

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA**

**ANDREIA APARECIDA CAVALHEIRO**

**A ESCOLA COMO O LUGAR DA (AUTO)FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NAS  
PERSPECTIVAS MULTICULTURAL E COLABORATIVA**

**DISSERTAÇÃO**

**LONDRINA – PARANÁ  
2020**

ANDREIA APARECIDA CAVALHEIRO

**A ESCOLA COMO O LUGAR DA (AUTO)FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NAS  
PERSPECTIVAS MULTICULTURAL E COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, área de Concentração: Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira

LONDRINA – PARANÁ  
2020

## TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

C376e Cavalheiro, Andreia Aparecida

A escola como o lugar da (Auto)formação continuada dos profissionais do magistério nas perspectivas multicultural e colaborativa / Andreia Aparecida Cavalheiro. - Londrina : [s.n.], 2020.

164 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2020.

Bibliografia: f. 156-164.

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Multiculturalismo. 4. Cooperação. I. Pereira, David da Silva, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

Título da dissertação nº

**A Escola como o Lugar a (Auto) formação Continuada dos  
Profissionais do Magistério nas Perspectivas Multicultural e Colaborativa**

*Por*

**Andreia Aparecida Cavalheiro**

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 06 de julho de 2020 como requisito parcial para a obtenção o título de MESTRE EM ENSINO, linha de pesquisa Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR-Câmpus Londrina. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Linlya Natassia Sachs  
Carmelengo de Barbosa  
PPGMAT UTFPR CP/ LD / DAMAT-  
UTFPR-CP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Negrão de Araújo  
UENP-CP

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. David da Silva Pereira  
PPGEN-UTFPR-LD / DAMAT-UTFPR-CP

Visto da Coordenação:

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho  
UTFPR – Londrina

“A folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza”.

Dedico este trabalho aos meus pais Nelson e Maria que não mediram esforços para meu acesso e permanência na escola.

Ao meu esposo Rogério e minha sogra Maria que sempre me apoiaram nas horas mais difíceis.

Aos meus amados filhos, Rafael e Julia, motivos da minha persistência nesta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, fonte motivação para alcançar este objetivo.

Ao meu orientador Dr. David da Silva Pereira, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, acolhido como sua orientanda e indicado caminhos a percorrer na pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que apoiaram e incentivaram a buscar este nível de formação docente.

A todos os professores e alunos indígenas e não indígenas que contribuíram direta ou indiretamente com a minha pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – Câmpus Londrina.

Estendo este agradecimento a todos os professores que passaram pela minha vida escolar e aos amigos (as) que ficam felizes com esta conquista, mas que no limite destas palavras não consigo mencionar o nome de todos.

As preciosas contribuições da banca examinadora.

## RESUMO

CAVALHEIRO. A. A. A Escola como o Lugar a (Auto)formação Continuada dos Profissionais do Magistério nas Perspectivas Multicultural e Colaborativa. Londrina, 2020, 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Londrina – PR.

A presente investigação consiste no estudo da formação docente multicultural em uma escola pública do Estado do Paraná. Tal instituição atende, em seu contexto, dentre diferentes culturas, alunos vindos de comunidades indígenas. O trabalho busca compreender de que forma a formação dos profissionais do magistério pode oferecer elementos, instrumentos e possibilidades de diálogo para os professores na elaboração de um Curso de formação docente multicultural na escola. A relevância do estudo se justifica por várias razões, sobretudo, pelo fato de a escola ser um local permeado por diferentes culturas. Assim, é preciso promover a valorização dos diferentes grupos que compõem os espaços escolares, contribuindo para a promoção do ensino e aprendizagem de forma inclusiva, sem diferenciar os grupos considerados minoritários. Para desenvolver este trabalho, foram realizados estudos sobre: formação docente como desafios contínuos, diferenças culturais, escola e diversidade, e a aplicação de um processo educacional intitulado “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”, que proporcionou uma formação voltada para questões multiculturais e teve uma abordagem em direção ao protagonismo dos profissionais do magistério. Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa é classificada como qualitativa, bibliográfica, de campo e com inspirações etnográficas. No campo bibliográfico, foram abordados autores da área da formação docente e relações multiculturais como: Candau (2013), Imbernón (2010), Tardif (2014), entre outros. A partir da investigação foi possível compreender que os professores dessa realidade escolar não percebiam que desconhecem a realidade dos seus alunos indígenas, mesmo eles estando tão próximos a eles, e que também não viam a diversidade cultural como elemento que pode influenciar, de forma positiva ou negativa na aprendizagem, dependendo de como a escola trata a questão. Essa tomada de consciência leva a uma aproximação dos docentes com a comunidade indígena local durante as etapas do processo educacional, promovendo um diálogo intercultural entre a escola indígena e a escola não indígena. Enfim, foi possível compreender que a escola é o lugar da formação continuada dos profissionais do magistério e que esses podem assumir o papel protagonista na formação continuada e chegar a um trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Autoformação. Profissionais do Magistério. Trabalho colaborativo. Multiculturalismo.

## ABSTRACT

CAVALHEIRO. A. A. The School as the Place for the (Self) Continuing Education of Teaching Professionals in Multicultural and Collaborative Perspectives. Londrina, 2020, 164 f. Dissertation (Professional Education in Teaching) Postgraduate Program in Teaching of Human, Social and Nature Sciences - PPGEN at the Federal Technological University of Paraná - câmpus Londrina - PR.

The present investigation consists of the study of multicultural teacher training in a public school in the State of Paraná. This institution serves, in its context, among different cultures, students from indigenous communities. The work seeks to understand how the training of teaching professionals can offer elements, instruments and possibilities for dialogue for teachers in the elaboration of a multicultural teacher training course at school. The relevance of the study is justified for several reasons, mainly because the school is a place permeated by different cultures. Thus, it is necessary to promote the appreciation of the different groups that make up school spaces, contributing to the promotion of teaching and learning in an inclusive way, without differentiating the groups considered minority. To develop this work, studies were carried out on: teacher training as continuous challenges, cultural differences, school and diversity, and the application of an educational process entitled "Extension Course: Multicultural Teacher Training and Self-training at School", which provided training focused for multicultural issues and took an approach towards the protagonism of teaching professionals. From the methodological point of view, the research is classified as qualitative, bibliographic, field and with ethnographic inspirations. In the bibliographic field, authors from the area of teacher training and multicultural relations were approached, such as: Candau (2013), Imbernón (2010), Tardif (2014), among others. From the investigation it was possible to understand that the teachers of this school reality did not realize that they are unaware of the reality of their indigenous students, even though they are so close to them, and that they also did not see cultural diversity as an element that can influence, positively or negative learning, depending on how the school deals with the issue. This awareness leads teachers to get closer to the local indigenous community during the stages of the educational process, promoting an intercultural dialogue between the indigenous school and the non-indigenous school. Finally, it was possible to understand that the school is the place of continuing education for teaching professionals and that they can assume the leading role in continuing education and reach collaborative work.

**Keywords:** Self-training. Teaching Professionals. Job collaborative. Multiculturalism.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.....	80
--	----

### LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ADAPTADO – ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (NRE), MUNICÍPIOS, TERRAS INDÍGENAS, ETNIAS E MODALIDADES DE ENSINO.	51
QUADRO 2 – ADAPTADO – ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (NRE), MUNICÍPIOS, TERRAS INDÍGENAS, ETNIAS E MODALIDADES DE ENSINO.	52
QUADRO 3 – REQUISITOS DE INSCRIÇÃO PARA ATUAR COMO PROFESSOR EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS .....	54
QUADRO 4 – ADAPTADO- PRÉ REQUISITOS PARA O CARGO DE PROFESSOR(A) NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	55
QUADRO 5 – TEMAS DE INTERESSE DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....	79
QUADRO 6 – COMPREENSÃO INICIAL DE MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL.....	84
QUADRO 7 – COMPREENSÃO FINAL DE MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL.....	87
QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL NA ESCOLA.....	90
QUADRO 9 – CODIFICAÇÃO PARA IDENTIFICAR OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO .....	94
QUADRO 10 – ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NAS ESCOLAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	97
QUADRO 11 – RESPOSTAS SOBRE A INSERÇÃO DO ALUNO INDÍGENA NA ESCOLA QUANTO À ADAPTAÇÃO OU ACOLHIMENTO .....	98

QUADRO 12 – RESPOSTAS SOBRE USO DE INSTRUMENTOS DIFERENCIADOS NA PRÁTICA PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE ALUNOS NA ESCOLA.....	100
QUADRO 13 – VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES NA PRÁTICA COTIDIANA.....	102
QUADRO 14 – COMPREENSÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR E MOMENTOS INCLUSIVOS .....	103
QUADRO 15 – ALUNOS QUE PRECISAM SER INCLUÍDOS NA ESCOLA ..	107
QUADRO 16 – PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS INDÍGENAS E DE OUTROS ESTADOS DO BRASIL.....	110
QUADRO 17 – ESTUDO DO TEXTO “MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (CANDAU, 2013) .....	112
QUADRO 18 – ESTUDO DE TEXTO CANDAU (2012) ABORDANDO A DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	115
QUADRO 19 – ESTUDO DO TEXTO DE IMBERNÓN (2010) SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE ....	121
QUADRO 20 – SÍNTESE DAS DISCUSSÕES SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS NA HORA-ATIVIDADE.....	125
QUADRO 21 – PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL.....	131
QUADRO 22 – RODA DE CONVERSA: “ESCOLA, DIDÁTICA E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS ATUAIS” (CANDAU, 2012, P.107-38) .....	135
QUADRO 23 – RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES INDÍGENAS	139
QUADRO 24 – FRAGMENTOS DE ANOTAÇÕES DE ENTREVISTA COM ALUNOS INDÍGENAS.....	145

### LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO PARANÁ. .....	45
FIGURA 2 – SÍNTESE DO PLANEJAMENTO DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE MULTICULTURAL.....	133

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO INDÍGENA EM TERMOS DE BRASIL, REGIÃO SUL E PARANÁ .....	44
--	----

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS**

### **LISTA DE SIGLAS**

APP	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PNEDH	Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos
SEA	Simpósio de Ensino Aprendizagem
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UTFPR-LD	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina

### **LISTA DE ACRÔNIMOS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
DEDUC	Diretoria de Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE COMO DESAFIOS CONTÍNUOS</b> .....	<b>16</b>
1.1 Formação Inicial Docente.....	16
1.2 Formação Continuada Docente .....	23
1.3 O Processo de Autoformação .....	29
1.4 Formação Continuada e os Desafios da Escola Contemporânea e de Emancipação .....	31
<b>2 DIFERENÇAS CULTURAIS</b> .....	<b>37</b>
2.1 Diferenças Étnicas .....	38
2.2 Comunidades Indígenas e Resistência .....	42
2.3 Educação Indígena e Sistema de Ensino não Indígena para Indígenas	46
<b>3 ESCOLA E DIVERSIDADE</b> .....	<b>57</b>
3.1 Escola – “forma escola” – Constituição, Trajetória e Funções no Presente .....	58
3.2 Cultura Escolar.....	62
3.3 Lidar com a Diversidade na Escola – Questões – Caminhos – Possibilidades .....	66
<b>4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>69</b>
4.1 Contexto, Sujeitos e Implicações Éticas da Investigação .....	71
4.2 Abordagem de Pesquisa e a Investigação Multicultural na Escola .....	74
4.3 Etapas da Formação de Professores e o Processo Educacional.....	89
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS: APLICAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL</b> .....	<b>93</b>
5.1 Professores em Formação .....	94
5.2 Etapa 1 e 2: Hora-atividade como tempo de Formação Docente.....	95
5.3 Etapa 3: Socialização dos Estudos sobre Formação Docente Multicultural e Colaborativa .....	124
5.4 Etapa 4 e 5: Elaboração de Encontro de Formação Multicultural e Colaborativo.....	130
5.5 Etapa 6: Formação Docente Multicultural e Colaborativa em uma Escola do Norte do Paraná.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

A partir da convivência intercultural ou multicultural na escola, há necessidade de considerar as culturas de minorias no ambiente escolar, assim como na sociedade brasileira. Nesse sentido, a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) discorre, em vários artigos, sobre a preparação de materiais apropriados, bem como a formação específica para a docência relacionada a essas minorias e, mesmo antes, desde 05 de outubro de 1988, esses temas são tratados em artigos da Constituição da República Federativa do Brasil.

Este estudo consiste no desafio da formação continuada de docentes<sup>1</sup> que atuará em uma escola não indígena que tem a presença do indígena. Com relação ao problema de pesquisa, buscou-se investigar de que forma a formação docente pode oferecer elementos, instrumentos e possibilidades de diálogo para os professores na elaboração de um curso de formação docente multicultural na escola.

A problemática em questão fez emergir duas hipóteses. A primeira consiste em afirmar que há uma necessidade de formação continuada de docente para trabalhar com questões multiculturais na escola. A segunda é que o curso de formação continuada voltado para os estudos multiculturais necessita de elaboração de material que leve em consideração a realidade escolar.

O presente estudo se justifica devido à necessidade de compreender a escola como um ambiente complexo, diverso e, ao mesmo tempo, repleto de possibilidades de compreensão e de humanização do ser – a escola como um lugar de encontros e de conflitos, mas no sentido extremamente positivo e proporcionador de desenvolvimento de alunos, de profissionais e da comunidade.

