessidade, para alcançar um objeto que não corresponde aos motivos individuais e coletivos promove a fragmentação não apenas do trabalho manual e das relações sociais, mas também da construção de conhecimentos, influenciando os processos de pesquisa e de formação dos sujeitos. De acordo com Almeida (2009, p. 91),

Assim como a acumulação de capital implica exercício da dominação sobre o trabalho, a fragmentação das ciências garante a submissão do leigo ao cientista, mesmo quando este leigo é também homem de ciência.

A produção do conhecimento sob uma perspectiva disciplinar e alheia aos interesses individuais e coletivos favorece a reprodução das relações de poder na

sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa e o ensino são orientados por expedientes análogos aos que controlam a produção do capital. Desse modo, a produção do conhecimento científico fundamenta-se em uma lógica de neutralidade, fragmentariedade e controle do acesso aos objetos produzidos. Para transformação dessa realidade é necessário aos sujeitos e coletivos consciência das contradições que podem existir nos processos de pesquisa e formação, visando rever as relações entre os sujeitos e transpor os limites disciplinares na construção de novos conhecimentos.

3.1.1 Atividade coletiva e processos de mediação na formação docente

Levando-se em conta que a realidade não é alienada por natureza e a possibilidade de transformação da realidade pela ação consciente dos sujeitos, entendemos que o objeto e o motivo da necessidade em processos de pesquisa e formação podem coincidir, se as ações realizadas no processo perspectivarem o desenvolvimento individual e coletivo.

Para Duarte (2004, p. 49), “a atividade humana, desde seu início, foi sempre coletiva”. Dessa maneira, é possível entender que se o motivo do professor em uma formação fixa-se apenas em necessidades individuais, desconsiderando a necessidade de sua participação no processo coletivo de aprendizagem e desenvolvimento de outros sujeitos, há uma ação empreendida, mas não uma atividade.

Compreende-se, no entanto, que durante o processo de formação, as ações dos professores podem começar a responder conscientemente às necessidades coletivas, transformando o sentido da formação para eles mesmos e, nesse caso, desenvolvem uma atividade.

A transformação do motivo da atividade no professor se realiza durante o processo interativo, onde ele atribui sentido pessoal aos significados sociais de sua formação e aos conteúdos sociais utilizados no processo formativo.

A complexidade das ações na formação e pesquisa exige que a metodologia, os instrumentos e a comunicação entre os participantes do processo possam contribuir para realização da atividade. O que exige planejamento por parte dos

formadores para reconhecer as aprendizagens prévias dos sujeitos, as necessidades concretas e projetarem suas ações objetivando novas aprendizagens e novo desenvolvimento dos sujeitos.

Para Vygotsky (1989, p. 61) “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

O desenvolvimento nos sujeitos acontece de fora para dentro, considerando que se realiza nos processos de interação social e de apropriação de conteúdos culturais.

É necessário que, no processo social de apropriação de um objeto do conhecimento, os procedimentos contribuam para internalização, de maneira que a significação intrapsicológica se realize de maneira consciente pelo indivíduo, possibilitando refletir sobre necessidades do coletivo e problematizar os conteúdos que estruturam a vida cotidiana.

A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) construída por Vygotsky ajuda a compreender a importância da mediação para os processos de formação dos sujeitos.

De acordo com Vygotsky, a ZDP

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...]. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

De acordo com Vygotsky (1989), as experiências de aprendizagem, mediante a intervenção pedagógica, influenciam no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Observa-se, também, que nessa perspectiva o desenvolvimento é prospectivo e está próximo de se realizar quando o indivíduo consegue interagir com o conhecimento pela mediação de outro sujeito.

Três aspectos são importantes de serem destacados sobre o processo de mediação na perspectiva vygotskyana.

O primeiro deles é o que se refere ao papel do mediador, o qual precisa planejar suas ações e ter maior experiência da cultura para auxiliar os sujeitos em sua aprendizagem e seu desenvolvimento (Vygotsky, 1989, p. 107).

A segunda questão diz respeito ao caráter dialético da interação,

considerando que o mediador também aprende no processo de mediação. Além disso, o objeto da interação pode ser ampliado e complexificado no processo comunicativo da mediação.

A aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam de maneira dialética. Constituem processos distintos que podem contribuir para realização um do outro e se desenvolvem sob relações dinâmicas que não podem ser determinadas a priori. De acordo com Longarezi, Araujo e Ferreira (2007, p. 66),

Aprendizagem e desenvolvimento constituem-se uma unidade, na qual um processo se converte no outro, em complexas relações dinâmicas, na trama dessas relações estão as interações pessoais, indispensáveis à aprendizagem.

Nos processos de interação dos indivíduos entre eles e com a realidade, o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que promove a transformação do seu meio. Essa atividade permanente se desenvolve ao longo da vida das pessoas, não é um movimento linear, nem determinístico. Desse modo, não se pode conceber um sujeito passivo na realização da atividade formativa.

O aprendizado e o desenvolvimento não acontecem no sujeito como tabula rasa, pois os indivíduos possuem conhecimentos internalizados que possibilitam novos processos internos. Na formação docente, convém problematizar como os professores, formadores e pesquisadores acadêmicos lidam com a relação entre os conhecimentos sistematizados universalmente e os conhecimentos da prática, visando construir uma consciência crítica sobre os aspectos culturais e ideológicos que determinam os saberes a serem ensinados e os elementos teórico-metodológicos empregados nos processos de formação e de pesquisa.

De acordo com Longarezi (2011, p.398),

No momento em que os métodos de formação de professores se modificarem passando a revelar o cotidiano e as necessidades reais dos docentes, haverá modificação concomitante em sua atividade prática e na estruturação da consciência dos mesmos, acarretando o surgimento de novas necessidades, de novos conhecimentos e de um jeito novo de ser docente.

Pensar a formação sob uma perspectiva sócio-histórica é compreender que a consciência humana e, portanto, a interpretação da realidade, é constitutivamente social e individual. Por isso, há necessidade de se considerar, no processo de pesquisa e formação de professores, as experiências e conhecimentos

desenvolvidos em sua prática, permitindo que no confronto de ideias, os sujeitos construam novos conhecimentos objetivados coletivamente.

A mediação realizada entre os sujeitos em uma formação pode contribuir para a formação de coletivos, a transformação da consciência individual e dos significados sociais, possibilitando a construção de novas aprendizagens e do desenvolvimento dos professores.

3.2 Atividade Coletiva e Luta Contra-Hegemônica

A discussão sobre a construção do conhecimento em processos de pesquisa e formação docente exige compreender que a centralização da produção do conhecimento é parte de um projeto da geopolítica que recebe contornos diferenciados com a colonialidade, onde se processa um modo de subalternização de culturas, tradições e epistemologias.

A narrativa etnocêntrica da modernidade é pensada a partir da Europa, como centro irradiador de racionalidade. Com a globalização capitalista moderna, as redes de poder, estabelecidas no cotidiano são utilizadas como instrumentos para naturalizar processos de homogeneização e de categorização das diferenças (QUIJANO, 2005; WALSH, 2010).

A delimitação do espaço/tempo, a utilização do trabalho escravo, a construção de instrumentos classificatórios de raça, o controle dos corpos, o capital e um mercado mundial para acumulação de riquezas servem à manutenção dos imperativos de um sistema que gera desigualdade em todos os seus níveis.

De acordo com Arpini (2007, p. 18), “a modernidade se constitui na tensão entre homogeneização (dominação) e emancipação.” A autora propõe a categoria do “conflito” como instrumento importante para compreender as experiências contra-hegemônicas vividas no cotidiano por diferentes grupos sociais na América Latina. Compreendendo o conflito como um espaço de luta simbólica realizado por coletivos, e não apenas de resistência individualizada.

Em razão dos processos históricos que promoveram a desintegração das relações sociais e fragmentariedade dos conhecimentos, é necessário integrar para a emancipação social, construindo espaços políticos de formação dos sujeitos.

Diferente do projeto de assimilação das culturas a um projeto universalizante, a integração pode ser pensada como maneira de convivência solidária, de subjetivação e de respeito ao outro. Nesse processo, as diferenças podem ser valorizadas e a autoformação dos sujeitos pode se realizar nos conflitos que problematizam o instituído.

A integração que se deseja na América Latina e no interior dos grupos sociais precisa ser dialógica, permitindo a subjetivação, mediante a troca de saberes e conflitos de ideias.

Conforme Almeida (2009, p. 87),

Entendida como o palco dos conflitos humanos, tanto coletivos quanto pessoais, a sociedade não pode ser perfeita e nem harmônica: a perfeição cede lugar ao conflito e a harmonia à superação da contradição expressa pelo conflito. Desse modo, não se trata de perpetuar o conflito, mas de superar a contradição que se manifesta nele, porém a superação de uma contradição permite a expressão de outra que deve também ser superada. Por isso, o processo de superação das contradições é histórico, tanto no plano pessoal, quanto no coletivo.

De acordo com o autor, as contradições advindas da nova configuração das relações de trabalho são reproduzidas nos currículos e nas pesquisas.

É preciso problematizar o desenvolvimento curricular e as pesquisas sobre a formação docente, mediante práticas coletivas que visem contribuir para transformação das estruturas sociais, desde uma perspectiva de integração dos sujeitos e dos conhecimentos.

Entendemos que a sistematização de experiências em pesquisas realizadas no interior de grupos como os de professores indígenas e quilombolas, mediante o diálogo e a participação coletiva, pode contribuir para construção de um discurso que instrumentalize os sujeitos na luta pela vivência democrática. Trazendo ganhos para o campo conceitual da pesquisa sobre a formação docente e para o fortalecimento político dos sujeitos e coletivos.

Nas instituições educacionais, os processos formativos, as metodologias de ensino e avaliação, a delimitação do espaço/tempo e a construção de instrumentos classificatórios e de controle social contribuem para naturalizar uma ordem social que se desenhou na modernidade. O discurso acadêmico pode reproduzir essas

estruturas de poder e esconder as contradições da vida concreta, ao construir categorias, como a de uma realidade e de um sujeito a - históricos. De alguma maneira, o modelo monocultural¹³ de uma formação pode ser reproduzido pelo professor na sala de aula em uma “educação bancária”.

Muitos processos formativos e pesquisas sobre a formação de professores se desenvolvem mediante uma perspectiva que desconsidera os saberes cotidianos, as experiências individuais e coletivas que poderiam contribuir para construção de novos conhecimentos sobre a formação docente (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2012).

É possível perspectivar o rompimento da ordem instituída nos processos formativos e de pesquisa, desconstruindo estruturas de dominação que se reproduzem nos discursos, nas políticas, instituições e práticas cotidianas, muitas vezes, de modo inconsciente. O que exige repensar o lugar dos sujeitos na produção de novos conhecimentos e o estabelecimento de espaços dialógicos na formação docente que se configurem pela ética, alteridade, autonomia e interação. Como tratado anteriormente, compreendemos que os coletivos de professores podem se constituir em espaços políticos, de subjetivação e de luta contra a colonialidade, ajudando no desenvolvimento da democracia e no respeito ao pluralismo cultural.

A descentralização da produção do conhecimento pode promover transformações que darão lugar à reestruturação de práticas epistemológicas, possibilitando uma recombinação crítica de saberes e uma possível restituição dos espaços de produção de conhecimento negados nos processos coloniais (WALSH, 2010; MIGNOLO, 2005). A superação dos processos hegemônicos precisa se realizar como movimento interno, dentro das comunidades e dos coletivos; mas também em direção às políticas de estado, a fim de provocar mudanças nas relações estruturais da sociedade (Walsh, 2011).

Nos últimos anos, a produção e aplicação de políticas interculturais de maneira funcional dão a impressão de que os problemas que atingem aos grupos étnicos estão de fato sendo resolvidos. No entanto, as mudanças estruturais só ocorrerão mediante uma ação política que ajude a desconstruir as hierarquias e o poder hegemônicos. Exemplo disso é a necessidade do estabelecimento de metas

¹³ Expressão utilizada no Projeto do Curso de Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, para se referir a uma educação oferecida nos moldes ocidental e capitalista (IF SERTÃO, 2014, p.5).

e a luta para que de fato seja incluída no currículo oficial a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como exige a LEI 11.645 (BRASIL, 2008).

A luta de grupos e movimentos sociais no Brasil nas últimas décadas promoveu mudanças significativas no campo das políticas públicas, como aquelas destinadas a regulamentar os processos formativos de professores indígenas e quilombolas, mas carecem de ações dos governos, de instituições e da sociedade para garantir sua implementação e atendimento de necessidades concretas desses grupos sociais.

Levando em consideração os vários sentidos que são atribuídos ao termo políticas públicas, mostra-se necessário afirmar que o utilizamos como

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, p. 26)

As políticas públicas são um campo de conflitos e relações de poder, marcado por questões ideológicas, culturais e históricas de governos, instituições e grupos sociais.

Uma política pública que considera a heterogeneidade precisa ser contingenciada pela particularidade social e pela provisoriedade da realidade cotidiana.

Compreendemos ser necessário aos professores constituírem, nos espaços formativos, coletivos que possam intervir na construção e revisão de políticas para que estas atendam às necessidades materiais dos sujeitos e coletivos. Levando-se em conta o papel que precisa ser vivenciado por professores como agentes na transformação da realidade do seu grupo social.

A democracia é espaço de luta de diferentes ideologias, culturas e grupos sociais, o que exige respeito às diferenças, considerando que

[...] a diferença estaria fundamentada nos vários grupos sociais e esferas públicas cujas vozes singulares e práticas sociais contêm seus próprios princípios de validade, enquanto ao mesmo tempo compartilham de uma consciência e discurso (Giroux, 1997, p.208).

Compreendemos que a integração de diferentes grupos sociais na luta por justiça social e equidade possibilita o fortalecimento da democracia. Levando em conta que o diálogo intercultural pode contribuir para a construção de um discurso de respeito às diferenças que orientem políticas públicas de atendimento aos diferentes grupos sociais.

Para Giroux (1997), o discurso dos professores precisa ser de “possibilidade”. Discurso construído em espaços como o de sua formação, que inclui as interações na comunidade escolar. O que requer consciência da implicação de sua atividade para transformar conceitualmente e na prática a representação que fazem do professor como aquele que reproduz conhecimentos gerados na academia.

Conforme Freire (1996, p. 70),

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do '*status quo*' porque o dominante o decreta.

O pensamento de neutralidade nos processos educativos e no conhecimento é desmistificado pelas contradições que se revelam nas experiências dos sujeitos em seu cotidiano e nos espaços formativos.

Na consciência do sujeito de que sua ação é implicada ideologicamente, reside o caráter político da educação, que possibilita a luta social para mudar a realidade opressora.

De acordo com Freire (1996), a historicidade dos sujeitos indica que estes vivem em um mundo de possibilidades e não de determinismos.

A luta realizada pelos sujeitos no tempo presente caracteriza-se pela tomada de consciência das contradições da realidade e de que o futuro é constitutivamente problemático, no sentido de que ele não está dado *à priori*, mas precisa ser construído mediante estratégias do “ser-para-o-mundo”.

A passividade do sujeito diante da realidade opressora pode indicar que ele não se compreende como sujeito histórico que pode modificar sua realidade. Como ser histórico e social, o sujeito pode entender sua condição de inacabado, o que vai exigir dele uma busca constante para compreender a realidade cotidiana e transformá-la.

A consciência da sua inconclusão e a sua intervenção na realidade vão gerar novas necessidades, que precisam ser acompanhadas de processos permanentes de conscientização e luta.

Para Freire (1996, p. 47), “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho”. Compreendida como espaço político, a formação docente pode ajudar, também, a construir um pensamento utópico, mediante uma racionalidade dialógica, que oriente os “[...] projetos do conhecimento com sentido e novos valores”. (Hopenhayn, 1995, p. 279, **tradução minha**)¹⁴.

A utopia é constitutivamente social. Ela nasce do um desejo coletivo e está no seu centro a “[...] conciliação definitiva entre aspirações individuais, organizações sociais e decisões políticas”¹⁵ (HOPENHAYN, 1995, p. 276, **tradução minha**). A utopia pode ser pensada no campo do reconhecimento das diferenças e adaptar-se às necessidades sociais que se atualizam. Em algumas situações pode determinar-se pela “[...] solidariedade e participação, a identidade social e a liberdade, o pertencimento e o trabalho, a comunicação e o afeto, a criatividade coletiva e a diversidade cultural”¹⁶ (HOPENHAYN, 1995, p. 279, **tradução minha**).

Uma utopia, também, pode contribuir para a construção de um pensamento libertador, substituindo nas práticas cotidianas modelos mercadológicos e individualistas que orientam a vida moderna.

Aos coletivos de professores que pretendem contribuir para a construção de um pensamento utópico emancipatório, é necessário que reconheçam o caráter político de sua ação e a possibilidade de transformação dos currículos, dos processos formativos e da realidade de seus povos.

3.2.1 Atividade coletiva e desenvolvimento curricular intercultural na formação de professores

A utilização de uma perspectiva crítica de construção curricular pode contribuir para a problematização do tipo de conhecimento que orienta a ação formativa, dos instrumentos e da linguagem utilizados no processo.

¹⁴ Texto original “[...] proyectos de conocimiento con *sentido* y nuevos valores”.