Na perspectiva de Feldmann e Lima D'Água (2009, p.190), a escola tem, como função social, garantir educação às futuras gerações. Por essa razão, deve assumir um comprometimento com as diferentes questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas da sociedade, assim como

---

<sup>1</sup> Toda vez que aparecer o termo professor ou formação docente no texto, refere-se aos profissionais do magistério de acordo com estudos do Parecer CNE-CP nº. 02/2015, aprovada em 09 de junho de 2015.

possibilitar o encontro das pessoas de uma determinada cultura. É também lugar em que ocorrem relações de poder, uma vez que se relaciona com o que ocorre do lado de fora da escola.

Candau (2013, p. 35) evidencia o fato de que as relações que são comuns na rotina da escola sobre a cultura(s) são pouco abordadas, tanto na formação inicial como continuada dos docentes. No entanto, a autora acredita ser relevante levar em consideração essa perspectiva para reinventar a escola, a fim de que ela se torne local privilegiado para a formação de novas identidades, sendo capaz de buscar respostas historicamente e, em caráter temporário, para as problemáticas da sociedade atual, tanto no âmbito local, nacional como internacional.

A investigação teve como objetivo geral discutir questões sobre multiculturalismo e a acolhida dos alunos na escola por meio da elaboração de um Curso. Com relação aos objetivos específicos, o estudo consiste em: (1) discutir a formação inicial e continuada na escola conceituando a autoformação docente; (2) abordar a diversidade étnico-racial na escola; (3) reafirmar sobre a função social da escola e a introdução do multiculturalismo na educação; (4) descrever a trajetória metodológica da pesquisa; (5) analisar os resultados da aplicação do processo educacional, que consiste no Curso de formação.

Para tanto, a investigação esta organizada em cinco capítulos: (1) Formação Docente como desafios contínuos; (2) Diferenças culturais; (3) Escola e diversidade; (4) Encaminhamento Metodológico; (5) Análise dos dados: aplicação de um processo educacional.

No capítulo 1, “Formação docente como desafios contínuos”, há uma conceituação da formação, formação docente, formação inicial e formação continuada, autoformação, assim como os desafios de uma autoformação na escola contemporânea.

O capítulo 2, “Diferenças culturais”, trata das diferenças étnicas do povo brasileiro e do processo de miscigenação, assim como das comunidades indígenas como *locus* de resistências, bem como do espaço escolar indígena e não indígena.

O capítulo 3, “Escola e diversidade”, traz uma perspectiva histórica da função da escola, desde os gregos antigos, passando pelas comunidades indígenas até dias atuais, a cultura escolar e as questões de diversidade, currículo e multiculturalismo.

No capítulo 4, “Encaminhamento metodológico”, são apresentados os sujeitos e contextos da pesquisa, a natureza da pesquisa qualitativa, de campo com inspirações etnográficas, na investigação de uma cultura escolar e as etapas de desenvolvimento de um processo educacional.

O capítulo 5, “Análise dos dados: aplicação de um processo educacional” realiza a apresentação e discussão da formação docente no desenvolvimento do processo educacional, caracterizado pelo “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”<sup>2</sup>. Considera o processo educacional a partir de elementos que emergiram do diálogo com os sujeitos docentes, foi constatada a necessidade efetiva de formação continuada ofertada por um curso, no formato curso de extensão.

Desse modo, o processo educacional<sup>3</sup> tomado como processo educativo tecnológico, ou seja, o “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola” é um material que possibilita discutir as questões multiculturais nas escolas públicas com condições de disseminar um trabalho colaborativo para outras realidades escolares.

---

<sup>2</sup>Foi realizado um Curso de formação e a certificação recebeu o nome “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”. Contudo no decorrer de investigação houve a necessidade de aprimorar o nome como “Processo Educativo Tecnológico: (Auto) formação Docente Multicultural na Escola” que se encontra em volume a parte conforme normas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN).

<sup>3</sup> Expressão usada no documento orientador da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (CAPES, 2019, p.10).



## **1 FORMAÇÃO DOCENTE COMO DESAFIOS CONTÍNUOS**

Este primeiro capítulo foi organizado nos seguintes itens: o primeiro se refere à discussão de formação inicial docente; o segundo aborda a formação continuada de docente; o terceiro uma definição da autoformação; o quarto um estudo sobre a formação continuada de docentes e seus desafios de formação e emancipação.

A escola, no âmbito da formação de professores é vista como espaço privilegiado, de onde emergem diferentes problemáticas que ajudam a repensar e trazer novos olhares para a prática pedagógica. Assim, a formação inicial dos profissionais do magistério deixa algumas lacunas e é necessário momentos de formação continuada para complementar à formação inicial.

No entanto, esse processo de formação continuada não é tarefa fácil. Principalmente quando se busca levar os professores a realizarem uma formação colaborativa, a partir da qual saem da condição passiva para protagonistas do seu próprio processo formativo na escola. A seguir, a subseção 1.1 apresenta uma discussão sobre a necessidade de uma formação inicial para o exercício docente.

### **1.1 Formação Inicial Docente**

A necessidade de formação de professores é algo que vem sendo necessário há muito tempo. No entanto, para Saviani (2009) é depois da Revolução Francesa que essa formação ganha forma e passa a ser realizada dentro de uma instituição escolar. Com isso, começam a surgir as Escolas Normais, cuja função é formar professores (SAVIANI, 2009, p. 143).

A preocupação com a formação de professor no Brasil ocorre “[...] de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143).

Entretanto, as primeiras escolas Normais no Brasil passaram por “a criação, a instalação, a supressão, e, em alguns casos um 2º decreto de criação e uma 2ª instalação. Isso explica a divergências de diversos autores

quanto às datas de criação das escolas normais” (FUSARI; CORTESE, 1989, p.73).

No caso brasileiro, é um período precário para as escolas no país o século XIX. São poucos os profissionais destinados à educação das crianças, devido à escassez de formados na profissão ofertada pela Escola Normal, até o fim desse século, não houve investimentos suficientes destinados [...] “para o atendimento elementar da instrução primária” [...] (FUSARI; CORTESE, 1989, p.73).

Segundo Saviani (2009, p.150) as Escolas Normais que fixaram no decorrer do XX e até década de 1960 eram responsáveis pela formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo com certa suficiência as questões didáticas pedagógica da época, com relação aos conteúdos de ensino. Recentemente, as legislações elevaram essa forma de formação ao nível superior, mas com o risco de apresentar a seguinte contradição:

Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p.150).

O texto de Saviani (2009) apresenta uma constatação pertinente acerca do processo de formação inicial de professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. O autor considera que a oferta de nível superior de cursos normais para atuação com crianças não significa que conseguem preparar um professor que atenda às necessidades da prática pedagógica.

O Parecer nº. 02, de 09 de junho de 2015<sup>4</sup> da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que fundamenta as Diretrizes

---

<sup>4</sup>A Resolução do CNE/CP nº. 02 de 20 de dezembro de 2019 redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e nesse tema revogou as disposições da Resolução CNE/CP nº. 2, de primeiro de julho de 2015. Contudo, o Parecer nº. 22, de sete de novembro 2019 não tratou da Formação Continuada de

Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, traz um levantamento estatístico sobre formação inicial de professores no Brasil:

[...] evidenciam o complexo desafio para a formação de professores na medida em que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, [...] é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes). Merece ser ressaltado que, desse contingente de profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo, e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais 13,9% concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior. A problematização de tais indicadores, bem como análise mais acurada destes, propicia elementos analíticos importantes para as políticas (BRASIL, 2015, p.13).

Com base nos dados apresentados por essas DCN, a situação de formação inicial de professores no Brasil na contemporaneidade é um fator preocupante que necessita de ações que visem superar essa realidade. O número de professores sem formação inicial atuando em sala de aula é bem significativo. Há ainda professores apenas com o Ensino Fundamental. Mesmo entre aqueles que têm o Ensino Médio<sup>5</sup>, a porcentagem de professores com essa formação docente inicial, ainda é pequena e quando comparada a formação em nível superior as estatísticas são ainda menores.

Os cursos de formação inicial de professores em nível superior, a partir de políticas públicas criadas pelo estado brasileiro são: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015, p. 27).

Com relação aos cursos de licenciatura em nível superior voltados para a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica, são:

---

Professores para Educação Básica. Assim, quanto á formação continuada à norma de 2015 permanece vigente.

<sup>5</sup> A expressão refere-se à formação inicial de professores em nível de Ensino Médio com habilitação para atuar como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professores que não tem formação em curso de Licenciatura em nível Superior de Ensino.

[...] organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares [...] (BRASIL, 2015, p. 30).

A formação inicial de docentes em cursos de licenciatura contempla um ensino mais abrangente que esteja ao encontro com a Educação Básica levando em consideração uma diversidade de conhecimentos. Já os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciado são construídos de forma a atender urgências de formação docente em algumas áreas de ensino; voltados a professores que já têm uma formação superior que se relaciona à licenciatura pretendida (BRASIL, 2015, p. 30).

Quanto aos cursos de segunda licenciatura, são destinados para professores que também possuem alguma licenciatura e pretendem obter uma nova habilitação profissional. Nesse caso, permite-se escolher qualquer licenciatura independentemente da área. Porém é papel da instituição de ensino superior analisar a relação entre a formação inicial docente e a segunda licenciatura pretendida (BRASIL, 2015, p. 33).

A formação inicial é destinada

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 28).

A atuação dos profissionais do magistério na Educação Básica nas suas diferentes modalidades de ensino e em âmbitos que implica conhecimentos pedagógicos requer uma formação inicial de docentes que articule teoria e prática.

A partir Parecer CNE/CP nº. 22/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação inicial de professores em nível superior para

atuar na Educação Básica deve contemplar “princípios da política de formação de professores”. Seguem esses princípios:

- (a) formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, dos jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- (b) valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e das práticas específicas da profissão;
- (c) colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- (d) garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- (e) articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes;
- (f) equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- (g) articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- (h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- (i) compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;
- (j) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p.13).

De acordo com tais princípios, no que concerne à formação inicial, é fundamentado pelo Parecer CNE/CP nº. 22/2019, necessidade de ofertar a formação inicial para as modalidades de educação contempladas pela Educação Básica. Além disso, ressaltam-se a valorização dos professores, a cooperação para se cumprir objetivos propostos para a Educação Básica, assim como a garantia de qualidade e equidade no processo de formação, seja ele em cursos presenciais ou a distância.

Desse modo, uma relação importante fundamentada nos princípios consiste na articulação entre teoria e prática na formação dos professores, elemento que também foi estipulado pelo Parecer CNE/CP nº. 02/2015. Nesse sentido, essa formação inicial deve estar relacionada à formação continuada, como explica o princípio “g”. Outros princípios que cabem destacar são: a

condição de viabilização para acesso à formação inicial e continuada; a necessidade de proporcionar uma formação continuada nas escolas; os professores vistos e considerados em suas culturas, com liberdade para aprendizado; a importância da pesquisa e diversidade de ideias; e as diferentes formas de compreender o processo educacional.

São quatorze os princípios estabelecidos na formação docente inicial para “organização curricular dos cursos de formação inicial”, segundo o Parecer CNE/CP nº. 22/2019, esses princípios estão relacionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seguem seis dos quatorze princípios da para identificar as necessidades de formação docente inicial:

- (f) fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;
- (g) integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;
- (h) centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola ou campo de estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- (i) reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- (k) estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
- (n) adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (BRASIL, 2019, p.14).

Como se vê, o princípio “f” visa uma nova postura docente desde os cursos de licenciatura. Essa postura envolve um sujeito mais ativo e atuante em sua formação. O princípio “g” prega a relação teoria e prática pedagógica na formação. No “h”, os estágios da licenciatura são fonte da prática docente, sob acompanhamento de profissionais do campo. Quanto ao “i”, esse coloca as escolas da Educação Básica como parceiras para formar os professores. O “k”, por sua vez, busca estabelecer parcerias com instituições escolares para formação prática dos licenciandos. O “n” visa à valorização da diversidade cultural das diferentes etnias na formação dos futuros professores.

O estudo do Parecer CNE/CP nº. 22/2019, contribui para entender que é necessária uma valorização dos cursos de licenciatura em nível superior para que esses princípios citados e os demais presentes no Parecer CNE/CP nº. 22/2019, sejam efetivados, tendo em vista que isso não tem ocorrido na contemporaneidade.

Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar (BRASIL, 2019, p.13).

O texto aponta para a necessidade de superação da desvalorização dos cursos de licenciatura que, ao copiar modelos dos cursos de bacharelado, acabam por não contemplar uma relação entre a teoria e prática pedagógica nas escolas, lócus de atuação docente.

O Parecer CNE/CP nº. 22/2019, destaca a importância da construção de competências docentes, na formação inicial. Segundo o documento, “as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (BRASIL, 2019, p.15).

Com relação às competências profissionais a serem desenvolvidas pelos licenciando, a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), destaca: “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p.15-7), sendo que a primeira se refere aos conhecimentos do professor sobre a sua área de atuação, o segundo consiste na atuação docente e sua experiência com a aplicação do conhecimento na realidade escolar, já o terceiro se refere à capacidade docente de envolver na sua atuação docente as pessoas envolvidas no processo educativo e na escola (BRASIL, 2019, p.15-7).