¹⁵ Texto original “[...] conciliación definitiva entre aspiraciones individuales, organizaciones sociales y decisiones políticas”.

¹⁶ Texto original “[...] solidaridad y La participación, la identidad social y libertad, la pertenencia y el trabajo, la comunicación y el afecto, la creatividad colectiva y la diversidad cultural”.

Compreendendo que a educação escolar é um dos espaços onde os valores hegemônicos são reproduzidos, é necessário que no desenvolvimento curricular de sua formação os professores reconheçam as redes de poder, as quais saturam a consciência, naturalizando na cultura corporativa, nas práticas institucionais e no cotidiano as desigualdades sociais.

De acordo com Williams (2011, p. 52),

[...] a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade que satura a sociedade a tal ponto e que [...] constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura.

A geopolítica de dominação que, também, ordena uma centralidade de determinados conhecimentos, precisa ser superada pela vivência de novos valores e práticas e pela construção de um pensamento que transponha fronteiras geográficas e políticas, perspectivando o fortalecimento das ações coletivas e o reconhecimento das diferenças.

Historicamente, o currículo é construído tendo como referência o interesse de determinado grupo em organizar os processos educativos e de escolher os conhecimentos e procedimentos que orientam a formação dos sujeitos.

Na prática curricular, os sujeitos constroem significados sociais que podem ser usados na luta contra o poder hegemônico (SILVA, 2013, p. 55).

Conforme Sacristán (2000, p.16), o currículo é

[...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Mostra-se necessário problematizar a prática curricular, também, porque ela pode reproduzir uma perspectiva de fragmentariedade da realidade, de neutralidade e centralidade de determinado conhecimento, contribuindo para disciplinar os saberes e esconder as contradições da realidade material.

O desenvolvimento curricular marca a vida concreta dos sujeitos, para além dos tempos e espaços institucionais, porque está vinculado à construção das subjetividades e das identidades (SILVA, 2013, p. 15).

A autonomia docente no desenvolvimento curricular de sua formação vincula-se à consciência do seu papel político e de sua contribuição para construir, de maneira criativa com outros sujeitos, alternativas para lidar com as questões de sua formação e prática. Desse maneira, compreendemos que a formação do pensamento crítico dos professores sobre a realidade possibilita superar a representação do professor como aquele que transmite conhecimentos produzidos por especialistas acadêmicos.

No caso da formação de professores indígenas e quilombolas, o currículo precisa ser diferenciado, conforme as culturas, tradições, pedagogias desses povos, respeitando a representação que fazem de suas instituições e seu projeto político de sociedade e de escola.

A formação de professores indígenas e quilombolas precisa contribuir para refletir sobre o caráter político e representativo da identidade e da diferença, como construções históricas e sociais, o que pode ajudar a superar o essencialismo das identidades e culturas nos currículos¹⁷.

Uma reconfiguração na dinâmica da formação de professores, baseada na democratização dos processos educativos, vincula-se ao reconhecimento das diferentes culturas que se entrecruzam na escola e dos discursos produzidos por distintos atores sociais, que estão de alguma maneira envolvidos nos processos formativos.

O desenvolvimento curricular intercultural numa formação docente visa não apenas o acréscimo de conteúdos multiculturais à atividade de pesquisa e formação docentes, perspectiva a formação política dos sujeitos para romper com processos de “transmissão” de uma cultura hegemônica sobre outras. O que exige ações específicas para que os professores confrontem os conhecimentos institucionalizados e os saberes construídos nas suas relações com seus familiares, com outros professores, com estudantes e com a realidade que os cerca, permitindo a construção de novos conhecimentos contextualizados.

Entendo que a construção de conhecimentos que se realiza na ação comunicativa em uma formação docente pode contribuir para emancipação dos sujeitos e construção da autonomia para tomada de decisões que afetam os grupos

¹⁷ Sobre o essencialismo das identidades, ver (Silva, 2013, p. 104)

sociais. Dessa maneira, o desenvolvimento curricular precisa perspectivar processos dialógicos, possibilitando a intervenção na realidade social.

A formação de professores não é um fim em si mesmo, pois precisa perspectivar a comunicação intersubjetiva e a problematização de objetos de conhecimento nos currículos, além de permitir que os professores reflitam sobre suas necessidades e maneiras de ação para realizarem sua atividade.

Como foi discutido anteriormente, a atividade de formação e pesquisa com professores depende da interação de diversos elementos para sua realização, e ainda que a linguagem não seja a única maneira de interação, diferente dos instrumentos, ela possibilita a generalização, abstração e internalização de objetos sociais, contribuindo para transformação da consciência dos indivíduos. O que exige dos envolvidos no processo o uso de linguagens adequadas que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

O desenvolvimento curricular da formação docente desde uma perspectiva crítica e participativa pode contribuir para a formação política dos sujeitos e para a construção de espaços democráticos, onde as diferenças são valorizadas.

4. CONTEXTO DA PESQUISA E SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS DADOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES

4.1 Reconstituição Histórico-Cultural de Povos Indígenas e Quilombolas no Nordeste Brasileiro

Durante os séculos XVI e XIX no Nordeste brasileiro, os processos de espólio de terras, a escravização e a tentativa de aculturação marcaram as relações conflituosas entre diferentes etnias com a população “branca”, gerando uma reconstituição identitária e cultural da população local, além de um reordenamento de práticas sociais.

Os povos indígenas e quilombolas participaram ativamente nos processos de reconfiguração da sociedade envolvente, imprimindo mudanças na economia, política, religião, educação e outros âmbitos da vida social (VAINFAS, 1996; MOURA, 1986, POMPA, 2003).

No início da colonização no Brasil, o governo local e a Igreja concordaram que havia necessidade de aldear populações indígenas, perspectivando o controle de diferentes grupos sociais em espaços territoriais dirigidos, a princípio, por sacerdotes católicos.

De acordo com Carneiro (2012, p. 77), o sentido de “subjugação” em espaços que reduziam os territórios indígenas “aliava-se bem ao de confinamento territorial”. Era interesse da sociedade local que os aldeamentos fossem construídos próximos às cidades, visando à oferta de mão de obra para a sociedade envolvente.

A proximidade de aldeamentos e quilombos aos agrupamentos de população branca possibilitava a relação entre os diferentes grupos sociais. A convivência nos aldeamentos e quilombos não se dava exclusivamente entre indígenas e sacerdotes católicos, como muitos acreditam. Essas relações nem sempre foram pacíficas, considerando a tomada de terras indígenas pela população envolvente (POMPA, 2003; MARTIN DE NANTES, 1979; FUNARI, 1996; CARNEIRO, 2012).

As pregações realizadas pelos sacerdotes católicos aos indígenas e negros objetivavam o controle dessas populações, legitimando o projeto colonizador

européu de incorporar esses grupos à cultura dominante (VAINFAS, 1996; BRASIL, 2007).

Descrições oficiais realizadas durante muito tempo pela Igreja e pelo Estado sobre povos indígenas e quilombolas do Nordeste brasileiro revelam não apenas a fragmentariedade e racionalidade do olhar ocidental sobre a cosmologia desses grupos, mas também as estratégias realizadas por eles na negociação de significados para conservação étnica (MARTIN DE NANTES, 1979; VAINFAS, 2011). Questão que, por ser mal interpretada, alimenta o discurso da aculturação até os dias atuais.

Durante muito tempo, os relatos sobre os povos indígenas e negros do Nordeste procuraram negar as relações identitárias desses grupos com seus povos originários, afirmando sua assimilação à cultura dominante. Discursos que têm gerado, até os dias atuais, preconceitos contra suas populações e a tentativa de negação dos seus territórios e das suas especificidades étnico-culturais.

Ao tratar dos processos de atualização histórica das identidades como “etnogênese”, Bartolomé defende que a ideia de “pureza” na constituição de povos na América Latina é um mito, considerando a maneira como povos indígenas e negros reorganizaram elementos sociais mediante o contato com outras sociedades. Conforme o autor,

[...] as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. [...] a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente (BARTOLOMÉ, 2006, p. 68).

Os contatos entre diferentes povos devido ao reordenamento de populações negras e indígenas no Nordeste, não anula a relação de pertencimento identitário constitutivo desses grupos. Conforme Oliveira (1998, p. 64),

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da

resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.

A relação entre cultura e identidade étnica não é de causalidade. Apesar da possibilidade das transformações culturais influenciarem na reorganização das identidades, estas são autônomas em relação às culturas. Visto que a etnicidade caracteriza-se pelo elemento contrastivo entre sociedades que se inserem em um mesmo espaço social e político (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

No caso dos indígenas e quilombolas que habitam o sertão nordestino brasileiro, as questões históricas que envolvem a luta pelo território são centrais para compreender sua identidade. O reconhecimento das diferenças étnicas dessas populações é um modo de reafirmação do seu direito à terra, à cidadania e à representação em espaços institucionais.

4.2 Políticas de Educação Escolar Indígena e Quilombola no Brasil

Ao tratar da formação de professores indígenas e quilombolas, é importante marcar a discussão desde uma perspectiva sócio-histórica que ajude a entender a atual configuração da instituição escola nos territórios indígenas e quilombolas, considerando os vínculos entre a prática e a formação docente.

O processo de socialização de conhecimentos realizado em sala de aula com a mediação do professor possui características diferentes da maneira como se realiza em outros espaços sociais, levando-se em conta a complexidade da interação e os objetivos da agência de professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, o sujeito pode se auto-identificar e construir sua identidade em coerência com o ordenamento social. Esse processo caracteriza-se pela relação dialética entre institucionalização, subjetivação e interiorização.

Em todas as sociedades, a institucionalização é uma prática social (BERGER E LUCKMANN, 2013, p. 84). A escola, por exemplo, é objetivada por indígenas e quilombolas de modo particular em seu cotidiano, levando em conta necessidades concretas e o universo simbólico específico de cada povo.

A presença da instituição escolar em territórios indígenas e quilombolas não é um capítulo à parte nos processos sócio-históricos de constituição dessas sociedades no Brasil. Assim como outras instituições em contextos indígenas e quilombolas, a escola precisa contribuir para construção de símbolos e preservação de elementos culturais imprescindíveis à organização social de cada povo. Desse modo, a cultura da escola precisa corresponder a da Aldeia e a da comunidade.

Antes da colonização, os povos indígenas no Brasil não possuíam uma instituição como a escola encarregada especificamente da educação.

Entre os séculos XVI e XVII, a educação escolar na colônia foi desenvolvida por religiosos jesuítas (CASTRO, 2006). Nos aldeamentos e em reuniões com escravos negros, o interesse primordial da Igreja era a catequização, questão que ajudou a legitimar o projeto colonizador europeu, pois buscava a incorporação dessas populações à cultura dominante e o espólio de suas terras (VAINFAS, 1996; BRASIL, 2007). De acordo com Pompa (2003, p. 379), “o aldeamento jesuítico procurou desestruturar em primeiro lugar o ‘espaço’, enquanto lugar do ‘ser’ indígena”.

Com o passar dos anos,

[...] foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (BRASIL, 2007).

Como mencionado anteriormente, no conflito entre diferentes realidades, os grupos indígenas e quilombolas não foram passivos nas relações com a sociedade envolvente. Apesar de não considerar os princípios educacionais vivenciados por esses grupos, os jesuítas viam-se forçados a incorporar ao seu próprio discurso elementos culturais de povos indígenas para serem “bem sucedidos” em seu intento “civilizador”. Do mesmo modo, as “rebeliões de negros fugidos” impunham mudanças na vida cotidiana da colônia.

No período Imperial, a educação nos Diretórios (antigos aldeamentos) passa a ser administrada por outras ordens religiosas e a educação começa a incluir o ensino de ofícios para integrar os indígenas ao mundo do trabalho. Nesse período, também, se discute o papel da escola no desenvolvimento das “camadas inferiores da sociedade”, como negros e mulheres (BRASIL, 2007, p. 13).

No Império e na República, o interesse por parte do Estado em integrar povos indígenas e negros à sociedade nacional orientou o tipo de educação oferecido a esses grupos. Houve maior controle por parte do Estado sobre a atuação de religiosos na educação destinada aos indígenas.

Há poucos registros sobre a presença negra na educação do período imperial e republicano no Brasil. No entanto, alguns estudos têm demonstrado que

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (Cruz, 2005, p.27).

O preconceito institucionalizado sofrido pelas populações negras e a ausência de políticas públicas que atendessem as suas necessidades de escolarização não impediram sua organização para lutar por seu reconhecimento nas políticas estatais.

No início do século XX, as relações do Estado com os povos indígenas passam a ser mediadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) – posteriormente, substituídos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) -, mas as práticas institucionais permanecem com o interesse em assimilar os “remanescentes de povos indígenas” aos projetos nacionais. Nesse período, o modelo de educação escolar oficial permanecia negando a complexidade social dos diferentes grupos e suas especificidades (BRASIL, 2007).

Entre as décadas de 1960 e 1970, têm-se o primeiro registro da formação de indígenas para atuarem como alfabetizadores. A necessidade de integrar diferentes povos à cultura nacional obrigou o Governo a formar professores indígenas para ensinarem a língua portuguesa, de maneira que a aprendizagem da língua oficial contribuísse para seu processo de assimilação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014).

Os povos indígenas e quilombolas começam a garantir na década de 1980 espaços institucionais importantes que vão permitir transformações nas políticas públicas identitárias. Como os artigos da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que reconhecem a necessidade de um tratamento diferenciado aos povos indígenas e comunidades afro-descendentes. Movimento que será seguido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e por outros documentos legais. Essas transformações na política

nacional exigiram mudanças no tipo de educação escolar que se espera para uma sociedade intercultural e democrática, possibilitando a superação de velhas estruturas que sustentam um modelo formativo monocultural.

A implantação das LEI Nº 10.639 (BRASIL, 2003) e LEI Nº. 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que orienta a incorporação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ao currículo do ensino oficial em todo o território nacional é uma das conquistas de movimentos sociais e que exigem ações de diferentes instituições e organizações para sua implementação na atualidade¹⁸.

A legislação nacional ganha um novo dispositivo em 2004, com a Resolução 169 da OIT (BRASIL, 2004). A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989 ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (BRASIL, 2004) traz orientações significativas sobre o tratamento a ser dado às questões étnico-culturais de povos indígenas e quilombolas. A promulgação do texto no Brasil responde à reivindicação de diferentes povos, pela necessidade de superar a desigualdade social que resulta de processos como a colonização e a divisão social do trabalho capitalista.

O Decreto nº 5.051/2004 aponta, também, para a necessidade de construção de espaços consultivos, a fim de que povos tradicionais participem da elaboração e consulta de medidas legislativas e administrativas que possam afetá-los.

O texto da lei é importante instrumento para se romper com modelos de educação escolar monocultural, que hierarquizam verticalmente as relações e práticas sociais, pois permite o reconhecimento de saberes e práticas dos povos tradicionais e sua participação na construção e implementação de políticas que considerem suas necessidades concretas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para educação escolar e formação de professores indígenas e quilombolas, organizadas em conformidade com os dispositivos legais apresentados até aqui, são um exemplo significativo de construção de políticas que podem contribuir para o reconhecimento étnico no Brasil (BRASIL, 2015; 2012b). Mas, assim como outros textos da lei, as ações governamentais precisam ser problematizadas contribuindo para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e intercultural na prática cotidiana, valorizando a

¹⁸ Considera-se que as comunidades quilombolas enquadram-se nessa perspectiva, por fazerem parte dos processos de colonização e constituição do Estado Nacional. Como descendentes dos negros que foram escravizados e trazidos para o Brasil (BRASIL, 2008).

especificidade das pedagogias, metodologias e construção de materiais didáticos utilizados nos processos formativos de diferentes grupos sociais.

Conforme as DCN, a territorialidade é central na formação de professores indígenas e quilombolas e na educação escolar de seus povos, considerando sua relação com a construção das identidades e do devir desses grupos sociais. Da leitura realizada dos DCN, mostra-se importante destacar, também, que o Estado precisa assegurar na prática institucional a participação de diferentes atores sociais no processo de formação docente, além de uma formação específica dos formadores indígenas e quilombolas que atenda a demandas históricas das populações indígenas e quilombolas.

Com o objetivo de organizar a educação escolar indígena e a formação de diferentes profissionais da educação, o Governo Federal publicou em 2009 um decreto e em 2012 uma portaria com designações para criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)¹⁹. Para o Estado, os TEEs instrumentalizam as relações entre diferentes povos e destes com os órgãos estatais responsáveis pela sua implementação. É interesse do estado que os territórios se constituam como espaços consultivos e de integração de diferentes povos. No entanto, recebe críticas por parte de movimentos indígenas e organizações não governamentais, considerando que o Governo Federal não respeitou na construção do projeto a participação efetiva dos diferentes povos interessados, o que interfere na criação e desenvolvimento dos TEEs (CIMI, 2014).

Atualmente, dentre as atuações de movimentos indígenas e quilombolas no Nordeste podemos destacar a luta para articular dentre outras questões a efetivação de professores indígenas e quilombolas em seus respectivos territórios. Considerando a complexidade e especificidade do papel docente junto à organização social de seus povos na defesa de seu território e valorização de sua história, sua cultura, suas tradições e de seus saberes.

Compreendemos que a ação política necessária é aquela que descentraliza a atuação estatal, devido à importância do protagonismo de indígenas e quilombolas para efetivação das políticas e para qualificar as práticas institucionais referentes aos seus povos. Nos últimos anos, um dos grandes desafios que se apresentam ao

¹⁹ Conferir Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL,2009) e a Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL,2013) que regulamentam a criação e implementação do Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

poder público é possibilitar que povos indígenas e quilombolas participem não somente da construção, mas também do processo de implementação das públicas para a educação escolar e formação docente, de maneira que haja reparação social, considerando os anos de opressão que sofreram esses povos.

4.3 Contexto da Pesquisa e Síntese Interpretativa

A presente pesquisa foi realizada em dois contextos distintos: com 15 professores indígenas, quilombolas de diferentes povos e formadores lotados na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curaçá na Bahia; e com 19 professores indígenas e quilombolas atuantes em escolas de Pernambuco, participantes do curso de *Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial*.

No município de Curaçá-BA, há uma comunidade quilombola e dois povos indígenas. A responsabilidade da educação nesses territórios é da Secretaria Municipal de Educação, que também organiza a formação dos professores, com apoio de um quadro interno de formadores.

Nas regiões do Agreste e Sertão do estado de Pernambuco existem 12 povos indígenas e cerca de 150 comunidades quilombolas (IF SERTÃO, 2014).

A educação escolar nos territórios indígenas em Pernambuco é de responsabilidade do Estado. No caso das comunidades quilombolas, os municípios ofertam a educação infantil e fundamental. No sertão pernambucano, apenas na comunidade de Conceição das Crioulas é oferecido o ensino médio sob responsabilidade do Estado. Nas outras comunidades, os estudantes que precisam cursar esse nível de ensino se deslocam de seus territórios para outras escolas não-quilombolas.

De acordo com o texto do Projeto de *Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial* (IF SERTÃO, 2014),

A educação escolar indígena em Pernambuco é responsabilidade da esfera estadual, e, no que pese a educação infantil e a primeira etapa da educação fundamental sejam ofertadas satisfatoriamente, no sentido em que há escolas específicas nos doze povos com professores/as formados/as em nível médio, hoje o maior empecilho à

plena realização deste direito educacional, isto é, expandir a oferta para os anos finais do E.F e Médio, recai exatamente na oferta insuficiente de formação em nível superior para professores/as indígenas.

Nesse sentido, compreendemos que há necessidade da oferta de licenciatura específica e diferenciada não apenas para os professores indígenas, mas também quilombolas visando sua formação para atuar em diferentes níveis da educação escolar nos seus territórios.

A luta pela formação de professores é realizada por movimentos e organizações representativos dos povos indígenas e quilombolas do estado de Pernambuco, como a COPIPE – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco e o Núcleo de Educação da Comissão de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, com o apoio de organizações não governamentais e pesquisadores ligados às instituições públicas de ensino (IF SERTÃO, 2014).

O Projeto da Especialização foi gestado entre os anos de 2012 e 2013 no Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) *Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante* realizado pelo IF SERTÃO. Na construção do Projeto, envolveram-se profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão campus de Petrolina e Floresta (IF SERTÃO), juntamente com representantes de povos indígenas e quilombolas de Pernambuco, visando superar as desigualdades sociais e educacionais institucionalizadas.

De acordo com o texto do Projeto da Especialização, a iniciativa visa

[...] contribuir à superação dos desafios ético-políticos que se apresentam às políticas públicas de educação nesta região, a saber: a invisibilidade, nestas, da ampla diversidade étnico-racial da região, efeito da injustiça cognitiva e curricular que caracteriza a história social e político-econômica das relações entre o Estado e estes grupos sociais neste território (IF SERTÃO, 2014, p.5).

A proposta de construção curricular realizada pelos participantes do FIC chamou minha atenção por se caracterizar em um movimento de consulta às comunidades sobre qual tipo de formação desejam para os professores indígenas e quilombolas em Pernambuco.

Sou professor da educação básica há 12 anos, período em que trabalhei em escolas que atendem a estudantes provenientes de comunidades rurais, de

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de populações ribeirinhas. Além da prática em sala de aula durante esses anos, as minhas experiências em processos de formação inicial e continuada sempre me inquietaram, considerando que parte das práticas institucionais e do desenvolvimento curricular na formação docente desconsideram o cotidiano escolar e os saberes dos professores, distanciando-se da realidade concreta dos grupos sociais.

Ao participar das oficinas do FIC, compreendi que havia necessidade de investigar como se configura no texto do Projeto do Curso de Especialização, construído pelos docentes indígenas e quilombolas, o processo de formação de professores específico e diferenciado, levando em conta que a perspectiva poderia contribuir para pensar não apenas a realidade da formação de professores indígenas e quilombolas, mas também de outros grupos que reivindicam uma formação específica e diferenciada.

Em um primeiro momento de observação do processo das oficinas no FIC, procurei compreender *Como o currículo construído pelos professores contribuiria para o reconhecimento de sua identidade étnica*, devido a necessidade de comprovar sua pertinência para povos indígenas e quilombolas. Para alcançar o meu objetivo, iniciei o processo analisando o discurso materializado no Projeto do Curso de Especialização.

Durante a pesquisa bibliográfica, compreendi que a escolha do Projeto escrito da Especialização e os instrumentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa reproduziam de algum modo a dicotomia entre teoria e prática, ao distanciar-me do movimento concreto onde se desenvolveu o processo de formação docente.

A necessidade de aproximar-me da realidade possibilitou uma revisão na pergunta geradora, e compreendi que precisava explicar *Como os professores* (que participarem do FIC) *construíram um currículo para sua própria formação*. O que exigiu uma mudança na escolha dos elementos teórico-metodológicos a serem utilizados na pesquisa. Inicialmente, a ideia seria realizar oficinas como modo de permitir a participação dos professores na construção, sistematização e interpretação de dados sobre a formação docente.

Em conversa com a coordenação da Especialização, compreendi que a segunda proposta de pesquisa, também, não poderia se concretizar, considerando que os estudantes da Especialização não seriam os mesmos professores indígenas e quilombolas que participaram do curso FIC. Nesse caso, a realização de oficinas

com os professores que participariam Especialização não me ajudaria a compreender como os professores construíram o Projeto da Especialização e, por questões burocráticas e de recursos financeiros, não haveria condições para reunir os participantes do FIC em novas oficinas visando à realização de uma pesquisa.

O impasse encontrado no percurso de construção da pesquisa e reflexões realizadas sobre o processo de formação de professores indígenas e quilombolas, fez gerar outra questão.

Entendo que as duas primeiras perguntas geradoras podem ser de algum modo problematizadas em um processo de formação docente, mas é necessário compreender conjuntamente *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles.*

A contribuição de uma formação para o reconhecimento étnico-cultural e a dinâmica de sua construção precisam ser problematizadas, considerando a representação dos professores sobre sua própria formação. Levando-se em conta que, muitas vezes, são desconsiderados em processos de pesquisa e formação docente os saberes construídos pelos professores em/sobre sua prática formativa.

No segundo semestre do ano de 2014, iniciamos um diálogo com representantes da comissão²⁰ do curso de Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, ofertado pelo IF SERTÃO, para verificar a possibilidade de realizarmos um processo de pesquisa e formação junto aos professores cursistas. Na época, a realização da proposta de pesquisa ficou condicionada a sua adequação ao Projeto da Especialização.

O Governo Federal demorou a liberar recursos para instituições federais no primeiro semestre de 2015, alegando problemas financeiros e a necessidade de cortes no orçamento. O que acarretou atraso na autorização para o funcionamento do curso de Especialização, exigindo que repensássemos a proposta inicial da pesquisa, as datas, o tempo e os procedimentos a serem empregados na realização da pesquisa.

Em maio de 2015, em decorrência da dúvida se conseguiríamos realizar as oficinas na cidade de Floresta-PE, iniciamos um diálogo com formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA (SEC) para realização do

²⁰ A coordenação do curso da Especialização é formada por dois professores do Instituto, uma representante do Conselho Indigenista Missionário, um representante indígena e um quilombola (IF Sertão, 2014).

processo de pesquisa e formação com professores indígenas e quilombolas daquele município. A proposta foi aceita pela Secretaria de Educação e posteriormente pelos formadores da SEC e professores indígenas e quilombolas que trabalham em escolas do município.

Após a confirmação das oficinas pela SEC, alguns formadores lotados na secretaria também demonstraram interesse em participar do processo de reflexão sobre a formação oferecida pelo município aos docentes indígenas e quilombolas. É importante considerar que o processo das oficinas foi a primeira formação específica oferecida no âmbito municipal aos professores indígenas e quilombolas.

A SEC sugeriu que as oficinas fossem realizadas em um mesmo dia, nos turnos da manhã e tarde, por questões financeiras e pela dificuldade de deslocamento dos docentes para a sede do município. O que se tornou um desafio para nós, considerando que foi preciso utilizar o intervalo entre as duas oficinas para reunir em um texto memória as informações construídas pelos professores no turno da manhã, visando sua revisão e reconstrução na oficina da tarde.

Em julho de 2015, o edital para seleção de cinquenta professores cursistas da Especialização foi publicado pelo IF Sertão. Após a confirmação de que o curso teria início no segundo semestre do mesmo ano, retomamos o diálogo com representantes da coordenação do mesmo sobre a proposta de pesquisa e formação a ser realizada durante as suas disciplinas.

Em diálogo com a coordenação do curso de Especialização, compreendemos que seria preciso definir o lugar das oficinas no desenvolvimento do curso, levando em conta que havia um cronograma de disciplinas a ser cumprido e que as oficinas não estavam previstas no projeto da Especialização construída pelos professores indígenas e quilombolas. Após algumas conversas, a coordenação entendeu que as oficinas poderiam acontecer após o horário das duas primeiras disciplinas. Outras duas questões foram colocadas como condição para realização da pesquisa: as oficinas não fariam parte do curso e precisaríamos consultar aos professores cursistas sobre a possibilidade da realização do processo das oficinas após o término das disciplinas.

No primeiro encontro presencial da Especialização, onde ocorreu a abertura oficial do curso, apresentamos a proposta de pesquisa e das oficinas aos docentes. Durante a apresentação, foram levantados questionamentos pelos professores sobre o fato das oficinas não serem realizadas nos territórios de indígenas e

quilombolas. Demonstramos entender a problematização realizada pelos docentes e argumentamos sobre o caráter intercultural da proposta da pesquisa e a viabilidade de realizar o processo no curso de Especialização, o que seria inviável em outras condições.

Dezenove professores da Especialização em Pernambuco e quinze docentes de Curaçá na Bahia participaram do processo da formação no âmbito da pesquisa.

Nas oficinas, orientamos os professores sobre a importância de considerarem suas experiências, saberes e conhecimentos, necessidades e interesses - deles mesmos e de seus povos - para a sistematização de uma proposta específica e diferenciada que subsidiasse a construção de políticas públicas de formação de professores indígenas e quilombolas.

Busquei dar ênfase ao caráter processual da pesquisa-formação e a interdisciplinaridade nas ações dos professores permitindo, mediante alguns procedimentos da Pesquisa Coletiva, a participação de cada docente na exposição de suas ideias e no debate sobre as proposições construídas ao longo das oficinas. Dessa maneira, compreendemos que foi possível, também, a construção de conhecimentos que atendem às necessidades dos professores e de seus povos.

Durante a primeira oficina com docentes de Pernambuco e da SEC, constituímos grupos de discussão objetivando a construção dos dados da pesquisa. Levei em consideração a formação de grupos pequenos e com a mesma quantidade de membros, possibilitando maior participação dos professores na troca de saberes, revisão, correção e reconstrução dos dados no coletivo (MAILHIOT, 2013).

No início da primeira oficina, sugerimos que os docentes pensassem e escrevessem, individualmente, sobre a questão *Quem sou eu*, visando que refletissem e construíssem uma representação de si mesmos. Entendo que, ao se descreverem, os professores relacionaram à construção de sua identidade pessoal, inclusive a profissional, ao seu pertencimento étnico, elemento que caracteriza, também, a especificidade da formação requerida por eles.

Após essa reflexão inicial, apresentei aos professores três questões para que eles construíssem proposições: (Q1) *Questões positivas em uma formação docente*, (Q2) *Principais problemas de uma formação docente* e (Q3) *Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas*. O procedimento de utilização das questões perspectivou a construção de dados referentes à pergunta

geradora dessa pesquisa *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles.*

A princípio, os professores de Pernambuco e Curaçá-BA construíram informações sobre as três questões apresentadas. Os dados foram gerados por escrito e individualmente e depois levados aos grupos formados no processo das oficinas, visando subsidiar as discussões e escrita de novas proposições de acordo com o entendimento dos coletivos.

Para dar continuidade aos procedimentos realizados individualmente, formamos grupos denominados cada um com o nome de um país diferente: Argentina, Brasil, Paraguai, Peru e México, onde os professores puderam coletivamente rever e corrigir as suas proposições e construir novos entendimentos no coletivo, os quais estão apresentamos a seguir²¹:

²¹ Não realizamos alterações nos textos dos professores quanto às normas gramaticais. Preservamos a variação da linguagem, considerando que a mesma caracteriza o contexto onde se materializou o discurso dos participantes da pesquisa.

Dados Construídos pelos Professores de Pernambuco – Grupo dos Países (GP-PE)

Q1. Pontos positivos de uma formação docente
Grupo Argentina: <i>Troca de conhecimentos. A união dos povos quilombolas e indígenas. A construção de conhecimento científico baseado no conhecimento tradicional e construído pelos povos tradicionais.²²</i>
Grupo Brasil: <i>Troca de saber entre os povos. Autonomia de diagnosticar o problema e colocar em pauta para estudo. Ampliação e qualificação das intervenções.</i>
Grupo Paraguai: <i>Fortalecimento do grupo (bases). A troca de saberes e experiências entre os povos/ comunidades. A contextualização dos saberes históricos voltados para realidade de nossos povos/ comunidades.</i>
Grupo Peru: <i>Socialização das experiências. Interação, valorização e construção dos saberes. Conteúdos voltados para nossa realidade.</i>
Grupo México: <i>Participação das lideranças e os mais velhos (quando é realizada dentro da comunidade). As formações sejam feitas por conhecedores das histórias dos povos e comunidades e anseios do povo. Fomentar materiais específicos para trabalhar com os povos.</i>

²² Todos os dados construídos pelos professores nas oficinas, bem como os trechos do texto memória, estão destacados no corpo da dissertação com a fonte em *Itálico*.

Dados Construídos pelos Professores de Pernambuco – Grupo dos Países (GP-PE)

Q2. O que precisa melhorar em uma formação docente
Grupo Argentina: <i>Pouco tempo para muitas informações. Formadores que não estão alinhados aos interesses dos povos. Falta de uma discussão ampliada e a longo prazo.</i>
Grupo Brasil: <i>Resistência de alguns educadores do território que não veste a camisa, não engajam de fato na luta. Pouco tempo de formação. Pouca qualificação de alguns formadores.</i>
Grupo Paraguai: <i>A não continuidade do processo de formação dos professores indígenas/quilombolas. A imposição da secretaria ou formador, inserindo conteúdos que não diz respeito a nossa realidade. A falta de conhecimento de professores não quilombolas em relação ao processo de luta das comunidades.</i>
Grupo Peru: <i>Muito conteúdo em uma só etapa. Dificuldade de internalizar e produzir. Metodologias e organização do tempo.</i>
Grupo México: <i>Falta de ofertas das formações. Pouco tempo para início e término das formações continuadas. Difícil acesso da locomoção dos povos para cidade.</i>

Dados Construídos pelos Professores de Curaçá-BA – Grupo dos Países (GP-SEC)

Q1. Pontos positivos de uma formação docente
<p>Grupo Argentina: <i>O ponto positivo é que a formação terá um olhar indígena e quilombola. Uma relação boa e construtiva com a aprendizagem adquirida. Socialização, (interação) integração; troca de experiências; obter resultado e colocar a teoria em prática. Carência de profissionais indígena e quilombola no setor pedagógico. O preconceito com os povos. A realidade não vivenciada diante do nosso contexto. Formação voltada para o povo.</i></p>
<p>Grupo Brasil: <i>O reconhecimento da igualdade perante à Constituição. Troca de experiências onde podem ser debatidos os problemas e as dificuldades encontradas na educação indígena e quilombolas. A ideia de que o conhecimento básico e elementares são importantes mudar a realidade específica.</i></p>
<p>Grupo Paraguai: <i>Tratar adequadamente as diferenças culturais. Assegurar o cumprimento das leis das comunidades indígenas e quilombola. Ter método didático e específicos para essas comunidades indígenas e quilombolas.</i></p>
<p>Grupo Peru: <i>A troca de experiências. A motivação de todos. Conhecer a realidade diferenciadas das comunidades. Parceria com comunidades no sentido de auto ajuda do conhecimento.</i></p>

Dados Construídos pelos Professores de Curaçá-BA – Grupo dos Países (GP-SEC)

Q2. O que precisa melhorar em uma formação docente
Grupo Argentina: <i>A falta de compreensão dos governos e a participação dos mesmos, que não participam como deveriam, não procuram saber mais das dificuldades que temos dentro das aldeias. As formações agora somente específicas para professores do quadro e não valorizam as experiências dos profissionais envolvidos.</i>
Grupo Brasil: <i>A temática ainda não são discutidas respeitando as especificidades indígenas e quilombolas. A burocracia e as políticas assistencialistas sem considerar uma educação para o “mundo”. O fortalecimento de políticas públicas educacionais.</i>
Grupo Paraguai: <i>Formações que não atendem às necessidades dos professores indígenas e quilombolas. Falta de materiais didáticos próprios para educação indígena e quilombola. Falta de política municipal para atender às necessidades desse público.</i>
Grupo Peru: <i>A falta de foco voltado para comunidades. O tema é abordado de maneira solta. Falta de envolvimento de outras escolas que recebem alunos indígenas e quilombolas fora das aldeias, ou seja, o preconceito ainda existe fora da comunidade.</i>

Após os procedimentos realizados nos grupos de países, os professores se reorganizaram em novos grupos classificados como *Embaixadores*, objetivando uma nova reconstrução dos dados. Os grupos foram identificados com uma numeração de um a cinco para diferenciá-los. As discussões registradas individualmente e nos grupos dos países foram problematizadas pelos docentes e reconstruídas, gerando os seguintes dados:

Dados Construídos pelos Professores de Pernambuco - Grupos dos Embaixadores (GE-PE)²³

Q1. Pontos positivos de uma formação docente
Grupo 1: <i>Troca de conhecimentos</i>
Grupo 2: <i>A troca de saberes e experiências entre os povos/comunidades. A contextualização dos saberes históricos voltados para as realidades de nossos povos/comunidades. A construção de conhecimentos através da interação de indivíduos de diferentes povos/etnias, na perspectiva de melhorar na qualidade de vida das comunidades.</i>
Grupo 3: <i>A socialização dos conhecimentos entre professores indígenas e quilombolas contribui para construção e valorização dos saberes. A partir da socialização entre povos ou comunidades possibilita uma melhor ampliação e construção de novos saberes.</i>
Grupo 4: <i>Fortalecimento dos povos e comunidades.</i>
Grupo 5: <i>Linguagem dos ideais que serão desenvolvidos para o fortalecimento da nossa cultura durante as discussões. A socialização das experiências afins. As aprendizagens proveniente de conteúdos pertinentes à nossa realidade.</i>

²³ Cada grupo de embaixadores foi formado por diferentes membros dos grupos de países, possibilitando que todos os professores pudessem participar do processo de revisão e reconstrução dos dados da pesquisa no coletivo.