Na visão da BNC-Formação, o engajamento profissional supõe:

[...] o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (BRASIL, 2019, p. 17).

Pode-se constatar que a formação inicial de professores face ao Parecer CNE/CP nº. 22/2019, que institui a BNC-Formação visa estabelecer competências docentes no processo formativo e dentre elas o engajamento profissional é uma competência que além de considerar os conhecimentos da área de atuação profissional do docente e da sua prática pedagógica, requer dos professores uma interação entre si e os outros que fazem parte do ensino e aprendizagem ou mesmo da comunidade escolar.

De modo geral, os estudos do Parecer CNE/CP nº. 22/2019 colaboram para compreender as novas exigências educacionais sobre a formação docente inicial, que é possível observar que há uma ênfase em uma formação docente em que os licenciados se tornam protagonistas que assumam uma relação de autonomia e interação com seus pares assim como se propõe essa investigação na formação continuada de docentes.

Enfim, a investigação constata que algumas políticas de formação docente têm evidenciado a necessidade de rever a questão de formação inicial dos professores, uma problemática construída historicamente. Nesse sentido, o recente Parecer CNE/CP nº 22/2019, representa um encaminhamento face às proposições da BNCC para realizar mudanças na formação inicial de professores da Educação Básica.

Na próxima seção, discorre-se sobre a formação continuada de professores e elementos relevantes sobre a formação docente no espaço escolar.

## **1.2 Formação Continuada Docente**

Esta seção trata de conceitos de formação continuada docente face aos estudos de pesquisadores dessa área, bem como as mudanças na formação continuada segundo o Parecer do CNE-CP nº. 02/2015, aprovado em 09 de junho de 2015.

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), formação é um longo processo, ocorre durante toda a vida. Os seres humanos são pessoas capazes de aprender, se humanizar mediante as relações que são estabelecidas em diferentes ambientes dos quais fazem parte. Nessa perspectiva, o aprendizado não consiste meramente na aquisição de conhecimento, mas vai além, atingindo a compreensão e, a partir disso, a



formação consiste em aprendizado, que ocorre tanto de forma individual como no coletivo dentro de uma cultura (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Segundo Gasque e Costa (2003), a “formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências gerais” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 55). Do mesmo modo, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370) defendem que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre de forma processual e que requer aquisição de conhecimentos.

Luckesi (2012, p. 29) vê o vocábulo “formar” como ação autoritária, assim como a ‘educação bancária’, de “Paulo Freire”. Desse modo, sobre a ação autoritária no ato de formar, pode-se inferir que: “quando existe alguém que é formado, e alguém que é formador, processa-se uma relação autoritária do segundo sobre o primeiro” (LUCKESI, 2012, p. 29).

Segundo Imbernón (2010, p. 79), é importante uma formação que reconheça às reivindicações, assim como é preciso levar em consideração a subjetividade e identidade docente. Para o autor, é preciso ser capaz de contemplar as experiências do professor nessas peculiaridades, as quais emergem da necessidade de uma formação pautada na reflexão, a fim de se conseguir entender quem são os professores, no que eles acreditam e o que eles fazem.

De acordo com Luckesi (2012, p. 28-9), para formar um educador é preciso: “criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e efetivamente para o tipo de ação que vai exercer”. Segundo o autor, a formação docente exige aquisição de conhecimentos em diversos campos do saber, tendo em vista que o professor tem que assumir uma postura crítica diante da realidade e de sua prática docente. Portanto, “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia na meditação teórica sobre a sua prática” (LUCKESI, 2012, p. 29).

Nota-se que, a função desempenhada por formadores ocorria com a intenção de reproduzir os conhecimentos produzidos por outros, de modo que o papel do formador consistia em uma mera atualização dos conhecimentos que estão em discussão ao longo da trajetória da formação docente. De modo geral, esse modelo de formação ocorria e ainda ocorre no contexto

educacional. Porém, traz mais prejuízos do que contribuições (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Portanto, faz-se necessário modificar a ideia de formação, deixando de ser [...] “espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem” (IMBERNÓN, 2010, p. 94). Nesse processo, é necessário proporcionar aos professores aprendizagem, ao invés de tentar ensiná-los. Mas, para alcançar essa mudança é preciso um repensar dos formadores e das políticas de formação, uma vez que essa perspectiva inclui a necessidade de novas metodologias de trabalho com os professores em seu processo de formação, a partir da ideia de que: “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

De modo geral, sobre formar um educador:

[...] não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo, de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo (LUCKESI, 2012, p. 29).

A formação deve contribuir para auxiliar os sujeitos a assumirem atitudes críticas diante da realidade, a fim de que os ajude a atuar com outros seres humanos, e, nessa perspectiva, a ela não pode ser algo que use do poder para se impor.

Nesse sentido, para Imbernón (2010), nos dias atuais se faz necessário criar estruturas flexíveis e menos centralizadas de formação de professores, de modo que seja o mais próximo possível das instituições escolares, a fim de que haja troca de experiências. No entanto, esse modelo de formação em ‘treinamento’ deve ser superado, para dar lugar a um espaço questionador, que seja capaz de desenvolver projetos em que os professores sejam autores de sua própria formação, que saibam elaborá-la, colocá-la em prática e avaliá-la (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Em consonância com Imbernón (2010), Severino (2007, p. 130) destaca que investir em formação dos professores não pode ocorrer apenas na perspectiva “técnica”. Nesse enfoque, não basta construir uma formação apenas universitária, haja vista que essa postura não garante subsídios para uma atuação prática que possa transformar as pessoas que passam pelo

professor em sua atuação pedagógica. Essa formação precisa ser “política”, de modo que considere as perspectivas históricas e sociais para que atinja o campo da “ética” e colabore para uma educação de qualidade e para exercícios da cidadania (SEVERINO, 2007, p. 130).

Os estudos de Tardif apresentam que há exemplos de províncias canadenses que estão buscando uma formação docente que considere o conhecimento docente, como: “a Colúmbia, Britânica, Ontário e Quebec, têm sido feitos esforços importantes no sentido de implantar currículos de formação de professores sobre os quais os professores de profissão tenham um certo controle legal, político e prático” (TARDIF, 2014, p. 240).

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 371), a escola é o lugar principal da formação docente. Porém, não é o único espaço em que essa deve ocorrer. Além disso, a escola deve ter uma gestão que se organize, de modo a ofertar recursos diferentes que possibilitem a formação de professores.

Na formação continuada, Gasque e Costa (2003), têm a ideia de atualização para desenvolver competências necessárias à atuação docente, de modo que “a ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos como competências profissionais que não se reduz somente ao domínio dos conteúdos ensinados” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 55). Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373), raramente o professor é considerado aprendiz e autor de seu processo formativo, pois é difícil conseguir melhoria do ensino e aprendizagem por meio da formação continuada tradicional, pois nela não se consideram quem são os professores, as suas necessidades profissionais, bem como o que eles almejam no processo formativo, o *locus* de trabalho e a cultura que está presente em sua realidade escolar.

Imbernón defende uma formação docente voltada para o contexto de trabalho, tendo em vista que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Uma vez que em razão das diferentes realidades o mesmo discurso não tem aplicabilidade em todos os lugares. Desse modo, na visão do autor o contexto é relevante para orientar a formação e conseguir mudanças e disseminação entre os professores.

Após a Primeira Guerra Mundial, a formação continuada assumiu a perspectiva “ideológica, políticas e econômicas” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372). Durante o período de 1930, a ideia de formação foi empregada como forma de evitar nacionalismo em período de guerra, porém o pós Segunda Guerra Mundial a educação é tida como um instrumento ideológico, de modo a implementar diferentes reformas e usar de cursos de aperfeiçoamento para colocá-las em prática (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

A formação continuada é tomada, como forma de possibilitar que os professores adquiram subsídios para melhoria de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, obtenham melhorias no ensino e aprendizagem nos dias atuais. Nessa perspectiva, a escola passa a ser um local que deve proporcionar possibilidade de formação continuada, de modo que os docentes percebam a sua realidade educacional e busquem transformá-la, por meio de uma formação que envolva cada professor e seu coletivo (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Com base no Parecer do CNE/CP nº. 02/2015 são vários os movimentos que têm buscado repensar o processo de formação docente para a Educação Básica, trazendo a questão para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015, p. 6).

Dessa forma, são diversos programas voltados à formação dos profissionais da Educação na Educação Básica, seja inicial ou continuada. No ano de 2004, a Rede Nacional de Formação continuada, ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), buscou organizar programas de formação para essa etapa da educação, ampliou o campo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros (BRASIL, 2015, p. 6).

Com relação à formação continuada na Educação Básica, se destacaram no Parecer CNE/CP nº 02/2015, alguns programas:

[...] o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014 (BRASIL, 2015, p. 6).

Nota-se que, de 2004 a 2014, houve a introdução de políticas públicas para implementação de diversos programas de formação na Educação Básica, seja para acesso à formação inicial ou à continuada de docentes, como destaca o texto acima, podendo serem citados, como exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), conferências como as promovidas pela Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), entre outros.

Segundo essas DCN, a formação continuada pode ser entendida como:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes, dos valores, e envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, curso, programas, ações, para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, político, do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Observa-se que a formação continuada abrange uma diversidade de dimensões em contexto educacional, bem como pretende levar a refletir sobre a prática pedagógica. Isso pode ocorrer de diversas formas, desde cursos de extensão a grupos de estudos, reuniões pedagógicas dentro da própria realidade escolar. O foco a ser estudado é a prática pedagógica, na tentativa de trazer melhorias em diversos âmbitos, seja no técnico, pedagógico ou nas questões políticas e do próprio docente.

De acordo com as DCN do Parecer do CNE-CP nº. 02/2015, no que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério, é preciso levar em consideração as seguintes questões:

- I – Os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II – A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III – O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV – O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 34).

Ressalta-se, que uma formação continuada de docentes necessita conhecer o sistema de ensino a que pertencem, considerando o projeto pedagógico da instituição e possibilitando atenção às problemáticas enfrentadas por tal realidade. Quanto aos recursos tecnológicos, é preciso buscar acompanhar essas mudanças, bem como ter respeito ao papel principal que os docentes representam e lhes permitir tempo, reflexão e melhoria de sua prática pedagógica, estabelecendo uma relação de parcerias com instituições que possam contribuir para elevar a qualidade do trabalho na escola.

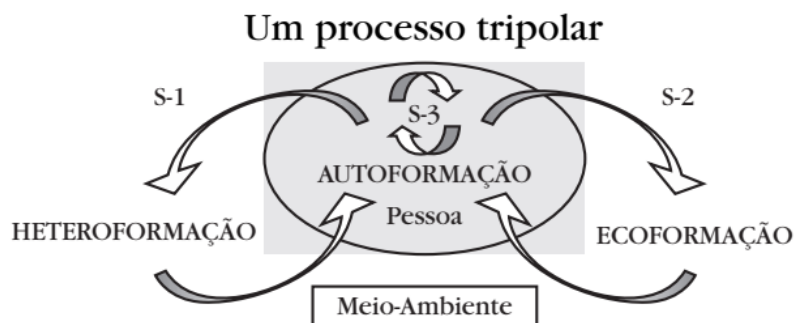
A formação continuada de docentes pode ser possibilitada por diferentes formas, com realização de “cursos de atualização e extensão, de aperfeiçoamento, de especialização, de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015, p. 34). Tais cursos de formação devem ser promovidos, de modo que proporcionem, para a prática docente, novos conhecimentos que estejam voltados para a área de atuação do professor e que englobem todas as modalidades da educação (BRASIL, 2015).

A seção seguinte apresenta brevemente uma concepção do processo de autoformação.

### **1.3 O Processo de Autoformação**

A autoformação no percurso antropológico não consiste em um percurso em que as pessoas estarão sozinhas e tão pouco é uma “egoformação” pautada no individual (GALVANI, 2002, p.96). Autoformação é, na verdade, “um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 96).

O processo de autoformação ilustrado por Galvani (2002, p. 96) é apresentado na figura 1:



**Figura 1: Processo tripolar da autoformação**  
**Fonte: Galvani (2002, p. 96).**

A autoformação envolve heteroformação (S-1) centrado na educação, a qual ocorre nas relações familiares, sociais no “meio social e da cultura, das ações de formação inicial e continuada, etc.” Esse mesmo autor, quanto à ecoformação (S-2), essa parte do meio ambiente, das questões físicas; tem grande ação sobre as pessoas, as suas culturas e “sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado á experiência vivida” (GALVANI, 2002, p. 96-7).

A autoformação (S-3) ocorre na pessoa que toma “consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento”. Ele prossegue na representação da figura 1 para mostrar que autoformação é um processo que estabelece uma relação de troca com os outros dois polos, portanto não ocorrendo nenhum deles de forma individual ou isolada (GALVANI, 2002, p. 96-7).