Dados Construídos pelos Professores de Pernambuco - Grupos dos Embaixadores (GE-PE)

Q2. O que precisa melhorar em uma formação docente
Grupo 1: <i>Muito conteúdo em pouco tempo.</i>
Grupo 2: <i>A não continuidade do processo de formação dos professores indígenas/comunidade. Falta de materiais específicos. Pouco tempo para discussão.</i>
Grupo 3: <i>O curto tempo das formações continuadas para o bom desenvolvimento nas realizações das atividades propostas na construção de novos saberes. O pouco tempo das informações interfere no melhor entendimento dos conhecimentos que são transmitidos pelos formadores, pois os mesmos dispõem de muitas informações que deveriam dispor de maior de dias.</i>
Grupo 4: <i>Pouco tempo para várias informações nas formações. Pouca qualificação de alguns formadores.</i>
Grupo 5: <i>A falta de materiais ou multimeios que fortaleçam ou subsidiem as experiências concomitantes ao processo ou segmento de formação. A desconcentração dos processos formativos onde a discussão não são, muitas vezes, estendidas a outros espaços. A falta de visibilidade para o público alvo, onde as propostas elencadas não são elencadas ou desenvolvidas, como forma de retorno ao público-alvo.</i>

Dados Construídos pelos Professores de Pernambuco - Grupos dos Embaixadores (GE-PE)

Q3. Propostas para uma formação de professores indígenas e quilombolas
Grupo 1: <i>Que os professores formadores tenham conhecimentos da vida e história dos povos tradicionais. Garantir a participação das lideranças das comunidades. Cumprimento da carga horária e dos estudos da disciplina.</i>
Grupo 2: <i>A troca de saberes e experiências entre os povos/comunidades. O fortalecimento das bases, através da valorização dos saberes do povo/comunidade. A contextualização dos saberes históricos voltados para realidade de nossos povos/comunidades.</i>
Grupo 3: <i>Formação específicas na área quilombolas e indígenas. Qualificação de formadores para atender a realidade de professores quilombolas e indígenas.</i>
Grupo 4: <i>Mais tempo com os formadores para auxílio nos trabalhos de campo. Que tenha mais oferta de formações e que contemplem significativamente a realidade dos povos e das comunidades.</i>
Grupo 5: <i>Adequar a linguagem utilizada nos espaços de formação de modo a ser compatível ou, melhor dizendo, adequada ao nível intelectual do grupo. Selecionar os sujeitos facilitadores a fim de que a formação seja eficaz e eficiente. Desse modo, o facilitador deverá ser um membro do respectivo grupo que recebe a formação. Possibilitar uma discussão ampliada das ideias suscitadas durante a realização da formação.</i>

Dados Construídos pelos Professores de Curaçá-BA - Grupos dos Embaixadores – (GE-SEC)

Q1. Pontos positivos de uma formação docente
Grupo 1: <i>Assegurar cumprimento da lei em relação às comunidades indígenas e quilombolas. O reconhecimento da igualdade perante a constituição.</i>
Grupo 2: <i>Assegurar o cumprimento das leis direcionadas às comunidades indígenas e quilombolas. Método didático específico para comunidades indígenas e quilombolas.</i>
Grupo 3: <i>Troca de experiências onde pode ser debatidos os problemas e as dificuldades na educação, indígenas e quilombolas. A ideia de que conhecimento básico e elementares são importantes para mudar a realidade específica.</i>
Grupo 4: <i>Troca de experiências onde pode ser debatido os problemas e dificuldades encontradas na educação indígena e quilombola. Conhecer as realidades diferenciadas das comunidades. Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos.</i>

Dados Construídos pelos Professores de Curaçá-BA - Grupos dos Embaixadores – (GE-SEC)

Q2. O que precisa melhorar em uma formação docente
Grupo 1: <i>Formações que não atendem às necessidades dos professores indígenas e quilombolas. Carência de profissionais indígena e quilombola no setor pedagógico.</i>
Grupo 2: <i>Falta de políticas municipais que contemplem as comunidades indígenas e quilombolas. Oficinas educacionais direcionadas aos professores indígenas e quilombolas. Materiais didáticos direcionados, específicos.</i>
Grupo 3: <i>Os estudos são abordados de maneira solta/limitada e até então as propostas não foram adequadas ou reformuladas de acordo com a lei. Estudos voltados para o aperfeiçoamento da língua afro-brasileira e a língua indígena. Adequação da lei nas propostas político pedagógico nos espaços escolares.</i>
Grupo 4: <i>Troca de experiências aonde pode ser debatido os problemas e dificuldades encontradas na educação indígena e quilombola. Conhecer as realidades diferenciadas das comunidades. Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos.</i>

Dados Construídos pelos Professores de Curaçá-BA - Grupos dos Embaixadores – (GE-SEC)

Q3. Propostas para uma formação de professores indígenas e quilombolas
Grupo 1: <i>Políticas municipais conscientes, aliando a cultura aos saberes necessários para sala de aula. Conhecimento profundo pela Secretaria de Educação da realidade de índios e quilombolas, suas carências, seus avanços e seus anseios, a partir de vivências locais. Formação no ano letivo e disponibilização de material didáticos, para professores e alunos.</i>
Grupo 2: <i>Formações continuadas que atendam às necessidades dos povos indígenas e quilombolas. Construção de materiais didáticos específicos para educação indígena e quilombola.</i>
Grupo 3: <i>Desenvolver estudos nas comunidades com a finalidade de resgatar a cultura das comunidades indígenas e quilombolas, no sentido do reconhecimento da língua materna. Assim sendo, fomentar o desejo, nas demais entidades com o propósito do fortalecimento conjunto, rumo ao conhecimento sistematizado e de igualdade para todos.</i>
Grupo 4: <i>Adequação e reformulação das propostas pedagógicas. Encontros de formações com foco voltado para as realidades indígenas e quilombolas. Estudos coletivos dentro das comunidades. Organização de segmentos.</i>

As novas proposições construídas no grupo dos *Embaixadores* foram expostas para o coletivo por representantes escolhidos pelos próprios professores, onde foram problematizadas, revistas e corrigidas.

Os dados construídos pelos docentes na primeira oficina foram compilados por mim em um texto memória e devolvido a eles na segunda oficina, visando à nova revisão, correção e reconstrução das informações.

Na segunda oficina, o texto memória foi revisado pelos docentes coletivamente que, também, construíram novas propostas para formação de professores indígenas e quilombolas, que estão apresentadas a seguir

Coletivo de Professores de Pernambuco

Q3. Propostas para uma formação de professores indígenas e quilombolas

Os trabalhos de pesquisa são importantes e necessários para a formação dos professores, portanto para melhorar os trabalhos na comunidade, os professores poderiam ser liberados da metade da sua carga-horária.

Coletivo de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA

Q3. Propostas para uma formação de professores indígenas e quilombolas

“Estudos específicos das leis para os povos indígenas e quilombolas em fóruns e conferências municipais. Organização da secretaria e gestores para que as informações de programas oficiais voltados para os processos educativos cheguem às escolas indígenas e quilombolas. Formação para os demais profissionais das escolas indígenas e quilombolas. Concurso específico para professores indígenas. Estrutura para atendimento educacional/aquisição de equipamentos que atenda aos alunos de educação especial indígena e quilombola.”

A ação intersubjetiva de devolução e tratamento dos dados pelos próprios professores visou à construção de novos conhecimentos contextualizados e a formação dos professores.

É importante destacar, que nos discursos dos docentes é possível identificar a particularidade constitutiva de dois coletivos que vão se construindo. Conforme Alvarado Prada (2006, 105),

O coletivo, como interação tanto de complexas diferenças como de elementos comuns entre as pessoas que o compõem, constitui-se em uma estrutura de relações imensuráveis, cuja dinâmica lhe confere características próprias e identificadoras. Diante disso, assim como não existem pessoas iguais, não existem coletivos iguais, mesmo sendo constituídos pelas mesmas pessoas.

No compartilhamento de suas visões de mundo, necessidades e desejos, os professores reelaboram seu entendimento da realidade e ressignificam seus objetivos dentro de uma coletividade, a qual se caracterizará pelo movimento intersubjetivo e pela especificidade do contexto histórico, espacial, ideológico, cultural e educacional de cada grupo.

Entendo que os docentes de Pernambuco e Curaçá-BA utilizaram para construção dos dados da pesquisa elementos de suas experiências formativas anteriores e saberes construídos ao longo da vida. No caso dos professores de Pernambuco, a experiência das oficinas contribuiu para que eles refletissem sobre a Especialização que estavam cursando, o que observamos no seguinte trecho:

“Que as formações sejam a exemplo da Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, elaborada pelos/com os sujeitos público alvo das formações e não feita para os sujeitos.” (ANEXO C, Ficha 12, Q3)

Durante o processo de desenvolvimento das oficinas, foi necessário adequar procedimentos, mediante elementos da Pesquisa Coletiva, em consonância com a dinâmica de constituição dos dois coletivos e da ação comunicativa entre os participantes.

Os resultados que se esperam de uma pesquisa na formação docente não podem ser controlados, devido à dinâmica particular de desenvolvimento desses dois processos e as relações entre os sujeitos no contexto institucional.

Com o planejamento de procedimentos e ações, os sujeitos podem compreender a dinâmica de constituição e desenvolvimento dos grupos, além de

projetarem de maneira consciente os procedimentos visando atender necessidades concretas dos coletivos e reorganizar as ações durante a realização da atividade.

Compreendemos que nas duas experiências de realização das oficinas, foi construído um entendimento partilhado de alguns elementos da realidade formativa de professores indígenas e quilombolas, que podem ser revistos e ampliados de modo permanente pelos coletivos. Considerando, por exemplo, o depoimento dos professores de Curaçá-BA sobre as formações oferecidas para eles, visto que:

“A temática ainda não são discutidas respeitando as especificidades indígenas e quilombolas” (GP-SEC, Grupo Brasil, Q2).

O que exige a construção de *“Oficinas educacionais direcionadas aos professores indígenas e quilombolas” (GE-SEC, Grupo 2, Q2).*

Além de oficinas, os professores entendem que podem ser realizados *“Encontros de formações com foco voltado para as realidades indígenas e quilombolas. Estudos coletivos dentro das comunidades” (GE-SEC, Grupo4, Q3) e:*

“Estudos específicos das leis para os povos indígenas e quilombolas em fóruns e conferências municipais” (ANEXO B, I.70,71).

Ao problematizarem essas questões, acreditamos que os professores compreendem que as proposições construídas por eles podem contribuir para que a formação seja reconfigurada pelo critério do reconhecimento étnico de seus provos e pelas especificidades exigidas em sua formação.

Foi possível reconhecer na investigação coletiva que o processo viabilizou aos professores expressarem demandas para sua formação individual e do coletivo, inclusive, para outros povos ou grupos sociais que requeiram uma educação específica e diferenciada, possibilitando, dessa maneira, que os resultados de sua atividade alcancem outros sujeitos. Como pode ser constatado na solicitação feita pelos docentes para que se construa:

“Material didático mais específico, mais tempo com os formadores para auxiliar nos trabalhos de campo (ANEXO C, Ficha 5, Q.3), considerando que há “ [...] falta de materiais ou multimeios que fortaleçam ou subsidiem as experiências concomitantes ao processo ou segmento de formação” (GE-PE, Q.2, Grupo 5) e “Construção de materiais didáticos específicos para educação indígena e quilombola” (GE-SEC, Q2, Grupo 2).

Os docentes fazem referências ao seu pertencimento étnico nos enunciados que procuram explicar como esperam que seja uma formação oferecida para eles. O que também se confirma pelos depoimentos de alguns professores em Curaçá-BA e Pernambuco, nos intervalos das oficinas, para que fosse realizada uma formação nos seus próprios territórios, considerando as diferenças culturais e identitárias de seus povos em relação aos outros grupos que participavam das oficinas.

Compreendemos que a preocupação dos professores em confirmar as diferenças entre os grupos diz respeito à necessidade de auto-reconhecimento e de reconhecimento de sua identidade pelo outro. O elemento étnico de sua identidade é que torna necessária uma formação diferenciada, que respeite as especificidades de seus povos e possibilite a troca de saberes, experiências e a participação coletiva. Exemplo da questão pode ser observada nos trechos que seguem:

*“A contextualização dos saberes históricos voltados para as **realidades de nossos povos/comunidades**”* (GE-PE, Grupo2, Q1, **grifo meu**).

*“Fortalecimento dos **povos e comunidades**”* (GE-PE, Grupo4, Q1, **grifo meu**).

*“Assegurar cumprimento da lei em relação **às comunidades indígenas e quilombolas**”* (GE-SEC, Grupo 1, Q1, **grifo meu**).

*“Conhecer as **realidades diferenciadas das comunidades**”* (GE-SEC, Grupo 4, Q1, **grifo meu**).

Observa-se, também, que a especificidade da formação requerida pelos professores em razão de suas diferenças étnicas não exclui a necessidade de se buscar uma formação de caráter intercultural, considerando que para os professores de Pernambuco a formação permite:

“A troca de saberes e experiências entre os povos/comunidades. [...] A construção de conhecimentos através da interação de indivíduos de diferentes povos/etnias, na perspectiva de melhorar na qualidade de vida das comunidades” (GE-PE, Grupo2, Q1).

O mesmo tipo de referência às relações interétnicas pode ser encontrado no discurso dos professores de Curaçá-BA ao concordarem que é preciso:

“Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos” (GE-SEC, Grupo 4, Q1).

As ações desenvolvidas no planejamento e vivência das oficinas tomaram como referência o contexto cultural, social e histórico dos diferentes grupos ali representados, perspectivando a formação política dos professores e a construção de relações interculturais que possam contribuir com a realização dos projetos de bem-viver²⁴ de cada povo.

A questão das diferenças culturais, sociais e históricas dos grupos envolvidos no processo das oficinas e a necessidade de construção de coletivos e de novos conhecimentos se colocaram como um desafio à pesquisa e nos orientaram durante todo o processo das oficinas.

Para compreender *Como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles*, procuramos respeitar a recorrência de expressões de um mesmo campo discursivo na materialidade do texto memória, nos dados construídos individualmente, nas informações construídas pelos Grupos dos Países e de Embaixadores. Dessa maneira, organizamos a discussão utilizando as informações construídas pelos professores, considerando a temática das políticas e práticas na pesquisa e formação docente, a questão espaço/temporal dos processos formativos, a problematização da formação e perfil de formadores de professores, além da necessidade de adequação da linguagem e dos instrumentos utilizados em uma formação às especificidades dos povos indígenas e quilombolas.

Os professores de Curaçá-Ba solicitam a adequação de políticas de formação docente às especificidades de diferentes povos, considerando-se que há:

“Falta de políticas municipais que contemplem as comunidades indígenas e quilombolas” (GE-SEC, Grupo 2, Q2) e políticas *“conscientes, aliando a cultura aos saberes necessários para sala de aula”* (GE-SEC, Grupo 1, Q3).

Observa-se que os docentes de Pernambuco e Curaçá-BA relacionam os problemas enfrentados em sua formação individual e coletiva à totalidade da realidade formativa. Considerando a complexidade e a dinâmica dos elementos que constituem a sua formação. Compreendemos que a análise realizada pelos docentes se deve à consciência de sua condição coletiva no processo formativo e do seu papel social vivido em seus territórios, que os orienta a pensar além de sua

²⁴ Para Cardoso de Oliveira (2006, 170, p. 171), o bem-viver “implica valores, particularmente aqueles associados a formas de vida consideradas como as melhores e, portanto, pretendidas no âmbito de uma determinada sociedade.”

particularidade, nos problemas enfrentados por suas comunidades, como a falta de políticas públicas que atendam a necessidades concretas de seus povos.

A particularidade linguística, cultural, social e histórica de diferentes grupos sociais exige que se estabeleçam relações baseadas em uma ética discursiva²⁵ entre diferentes grupos sociais, permitindo a construção de espaços de comunicação que ajudem a superar o racismo e as desigualdades sociais.

Os professores entendem que é necessário aproximar os processos formativos do contexto social, dos valores simbólico-culturais de cada povo, como pode ser observado nas seguintes proposições que tratam dos problemas de uma formação:

“Formações que não atendem às necessidades dos professores indígenas e quilombolas” (ANEXO B, l. 37, 38) e “A temática ainda não é discutida respeitando as especificidades quilombolas e indígenas” (ANEXO B, l. 40, 41)

Para a mudança na formação é preciso que as instituições formativas reconheçam as identidades étnicas desses grupos, adequando políticas e práticas institucionais aos seus direitos garantidos pela legislação nacional. Como o respeito aos processos próprios de aprendizagem utilizados em sua educação escolar (BRASIL, 2012a, b).

O direito ao território, às suas próprias instituições e modos específicos de organizar a sua aprendizagem, ampara-se no reconhecimento de suas diferenças étnico-culturais (BRASIL, 1988, art. 5; art. 68; art. 210, § 2º; art. 231).

Ao propor uma formação diferenciada e específica, os professores reafirmam a necessidade de superar processos históricos de negação de suas identidades e da imposição de modelos mercadológicos de educação escolar. Para os docentes,

“O processo formativo, também, pode ser uma maneira de reconhecimento e de afirmação da identidade étnico-racial, mediante perspectivas de transformação para a valorização e a construção de novos saberes” (ANEXO A, l.43-46)

Conforme os professores de Curaçá há uma distância entre o direito adquirido e sua implementação nos processos formativos, visto que:

“Os estudos são abordados de maneira solta/limitada e, até então, as propostas não foram adequadas ou reformuladas de acordo com a lei” (ANEXO B, l.48, 49).

²⁵ Analogicamente, o discurso ético seria a “manifestação de uma vontade subjetiva do bem” no plano institucional (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.171).

Para os professores, é necessário:

“Assegurar o cumprimento da lei em relação às comunidades indígenas e quilombolas” (ANEXO B, l. 25, 26).

Compreendo que as relações de poder no campo de construção e implementação das políticas públicas está representado no discurso dos professores de Curaçá ao tratarem da necessidade de que as secretarias de educação compreendam o contexto da formação de professores indígenas e quilombolas e adequem suas ações a essa realidade. De acordo com os professores:

“A falta de compreensão dos governos e a participação dos mesmos, que não participam como deveriam, não procuram saber mais das dificuldades que temos dentro das aldeias. As formações agora somente específicas para professores do quadro e não valorizam as experiências dos profissionais envolvidos” (GP – SEC, Q2, Grupo 1)

“É preciso conhecimento profundo pela Secretaria de Educação da realidade dos índios e quilombolas, suas carências, seus avanços e seus anseios, a partir de visita aos locais” (ANEXO B, l.65-67).

O que também é confirmado pelos professores indígenas e quilombolas de Pernambuco, ao afirmarem que:

“[...] é necessário que os governos aproximem-se dos direitos e deveres de povos indígenas e quilombolas e que as secretarias de educação ofereçam formação com especialistas e com a participação dos povos interessados” (ANEXO A, l.84-87)

As críticas dos professores em relação à sua formação são ampliadas ao trazerem para discussão a necessidade de estabilidade e de condições adequadas para o seu trabalho. Para os professores, há:

“Necessidade de adequação e reformulação das propostas políticas e pedagógicas” (ANEXO B, l. 47), “Concurso específico para professores indígenas” (ANEXO B, l. 76), “material didático específico, para professores e alunos” (ANEXO B, l. 68, 69) e “Estrutura para atendimento educacional/aquisição de equipamentos que atenda aos alunos de educação especial indígena e quilombola” (ANEXO B, l. 77, 78).

Entendo que as oficinas propiciaram a oportunidade aos professores de Curaçá-BA de discutirem juntamente com a SEC e professores quilombolas a proposição de realização de concurso para a categoria específica de professor indígena. Como mencionado anteriormente, a regulamentação dessa categoria há algum tempo é reivindicada por movimentos que representam os professores

indígenas de Pernambuco, levando-se em conta que grande parte deles trabalha em regime de contrato temporário.

Consideramos coerente a reivindicação dos docentes, devido ao caráter de especificidade que a própria legislação confere à atividade do professor indígena e quilombola em seus territórios (BRASIL, 2012a, b), além de especificar que é responsabilidade dos Estados, e quando couber, dos municípios,

[...] instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico (BRASIL, 2012a, art. 25, inc. IV).

A criação da categoria de professor quilombola, também, está sendo gestada entre os movimentos quilombolas, levando-se em conta que eles lutam para que apenas membros de sua comunidade trabalhem nas escolas dos seus territórios, questão que encontra amparo nas DCN (BRASIL, 2012b, art. 48).

Um exemplo de luta para criação da categoria de professor quilombola é vivenciada atualmente pelos docentes do território quilombola de Conceição das Crioulas em Salgueiro-PE, os quais conseguiram junto à Prefeitura Municipal a criação do cargo de professor quilombola do ensino infantil e fundamental do 1º ao 5º ano (SILVA, 2012, p. 189).

Além de estabilidade profissional mediante concurso, os professores reivindicam que a formação seja oferecida como é de direito. De acordo com os professores, é necessário:

“Formação no ano letivo” (GE-SEC, Grupo 1, Q3), mas também *“Formação específicas na área quilombolas e indígenas”* (GE-PE, Grupo 1, Q3) e *“[...] que sejam destinados mais tempo e mais vagas para a formação continuada, contemplando a realidade de cada povo e comunidade”* (ANEXO A, l. 64,65).

O que exige dos governos e dos movimentos sociais ligados a esses povos ações para ofertar cursos de licenciatura, visto que essa é uma demanda concreta desses grupos, considerando a exigência legal de que apenas professores licenciados trabalhem no ensino fundamental II e médio (BRASIL, 1996). Além disso, os professores solicitam que a formação seja ampliada para os demais profissionais da educação:

“Formação para os demais profissionais das escolas indígenas e quilombolas” (ANEXO B, l. 75).

Acreditamos que essa formação de outros profissionais que trabalham na escola possa contribuir para as atividades dos professores.

Ao trazer questões vivenciadas em seu cotidiano que eles consideram problemáticas para encontrar soluções no coletivo, os professores demonstram entender que sua formação é um espaço político, onde é possível compreender a realidade e pensar maneiras de transformá-la. Dessa maneira, os espaços de sua formação precisam ser ampliados, em:

“Estudos específicos das leis para os povos indígenas e quilombolas em fóruns e conferências municipais” (ANEXO B, l.70,71).

O que pode contribuir para problematização da legislação atual e instrumentalização da luta dos professores por uma sociedade e educação democráticas.

O movimento de transformação na formação requerido pelos docentes de Pernambuco e Curaçá-BA precisa ser realizado em seus próprios territórios e em outros espaços públicos que agreguem diferentes grupos sociais. Tal perspectiva pode ser entendido no seguinte trecho retirado dos dados construído pelos professores de Pernambuco:

“[...] desconcentração dos processos formativos onde a discussão não são, muitas vezes, estendidas a outros espaços.” (GE-PE, Grupo 5, Q2).

Os professores perspectivam uma formação em distintos espaços, compreendendo a necessidade de ampliar as ações dos sujeitos no processo formativo, de maneira que alcancem instâncias que extrapolem os limites territoriais e da escola. É de interesse dos docentes de Pernambuco que a formação ocorra preferencialmente em seus territórios:

“[...] devido à dificuldade de deslocamento para outras localidades” (ANEXO A, l. 51, 52).

A atividade formativa realizada nos próprios territórios pode contribuir para a *“Socialização, (interação) integração; troca de experiências; obter resultado e colocar a teoria em prática” (GP-SEC, Grupo Argentina, Q1)* e *“Garantir a participação das lideranças das comunidades” (GE-PE, G1, Q3)* no processo formativo.

A reivindicação dos docentes encontra amparo na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 62) onde se afirma que:

Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O texto da lei, também, garante o direito aos professores indígenas e quilombolas de utilizarem parte de sua carga horária de trabalho ou licenciarem-se para participar de processos formativos, sem prejuízo na sua remuneração (BRASIL, 1996, art. 67).

Além da questão do espaço da formação, os professores problematizam a questão temporal, que é enunciada por eles ao discorrerem sobre a importância da tradição oral de seus povos.

Compreendo que os professores de Pernambuco buscam nas narrativas seu caráter prospectivo, na possibilidade de projetar ações mediante a atualização da memória. Dessa maneira, é necessário que a história de seus povos seja “contada e recontada” por eles mesmos nos processos formativos, “não como os livros contam”. Sendo preciso “aprender” a contar essas narrativas, considerando que elas são parte do conjunto de seus saberes que pode fundamentar sua prática, como se observa no seguinte enunciado:

“Os docentes acreditam que a formação precisa ser um espaço onde se aprende a contar e recontar as narrativas de seus povos, de maneira que se pode retornar com esse conhecimento para o território de acordo com a especificidade de cada povo.” (ANEXO A, l. 40, 43).

Os conteúdos culturais representados na tradição oral precisam ser apropriados pelos docentes nos processos formativos. Compreende-se que a lembrança das experiências vivenciadas e contadas por seus povos dá contornos específicos à luta dos professores e atualiza a memória dos grupos sociais.

Conforme Vich (2004, p.15),

[...] muitos discursos orais são formas de memória coletiva através das quais os sujeitos encontram fundamentos para constituir sua identidade e constituir seu presente. Com efeito, a oralidade é uma das instâncias mediante as quais as sociedades constroem um arquivo de conhecimentos destinado a interpretar e negociar o passado.

Assim como a memória, os saberes dos professores empregados em sua formação são construídos em tempos e lugares distintos e precisam ser atualizados permanentemente, em conformidade com o contexto em que se desenvolve a sua atividade, atendendo ao movimento que caracteriza a realidade material dos sujeitos.

Os professores de Pernambuco também problematizaram durante as oficinas a questão do tempo utilizado nos processo de formação docente. Compreendemos que a questão temporal, também, está representada no discurso dos docentes de Pernambuco e Curaçá-BA ao valorizarem os saberes construídos por seus povos e as experiências vivenciadas por eles. Os professores de Pernambuco acreditam ser necessária na formação:

“A troca de saberes e experiências entre os povos/comunidades. O fortalecimento das bases, através da valorização dos saberes do povo/comunidade. A contextualização dos saberes históricos voltados para realidade de nossos povos/comunidades” (GE-PE, Grupo 2, Q3).

Cabe ressaltar que a temporalidade é constitutiva da cotidianidade, o que leva o indivíduo a compreender que sua biografia e seus projetos de vida precisam ser ordenados mediante a consciência de que a realidade segue o ritmo de um tempo não linear e dialético (Berger e Luckmann, 2012, p. 44). Os professores relacionam suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento à apropriação dos saberes históricos de seus povos.

Considerando a subjetivação da questão temporal, compreendo que o entendimento dos professores sobre a temporalidade de suas ações é parte do processo de internalização de normas e institucionalização do tempo, que caracteriza a ação docente nos espaços escolares. Além disso, está representada em seu discurso uma dimensão ética que se relaciona à atividade coletiva, na *“troca de saberes e experiências”*, na *“valorização dos saberes coletivos”* e na *“contextualização de saberes”*, estando implicados elementos como a equidade, a escuta, o diálogo, a afetividade entre os participantes.

Para os professores de Pernambuco, é preciso uma mudança de perspectiva no desenvolvimento da formação. Entendo que essa mudança precisa contribuir para unidade entre pesquisa, formação e atividade em sala de aula. Sendo necessário problematizar os procedimentos utilizados nos processos formativos,

visto que não é a quantidade de tarefas ou informações que determinará o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, mas o emprego de instrumentos, linguagens e conteúdos culturais específicos para o atendimento de necessidades concretas. O que exige planejamento dos formadores e dos organizadores da formação.

Conforme os docentes de Pernambuco, é preciso mais tempo para as formações. De acordo com os professores:

“Muito conteúdo em pouco tempo” (GE-PE, Grupo 1, Q.2) e *“Pouco tempo para discussão”* (GE-PE, Grupo 2, Q.2). *“O curto tempo das formações continuadas para o bom desenvolvimento nas realizações das atividades propostas na construção de novos saberes. O pouco tempo das informações interfere no melhor entendimento dos conhecimentos que são transmitidos pelos formadores, pois os mesmos dispõem de muitas informações que deveriam dispor de maior de dias”* (GE-PE, Grupo 4, Q.2). *“Pouco tempo para várias informações nas formações”* (GE-PE, Grupo 4, Q.2)

Levando em conta as proposições apresentadas pelos professores, compreendo que é necessário problematizar os procedimentos utilizados nos processos formativos. Para os docentes, as mudanças nos procedimentos utilizados na sua formação pode ajudar a transformá-la. Conforme observamos a seguir:

“[...] construída pelos/com os professores e não para os professores” (ANEXO A, I. 68). Além disso, ela: *“[...] precisa constituir-se numa revisão de paradigmas, que seja contextualizada, permanente, com estudo de caso e participação de todos”* (ANEXO A, I. 69-70).

A formação como um processo desenvolvido pelos próprios professores permite: *“[...] pensar o conhecimento real do cotidiano e não como os livros contam”* (ANEXO A, I. 80).

É necessária também autonomia no processo de formação para:

“[...] diagnosticar e colocar em pauta problemas para estudo” (ANEXO A, I. 39, 40).

Para os professores de Curaçá, é necessário também:

“Troca de experiências, onde possam ser debatidos os problemas e dificuldades encontradas na educação indígena e quilombola” (ANEXO B, I. 28, 29) e *“Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos”* (ANEXO B, I. 33).

A perspectiva sugerida pelos professores permite um deslocamento na escolha dos conteúdos e procedimentos para a formação docente, compreendendo que os conteúdos da realidade material dos sujeitos não pode ser separada do processo formativo.

Os professores de Pernambuco qualificam politicamente o processo formativo ao compreendê-lo como espaço de troca de saberes que:

“[...] contribui para união dos seus povos, o fortalecimento das bases, a construção de novos conhecimentos e a valorização de seus saberes” (ANEXO A, l. 24-26).

Dessa maneira, a formação precisa:

“[...] garantir espaços de discussão na formação para que os professores exponham suas opiniões” (ANEXO A, l. 57,58).

O entendimento dos professores de que a formação pode contribuir para o fortalecimento das relações internas e com outros grupos sociais imprime à ação formativa um caráter de integração, pois se vincula a uma perspectiva intercultural, de reconhecimento das diferenças étnico-culturais de cada povo. Dessa maneira, a formação pode ser entendida como espaço privilegiado de construção de uma perspectiva democrática de educação escolar e de novos aprendizados.

Ao significarem o processo formativo, os professores apresentam elementos teórico-metodológicos que consideram importantes ao desenvolvimento de sua formação. No discurso dos docentes de Pernambuco e Curaçá-BA, a metodologia a ser utilizada em uma formação para eles, além de outras questões, precisa permitir:

1. A superação da relação sujeito-objeto por uma perspectiva de sujeito-sujeito com a participação de todos.

“[...] a formação necessita ser construída pelos/com os professores e não para os professores” (ANEXO A, l.67-68) e “Os professores entendem que a formação precisa constituir-se numa revisão de paradigmas [...] e participação de todos” (ANEXO A, l. 68-70)

2. O estudo de sua própria realidade e sistematização de seus saberes.

“Desenvolver estudos nas comunidades com a finalidade de resgatar a cultura das comunidades remanescentes indígenas e quilombolas no sentido do reconhecimento da língua materna. Assim sendo, fomentar o desejo, nas demais

entidades com propósito do fortalecimento conjunto, rumo ao conhecimento sistematizado e de igualdade para todos” (ANEXO B, l. 60-64).

3. O movimento de ir e vir na troca de informações construídas coletivamente, o que permite a sua atualização.

“[...] a formação precisa ser um espaço onde se aprende a contar e recontar as narrativas de seus povos, de maneira que se pode retornar com esse conhecimento para o território de acordo com a especificidade de cada povo” (ANEXO A, l.40-43).

Compreendemos que a mudança nos procedimentos de uma formação requerida pelos docentes de Pernambuco e Curaçá-BA assenta-se sob uma perspectiva de autonomia para organizarem seus próprios processos de pesquisa e formação.