Sobre a formação e o processo de construção de si e do outro, Gusmão esclarece:

O ciclo de vida que acompanha os processos de construção de si e do outro, tanto para o indivíduo como para o coletivo, será a matéria-prima por excelência de construção de uma consciência. Uma consciência não só daquilo que se é, mas também daquilo que se pratica como ação e como ofício – neste caso, do ser professor – no interior de uma sociedade plural e diversa, como é o caso da sociedade moderna e, em particular, a sociedade brasileira (GUSMÃO, 2016, p. 59).

Na visão de Gusmão (2016), a construção de si e do outro é um processo que ocorre ao longo da vida, seja de forma individual ou coletiva. É a base para formação de uma consciência para além do que cada um se torna.

De modo geral, para Galvani (2002), a autoformação apresenta-se como um processo interligado de relações que perpassa o individual na interação com outras pessoas e o meio em que vive, para a tomada de consciência das ações. No contexto educacional, esse meio é a escola. Partindo dessa breve visão da autoformação e tendo o meio como espaço importante, é possível pensar a escola como lugar de autoformação, sendo que essa concepção é aprofundada na seção seguinte.

A seção seguinte aborda a formação continuada e os desafios da autoformação, a qual contribui para repensar esse processo formativo de professores face a escola contemporânea.

#### **1.4 Formação Continuada e os Desafios da Escola Contemporânea e de Emancipação**

O trabalho docente é compreendido, muitas vezes, pela sua técnica, esquecendo-se da condição humana dos professores. Diante disso, a atuação docente na escola precisa levar em consideração “discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir as suas intenções, crenças, valores e, também, sobre as condições concretas de realização do seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola” (FELDMANN, 2009, p. 78). Segundo essa autora, fica evidente a necessidade, na ação docente, de considerar o professor como um todo, não somente no emprego de técnicas de trabalho.

Tardif argumenta sobre o sujeito professor:

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos, e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa em ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade, de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 230).

Para Tardif (2014), o professor não pode ser visto como aquele que somente tem função de colocar em prática o conhecimento que foi produzido por outras pessoas, assim como não pode ser reduzido a um agente de mecanismos sociais. Pelo contrário, deve ser considerado como um sujeito



dotado de saberes que surgem de sua prática, sendo dela a condução de suas ações.

Luckesi (2012, p. 26), busca definir o educador em dois momentos. O primeiro é que todos os seres humanos que se constituem historicamente na sociedade aprendem e ensinam em diferentes momentos e contextos, podendo ser um educador sem ter exigência de formação. No segundo momento, o educador é a pessoa que busca realizar uma atividade intencional de modo que cria situações para obter modos de agir e pensar, seja individualmente ou em grupos, passando a exercer formalmente a profissão docente, com habilitação para conduzir currículos e programas de ensino.

Nessas duas situações, o educador é um ser humano que pode assumir a função de objeto ou de sujeito de sua história. Na condição de objeto, ele passa pela sociedade e sofre ações da mesma, mas sem consciência de intervir na realidade. Já na condição de sujeito, assume função de construtor de sua própria história, agindo de forma consciente (LUCKESI, 2012, p. 27).

Nos dias atuais, as escolas evidenciam a necessidade de mudanças. No entanto, para Ribeiro (2004) essas mudanças também incluem o professor, “é por meio dele, em cujas mãos descansa o leme da escola, que a mudança pode tornar-se realidade”. O mesmo autor, entretanto, para trazer mudanças para os rumos da escola, “o professor precisa desenvolver uma grande capacidade de autoformação” (RIBEIRO, 2004, p. 121).

A formação de professores para trabalhar com a diversidade na concepção de Arroy (2008) o se encontra desde a Educação Básica até o Ensino Superior, com concepções de formação generalizadas e padronizadas em relação ao ideal de “ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência”. Esse modelo de formação confronta com diretrizes, legislações, normas, entres outros subsídios legitimadores, que quando vistos como único paradigma de “coletivo, de povos, raças, classes, etnias, gêneros, ou gerações”, resulta em hierarquização e conseqüente desigualdade (ARROYO, 2008, p. 17).

Na formação do professor, é necessário considerar uma retomada de sua prática. Os professores são fonte de orientação em diferentes situações para os alunos:

somos referência para nossos alunos na forma de ensinar e de estar diante de alunos, na forma de avaliar, na forma de tratar iguais diversos – dialogando com sabedoria com pluralidade, que nos coloca o desafio de tratar em pé de igualdade seres que são, por definição, indivíduos únicos. (RIBEIRO, 2004, p. 123).

Portanto, um dos desafios colocados pela escola é tratar da mesma forma pessoas que são singulares. Para Moura (2004, p. 257), a formação de professores, na atualidade, pode estar relacionada à rapidez com que ocorre a disseminação de conhecimentos, e também à dificuldade dos profissionais em conquistar seu lugar no trabalho, haja vista a alta competitividade do setor. No entanto, é necessário considerar, também, como necessidade de formação, o foco principal do docente no processo de ensino, tendo em vista que continuamente a qualidade educacional tem sido questionada pela sociedade e, conseqüentemente, a formação do professor (MOURA, 2004).

Moura (2004), afirma que o docente é concebido como “o professor como profissional que lida fundamentalmente com trocas de significados passou a ser visto como aprendiz que carrega elementos que constituem a sua individualidade construída em determinada cultura”. Ele continua afirmando que a atividade de ensino pode ser um dos objetos da formação de professores, é necessário criar meios de observar os docentes em seu contexto e ações. No entanto, formar pessoas não consiste em produzir objetos reais, uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras, e essas diferenças são fundamentais para que elas sejam valorizadas pelo coletivo, evitando o isolamento (MOURA, 2004, p. 257-60).

Feldmann (2009) constata, que “a tarefa da escola é trabalhar com as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais” (FELDMANN, 2009, p. 79). Observa-se a existência humana na escola, a qual se constitui pela interação com o outro ao longo da vida, pois não se nasce humano, mas se constitui como tal, sendo a escola um local que ajuda nesse processo de humanização. No sentido que, “a formação continuada de professores, articuladas aos fazeres na escola e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação [...]” (FELDMANN, 2009, p. 79).

O trabalho colaborativo possibilita que seja possível a um grupo, como um todo, conhecer e atuar conjuntamente para se traçar objetivos para o ensino, bem como partilhar conhecimentos sobre determinada temática. Nessa

perspectiva, cada profissional tem responsabilidade sobre o seu aprendizado, mas também sobre o outro (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Portanto, cabe considerar que o trabalho colaborativo não é tarefa fácil, uma vez que compreende uma tomada de consciência sobre a educação que se pretende ofertar no contexto de trabalho, de forma a lançar meios para se trabalhar de forma coletiva, realizando troca de saberes (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A formação colaborativa para Imbernón (2010) é relevante para “evitar um dos grandes males da docência: “o isolamento, o funcionamento celular ou o ‘celularismo escolar’”. Desse modo, muitos contextos revelam que os professores assumem o individualismo com relação ao coletivo na escola ou, por outro lado, uma capacidade de governar-se ao extremo ou ainda uma concepção equivocada de momentos particulares. Nesse sentido, o isolamento faz com que não haja compartilhamento de saberes, guardando para si o que aprendeu na prática educativa (IMBERNÓN, 2010, p. 67-8).

No que se trata da tarefa de ensinar nas escolas, esse trabalho está envolvido em um compromisso coletivo:

Os desejos, as intenções pessoais dos professores que os levam a determinadas ações docentes são moldados culturalmente pelos “outros” professores que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências, matrizes do desempenho de suas tarefas, o que mostra que essa tarefa, embora traga em si a dimensão da singularidade, mescla dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva (FELDMANN, 2009, p. 79).

O ato de ensinar, portanto, envolve o coletivo do contexto em que ele se realiza, mesmo que haja algumas dimensões individuais nesse processo por parte de cada professor. Ao final, tal ato passa a ser um trabalho de todos os envolvidos na ação pedagógica.

Segundo Loss, autoformação<sup>6</sup>:

[...] em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver, viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para que desejamos ser e fazer durante a existência (LOSS, 2015, p. 4) .

---

<sup>6</sup> Essa grafia é utilizada por este e pelos próximos autores. Contudo, essa expressão foi empregada neste trabalho com outra grafia para evidenciar o prefixo “auto”.

A autoformação para o autor consiste nas vivências individuais, mas também coletivas, de modo que isso proporcione inúmeras experiências, as quais possibilitam contribuir para a formação e atuação dos sujeitos. Além disso, a autoformação no seguimento educacional possibilita compreender a relevância de: “caminhar para si e para o outro” (LOSS, 2015, p. 4).

Para Feltrin, Batista e Becker:

a autoformação docente emerge de um campo de inquietações do ser humano incompleto que habita o ser docente. As vivências, as carências, os medos, as certezas e o desejo de ensinar e de aprender constantemente são os mediadores do processo de autotransformação. Ninguém se autoforma ou investe em uma profissão e na busca por melhores habilidades docentes se não acreditar no que faz, se não se apaixonar pelos pequenos resultados, fruto de muita dedicação, de muito estudo, de muito planejamento. A trajetória docente, assim, necessita ser pensada a partir dos momentos pequenos e cotidianos que somados, refletirão na qualidade do ensino-aprendizagem como processo longo e demorado, mas também e principalmente ratificarão o amadurecimento do profissional e a qualificação de sua prática. Portanto, se constituir docente é um processo lento, por vezes doloroso, mas transformador. Ninguém é capaz de deixar de ser professor após se torná-lo efetivamente na e pela prática (FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2017, p. 5).

Com base Feltrin, Batista e Becker (2017), a autoformação é um processo que tem início a partir de vários questionamentos docentes, de modo que, no ato de ensinar e aprender, ocorre uma transformação do sujeito. Em razão disso, para os autores a autoformação é assumida pelos docentes à medida que eles se identificam com o que fazem, quando assumem a sua profissão de fato. Portanto, a formação de um professor implica um longo processo em que haja a valorizado de cada resultado, a fim de que se possa transformar e melhorar a prática docente.

A autoformação na escola

[...] é, assim, antes de tudo uma automudança, consciente, na maneira de viver o território da escola e de tomar decisões com as pessoas que nele convivem, tornando possível a educação vivenciada por todos e efetivada pela automediação (FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2017, p.11).

No ambiente educacional a autoformação desencadeia mudanças nas ações entre as pessoas, o que resulta uma educação em que todos podem compartilhar e efetivar a função mediadora.

Em síntese, a autoformação na escola contemporânea não é um processo fácil, haja vista que ao longo da formação docente essa concepção nem sempre foi trazida para aos espaços escolares como uma oportunidade de despertar nos professores um papel protagonista e emancipador da formação. Em razão disso, se fazem necessárias, na formação continuada de docentes, propostas que despertem a capacidade de autonomia dos professores.

Conclui-se que, a partir das mudanças vividas na sociedade, requer-se mudanças também na escola, propiciando a ela a possibilidade de se tornar um espaço de formação.

## 2 DIFERENÇAS CULTURAIS

Este capítulo trata das diferenças culturais. Primeiramente, aborda as diferenças étnicas do povo brasileiro e seu processo de miscigenação. Em seguida, busca apresentar as comunidades indígenas presentes no Paraná. Por fim, traz uma discussão sobre as escolas indígenas e escolas não indígenas que atendem alunos indígenas.

A diversidade étnica no Brasil tem origem no encontro violento entre o homem branco e os povos nativos da América, denominados, pelos estrangeiros, de índios. Segundo estudos de Ribeiro (1995 p. 81), era costume dos índios incorporar os estrangeiros à sua comunidade por meio da prática do “cunhadismo”, sendo que, inicialmente, a mistura entre índios e europeus ocorreu, em grande parte, por esta prática, fazendo surgir, com o tempo, um povo todo miscigenado.

Dados do Boletim do Censo Escolar do Estado do Paraná de 2013, com base em pesquisa de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentam resultados que identificam as populações indígenas presentes em diferentes partes do País.

Com relação às comunidades indígenas existentes no país, há reivindicações de uma Educação Básica ofertada dentro das próprias comunidades, de modo que seja considerada a língua indígena, as suas tradições, costumes e valorização de seu povo. Isso porque, em escolas não indígenas, na Educação Básica, não há inserção da língua indígena no currículo e nem sempre há valorização desses povos nos conteúdos ministrados nas diferentes áreas do conhecimento.

Historicamente, a Educação Indígena no Brasil passa por um processo de assimilação da cultura europeia e, mesmo após mudanças na forma de se entender a educação indígena, um dos grandes desafios das escolas indígenas é, para Funari e Piñón (2016, p. 104), manter a cultura tradicional desses povos, tendo que, ao mesmo tempo, apropriar-se de outros conhecimentos e de outras visões de mundo.

Cabe considerar que os desafios atuais da escola indígena em manter a cultura tradicional de seu povo diante das influências da cultura europeia tem um fundo histórico na formação do povo brasileiro, tema a ser tratado nas seções desse capítulo.

## 2.1 Diferenças Étnicas

De acordo com Ribeiro (1995), para os indígenas, a chegada dos europeus representou um estado de espanto, sendo que a compreensão que tiveram no momento desse acontecimento se baseou em uma visão mítica da situação. Para os europeus, naquele momento, “seriam gente de seu deus sol, o criador – Maíra –, que vinha milagrosamente sobre as ondas do mar grosso. Não havia como interpretar seus desígnios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos” (RIBEIRO, 1995, p. 42). Com base no autor anos depois da chegada dos europeus ao Brasil, os indígenas começam a perceber as intenções desse povo, sendo que muitos perderam a vontade de viver diante da destruição de seu modo de vida:

[...] destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativo, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer [...] morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira (RIBEIRO, 1995, p. 43).