Entendendo que no discurso dos professores a autonomia está vinculada à escuta do outro no processo de interação e na tomada de decisões coletivas, como podemos observar em

“Os professores acreditam no diálogo entre docentes indígenas e quilombolas, para garantir uma maior aproximação entre conhecimentos” (ANEXO A, l.88-90) e quando tratam da “Troca de experiências, onde possam ser debatidos os problemas e dificuldades encontradas na educação indígena e quilombola” (ANEXO B, l.32,33), assim como nos seguintes trechos “Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos” (GE-SEC, G4, Q1) e “A construção de conhecimentos através da interação de indivíduos de diferentes povos/etnias, na perspectiva de melhorar na qualidade de vida das comunidades” (GE-PE, G2, Q1).

Compreende-se, também, que a autonomia é enunciada pelos professores de Curaçá ao contraporem a formação que desejam aos processos de educação formal que visam manter o controle sobre decisões e ações dos docentes e de seus povos

“A temática ainda não são discutidas respeitando as especificidades indígenas e quilombolas. A burocracia e as políticas assistencialistas sem considerar uma educação para o ‘mundo’” (GP-SEC, Grupo Brasil, Q2).

A autonomia para decidir sobre sua formação está aliada ao compromisso de luta contra os processos de homogeneização, mediante o “[...] *reconhecimento da lógica do capital*” (ANEXO C, Ficha 14, Q2) nos processos formativos.

Outra questão apresentada pelos docentes de Curaçá-BA é a importância do acesso aos conhecimentos construídos por diferentes sociedades para a superação

do preconceito sofrido por populações indígenas e quilombolas em seu cotidiano. Considerando que há falta de:

“[...] troca de experiências entre as escolas que recebem alunos quilombolas e indígenas, ou seja, o preconceito ainda existe fora das comunidades” (ANEXO B, l.45-46)

Dessa maneira, seus saberes e experiências podem contribuir, também, para a formação de professores não indígenas e não quilombolas. Os elementos que de alguma forma representam a memória dos seus grupos, como culturas, tradições história e religiosidade podem trazer ganhos se compartilhados com outros grupos sociais. O que auxiliaria, também, no processo de reconhecimento de seus povos pela sociedade envolvente.

A problematização sobre o tipo de relações que se estabelecem entre diferentes grupos sociais nos espaços escolares, e fora dos muros da escola, aponta para a necessidade de articulação de ações que permitam aos diferentes grupos sociais conhecerem a realidade da cultura indígena e quilombola.

Entre as questões discutidas pelos docentes sobre a representação de seus povos em espaços institucionais fora de seus territórios, eles apontam para a:

“[...] carência de profissionais indígenas e quilombolas no setor pedagógico” (ANEXO B, l. 39).

O desejo dos professores de que haja representatividade nas instituições públicas que tratam da sua formação também é coerente com a orientação das DCN (BRASIL, 2012a, art. 25) sobre a educação escolar indígena, considerando que é responsabilidade de Estados e Municípios:

II. estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

Da mesma maneira, a questão é tratada em relação aos povos quilombolas. Conforme as DCN (BRASIL, 2012 b, art.58, inc. II, alínea c), é responsabilidade dos Estados

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas

e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola.

O texto se repete no art. 58, inc. III, alínea c, quando trata das responsabilidades do município em relação à participação de professores quilombolas nas instâncias administrativas das secretarias de educação.

Além da necessidade de reconfigurar as relações com diferentes grupos sociais e garantir sua participação nos espaços institucionais das secretarias de educação, os professores acreditam que é necessário rever o papel do formador de profissionais indígenas e quilombolas, levando-se em conta que ele precisa contribuir como mediador no processo de apropriação crítica dos conteúdos sociais e valorização de suas culturas e saberes.

Pode-se conjecturar que os processos de etnogênese de povos indígenas e quilombolas no Nordeste brasileiro nos últimos anos²⁶ e a necessidade de organizarem autonomamente suas instituições tornam prementes a pesquisa sobre o tema e a formação de formadores para atuarem nos processos formativos dentro dos territórios.

Ao discutirem o perfil do formador, os professores indígenas e quilombolas acreditam que ele precisa ter conhecimento da constituição histórico-cultural de seus povos e engajar-se nos projetos de estudo nos territórios.

Os professores entendem que a escolha do formador precisa ser feita mediante

“[...] seleção dos formadores, a fim de que a formação atenda à realidade de seus povos”.

Os docentes preferem que ele seja um membro do respectivo grupo que recebe a formação, considerando que precisa ser um conhecedor da história de luta dos povos indígenas e quilombolas da região e

“[...] só um sujeito verdadeiramente indígena e/ou quilombola poderá utilizar a linguagem, ou aprofundar-se nos ideais reais de seu povo ou organização” (ANEXO A, l. 76-78).

²⁶ Sobre os processos de etnogênese de povos indígenas e quilombolas no Brasil, ver IBGE (2012) e Arruti (1997).

O conhecimento do formador da dinâmica social constitutiva desses grupos permite que suas ações sejam orientadas por demandas reais que podem trazer ganhos significativos a esses povos.

Para os professores indígenas e quilombolas, além de ajudar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus povos, o formador precisa atuar como educador popular, considerando que ele precisa ajudar nos processos realizados pelos povos para superação da ordem instituída por grupos hegemônicos. Conforme os professores de Pernambuco

“[...] para melhorar as formações oferecidas, é necessário inserir nesse contexto, sujeitos que sejam integralmente desses movimentos” (ANEXO A, I. 74-76), considerando que há “Formadores que não estão alinhados aos interesses dos povos” (GP-PE, Grupo Argentina, Q2).

De acordo com os professores de Pernambuco, é necessário aos formadores ter *“conhecimentos da vida e história dos povos tradicionais” (GP-PE, Grupo 1, Q3)*. Desse modo, é necessário utilizar procedimentos específicos, conforme exigirem as situações.

O formador, também, precisa utilizar uma linguagem adequada ao grupo social (ANEXO A, I. 81-85).

Sobre o uso da linguagem, os docentes acreditam que são necessários

“Estudos voltados para o aperfeiçoamento da língua afro-brasileira e a língua indígena” (GE-SEC, 3, Q2) e “Desenvolver estudos nas comunidades com a finalidade de resgatar a cultura das comunidades indígenas e quilombolas, no sentido do reconhecimento da língua materna” (GE-SEC, 3, Q3).

Compreendendo a importância das linguagens nos processos de interação, de apropriação e ampliação de conteúdos culturais, mas também da possibilidade do seu uso instrumental nos processos de alienação, visando atingir objetivos corporativos e manutenção das relações de poder. Dessa maneira, é necessário que a linguagem utilizada nos processos formativos seja problematizada, de maneira que se respeitem as variações linguísticas e os saberes prévios dos professores. É necessária a participação consciente dos professores em processos de sistematização de conhecimentos e na pesquisa sobre questões históricas e sociais que caracterizam o uso do português no cotidiano desses povos, considerando as particularidades de diferentes grupos indígenas e quilombolas do Nordeste Brasileiro.

Entendo que estudos realizados nos/pelos próprios povos indígenas e quilombolas sobre a variação linguística utilizada no seu cotidiano permite a superação do preconceito linguístico. Nesse caso, os próprios professores em sua formação podem problematizar essa questão, contribuindo para o processo de autorreconhecimento e reconhecimento nas políticas públicas.

A comunicação não é um processo mecânico e os sentidos da realidade não estão dados *à priori*. Em sua complexidade, a linguagem utilizada nos processos comunicativos exige a mobilização de elementos individuais e sociais de ordem afetiva, cognitiva, temporal, espacial e biológica, caracterizando de maneira particular os processos interativos.

Considerando a importância do processo comunicativo para construção de consensos e validação dos saberes dos professores indígenas e quilombolas, é preciso que os formadores e aqueles que ofertam a formação utilizem uma ética discursiva, respeitando os diferentes modos de significar a realidade e construindo um diálogo permanente com esses sujeitos.

Conforme os professores,

“Os estudos são abordados de maneira solta/limitada” (ANEXO B, l. 48) e precisam considerar “[...] os conhecimentos básicos e elementares”, os quais “[...] são importantes para mudar a realidade específica” (ANEXO B, l. 30, 31).

Dessa maneira, podemos compreender que além da linguagem, o uso de instrumentos e metodologias pelo formador precisa ser pensado desde a cultura e práticas dos professores e grupos sociais, o que lhe exige uma consciência crítica para não reproduzir, em sua prática, procedimentos de fragmentação da realidade e dos saberes, comuns aos processos da educação escolar homogeneizante.

Na perspectiva de formação docente apresentada pelos professores,

“É necessária [...] a garantia da participação das lideranças das comunidades nas formações” (ANEXO A, l. 80, 81).

Independente do seu nível de instrução, as lideranças podem atuar como mediadoras no processo de aprendizagem, devido ao *status* de autoridade, o conhecimento da cultura, os saberes ancestrais, o poder religioso e simbólico que são representativos tanto para suas comunidades, como para nossa estrutura política organizativa “branca” denominada democracia. Além disso, compreendemos

que as experiências vivenciadas pelo formador na interação dentro de um coletivo contribuem para que ele, também, aprenda juntamente com os professores.

De acordo com as DCN, art. 10, §3º, “Os sábios, os ‘mais velhos’ e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim” (BRASIL, 2015).

Pensando a formação como espaço político e de pesquisa, compreende-se que é papel do formador contribuir para apropriação de:

“[...] ideais reais de seu povo ou organização” (ANEXO A, 77, 78), o que exige planejamento e compromisso.

A ideia da participação coletiva inclui a ação consciente e planejada do formador, dos professores e demais sujeitos envolvidos na atividade de formação docente. Onde o planejamento é ação política e precisa configurar-se pelas experiências passadas e por seu caráter prospectivo.

O discurso dos professores materializado no texto memória é caracterizado pela crítica à falta de ações institucionais frente a demanda histórica de seus povos por uma educação diferenciada. As reivindicações dos docentes encontram amparo legal e encarnam o princípio da heterogeneidade humana e da necessidade de equidade social.

Entendo que os sentidos atribuídos pelos professores sobre sua formação indicam que para transformar a prática formativa exige-se a participação consciente de indivíduos e coletivos, mediados pela comunicação intersubjetiva, pela reafirmação étnica de diferentes grupos sociais, com a utilização de objetivos, linguagens e procedimentos compreensíveis e alinhados com as realidades dos envolvidos.

Cada população indígena ou quilombola possui sua própria cultura, história, modos de significar a realidade, maneiras de organiza-se socialmente e desenvolver seus processos formativos. Esses elementos precisam ser considerados em sua particularidade, mas também sob uma perspectiva da integração de saberes e de grupos sociais. O que precisa ser compreendido como subsídio para uma política de formação de professores que os ajude a superar as estruturas que reproduzem as desigualdades sociais.

5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA

Na presente pesquisa, juntamente com professores indígenas e quilombolas de Curaçá-BA, de Pernambuco e formadores de professores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA, buscamos construir uma compreensão compartilhada da realidade formativa, aproximando-nos da dinâmica interativa de constituição dos coletivos de professores. O que pode contribuir como subsídio para a construção de políticas específicas de formação docente.

Entendemos que a pesquisa e formação com a participação popular continua tão necessária quanto no período em que começou a ser desenvolvida na América Latina e em outras regiões do mundo, entre as décadas de 60 e 70. Atualmente, há necessidade de ações que possibilitem a representatividade de diferentes grupos sociais nos processos de pesquisa, de construção, implantação e implementação de políticas públicas específicas. Considerando que grupos hegemônicos têm questionado, mediante uma racionalidade instrumental e mercadológica, direitos conquistados por diferentes povos nas últimas décadas.

No âmbito das oficinas em Curaçá-BA e no estado de Pernambuco, utilizamos elementos da Pesquisa Coletiva, considerando a importância da participação dos professores e formadores, mediante uma ação comunicativa, visando à transformação de situações-problema relacionadas aos processos de formação docente. Levamos em conta também a necessidade de que os sujeitos pudessem validar intersubjetivamente um conhecimento sobre a sua formação, mediante a construção e revisão dos dados da pesquisa. Destacando que os procedimentos utilizados permitiram a realização da pesquisa concomitantemente à construção de novos conhecimentos e à formação política dos sujeitos.

Historicamente, as relações de instituições públicas com povos indígenas e quilombolas no Brasil são caracterizadas por contradições. Em seu discurso, os participantes das oficinas demonstraram reconhecer elementos estruturais que geram desigualdades educacionais, sociais e que configuram a prática formativa monocultural oferecida para eles ao longo dos anos, como a centralidade de uma narrativa ocidental e a verticalização dos procedimentos utilizados nas formações.

Nas oficinas, compreendi que é possível superar essas contradições na formação de professores e formadores mediante o diálogo entre os participantes, valorizando seus saberes, experiências e conhecimentos. O que pode garantir a autonomia para desenvolverem sua formação de maneira específica.

A atividade de pesquisa e formação se desenvolveram mediante uma ação coletiva e consciente da necessidade de transformar a formação oferecida para professores indígenas e quilombolas. O que se constituiu como motivo e objeto da atividade dos professores e formadores, ao invés de buscarem uma certificação e/ou o cumprimento do dever de participar de uma formação imposta pela secretaria de educação.

As reflexões e a conceitualização a que chegaram sobre sua sua formação possibilitou uma mudança no modo de lidar com o processo formativo. Os docentes passaram a ocupar um lugar diferente do qual ocupam em outras formações e pesquisas. No processo desenvolvido nas oficinas, as relações entre os participantes e destes com a sua realidade formativa foram transformadas de maneira dialética, possibilitando a mudança no entendimento sobre sua formação.

No contexto da pesquisa, dois coletivos constituíram-se. Um de professores e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA e o outro de professores atuantes em escolas no estado de Pernambuco, os quais podem continuar constituindo a si mesmos de maneira permanente, transformando-se sempre que a sua realidade e necessidades exigirem. Considero-me integrante dos dois coletivos, levando em conta que as ações que realizei visaram a alcançar objetivos comuns aos dos outros participantes das oficinas.

Nas oficinas, as diferenças entre os dois coletivos foram materializando-se em razão de necessidades específicas, individuais e coletivas. Entendo que há uma relação entre o contexto institucional, onde se realizaram as oficinas e o discurso construído pelos docentes.

A construção de coletivos em uma formação de professores, de formadores indígenas, quilombolas ou de outro grupo social pode atender a uma demanda das sociedades pela constituição de espaços públicos e políticos, onde professores, formadores e demais sujeitos envolvidos na educação escolar desenvolvam uma consciência crítica sobre a reprodução alienada da vida social, perspectivando a transformação permanente da realidade formativa.

Nas oficinas, constatei que o coletivo de professores de Pernambuco desenvolveu discussões sobre o tipo de formação que deseja, considerando temas como o perfil do formador e a metodologia utilizada no processo formativo. Acredito que esses elementos estão relacionados ao fato das oficinas acontecerem concomitantemente às aulas da Especialização em *Educação Intercultural no Pensamento Decolonial* oferecida pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano para professores indígenas e quilombolas.

O coletivo de Curaçá-BA problematizou o tipo de relação que é vivida entre os povos indígenas, quilombolas e a sociedade envolvente, incluindo o tratamento dado por instituições públicas aos seus povos. Para os professores e formadores, há necessidade de que a formação se desenvolva levando em conta o reconhecimento de suas identidades étnicas, de maneira a possibilitar a superação do preconceito racial.

Para os professores e formadores de Curaçá-BA, é preciso que a Secretaria de Educação implemente direitos adquiridos por povos tradicionais que ocupam territórios naquele município, como de sua representatividade nos quadros funcionais daquela secretaria. Essa questão encontra respaldo na legislação que trata da educação indígena e quilombola no Brasil.

Os professores e formadores participantes das oficinas compreendem que é preciso considerar em sua formação as especificidades de diferentes contextos culturais e sociais em que estão inseridas as escolas. Dessa maneira, há necessidade de que a formação ocorra em serviço e em seus próprios territórios.

Seguindo os procedimentos da Pesquisa Coletiva relacionados à devolução e revisão das informações construídas pelos professores, entendo que estes ampliaram a compreensão sobre sua formação e outros saberes e experiências, como a necessidade da utilização em sua formação de procedimentos que permitam a participação coletiva. No caso das oficinas, o tratamento dado pelos participantes às informações possibilitou a construção de um texto memória que pode subsidiar políticas específicas de formação docente.

O texto memória construído pelos participantes nas oficinas permite o acesso aos conhecimentos construídos no coletivo. Ele é uma ferramenta importante para a construção e revisão de planos de ação que objetivem a transformação das situações problematizadas pelos professores.

O diálogo entre os participantes nas oficinas exigiu que eles formulassem proposições e refletissem sobre elas, motivados pela necessidade de construir um conhecimento sobre a sua formação desde a realidade concreta e mediante a sua participação nas oficinas, enquanto sujeitos de diferentes culturas.

A reflexão realizada pelos docentes sobre a sua formação em razão dos interesses e necessidades individuais, de seus povos e dos coletivos formados nas oficinas possibilitou aos participantes superarem a particularidade-individual, a fragmenção de suas ações e dos conhecimentos. Permitindo a subjetivação dos participantes e o reconhecimento das diferenças no espaço institucional. Considerando que as identidades se constituem nos processos intersubjetivos.