A vida dos indígenas, bem como seus costumes, valores, crenças, forma de organizar, foram totalmente desconsideradas pelos primeiros contatos dos europeus. Segundo Ribeiro (1995) para esse povo, isso representava o fim de uma vida digna. O cenário que se estabelece é a descrença em um futuro melhor e, portanto, muitos indígenas se entregaram à morte diante da situação.

Além disso, sobre os indígenas, inicia-se um processo missionário de pregação, a fim de que esses comessem a se culpar pelo que estavam vivendo, levando-os a acreditarem que tudo o que lhes ocorria seria por seus pecados, e que seu deus os estava castigando pelo seu modo de vida, fazendo surgir “a cristandade como o mundo do pecado, das enfermidades dolorosas e mortais, da covardia, que se adornava do mundo índio, tudo conspurcando, tudo apodrecendo” (RIBEIRO, 1995, p. 43).

Segundo Ribeiro (1995), os povos que tiveram oportunidade fugiram para a mata, da convivência com os brancos ou da vida missionária que lhes estava sendo imposta. No entanto, muitos foram mortos nesse caminho pelas doenças que levaram consigo e outros acabam voltando, principalmente, as novas gerações, que ficavam curiosas com o povo que habitava as praias e os

impressionava [...] “a atração irresistível das ferramentas, dos adornos, da aventura, os fazia voltar” (RIBEIRO, 1995, p. 43).

De modo geral, diante da invasão nas terras indígenas pelos europeus, aos poucos, perde-se a ilusão de ter um contato de paz com o homem branco: os índios percebem que serviam apenas para a submissão e que perdiam sua humanidade. Portanto, de um lado como de outro, vão ocorrendo os conflitos entre os dois povos, sendo que cada tribo passa a lutar de forma não organizada, a não ser em algumas exceções. Assim, os índios acabam sendo vencidos por um povo pouco numeroso, mas que tinha uma melhor organização e tecnologias de combate armado (RIBEIRO, 1995, p. 49).

Para Ribeiro (1995), as conquistas dos europeus em especial ocorreram pela superioridade tecnológica que esse povo apresentava em comparação aos índios, o que possibilitou que os europeus tivessem “uma única entidade política servida por uma cultura letrada e ativada por uma religião missionária, que influenciou poderosamente as comunidades indígenas” (RIBEIRO, 1995, p.49).

Por outro lado, de acordo com Funari e Piñón (2016), vários pesquisadores se perguntam sobre o que levou uma maioria de indígenas sofrer dominação por um número pequeno de povos europeus. “A resposta mais tradicional consiste em lembrar a diferença entre a tecnologia, das armas de fogo, da roda e dos cavalos europeus, em relação àquela dos indígenas” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 22).

Contudo, outros estudos mostram que houve “a guerra bacteriológica. As doenças que infestavam o Velho Mundo (Europa, Ásia e África) foram trazidas para as populações nativas” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 23) a qual não estavam imunologicamente preparadas para resistir a estas doenças. No entanto, os que conseguiram sobreviver se tornaram mais frágeis. Havia muitas brigas entre os próprios povos indígenas, o que gerou muita divisão interna. Além disso, muitas vezes, alguns povos se tornavam aliados dos conquistadores para garantir superioridade em relação aos inimigos (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 23).

Dessa forma, a história da colonização do Brasil é fato conhecido pela sociedade brasileira, apresentando basicamente o seguinte cenário:



[...] o futuro país nasceu da conquista de povos seminômades, na idade da pedra polida, por europeus detentores de tecnologia muito mais avançada. O efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de indígenas [...] a conquista teve conotação comercial. A colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares (CARVALHO, 2002, p. 18).

O texto de Carvalho (2002), ressalta a imagem do Brasil e o processo de colonização. De modo geral, o cenário é de dominação, um contexto de guerra, de doenças e escravização. Tal processo é resultado de um governo colonial permeado por interesses.

Desse modo, segundo Funari e Piñón (2016) “calcula-se que, nos primeiros dois séculos da colonização portuguesa, os ‘paulistas’ (bandeirantes) tenham aprisionado e escravizado para o trabalho forçado nas usinas de açúcar na costa brasileira, mais de 350 mil índios” [...] (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 23). Assim, a escravização dos índios serviu como a mão de obra usada naquele momento histórico de colonização (FUNARI; PIÑÓN, 2016).

A formação do povo brasileiro ocorreu por meio de uma instituição social chamada de “*cunhadismo*”, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade” (RIBEIRO, 1995, p. 81). Era ofertada uma das moças indígenas como esposa para o estrangeiro e esse, ao assumir um compromisso com a moça, assumia uma infinidade de laços de parentescos com toda a comunidade (RIBEIRO, 1995).

Dessa forma, o objetivo do *cunhadismo*, a partir da nova função que teve diante do contato com o europeu, foi fazer surgir uma enorme camada de pessoas mestiças que passou a se disseminar no Brasil. Esse sistema ocorria no Brasil para qualquer europeu que aqui desembarcava, o que representou uma ameaça a Portugal, haja vista que o mesmo estava perdendo seu espaço para “armadores, franceses, holandeses, ingleses e alemães, cujos navios sabiam onde buscar sua carga” (RIBEIRO, 1995, p. 83).

Desse modo, a criação do Brasil não teria sido possível “sem a prática do *cunhadismo*. Os povoadores europeus que aqui vieram ter eram uns poucos naufragos e degredados” (RIBEIRO, 1995, p. 83). Assim, alguns europeus passaram a viver com os índios em suas comunidades, aprenderam suas línguas e praticaram algumas de suas cerimônias. Já outros preferiram viver em lugares separados, com suas mulheres índias e muitos filhos. Porém, mantiveram relações com seus parentescos nas comunidades, onde a

sobrevivência era garantida pelos índios por meio de trocas de mercadorias retiradas da terra, sendo essas comercializadas em trocas com os europeus (RIBEIRO, 1995, p. 83)

A prática de cunhadismo passou a representar uma ameaça ao governo colonial e, por isso, foi proibida. Ao mesmo tempo, muitas terras foram distribuídas aos senhores do trono português, os quais dispunham de fortuna própria para vir ao Brasil para o processo de colonização, preservando, assim, os interesses da coroa portuguesa. Isso acabou por constituir separações de territórios estabelecidos no Brasil, o que ficou conhecido como “o regime das donatárias” (RIBEIRO, 1995, p. 86).

Nesse processo, houve expedições que alcançaram êxito. Já outras foram derrotadas pelos indígenas. No entanto, a maioria delas deixou algum povoado europeu constituído, espaço em que o índio não era mais considerado parente, mas mão de obra escrava. Nessas expedições, “não vieram mulheres solteiras” (RIBEIRO, 1995, p.89). Com exceção de uma escrava que passou ser objeto de disputas. Em razão disso, “consequentemente os recém-chegados acasalaram-se com as índias, tomando, como era uso na terra, tantas quantas pudessem, entrando a produzir mais mamelucos” (RIBEIRO, 1995, p. 89).

No discurso latino-americano, as explicações para formação de um novo povo consistem na mistura frequente da população, sendo diversas as formas de se referir a esta mistura:

Os termos variam. Alguns chamam de ‘mestiçagem’, outros de ‘hibridação’, outros ainda de ‘crioulização’, mas todos remetem, teoricamente, ao conceito antropológico de ‘transculturalização’. Esse termo surgiu por oposição á ‘aculturação’, carregado de altas doses de evolucionismo imperialista, pois aculturação pressupõe que um povo inferior adote, espontaneamente, uma cultura superior e abandone a sua própria. (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 26).

Diferentes são os termos para designar as misturas étnico-raciais. Contudo, as críticas em relação aos vocábulos “mestiçagem”, “hibridação” e “crioulização” fazem sentido, já que “tais noções significariam o cruzamento entre dois grupos originais homogêneos e coesos, resultantes num terceiro, este sim variado” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 27), mas essas ideias de divisão com base nas diferenças étnicas não fazem sentido para entender as sociedades plurais. Portanto, o termo mais aceitável seria a

“transculturalização”, que não classifica as pessoas em homogêneas ou não, mas vê a todas com capacidade de mistura e de mudanças (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 27).

O encontro entre diferentes culturas, em especial do contato entre europeus e povos nativos da América, colaborou para formação de um povo miscigenado e de uma sociedade multicultural. Mas mesmo diante da miscigenação, o povo denominado “índio” segue resistindo com sua cultura ainda nos dias atuais. O termo “índio” foi uma denominação forjada historicamente e será evidenciado na seção seguinte, assim como a localização das comunidades, especificamente, no estado do Paraná.

## **2.2 Comunidades Indígenas e Resistência**

De acordo com Funari e Pinón (2016, p.17) historicamente, o termo “índio” possui significado ambíguo. Tem origem com os espanhóis e portugueses que navegavam, no século XV, para tentar encontrar os caminhos para as Índias, em busca de especiarias.

No entanto, devido a alguns avanços do povo turco, buscaram-se caminhos alternativos para se chegar às Índias. “Primeiro tentaram pela África, até que Cristóvão Colombo buscou caminho direto, navegando sempre a ocidente Chegou ao Novo Mundo, como ficaria conhecido, sem saber que de fato era uma nova terra” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 17). Porém, mesmo com o tempo, quando portugueses perceberam ter chegado a outro continente, a “América”, continuam a chamar os povos que aqui habitavam de ‘índio’ (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 17).

No Brasil, nos dias atuais, os dados revelam uma quantidade pequena dos povos indígenas: “menos de 1% da população, já que nos anos de 2000, 734 mil pessoas se definiam como índios (0,4%)” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 20). Por outro lado, a maioria da população tem antepassados indígenas. Em vista disso, em países como Paraguai e Guatemala, a maior da parte da população tem se declarado indígena e fala línguas como guarani e maia. Contudo, esses povos também estão misturados geneticamente com outros, mas reconhecem a descendência indígena e falam a língua nativa em sua maioria populacional (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 20).

Entretanto, para Funari e Piñón (2016), não existe um “povo puro” em nenhuma sociedade, sem nenhuma mistura étnico-racial, a questão de ser índio não depende apenas da genética, ou como cada um se define. Por muito tempo, pensou-se que ser índio era ser diferente dos outros. Ao longo da história colonização do Brasil, a ideia que se tinha era a de que ser índio era condição de não civilizado, por isso o indígena não era considerado cidadão. Contudo, podia-se negar a sua identidade e torná-lo civilizado, integrando-o à nação brasileira. É assim que a monarquia escravista os considera como habitantes e, assim, parte da nação (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 20-1).

Nesse sentido, mesmo entre os livres e os analfabetos, que eram a maioria da população, os indígenas não deixaram de ser excluídos das relações políticas e de poder, pois continuavam não sendo vistos como cidadãos, mas como servis à monarquia. A elite branca se torna instruída e atualizada dos acontecimentos de outros países, já que aos povos indígenas restava apenas a assimilação da cultura branca (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 21).

Sobre assimilação da cultura europeia por parte dos índios:

[...] a assimilação consiste no apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante, que devem ser considerados superiores. Este modelo foi sofisticado, no século XX, pela noção de “aculturação”: a passagem de uma cultura inferior a outra superior. Essa era a sorte reservada aos índios americanos: assimilação e aculturação (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 22).

Pode-se verificar que a assimilação ou a aculturação fez com que houvesse desconsideração dos povos e de suas diferenças culturais com a relação à sociedade europeia. Há, portanto, uma perda das diferenças pautada por uma visão etnocêntrica do povo considerado superior aos demais.

Com relação à escravização do Índio, essa ocorre no começo do período colonial e teve proibições por leis e oposição dos jesuítas. Os indígenas rapidamente foram eliminados desse processo. “Calcula-se que havia na época cerca de 4 milhões de índios. Em 1823, restava menos de um milhão. Os que escaparam, se miscigenaram ou foram empurrados para o interior do País” (CARVALHO, 2002, p. 20).

A ocupação do território paranaense tem vestígios históricos encontrados por arqueólogos de ocupações humanas, de provavelmente mais de 8.000 anos. Além disso, se realizada uma análise dos territórios próximos a esse estado, pode ser que a ocupação humana tenha ocorrido em momento

ainda mais distante do que o tempo apresentado inicialmente (MOTA, 2006, p. 13).

Para Funari e Piñón (2016, p. 39), apesar de serem diversos os estudos que apresentam versões de como seres humanos chegaram à América, as constatações mais aceitas evidenciam que os nativos desse continente chegaram no local há cerca de “12.000 anos”. Desse modo, segundo “as análises genéticas, linguístico e arqueológico, parecem indicar que a colonização do continente, pelos índios, deu-se de Norte a Sul, a partir do estreito de Bering, tendo ocupado toda a imensa área do Alasca à Patagônia, em poucos milhões de anos” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 39).

De acordo com Mota (2006), muitas indagações surgem sobre a origem dos primeiros habitantes da região Sul do país e do estado do Paraná. Na tentativa de entender essas questões, buscam-se analisar os vestígios de humanidade no continente americano, já que estudos apresentam que os primeiros humanos não se originaram desse continente. A maioria dos pesquisadores acredita na teoria do estreito de Bering para entender como os primeiros vestígios humanos chegaram à América (MOTA, 2006, p. 13).

O Boletim do Censo Escolar no Paraná, em 2013, apresentou os seguintes dados sobre a população indígena em termos de Brasil e do estado do Paraná: “A população indígena brasileira, segundo o Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, é de 896.917 indígenas, dos quais 517.383 vivem em terras indígenas. No Paraná, são 26.559 indígenas e 11.934 habitando terras indígenas” (PARANÁ, 2014, p. 1).

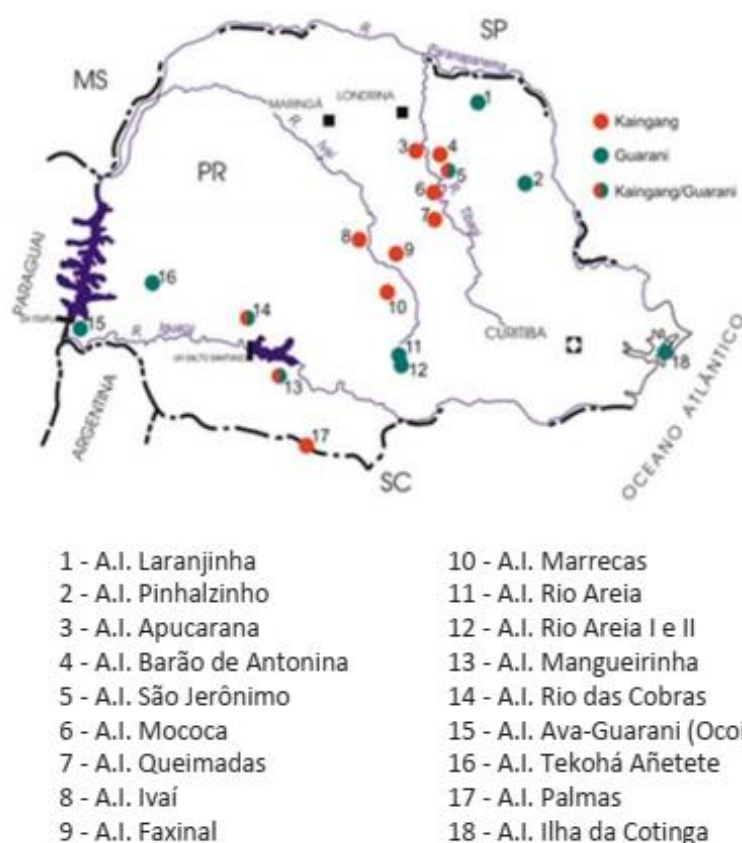
Na tabela 1, consta a localização de populações indígenas no Brasil, na região Sul do país e no estado do Paraná, com base em dados do Boletim do Censo Escolar de 2013 do Paraná.

Grandes Regiões e Unidade da Federação	População Indígena			
	Total	Localização do domicílio		Percentual nas Terras Indígenas (%)
		Terras Indígenas	Fora de Terras Indígenas	
Brasil	<b>896.917</b>	517.383	379.534	57,7
Sul	<b>78.773</b>	39.427	39.346	50,1
Paraná	<b>26.559</b>	11.934	14.625	44,9

**Tabela 1 – Porcentagem da população indígena em termos de Brasil, região Sul e Paraná**

**Fonte: Ministério da Justiça/Funai – Adaptado por Seed/Sude/Diplan- Coordenação de Informações Educacionais, *apud* Boletim do Censo Escolar, Paraná, 2013.**

Conforme o apresentado na tabela 1, o percentual de indígenas que vivem em terras indígenas no Brasil é cerca de 57,7%; no caso da região Sul, 50,1% estão vivendo em terras indígenas. No entanto, quando se verifica os dados do estado do Paraná, a quantidade de populações indígenas que vivem fora das terras indígenas é maior do que o percentual que vive em terras indígenas. Desse modo, do total de 26.559 indígenas no Paraná, apenas 44,9% desses vivem em terras indígenas.



**Figura 1 – Localização das comunidades indígenas no Paraná.**

**Fontes:** Funai/ERA Guarapuava-PR; Assessoria especial para Assuntos Indígenas/ASEA; Cedi- Aconteceu - Especial 18, 1991; Povos Indígenas no Brasil, São Paulo, 1996 - Pesquisa: TOMMASINO, K. 1998-99. UEL, Londrina-PR. *Apud* Boletim do Censo Escolar, Paraná, 2013.

A figura 1, extraída do Boletim do Censo Escolar de 2013 do estado do Paraná, apresenta a localização das comunidades indígenas, bem como as duas principais etnias do estado: o *Kaingang*, que representa a maior parte da população; e os *Guarani*, com uma população menor (PARANÁ, 2014, p.1).

A chegada dos primeiros povos ao Brasil e ao Paraná não apresenta uma exatidão, pois remonta a milhares de anos; e mesmo diante de confronto

violento dos povos nativos com os europeus no passado e todo um processo de sujeição, os dados atuais apontam que, em termos de Brasil e também do Paraná, há povos denominados indígenas que ainda resistem vivendo em comunidades indígenas. Porém, em virtude de todo processo de transformação social contemporânea, há cada vez mais o contato dos indígenas com a sociedade em geral, seja pela relação social ou escolar.

A última seção deste capítulo aborda o sistema educativo indígena e não indígena.

### **2.3 Educação Indígena e Sistema de Ensino não Indígena para Indígenas**

Segundo Luciano (2006), as primeiras escolas indígenas no Brasil surgem diante do emprego do colonialismo. Para o autor, desde o século XVI, tem ocorrido uma dominação política dos povos que habitavam o Brasil aliada a atividade escolar. Com relação aos responsáveis por conduzir a educação indígena no Brasil Colônia, os missionários jesuítas foram os encarregados pelos portugueses. Assim, “a educação indígena no Brasil Colônia foi promovido por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos” (LUCIANO, 2006, p. 150).

A educação escolar indígena, em processo lento, passou a responsabilidade para fazendeiros e moradores vizinhos aos índios, assumindo um caráter leigo, mas que não representa uma separação entre educação e religião, tendo em vista que a religião ainda é objetivo da escola (LUCIANO, 2006).

Por outro lado, um dos fatores do país que dificultava os conhecimentos de direitos era o descaso com a educação primária. No começo, essa etapa de educação foi atribuída aos jesuítas, mas com a expulsão desses em 1759, o governo passou a assumir a função da educação escolar. Nesse período, não há registros de alfabetização até o final da colonização, mas cerca de “meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada” (CARVALHO, 2002, p. 23).

Nesse contexto, a Educação Superior não recebeu atenção, tanto que, até 1808, ano que marca a vinda família real para o Brasil, não houve universidades na Colônia, e quem desejasse estudar e tivesse condições

econômicas, tinha que realizar os estudos fora do país, principalmente em Portugal, na cidade de Coimbra (CARVALHO, 2002, p. 23).

No período do Império, em 1822, a educação escolar indígena não sofre muitas mudanças e o projeto religioso continua sendo valorizado e mantido, de modo que, até o século XX, a ideia de catequese e civilização indígena é uma das metas do Estado. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934 representa uma conquista para os povos indígenas, por ser a primeira lei que atribui à União responsabilidade de legislar sobre questões indígenas (LUCIANO, 2006, p. 150-1).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Indígena – somente com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 houve uma superação do assimilacionismo, ou seja, integração entre diferentes culturas, nas legislações criadas para os indígenas em períodos anteriores da história do país. Essas leis viam os indígenas como povos em transição a serem superados e incorporados à nação. No entanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta reconhecimento no que se refere à pluralidade cultural e ao “Estado brasileiro como pluriétnico” (BRASIL, 2012, p. 4).

Para Aguiar (2018) a Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – em seu artigo 2º afirma que:

[...] mantém o que reza o art. 205 da Constituição com alguns acréscimos: inciso IV – que inclui o respeito às crenças e costumes de todas as culturas, o apelo à tolerância; e, o inciso X, que adicionou o princípio da ‘valorização da experiência extraescolar’ (AGUIAR, 2018, p. 74).

O texto apresenta que a LDBEN reafirma o artigo 205 da Constituição Brasileira, acrescentando a necessidade de respeito a diferentes culturas, bem como a valorização dos conhecimentos trazidos fora da escola.

No artigo 26-A da LDBEN, foi inserida, por meio da Lei Federal nº 11.645 de 2008, a seguinte redação sobre ensino cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). Além disso, em 2013, a Lei



Federal nº 12.796 incluiu o inciso XII no artigo 3º da LDBEN, nos princípios da educação, a seguinte menção: “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Desse modo, esses artigos são alterações recentes na Lei Maior da Educação para contribuir com um ensino voltado à diversidade étnico-racial nas escolas da Educação Básica, seja indígena ou não, públicas ou particulares, de modo que essas valorizem a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros (BRASIL, 1996).

A LDBEN, no artigo 78, define a incumbência da União, em colaboração com os serviços federais de proteção aos indígenas, de contribuir com ensino e pesquisa, na tentativa de oferecer às comunidades indígenas um ensino intercultural bilíngue. O artigo 79 estabelece sobre a União condições para apoiar em âmbito técnico e financeiro uma educação intercultural em comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

Sobre as propostas de educação intercultural:

[...] surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos [...] As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 6).

O trabalho com uma educação intercultural tem como origem principal as lutas indígenas na busca de seus direitos em vários países da América Latina, principalmente na luta por territórios e valorização de suas linguagens.

No caso do Brasil, o marco principal de uma educação intercultural para as comunidades indígenas foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual representa:

[...] um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais (FLEURI, 2003, p. 6).

A Educação Intercultural passou a ser considerada, para as comunidades indígenas, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo, portanto, uma grande conquista para essas comunidades, tendo em vista que são garantidos direitos de manter tradições, costumes, uso da língua de seu povo para sua aprendizagem, entre outros.

Segundo as DCN da Educação Escolar Indígena, Parecer nº 13/2012 aprovado em 10 de maio de 2012, houve na última década uma busca, pelas comunidades indígenas, pela construção de uma educação diferenciada, a qual contradiga a tentativa de negação cultural realizada desde o contexto colonial no Brasil (BRASIL, 2012, p. 3-4).

Desse modo, com base no Parecer nº 13/2012 e nas reivindicações educacionais contemporâneas das comunidades indígenas, as escolas nessas comunidades passam a ter novas exigências educacionais:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2012, p. 4).

A escola presente nas comunidades indígenas luta pela afirmação de identidade, de modo que seu povo possa ser alfabetizado na língua de sua etnia. Valoriza os processos de aprendizagem e a formação de professores para esse contexto. Busca produzir material didático próprio, agregando valor aos conhecimentos e tradições da comunidade, com maior autonomia pedagógica em todo este processo.

A construção de escolas indígenas bilíngues que atendam as especificidades dos grupos indígenas e que sejam conduzidas por professores indígenas tem sido considerada grande desafio na sociedade brasileira. Isso requer dos órgãos oficiais o reconhecimento dessas instituições e a garantia de que sejam respeitadas as suas especificidades (LEITE, 2008, p. 40).

Funari e Piñón colocam que um dos grandes desafios das escolas indígenas consiste em tentar manter as “especificidades culturais de cada etnia e, ao mesmo tempo, ensinar os conjuntos de saberes que é parte do

patrimônio da sociedade mais abrangente” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.104). No entanto, mesmo sendo difícil manter a cultura da etnia indígena diante de outros conhecimentos de mundo, o trabalho com a língua indígena contribui para preservar um dos aspectos mais relevantes desse povo, tendo em vista que torna possível a sobrevivência das suas origens ao longo do tempo (FUNARI; PIÑÓN, 2016).

Para Funari e Piñón, “o ensino de conteúdos tradicionais, na forma de disciplinas como Geografia, História, Química, Física, leva as novas gerações das aldeias a saírem de suas tradições” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 104), uma vez que acabam pensando a sociedade como a maioria da população, muitas vezes por meio do olhar ocidental. Nesse sentido, pode-se verificar que novamente se caminha para um assimilacionismo na forma de pensar a realidade indígena, assim como os ocidentais. Por outro lado, essa realidade não determina o desaparecimento do indígena, mas significa um desafio tentar preservar a cultura indígena diante da influência de outras formas de entender o mundo (FUNARI; PIÑÓN, 2016).

Segundo Feldmann (2009, p. 78), no contexto escolar, os professores deparam com questões de diferentes naturezas como:

[...] ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural. Dessa forma em colaboração mútua, podem criar possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidades presentes nos cotidianos escolares. Respeitar a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações sociais institucionais e pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e de aprender tornam-se um imperativo no ofício do professor (FELDMANN, 2009, p. 78).

Nas considerações de Feldmann (2009), os professores, enfrentam questões de diferentes naturezas, envolvendo diversos campos, como a questão cultural em suas realidades escolares. O autor ainda considera que de forma colaborativa é possível propiciar condições para uma educação inclusiva, haja vista as diversidades que se encontram na escola e em seu cotidiano. Desse modo, um dos pontos relevantes no trabalho dos docentes consiste em valorizar e respeitar as diferentes culturas, relações sociais, de gênero e de classes sociais que se encontram na escola.