Ao longo do processo das oficinas, observei que determinadas proposições construídas pelos docentes e formadores, individualmente, vão constituindo-se como entendimento do coletivo sobre a formação que desejam, tornando-se consenso entre os participantes. O que pode ser constatado nas proposições construídas por professores de Curaçá-BA e de Pernambuco sobre os espaços onde precisam acontecer as formações. Além da problematização realizada pelos docentes de Pernambuco sobre o perfil do formador de professores e dos formadores.

Entendo que para os professores participantes das oficinas a sua formação pode acontecer em espaços distintos, mas é necessário que ela seja realizada de maneira permanente em seus próprios territórios, com a participação de diferentes atores sociais em seu planejamento e desenvolvimento.

Sobre o perfil do formador, os professores de Pernambuco o caracterizam como mediador no processo da aprendizagem.

Entendo que o papel a ser vivido pelo formador não é o de transmitir conhecimentos, ou de apresentar respostas cristalizadas para as múltiplas situações que se apresentam em diferentes contextos. Ele precisa estar preparado para construir coletivamente respostas contextualizadas para a formação dos sujeitos. Nesse processo, ele também aprende e é transformado.

Compreendo que o formador de professores e de formadores indígenas e quilombolas pode ser um sujeito interno ou externo a esses grupos sociais, desde que seja conhecedor e estudioso da realidade dos povos e utilize de procedimentos que permitam a participação coletiva e o atendimento de suas demandas. Considerando a necessidade de integração de sujeitos, saberes e experiências para a ampliação dos conteúdos culturais de cada povo.

É importante destacar que o conhecimento novo gerado pelos docentes e formadores nas formações em seus próprios territórios ou em outros espaços constituem-se da tensão entre múltiplos saberes, conhecimentos e experiências, os quais possibilitam a construção de sentidos pessoais para os significados sociais da sua formação.

Compreendo que a atividade realizada nas oficinas é um processo que não se encerra em si mesmo, continua como possibilidade para que os docentes transformem a sua formação. Além disso, essa experiência pode contribuir para que outros grupos sociais repensem a formação de seus professores e formadores de maneira específica, superando modelos monoculturais de formação. Levando-se em conta que em sua formação os professores indígenas e quilombolas buscam o reconhecimento de suas diferenças e das especificidades de sua educação escolar. De maneira que sejam valorizados seus saberes, suas culturas e suas tradições, permitindo a preservação da existência de seus povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. Interdisciplinaridade: uma abordagem histórica com ênfase no ensino. **Notandum Libro 13**, CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, pp. 87-94, 2009. Disponível em: <http://hottopos.com/notand_lib_13/jluis.pdf>. Acesso em: 25 set 2015.

ALVARADO PRADA, L. E. Dever e Direito à Formação Continuada de Professores. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257/247>>. Acesso em: 14 dez 2014.

_____. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v.15, n.28, maio-ago, p.99-118, 2006.

ALVARADO-PRADA, L. E. LONGAREZI, A. M. Metodologias de Pesquisa-Formação de Professores nas Dissertações, Teses: 1999-2008. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano -16 - n. 29 vol. 02 - jul./dez, p.253-280, 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1456>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ALVARADO PRADA, L.E. FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

ARPINI, A. **Diversidad y conflictividad**. Contribuciones a la Formulación de Categorías Heurísticas para la Integración y el Diálogo Intercultural. In: SANTOS HERCEG, J. (compilador). Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina. Santiago de Chile, Instituto de Estudios Avanzados. Universidad Santiago de Chile, p. 15-30, 2007.

ARRUTI, J. M. A. A Emergência dos 'Remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-38, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana, Estudos de Antropologia Social**, 12 (1), 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jul. de 2014.

BERGER, P. & L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 35 ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62, jan./dez. 2007. Disponível em : <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Geovani/Downloads/pcp006_14%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Geovani/Downloads/pcp006_14%20(5).pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP, nº 6/2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de dez. 2015.

_____. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº5 de 22 de jun de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_indigenas.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº8 de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_quilombola.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2015.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm> Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **LEI nº 11.645 de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 25 jan. 2015.

_____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF, MEC. 2007. (Caderno SECAD 3). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

_____. **Convenção nº 169 da OIT.** Sobre povos indígenas e tribais. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 de abr. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade:** ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006, p. 87-113.

CASTRO, M. G. B. de . Uma Retrospectiva a Formação de Professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da Rede Estrado** – regulação nacional e trabalho docente, UERJ, RJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminar/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora:** manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília, CIMI, 2014. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

CUNHA, M. C. da. **Índios do Brasil:** história, direitos e cidadania. 1ª ed., São Paulo, Claro Enigma, 2012.

CRUZ, M. dos S. **Uma Abordagem da História da Educação dos Negros.** In: História da Educação do Negro e outras histórias. Org. ROMÃO, J. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, pp. 21-33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_Docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de jul. 2015.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na Escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DINIZ-PEREIRA, J.; LACERDA, M. P. de. Possíveis Significados da Pesquisa na Prática Docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**. 2004, vol.24, n.62, pp. 44-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FALS, B. O. **Los Problemas Contemporáneos en la Aplicación de la Sociología el Trabajar en la Investigación-acción Participativa (IAP)**: Conferência del Premio Malinowsky, 2008. In: FALS, B. O. (Compilador). Antologia: Orlando Fals Borda. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010, pp. 353-358.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P. P. de A. **A arqueologia de Palmares** – sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia. das Letras, 1996. pp. 26-51.

GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **O Potencial Metodológico do Paradigma de Vigotski**: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar. In: Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. pp. 11-22.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de: Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GONDAR, J. **Memória, Poder e Resistência**. In: GONDAR, J. E BARRENECHEA, M. Memória e Espaço: trilhas do contemporâneo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 4, *Cuaderno 10* (XXXIII), 1932-1935, 178, § 40; *Cuaderno 11* (XVIII) 1932-1933, 267, §15. tradução PALOS, A. M., rev. GONZÁLEZ, J. L.. Edição Crítica de Valentino Guerratana, México, Ed. ERA, 1986. Disponível em: <<http://www.portalalba.org/biblioteca/GRAMSCI%20ANTONIO.%20Cuadernos%20de%20la%20Carcel%204.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de: Paulo Artor Soethe. Revisão da tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução de: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HOPENHAYN, M. **Ni Apocalípticos ni Integrados**. México: FCE, 1995.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Tradução de: J. F. Yvars e Enric Pérez Nadal. Barcelona, Península, 1977.

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico de 2010**: primeiras considerações no quesito cor e raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IF SERTÃO. **Projeto do Curso de Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial**, 2015. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/novosite/images/Cursos/Documentos/pos_graduacao/educacao_intercultural/PPC%20EDUCAO%20INTERCULTURAL%20NO%20PENSAMENTO%20DECOLONIAL.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2015.

_____. **Edital nº 05 de 2012**. Processo Seletivo para o Curso de Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante. 2012. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/floresta/images/ascom/campus_floresta/fic2012/editalfloresta-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAING, D. **O Eu e os Outros**: o relacionamento interpessoal (Self and others). Tradução de: Aurea Brito Weissenberg. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1982.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo, Centauro, 2004.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390/pdf_8>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. LONGAREZI, A. M.; PERINI, J. F.; PEDRO, L. G. Teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações. **Ensino em Re-vista**, v. 18, p. 389-400, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13859/7926>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E. S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Revista Série Estudos**. Campo Grande: Editora da UCDB, p. 65- 78, jan./jun. 2007.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos** – atualidades das descobertas de Kurt Lewin. trad. FERREIRA, M. São Paulo, Editora Vozes, 2013.

MIGNOLO, W. D. **Espacios Geográficos y Localizaciones Epistemológicas**: la Ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. **GEOgraphia**, ano 07, núm. 13, 2005. Disponível em:

<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/177/169>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MINAYO, MCS. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2010.

MOURA, Clovis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. 6. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

NANTES, M. de. **Relação de uma Missão no Rio São Francisco**. Tradução de: Barbosa Silva Lima. Brasileira, Companhia Editora Nacional – MEC. Disponível em: <<http://www.etnolingua.org/biblio:nantes-1979-relacao>>. Acesso em: 25 de jul. 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira. Uma Etnologia dos “Índios Misturados?” Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Revista Mana**, vol. 4, nº1, 1998, pp. 44-77. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2014.

PEREIRA, M. V. Novos Supostos para Pensar Formação e Autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In. Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. **Trabalho Apresentado no 1 ENDIPE**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. 2ª ed. p. 23-41.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

POMPA, C. **Religião como Tradução: missionários, tupi e "tapuia" no Brasil colonial**. Bauru-SP, Edusc, 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, pp.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In. PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SEMERARO, G. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida, São Paulo, Ideias e Letras, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, G. M. da. **Educação como Processo de Luta Política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. **Deus Contra Palmares**: representações e ideias jesuíticas. In: REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia. das Letras, 1996, pp. 60-80.

Vich V.; Zavala, V. **Oralidad y Poder**: herramientas metodológicas. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. **III-CAB**. La Paz – Bolivia, 2010. p.75-96. Disponível em: <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/interculturalidad/03-Construyendo-.pdf>>. Acessado em: 11 jan 2015.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução de: Andre Glaser, São Paulo, Uesp, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Texto Memória. Compilação dos dados construídos nas oficinas pelos professores indígenas e quilombolas de Pernambuco²⁷.

²⁷ O texto memória foi anexado na página seguinte visando respeitar a estrutura e conteúdo do texto original entregue aos professores.

Pesquisa e Formação de Professores Indígenas e Quilombolas: desafios e perspectivas

Sistematizado por: Geovani José Gonçalves

Texto para devolução de dados dos professores indígenas e quilombolas de Pernambuco

Caros professores, o presente texto foi elaborado mediante contribuições dos participantes da oficina realizada no dia 18 de setembro no IF Sertão - Campus Floresta-PE, onde se discutiu a temática da formação de professores indígenas e quilombolas em Pernambuco. É importante destacar que as oficinas são parte de um processo contínuo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos. Compreende-se que esse texto é materialização de uma interpretação partilhada da realidade estudada. Para dar continuidade ao processo realizado na primeira oficina, solicitamos a leitura do texto e a formulação de correções/acréscimos que julguem necessários. Pedimos que as contribuições sejam realizadas no próprio corpo do texto, ou em outro arquivo. Nesse caso, indicando o número da linha a qual você está corrigindo e a continuação, o que está tirando, mudando ou acrescentando.

Q1 - Questões positivas em uma formação docente

Professores indígenas e quilombolas reunidos na cidade de Floresta-PE, durante a oficina intitulada Formação de Professores Indígenas e Quilombolas em Pernambuco: desafios e perspectivas, consideram que a troca de saberes e experiências entre eles em um processo de formação continuada contribui para união dos seus povos, o fortalecimento das bases, a construção de novos conhecimentos e a valorização de seus saberes. O processo de formação continuada ajuda a romper as barreiras impostas pela sociedade preconceituosa e pode ajudar a melhorar a qualidade de vida nos territórios. Além disso, a formação com professores indígenas e quilombolas constitui-se numa experiência viva de interculturalidade, o que fortalece práticas pedagógicas e fomenta a elaboração de materiais específicos para o trabalho em seus territórios. Outra questão destacada pelos professores sobre a importância da formação continuada é a possibilidade de elaborar ideais mediante o uso de uma linguagem específica que respeite os saberes, interesses e aspirações coletivas. Para os professores, a formação pode favorecer as aprendizagens provenientes de conteúdos pertinentes a sua realidade e trazer benefícios para o trabalho com conhecimentos de dentro e de fora dos territórios, permitindo a adequação e a preservação da cultura, a interação entre os povos e os conhecimentos para a prática no cotidiano escolar. Consideram, também, que o processo formativo pode fortalecer a autonomia para diagnosticar e colocar em pauta problemas para estudo. Os docentes acreditam que a formação precisa ser um espaço onde se aprende a contar e recontar as narrativas de seus povos, de maneira que se pode retornar com esse conhecimento para o território de acordo com a especificidade de cada povo. O processo formativo, também, pode ser uma maneira de reconhecimento e de afirmação da identidade étnico-racial, mediante perspectivas de transformação para a valorização e a construção de novos saberes.

47 Q2 - Principais problemas de uma formação docente

48 Os professores consideram que o tempo destinado à sua formação precisa ser
49 ampliado, pela quantidade de informações que são oferecidas durante esse
50 processo. Para os docentes, há necessidade de que a formação seja permanente e
51 que seja realizada em seus próprios territórios, devido à dificuldade de
52 deslocamento para outras localidades. Outra questão colocada por eles é que o
53 acúmulo de atividades das formações em seu dia a dia pode interferir em seus
54 estudos. Para os professores, também, é necessário que os formadores conheçam a
55 história de luta de seus povos e adéquem o material didático e a metodologia à
56 especificidade do processo formativo e a suas culturas. Conforme os docentes, é
57 preciso garantir espaços de discussão na formação para que os professores
58 exponham suas opiniões. Os docentes ainda reclamam de que nem todos os
59 professores atuantes nos territórios se engajam na luta de seus povos, o que
60 dificulta sua prática.

61

**62 Q3 - Proposta para melhorar a formação continuada de professores indígenas
63 e quilombolas**

64 Os professores propõem que sejam destinados mais tempo e mais vagas para a
65 formação continuada, contemplando a realidade de cada povo e comunidade. Eles
66 compreendem, também, que é preciso oferecer maior tempo com o formador para
67 auxiliar no trabalho de campo. Para os docentes, a formação necessita ser
68 construída pelos/com os professores e não para os professores. Os professores
69 entendem que a formação precisa constituir-se numa revisão de paradigmas, que
70 seja contextualizada, permanente, com estudo de caso e participação de todos. Eles
71 acreditam ser necessária a seleção dos formadores, a fim de que a formação atenda
72 à realidade de seus povos. Sendo o facilitador um membro do respectivo grupo que
73 recebe formação, além de pesquisador e conhecedor da história e luta dos povos
74 indígenas e quilombolas da região. Conforme os docentes, para melhorar as
75 formações oferecidas, é necessário inserir nesse contexto, sujeitos que sejam
76 integralmente desses movimentos, pois só um sujeito verdadeiramente indígena
77 e/ou quilombola poderá utilizar a linguagem, ou aprofundar-se nos ideais reais de
78 seu povo ou organização. Uma formação eficaz, nesse sentido, é aquela feita pelos
79 sujeitos e para os próprios sujeitos da temática em questão, desse modo, permite-se
80 pensar o conhecimento real do cotidiano e não como os livros contam. É necessária,
81 também, a garantia da participação das lideranças das comunidades nas formações.
82 Os professores, também, propõem que seja levada em conta a Carta de Princípios
83 da Educação Quilombola, elaborada pelos próprios quilombolas, e as Diretrizes
84 Curriculares Nacionais da Educação Quilombola. Conforme os docentes, é
85 necessário que os governos aproximem-se dos direitos e deveres de povos
86 indígenas e quilombolas e que as secretarias de educação ofereçam formação com
87 especialistas e com a participação dos povos interessados. Considera-se
88 importante, também, a produção de material específico para as formações. Os
89 professores acreditam no diálogo entre docentes indígenas e quilombolas, para
90 garantir uma maior aproximação entre conhecimentos. Para os professores, é
91 preciso uma discussão ampliada das ideias suscitadas durante a realização das
92 formações continuadas. Eles desejam que se cumpra a carga horária e os estudos
93 das disciplinas, além de que a linguagem utilizada pelos formadores seja adequada
94 aos participantes do processo formativo.

95

96 Pesquisa orientada pelo Professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, desenvolvida pelo Mestrando
97 Geovani José Gonçalves na UNILA.

ANEXO B – Texto Memória. Compilação dos dados construídos nas oficinas pelos professores indígenas e quilombolas de Curaçá e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá - BA²⁸

²⁸ O texto memória foi anexado na página seguinte visando respeitar a estrutura e conteúdo do texto original entregue aos professores.

Pesquisa e Formação de Professores Indígenas e Quilombolas: desafios e perspectivas

Sistematizado por: Geovani José Gonçalves

Texto para devolução de dados dos professores indígenas, quilombolas e formadores de Curaçá-BA

Caros professores, o presente texto foi elaborado mediante suas contribuições realizadas durante a oficina onde se discutiu os desafios e perspectivas da formação de professores indígenas e quilombolas em Curaçá. É importante destacar que as oficinas fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos. Compreende-se que esse texto é materialização de uma interpretação partilhada da realidade estudada. Para dar continuidade ao processo realizado na primeira oficina, solicitamos a leitura do presente texto e a formulação de correções/acréscimos que julguem necessários. Pedimos que as contribuições sejam realizadas no próprio corpo do texto. Não havendo espaço suficiente, as anotações podem ser feitas no verso da folha, com a indicação do número da linha correspondente.