O quadro 1 representa um recorte extraído do Edital nº. 07/2020, que apresenta instruções para o Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado do Paraná, o qual visa realizar contratação temporária nas escolas do estado de profissionais do Magistério para atuar na Educação Básica.

MUNICÍPIOS DISPONÍVEIS PARA INSCRIÇÃO NAS ETAPAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA <sup>7</sup>					
NRE	MUNICÍPIOS	TERRAS INDÍGENAS	ETNIA	ESCOLAS/COLÉGIOS INDÍGENAS	OFERTA
ÁREA MET. NORTE	PIRAQUARA	ARAÇAI	G	EE INDÍGENA MBYA ARANDU	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e EJA
CORNÉLIO PROCÓPIO	SANTA AMÉLIA	LARANJINHA	G	EE INDÍGENA CACIQUE TUDJA NHANDERU	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
	SÃO JERÔNIMO DA SERRA	SÃO JERÔNIMO	G/K/X	COLÉGIO E INDÍGENA CACIQUE KOFEJ	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
		BARÃO DE ANTONINA	K	E EE INDÍGENA CACIQUE ONOFRE KANHGRÉN	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
			K	EE INDÍGENA ÍNDIO RAEV VYNHKÁG	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
CURITIBA	CURITIBA	KACANÉ PORÃ	G/K/X	EE INDÍGENA KAJER MIN-FFE	Língua Kaingang e Guarani
FOZ DO IGUAÇU	ITAIPULÂNDIA	TEKOÁ MIRI E ITACOCÁ	G	CE INDÍGENA ARANDU RENDA	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
	SÃO MIGUEL DO IGUAÇU	OCOY	G	CE INDÍGENA TEKO NEMOINGO	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF, EM e EJA
GUARAPUAVA	TURVO	MARRECAS	K	EE INDÍGENA CACIQUE OTÁVIO DOS SANTOS	Educação Infantil e Anos iniciais e finais do E.F. e Ensino Médio.
		KOEJU PORÃ	G	EE INDÍGENA ARANDU PYAHU	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
IBAITI	TOMAZINA	PINHALZINHO	G	EE INDÍGENA YVY PORÃ	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
IRATI	INÁCIO MARTINS	RIO DA AREIA	G	EE INDÍGENA ARANDU MIRI	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
IVAIPORÃ	CÂNDIDO DE ABREU	FAXINAL	K	CE INDÍGENA PROF SERGIO KRIGRIVAJA LUCAS	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio

**Quadro 1 – Adaptado – Escolas indígenas no Paraná por Núcleo Regional de Educação (NRE), municípios, terras indígenas, etnias e modalidades de ensino.**  
Fonte: SEED/PR (2020).

Em relação ao recorte apresentado no quadro 1, é possível observar que em oito NRE foram listados dez municípios com existência de doze terras indígenas. Nessas comunidades há um total de treze escolas e o que chama atenção é que não são ofertadas todas as modalidades de ensino da Educação Básica e dependendo da comunidade indígena há etnias *Guarani* (G) *Kaingang* (K) e *Xetá* (X).

O quadro 1 ajuda visualizar a existência de várias escolas indígenas que findam a sua atuação após o término dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso do município de Santa Amélia, Ibaiti e outros.

Em São Jerônimo da Serra, fica expressivo que em uma das três escolas indígenas há existência das etnias: *Guarani*, *Kaingang* e *Xetá* e outras duas escolas de etnia *Kaingang*, mas somente a primeira oferta todas as modalidades de Ensino. Além disso, no município de Curitiba mesmo tendo três etnias na comunidade indígena nas terras *Kacané Porã* não há oferta de

vagas para nenhuma modalidade na Educação Básica, pois essa escola na rede estadual apresenta nesse edital de seleção de vagas apenas para o ensino da língua indígena *Guarani e Kaingang*.

O quadro 2 é continuidade do quadro 1 que esta organizado na seguinte ordem: NRE, municípios, terras indígenas, etnias, escolas indígenas e modalidades ofertadas nessas escolas.

	MANOEL RIBAS	IVAÍ	K	CE INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
JACAREZINHO	ABATIÁ	YWY PORÃ	G	EEI NIMBOEATY MBOROWYTXA A TIROPE	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
LARANJEIRAS DO SUL	ESPIGÃO ALTO DO IGUAÇU	RIO DAS COBRAS	G	CE VALDOMIRO TUPÃ PIRES DE LIMA	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
		LARANJEIRAS DO SUL	BOA VISTA	K	EE INDÍGENA KO HOMU
	NOVA LARANJEIRAS	RIO DAS COBRAS (SEDE)	K/G	CE INDÍGENA RIO DAS COBRAS	Anos finais do EF, Ensino Médio e EJA
		RIO DAS COBRAS (SEDE)	K/G	EE INDÍGENA CORONEL NESTOR DA SILVA	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
		RIO DAS COBRAS	K	CEI PROF CANDOCA TÂNHPRÁG FIDÊNCIO	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
		RIO DAS COBRAS	K	CE INDÍGENA FEG PRAG FERNANDES	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
		RIO DAS COBRAS (LEBRE)	G	CE INDÍGENA CARLOS A CABREIRA MACHADO	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio
RIO DAS COBRAS (TAQUARA)	G	EE INDÍGENA JOSÉ NER NOR BONIFÁCIO	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental		
LONDRINA	TAMARANA	APUCARANINHA (SEDE)	K	CE INDÍGENA BENEDITO ROKAG	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
		APUCARANINHA (SEDE)	K	EE INDÍGENA JOÃO KAVAGTÂN VERGÍLIO	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
		APUCARANINHA (BARREIRO)	K	EE INDÍGENA ROSENO VOKRIG CARDOSO	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
PARANAGUÁ	GUARAQUEÇABA	CERCO GRANDE	G	EE INDÍGENA KUARAY GUATÁ PORÃ	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
	MORRETES	KRETÃ NH'É POTY	K/G	EE INDÍGENA EMILIA JERÁ POTY	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
	PARANAGUÁ	ILHA DO COTINGA	G	EE INDÍGENA PINDOTY	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
	PONTAL DO PARANÁ	SAMBAQUI	G	EE INDÍGENA GUAVIRA POTY	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
PATO BRANCO	CHOPINZINHO	MANGUEIRINHA (PALMEIRINHA)	G	EE INDÍGENA VERA TUPÃ	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
		MANGUEIRINHA (FAZENDA)	K	EE INDÍGENA JYKRE TÃG	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
	CLEVELÂNDIA	ALTO PINHAL	K	EE INDÍGENA NITOTU	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
	MANGUEIRINHA	TI MANGUEIRINHA	K	EE INDÍGENA KOKOJ TY HAN JA	Ed. Infantil, Anos iniciais e finais do E.F. e Ensino Médio
	PALMAS	PALMAS	K	COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA SEGSÓ	Ed. Infantil, Anos iniciais e finais do E.F. e Ensino Médio
TELÊMACO BORBA	ORTIGUEIRA	QUEIMADAS	K	EE INDÍGENA CACIQUE CRISPIN GY MU	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
		MOCOCA	K	EE INDÍGENA CACIQUE NUR FE	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
TOLEDO	DIAMANTE D'OESTE	TEKOHÁ AÑETETE	G	EE INDÍGENA KUAÁ MBO'E	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF
		ITAMARÃ	G	EE INDÍGENA ARAJU PORÃ	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental
	GUAÍRA	TEKOHÁ MARANGATU	G	EE INDÍGENA MBYJA PORÃ	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ens. Fundamental

**Quadro 2 – Adaptado – Escolas indígenas no Paraná por Núcleo Regional de Educação (NRE), municípios, terras indígenas, etnias e modalidades de ensino.**  
**Fonte: SEED/PR (2020).**

O quadro 2 contribui para confirmar a existência de outras escolas em funcionando em comunidades indígenas no estado do Paraná, mas dessas a maior parte não ofertam as modalidades da Educação Infantil, Anos Iniciais e

Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no interior das comunidade indígenas. Esses dados contribuem para pensar que existem vários alunos indígenas no estado do Paraná sendo atendidos em escolas não indígenas.

De acordo com o Edital do Estado do Paraná nº 07/2020 de seleção do PSS, na Etapa 1, são colocados critérios para contratação de professores na Educação Básica nas disciplinas do currículo escolar. Assim, o recorte do quadro 3 apresenta algumas dessas disciplinas e os requisitos necessários para atuação docente:

N.º da Etapa	<p align="center"><b>Descrição da Etapa e Requisitos para Inscrição</b></p> <p align="center">LP: Licenciatura Plena                      SL: Acadêmico                      LC: Licenciatura Curta</p>
ETAPA 1	<p><b>PROFESSOR DAS DISCIPLINAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:</b> Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, Química e Sociologia</p> <p><b>ARTE:</b> <b>LP:</b> Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Licenciatura Plena em todas as áreas relativas à Arte (Desenho, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Pintura, Dança, etc.) / Formação Pedagógica em Arte; ou Bacharelado em todas as áreas relativas à Arte; ou Licenciatura Curta em Educação Artística em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998, sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC, com plenificação (licenciatura plena) em todas as áreas relativas à Arte. <b>LC:</b> Licenciatura Curta em Educação Artística. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em todas as áreas relativas à Arte com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído;</p> <p><b>BIOLOGIA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Formação Pedagógica em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Curta em Ciências com plenificação em Biologia. <b>LC:</b> Não se aplica. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído.</p> <p><b>CIÊNCIAS:</b> <b>LP:</b> Licenciatura Plena em Ciências; ou Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Formação Pedagógica em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Curta em Ciências em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998, sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC, com plenificação em Matemática; ou Física; ou Química. <b>LC:</b> Licenciatura Curta em Ciências. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído;</p> <p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em Educação Física; ou Bacharelado em Educação Física. <b>LC:</b> Não se aplica. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação Física com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído.</p> <p><b>FILOSOFIA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em Filosofia; ou Formação Pedagógica em Filosofia; ou Bacharelado em Filosofia; ou Licenciatura em História em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998, sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC, desde que conste no histórico escolar o Estágio Supervisionado em Filosofia. <b>LC:</b> Não se aplica. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Filosofia com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído.</p> <p><b>FÍSICA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em Física; ou Formação Pedagógica em Física; ou Bacharelado em Física. Licenciatura em Química ou Licenciatura em Matemática em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998, sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC, desde que conste no histórico escolar o Estágio Supervisionado em Física. <b>LC:</b> Não se aplica. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Física com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído.</p> <p><b>GEOGRAFIA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em Geografia; ou Formação Pedagógica em Geografia; ou Bacharelado em Geografia; ou Licenciatura Curta em Estudos Sociais em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998, sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC, com plenificação em Geografia. <b>LC:</b> Licenciatura Curta em Estudos Sociais. <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Geografia com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 25%, 50% ou 75% do curso concluído.</p> <p><b>HISTÓRIA:</b> <b>LP:</b> Licenciatura em História; ou Formação Pedagógica em História; ou Bacharelado em História; ou Licenciatura Curta em Estudos Sociais em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998 sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC com plenificação em História 2.º Grau (Ensino Médio); ou Licenciatura em Filosofia em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998 sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC desde que conste no histórico escolar o estágio supervisionado em História 2.º Grau.</p>

**Quadro 3 – Requisitos de inscrição para atuar como professor em escolas não indígenas**  
**Fonte: SEED/PR (2020)**

No quadro 3 é possível inferir que nos requisitos de contratação em escolas não indígenas em relação as exigências para atuar como professores estão voltadas somente para formação básica do professor e não há nenhuma relação com a cultura indígena.

Na Etapa 22 desse mesmo edital na “Educação Escolar Indígena – Professor das Disciplinas da Educação Básica”, o recorte selecionado apresenta como exemplo algumas disciplinas do currículo escolar e os

requisitos necessários para os profissionais do magistério atuar em escolas indígenas. Observa-se que esses requisitos estão condicionados a apresentar uma Carta de Anuência da Comunidade Indígena<sup>7</sup> e atender a outras exigências de formação para o cargo que seguem no quadro número 4.