Q1 - Questões positivas numa formação docente

Professores indígenas e quilombolas reunidos na cidade de Curaçá-BA durante a oficina intitulada Formação de Professores Indígenas e Quilombolas em Curaçá: desafios e perspectivas consideram que é necessário:

- Assegurar o cumprimento da lei em relação às comunidades indígenas e quilombolas;
- O reconhecimento da igualdade perante a Constituição;
- Troca de experiências, onde possam ser debatidos os problemas e dificuldades encontradas na educação indígena e quilombola;
- A ideia de que os conhecimentos básicos e elementares são importantes para mudar a realidade específica;
- Conhecer as realidades diferenciadas das comunidades;
- Parceria e integração entre as comunidades na busca de novos conhecimentos;

Q2 - Principais problemas de uma formação docente

Para os docentes, os problemas são:

- Formações que não atendem às necessidades dos professores indígenas e quilombolas;
- Carência de profissionais indígenas e quilombolas no setor pedagógico;
- A temática ainda não é discutida respeitando as especificidades quilombolas e indígenas;
- A burocracia e a política assistencialista em considerar uma educação para o mundo;
- Necessidade de fortalecimento de políticas públicas educacionais;
- Falta de troca de experiências entre as escolas que recebem alunos quilombolas e indígenas, ou seja, o preconceito ainda existe fora das comunidades;
- Necessidade de adequação e reformulação das propostas políticas e pedagógicas;
- Os estudos são abordados de maneira solta/limitada e, até então, as propostas não foram adequadas ou reformuladas de acordo com a lei;

51 **Q3 - Proposta para melhorar a formação de professores indígenas e**
52 **quilombolas**

53 Os professores propõem:

54 -Encontros de formações com foco voltado para as realidades indígenas e
55 quilombolas;

56 -Estudos coletivos dentro das comunidades;

57 -Organização de segmentos;

58 -Desenvolver estudos nas comunidades com a finalidade de resgatar a cultura das
59 comunidades remanescentes indígenas e quilombolas no sentido do
60 reconhecimento da língua materna. Assim sendo, fomentar o desejo, nas demais
61 entidades com propósito do fortalecimento conjunto, rumo ao conhecimento
62 sistematizado e de igualdade para todos;

63 -Que são necessárias políticas municipais conscientes, aliando a cultura aos
64 saberes necessários para sala de aula;

65 -É preciso conhecimento profundo pela Secretaria de Educação da realidade dos
66 índios e quilombolas, suas carências, seus avanços e seus anseios, a partir de visita
67 aos locais;

68 -Formação no ano letivo e disponibilização de material didático específico, para
69 professores e alunos;

70 -Estudos específicos das leis para os povos indígenas e quilombolas em fóruns e
71 conferências municipais;

72 -Organização da secretaria e gestores para que as informações de programas
73 oficiais voltados para os processos educativos cheguem às escolas indígenas e
74 quilombolas;

75 -Formação para os demais profissionais das escolas indígenas e quilombolas;

76 -Concurso específico para professores indígenas;

77 -Estrutura para atendimento educacional/aquisição de equipamentos que atenda aos
78 alunos de educação especial indígena e quilombola;

79

80 Pesquisa orientada pelo Professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, desenvolvida pelo Mestrando
81 Geovani José Gonçalves na UNILA.

ANEXO C - Fichas com Proposições Construídas Individualmente pelos Professores de Pernambuco nas oficinas

Ficha - 01

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

“A socialização de experiências” e a interculturalidade viva na prática.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

Toda formação só tem a contribuir, por isso não vejo problemas. Existe algumas dificuldades no que diz respeito ao tempo para as atividades na comunidade pois temos muitas atribuições no povo, deixando a desejar um pouco no tempo de estudo.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Participação de todos.

Ficha - 02

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Participação das lideranças e por tratar dos nossos anseios, retratar conhecimentos específicos da nossa realidade, fortalecer os conhecimentos interculturais para fortalecer as práticas pedagógicas, ter ideias para trabalhar conceitos de dentro e fora do povo, fomentar materiais específicos para trabalhar com a comunidade educativa.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A distância e o difícil acesso para locomoção da aldeia para a cidade, falta de espaço para propor opiniões. Pouco tempo para início e término das formações continuadas. Formadores que abordam conhecimentos do livro didático comum.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Mais tempo para as formações continuadas. Formação com professores que conhecem a história dos povos indígenas e quilombolas da região Nordeste.

Ficha - 03

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Troca de saberes entre os povos.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

Os positivos são para os povos são saberes e domío deles diante de seu cotidianos. Os problemas da formação e o pouco tempo de formação e qualificação de alguns formadores.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.
Mais qualificação de alguns formadores.

Ficha - 04

Q1.Questões positivas em uma formação docente.

A positividade de uma formação continuada desenvolvida para um público indígena e/ou quilombola é a linguagem utilizada e os ideais que vão ser desenvolvidos. Nesse sentido, tem que ser uma formação que contemple, assim como os “saberes” desse público, os seus interesses e aspirações coletivas.

Q2.Principais problemas em uma formação docente.

Os problemas que mais permeiam o cerne das formações ofertadas aos indígenas e/ou quilombolas é a inadequação dos interesses intrínsecos ou arraigados no fazer de quem oferta que muitas vezes não subsidiam, na prática, os trabalhos desses personagens, tornando-se muitas vezes uma formação vazia e sem relevância para a vida desses povos.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Para melhoria das formações oferecidas a este público uma medida seria inserir nesse contexto, como elemento formador ou facilitador um sujeito que seja integralmente membro desses movimentos. Em outras palavras só um sujeito verdadeiramente indígena/quilombola poderá utilizar a melhor linguagem ou se aprofundará nos ideais reais de seu povo ou organização. Uma formação eficaz , nesse sentido, é aquela feita pelos sujeitos e para os próprios sujeitos da temática em questão.

Ficha - 05

Q1.Questões positivas em uma formação docente.

A possibilidade de adquirir conhecimentos que favoreça o fortalecimento da cultura dos povos.

Q2.Principais problemas de uma formação docente.

Pouco tempo para muitas informações.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Material didático mais específico, mais tempo com os formadores para auxiliar nos trabalhos de campo.

Ficha - 06

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

São muitos os pontos positivos, tais como: a especialização na área em que atuamos, os conteúdos voltados para nossa realidade.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

Até o momento está sendo os textos em espanhol e a quantidade dos mesmos. Também, considero como problema o tempo do curso sem intervalos e por fim, os artigos que serão em cada módulo.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

As minhas sugestões seriam que o curso proporcionasse um maior envolvimento ou aproximação entre os professores indígenas e quilombolas, assim, garantiria uma maior aproximação entre os conhecimentos.

Ficha - 07

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Estudo para adequação e preservação da nossa cultura, interação dos povos, conhecimentos novos e compartilhados para a prática no cotidiano escolar.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A formação não se adéqua com a realidade de nossa cultura.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Que a formação sejam feitas por pessoas que conhece a verdadeira cultura ou seja por pessoas da comunidade especializados onde poderá trazer conhecimento real do cotidiano e não como os livros contam.

Ficha - 08

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

A troca de saberes e experiências entre os povos/comunidades. A contextualização dos saberes históricos voltados para realidade de nossos povos/comunidades.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

Pouco tempo para discussão; a falta de conhecimento dos professores não quilombola em relação a comunidade; a imposição da secretarias ou formador, inserindo conteúdos que não diz respeito a nossa realidade.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Proponho que no âmbito educacional, seja levado em conta a Carta de Princípios quilombola elaborada por nós próprios (as), onde está escrito nossos anseios sobre a educação que temos e que queremos, e respeitada as diretrizes nacionais da educação quilombola, se o formador for conhecedor dessas informações com certeza, irá melhorar bastante. Um formador conhecedor e pesquisador da nossa luta.

Ficha - 09

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Os conhecimentos socializados. Essa troca faz com que aprendemos mais e mais, e aprendemos a romper com as barreiras impostas pela sociedade preconceituosa na qual vivemos.

Q2.Principais problemas de uma formação docente.

A falta de continuidade desse processo de formação.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

A abertura de novas turmas, para que outras pessoas também possa fazer parte desse processo.

Ficha - 10

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

A união dos povos tradicionais.

Q2.Principais problemas de uma formação docente.

De deslocamento, quando fora do quilombo.

Q3.Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Conscientização, sensibilização e efetivação de tal prática por parte dos entes federados pois é direito nosso garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação E. Quilombola.

Ficha - 11

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

A autonomia de diagnosticar o problema e colocar em pauta para estudo. Aprender a contar e recontar as história do nosso povo se qualificar e retornar esses conhecimento para a própria comunidade de acordo com a especificidade de cada território.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A resistência de alguns educadores que as vezes não se engajam na luta e dificultam a prática.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Apropriação do governo dos direitos e deveres indígenas e quilombolas. Apoio das Secretarias de Educação oferecendo essas formações com especialista e tendo a participação dos povos interessados.

Ficha - 12

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

A construção de conhecimentos através da interação de indivíduos de diferentes povos/etnias na perspectiva de melhorar a qualidade de vida das comunidades.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A pouca oferta de formação e quando há o pouco tempo de duração dos módulos.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Que as formações sejam a exemplo da Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, elaborada pelos/com os sujeitos público alvo das formações e não feita para os sujeitos.

Ficha - 13

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Por se trata de um povo indígena e quilombola é bastante positivo o fortalecimento dos conhecimentos do povo nas discussões.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A falta de material específico.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Ficha - 14

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

As formas de reconhecimento e afirmação da identidade etnoracial a partir de perspectivas de transformação apontar medidas de valorização e construção de saberes.

Q2. Principais problemas em uma formação docente.

A internalização dos princípios do capital. O diálogo com o pensamento e prática colonial na relação Estado e povo. O reconhecimento da lógica do capital. A falta de entender a necessidade de permanência da formação.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Revisão de paradigmas. Estudo de caso. Contextualizar. Praticar. Produzir.

Ficha - 15

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Aprender novos conhecimentos para contribuir na minha comunidade. Compartilhar informações. Trocar experiências para enriquecer a minha prática (práxis).

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

Não ser na comunidade quilombola (questão de transporte). Pouco tempo.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Que as formações sejam permanentes (tenham +) oferta e contemple significativamente a realidade do povo/comunidade.

Ficha - 16

Q1. Questões positivas em uma formação docente.

Trabalhar as necessidades do aluno e seu cotidiano e suas culturas.

Q2. Principais problemas de uma formação docente.

A falta de planejamento para formação continuar, para melhorar o desempenho do aluno.

Q3. Propostas para melhorar a formação de professores indígenas e quilombolas.

Mas planejamento no desenvolvimento das atividades culturais.

ANEXO D - Fichas com as proposições construídas individualmente pelos professores de Curaçá-BA nas oficinas

Ficha - 01

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

Adquirir novos conhecimentos. Estabelecer parcerias com outras comunidades. Conhecer as realidades diferentes das nossas comunidades. Expor as demandas da comunidade. Troca de experiências. Compreender melhor a especificidades das comunidades indígenas e quilombolas.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

A falta de foco voltado para as comunidades indígenas e quilombolas, ou seja, não é bem discutida a temática de tais comunidades. O tema é abordado de maneira solta e até então as propostas não foram adequadas ou reformuladas de acordo com a lei.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Fazer valer a lei. Estudos voltados para aperfeiçoamento da língua afro-brasileira. Adequação da lei nas propostas político pedagógica nos espaços escolares.

Ficha - 02

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

A participação do grupo. Troca de experiências. Ampliação de conhecimentos. Compreensão acerca do tema proposto para estudo. Conhecer a realidade de outras comunidades.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

A temática ainda não é discutida respeitando as especificidades quilombolas e indígenas. A falta de organização desse segmento.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Estudos coletivos dentro das comunidades. Encontros de formação com foco voltado para as realidades indígenas e quilombolas. Organização nesse segmento. Adequação e reformulação das propostas político pedagógicas.

Ficha - 03

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

Tratar as diferenças, retomar valores. Tornar ou contribuir para que o próprio professor seja um empreendedor do conhecimento que permeia seu público e a si mesmo; reconstruir os métodos, repensar a própria formação e sua atuação; ter o direito assegurado pela lei, ter didática específica para seu público específico.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

Falta de conhecimento pelos próprios municípios; poucas políticas educacionais efetivas e consistente pelas instituições de ensino; pouca disseminação dos saberes necessários para atuação do próprio professor; fragilidade cultural; compromisso insuficiente de muitos profissionais; conteúdos inespecíficos, em grande parte, tornando as formações superficiais.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Políticas municipais consistentes; aliar cultura e saberes necessários para a sala de aula; conhecimento profundo da realidade dos quilombolas e índios, suas carências, seus avanços, seus anseios; material didático específico para o cotidiano; sensibilidade.

Ficha - 04

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

O ponto positivo é que a formação faz com que s educadores tenha um olhar voltado somente para área indígena e quilombola. Onde nós iremos nos capacitar e passar tudo para os alunos com segurança.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

Nas formações que obtemos geralmente são poucas as falas sobre indígenas e quilombolas, nenhum trabalho é voltado para área.

3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Estudos onde se obtenha atividades práticas e teóricas para conviver a realidade e observar algo que possamos melhorar os estudos na área.

Ficha - 05

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

O ponto principal é ter um olhar voltado para realidade de cada comunidade e a troca de experiências entre os grupos presentes.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

Sempre em algumas formações pouco é citado o povo quilombola e também indígena.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Estudos com clareza preparação, atividades práticas, estímulos e encontro de formação.

Ficha - 06

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

Aprendizado para nossa prática docente. A troca de experiências. Conhecimento da realidade de cada povo.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

Não são abordados assuntos voltados para estes dois povos principalmente os quilombolas.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Estudos. Capacitação. Material didáticos para professores e alunos.

Ficha - 07

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

O respeito com a diferença de cada cultura. A oportunidade de cada um se expressar. O adquirir mais conhecimento que possa ajudar no nosso dia a dia com nossos alunos.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

O assunto que nunca é voltado para nossa realidade. As nossas demandas as vezes colocadas por nós não são atendidas. A falta de recursos voltada para as escolas indígenas. Os materiais didáticos que nunca é a nossa realidade.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

A construção de nossos próprio material didáticos. A realização dessas formações seja nas aldeias. A realização de mais formações diferenciadas e específicas. A participação de algumas lideranças para ajudar nos trabalhos.

Ficha - 08

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

A troca de experiências, novos conhecimentos. A aprendizagem que iremos levar.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

A exclusão com os indígenas e quilombolas, sempre ficamos excluídos. O preconceito. Formação voltada para os indígenas.

Q3. *Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas. Evoluir os indígenas e quilombolas nas formações. Formação voltada para os indígenas.*

Ficha - 09

Q1. *Pontos positivos de uma formação docente.*

Troca de experiências. Participação de todos. Ajudar a desenvolver mas a aprendizagem com as turmas e avaliar cada passo do educando.

Q2. *O que precisa melhorar em uma formação.*

Os professores participam e tem muitos problemas a ser relatado.

Q3. *Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas. Os governos poderiam trazer mais investimentos.*

Ficha - 10

Q1. *Pontos positivos de uma formação docente.*

Está inserida no contexto que pode esta contribuindo de forma reflexiva, pois quando há oportunidade de capacitação existe momento reflexivo.

Q2. *O que precisa melhorar em uma formação.*

A formação se estende a todo um contexto, especificamente ainda não aconteceu para quem trabalha nestas comunidades.

Q3. *Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.*

Possibilidade de está sempre em busca de novos horizontes sobre o contexto, visita e bate-papo com outras comunidades reconhecidas anteriormente.

Ficha - 11

Q1. *Pontos positivos de uma formação docente.*

Em uma formação indígena é sempre positivo, porque sabemos para esses povos é uma oportunidade de obter aprendizagem e poder transmitir mais conhecimentos para nossos povos.

Q2. *O que precisa melhorar em uma formação.*

Para os professores indígena temos vários problemas, a falta de compreensão dos governos e a participação dos mesmos que não participam como deveriam, não

procuram saber as dificuldades que temos dentro das aldeias, não fazem formação indígenas por contas que não somos profissionais da área.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Formação continuada. Implantar no currículo as disciplina de cultura indígena e Língua indígena para resgatar nossa língua.

Ficha - 12

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

A relação entre todos boa e construtiva. Troca de experiências. Aprendizagem adquirida que vamos leva-lo.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

O preconceito. A realidade não vivenciada diante do nosso contexto.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Visitas nas escolas para conhecer o meio em que vivemos. Trabalhar nossa realidade. Formação no início do ano letivo nas escolas indígenas e quilombolas. Implantação de disciplinas. Formação indígena aldeias.

Ficha - 13

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

Passa saberes e adquirir sabedoria para nos fortalecer e aprender uns com os outros.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

A dificuldade, a discriminação de não entenderem a nossa realidade nossas crenças.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

Mais investimento dos governos para formações. O município olhasse mais para os indígenas e quilombolas, fizesse mais formações, recursos, para melhorar o trabalho dos professores.

Ficha - 14

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

O fomento à arte, o reconhecimento da igualdade perante a constituição, a ideia de que conhecimentos básicos e elementares são necessários para a realidade específica seja preservada ou mudada.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

A burocracia e as políticas assistencialistas sem considerar uma educação para o mundo.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.

O uso de metodologias educacionais que tenham como fim a inserção e a intervenção crítica visando preservação histórica, cultural e ambiental.

Ficha – 15

Q1.Pontos positivos de uma formação docente.

A interação entre os participantes. A troca de experiência (compartilhamento de vivências). Intercâmbio de cultura.

Q2.O que precisa melhorar em uma formação.

Falta de formação direcionada ao segmento indígenas e quilombola. Falta de organização dentro da tribo. Articulação. Interesse em participar de formação por parte de alguns professores.

Q3.Propostas para uma formação para os professores indígenas e quilombolas.