<b>ETAPA 22</b>	<p><b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PROFESSOR DAS DISCIPLINAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>  <b>Carta de Anuência da Comunidade Indígena e</b></p> <p><b>ARTE:</b>  <b>LP:</b> Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens ou Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Licenciatura Plena em todas as áreas relativas à Arte (Desenho, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Pintura, Dança, etc.); ou Formação Pedagógica em Arte; ou Licenciatura Curta em Educação Artística em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998 sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC com plenificação (licenciatura plena) em todas as áreas relativas à Arte; ou Bacharelado em todas as áreas relativas à Arte.  <b>LC:</b> Licenciatura Curta em Educação Artística.  <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagem ou de Licenciatura em todas as áreas relativas à Arte com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.</p> <p><b>BIOLOGIA:</b>  <b>LP:</b> Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza; ou Licenciatura em Biologia; ou Licenciatura em Ciências Biológicas; ou Formação Pedagógica em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Curta em Ciências com plenificação em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas.  <b>LC:</b> Não se aplica.  <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza ou de Licenciatura com habilitação em Biologia ou Ciências Biológicas com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.</p> <p><b>CIÊNCIAS:</b>  <b>LP:</b> Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza; ou Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Plena em Ciências; ou Formação Pedagógica em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Curta em Ciências em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998 sob vigência da Portaria n.º 399/89 MEC com plenificação em Matemática; ou Física; ou Química; ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas.  <b>LC:</b> Licenciatura Curta em Ciências.  <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza ou de Licenciatura com habilitação em Biologia ou Ciências Biológicas, com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.</p> <p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA:</b>  <b>LP:</b> Licenciatura em Educação Física; ou Bacharelado em Educação Física.  <b>LC:</b> Não se aplica.  <b>SL:</b> Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação Física com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.</p> <p><b>FILOSOFIA:</b>  <b>LP:</b> Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas ou Licenciatura em Filosofia; ou Formação Pedagógica em Filosofia; ou Bacharelado em Filosofia; ou Licenciatura em História em cursos de graduação</p>
-----------------	--

**Quadro 4 – Adaptado – pré requisitos para o cargo de professor(a) nas escolas indígenas**  
**Fonte: SEED/PR (2020).**

O quadro 4 contribui para verificar que em escolas indígenas a seleção de professores considera dentre uma diversidade de possibilidades de formação a licenciatura em Educação do Campo, seguida de formação na área de atuação de acordo com as especificidades de cada disciplina, além da carta de anuência da comunidade indígena.

Portanto, comparando o quadro 3 com o quadro 4 quanto à contratação de professores em escolas em que não são identificadas como comunidades indígenas ou de outras culturas, os critérios para inscrição estão voltados apenas para a formação acadêmica na área de atuação. Contudo, como demonstraram os dados do quadro de 1 e 2, são poucas as escolas indígenas

<sup>7</sup> É uma espécie de carta de aceite assinada pelo cacique da comunidade indígena autorizando o profissional da educação ser contratado para trabalhar na escola indígena.



que ofertam todas as modalidades de Ensino da Educação Básica. Desse modo, muitos alunos indígenas em alguma fase da sua vida escolar passam a estudar em escolas não indígenas e essas escolas não visam na contratação de seus professores requisitos voltados para uma formação docente que atenda as diversidades de seus alunos.

O próximo capítulo discorre sobre a função social da escola e a introdução de abordagens multiculturais nesses contextos educativos.

### 3 ESCOLA E DIVERSIDADE

Este capítulo traz uma reflexão sobre a escola, em uma perspectiva histórica, com funções no presente, assim como sobre a cultura escolar e as diversidades como forma de manifestação do multiculturalismo na educação.

A instituição escolar, ao longo da história, tem longa trajetória de configurações. Com base em Funari e Piñón, antes de se pensar na escola moderna, é interessante saber que, se por um lado, na Antiguidade Grega, essa foi pensada como local de lazer e de tempo livre. No entanto, os indígenas também tinham a sua escola, mas entre eles o modo de viver e passar seus ensinamentos se configurava como espaço de transmissão de ensinamentos pelas futuras gerações (FUNARI E PIÑÓN, 2016, p. 65).

Contudo, a escola que chega à América, em específico, com os europeus, não se consistiu como a dos gregos (FUNARI; PINÓN, 2016, p. 71), ou mesmo a forma de aprender e ensinar nas comunidades indígenas. Foi pensada a partir de ideologias diferentes, e, muitas vezes, com o objetivo de contribuir com a assimilação da cultura do colonizador.

De modo geral, desde as primeiras escolas até hoje, essa assume diferentes funções sociais. Mesmo nos dias atuais, há estudiosos da educação que defendem uma reinvenção da escola, que ainda acompanha as configurações do passado, muitas vezes, tradicional, pois não respeita ou valoriza as diversidades em seu contexto.

A cultura escolar tem como base uma estrutura curricular, a qual dá pouca abertura para trabalhar com as diferenças na escola, principalmente com relação a diferentes culturas e disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e até mesmo outra língua estrangeira tem caráter de maior relevância nesse contexto.

Enfim, a escola é local de diversidade e diferenças, bem como a sociedade em que vivemos. Entretanto, nem sempre essas diferenças foram consideradas no ensino e aprendizagem. Na seção seguinte é apresentada uma breve trajetória da escola e a função social que a ela é designada, conforme o momento histórico vivenciado.

### 3.1 Escola – “forma escola” – Constituição, Trajetória e Funções no Presente

A escola moderna, é recente e ganha espaço no século XIX. Mas antes mesmo desse período já se pensava em uma escola. Na sociedade grega, a escola era considerada um tempo para ficar livre, para refletir, uma vez que em grego era esse o sentido dessa instituição: “[...] *skolé*, ócio, lazer, tempo sem trabalho” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 65). Porém, a ideia de uma escola não existia somente entre os gregos na Antiguidade, pois os índios também tinham sua forma de pensar a escola no passado (FUNARI; PIÑÓN, 2016).

Na sociedade indígena, os ensinamentos eram passados de geração a geração na vida cotidiana. Assim, os adultos eram responsáveis por transmitir seus conhecimentos às crianças, com o objetivo de aprender a “fazer um vaso de cerâmica, um artefato de pedra ou de madeira, de modo que aprendessem a caçar, pescar, lutar em uma guerra”; toda a aprendizagem ocorria sem uso de materiais didáticos como a “cartilha” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 66).

A escola que chegou ao continente americano foi voltada para às idealizações da Igreja. Nesse contexto, a instrução formal não era destinada à população camponesa e nem aos senhores e pessoas de pouca importância e, portanto, muitos desconheciam a língua escrita da época, o latim (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 71).

Durante toda a Idade Média, a Igreja era a responsável por realizar o ensino, com uso de obras sagradas e religiosas para trabalhar a leitura e escrita, bem como fazer sua tradução. Portanto, a influência religiosa sobre a escola se fez presente, de forma que passou a moldar como ela devia ocorrer; o estudo era destinado aos que se voltavam à religião e para as elites. Somente com o Estado Moderno ocorrem mudanças na escola (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 71).

A escola sofreu modificações a partir das reformas de Martinho Lutero (1483-1546) e João Calvino (1509--1564). As reformas idealizadas por esses religiosos modificaram o contato entre europeus e indígenas, já que os líderes da Reforma Protestante pregavam a “leitura das escrituras e o abandono do idioma latino em favor das línguas faladas” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 71). Em

razão disso, de acordo com os autores, se deu-se origem aos processos iniciais de alfabetização e o conhecimento dos textos da Bíblia.

No Brasil, a escola trazida pelos jesuítas foi uma forma de obter, pelo domínio educacional, o aumento de adeptos e seguidores do catolicismo. Assim, economicamente, a instituição também era de interesse da Igreja e dos colonizadores, uma vez que se aproximava mais do índio e se conseguia inseri-lo como mão de obra para o trabalho. A educação profissional ocorria, assim, na forma de trabalho manual e rudimentar, a convivência no *locus* de trabalho envolvia índios, negros e mestiços (RIBEIRO, 2010, p. 12-3).

Com relação às mulheres, essas eram formadas para o trabalho doméstico. A elite recebia uma preparação intelectual com base na religião e, mesmo os homens não se tornando padres, a educação ofertada pela Companhia de Jesus era a única forma de instrução e, por isso, muito disputada na época, sendo considerada uma forma de ascensão social (RIBEIRO, 2010, p. 12-3).

O cenário da Educação no Brasil apresenta um quadro de marginalização agravada. Dessa maneira, teorias educacionais foram divididas em dois grupos para tentar tratar dessa questão de marginalidade: de um lado há grupos que veem a Educação como fator de igualdade social, instrumento que contribui para superar a marginalização, e outros que a veem como reprodução da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 15).

Na visão de teorias contrárias à marginalidade, a educação aparece como instrumento que deve corrigir esse processo, levando a homogeneização social, sendo sua função: “reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno de marginalidade”. (SAVIANI, 1999, p. 16). Dessa forma, para superar esse cenário, a educação deve ser intensificada e mantida em um nível que impeça que essa reapareça (SAVIANI, 1999).

Saviani (1999) acredita que a sociedade é dividida em grupos, classes, que se constituem forçadamente pela capacidade de produção material. Desse modo, os grupos considerados mais fortes, com maior capacidade de produção, são os dominadores e os que se apropriam de muitas coisas e deixam à margem quem não faz parte da mesma condição. Nessa situação, a Educação é um instrumento que ajuda a reforçar a marginalidade e a manter

acomodadas as relações entre dominantes e dominados, uma vez que adquire a função de “reproduzir a marginalidade social e a produção da marginalidade cultural” na escola (SAVIANI, 1999, p. 17).

Geralmente, os problemas da sociedade são imputados à escola, como a responsável por resolvê-los. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Por outro lado, os autores afirmam que em momentos de retirar gastos, a educação é um dos setores que sofre primeiramente esse efeito. Assim também ocorre na formação de professores, vista por muitos como forma de resolver os problemas do ensino. Contudo, em uma trajetória histórica é possível verificar que há muito a ser superado, ultrapassando os cursos de formação, as políticas na educação e a posição assumida pela sociedade quanto à educação (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 371).

Algumas ideias críticos marxistas de 1970 a 1980 veem a escola sob um ponto de vista negativo e desfavorável à classe trabalhadora, dentro de um sistema capitalista, servindo apenas para acentuar a desigualdade entre a classe trabalhadora. Após, por volta de 1980 a 1990, as ideias sobre a escola sofre mudanças frente a questões pós-modernas e pós-estruturalistas. Dentre as críticas que se destacam está a do filósofo francês Michael Foucault, o qual compara as escolas a prisões-asilos, servindo como instituições de controle (YOUNG, 2007, p.1289)

Em paralelo com as ideias pós-estruturalistas, surgem, por via governamental, as concepções neoliberais, que além de influenciar a economia também chegam à educação. Dessa forma, as reformas educacionais dessa época passam a ser relacionadas às necessidade de mercado, transformando a educação em mercadoria. Portanto, nesse ínterim, as escolas basicamente são “controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho” (YOUNG, 2007 p.1291). Assim, “não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos” (YOUNG, 2007 p.1291).

A função social da escola no Brasil apresenta diferentes direcionamentos, sendo que, na perspectiva de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 380), a escola é:

O espaço onde as pessoas, individual e coletivamente, interagem com o mundo do conhecimento para conhecer o mundo. A tríade alunos, conhecimentos, professores, constitui rede de relações no espaço escolar, sendo socialmente, estes últimos – os profissionais da educação – os responsáveis por mediar as relações de construção de conhecimentos. Esta situação cotidiana e complexa requer dos professores uma preparação que implica ter uma base de conhecimentos para aprender continuamente e, por sua vez, mediar aprendizagens por parte dos alunos (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.380).

Os alunos, o conhecimento e os professores formam uma relação triangular na escola, a fim de atingir a apropriação do conhecimento para os alunos. Logo, o papel do docente na escola consiste em atuar como mediador e, para isso, é fundamental se formar continuamente para sua atuação na relação alunos-conhecimento. Em uma perspectiva mais recente na legislação brasileira a função da escola esta contida no artigo 12 e seus respectivos incisos na Lei Federal LDBEN nº 9.394/96, redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009 da seguinte forma:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (BRASIL, 1996).

Os incisos citados no artigo 12 da LDBEN sobre as obrigações da escola apresentam uma concepção mais técnica e normativa, haja vista que esta centrado no cumprimento de normas legais, de administração e supervisão da oferta de ensino.

Na visão de Saviani (2011, p. 12), educação se situa na produção de saber, que não se finda no ensino, uma vez que o ato de ensinar faz parte da educação, o qual se remete à ideia de presença do professor e do aluno.

Para Emília Ferreira (2001) *apud* Candau (2012, p. 114), a escola pública e obrigatória, criada no século XX, foi idealizada com atribuições que marcam acontecimentos históricos. Ela pretendia unificar o povo, apagando as

diferenças entre as pessoas. Assim, a configuração dessa escola estava pautada na “igualdade, homogeneidade” e não valorizava as diferenças. Portanto, é necessário criar condições na escola no campo da didática para que ela seja capaz de lidar com as diferenças, vendo-as como situação proveitosa pedagogicamente (CANDAU, 2012).

Candau (2012) parte das afirmações de Emília Ferreira e acredita que o mal-estar nas escolas tem provocado nos alunos e nos professores uma crise da escola. Essa não ocorreu em razão de uso inadequado de metodologias, de técnicas de ensino, da falta de inserção de tecnologias, da aproximação da escola de questões mercadológicas ou de modernização, mas, segundo a autora, a crise da escola dos últimos tempos vai além dessas questões.

Na concepção de Veiga-Neto (2003, p. 110) *apud* Candau (2012, p. 115) “a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno”. (VEIGA-NETO, 2003, p.110 *apud* CANDAU, 2012, p.115). O autor acredita que a sociedade passou por mudanças e continua mudando a cada momento, porém a escola não tem acompanhando tais transformações.

A função social da escola assume novos objetivos ao longo da história da sociedade, sendo que a condição de marginalização social, muitas vezes, se reflete no tipo de educação oferecida às camadas populares e no tratamento de saberes envolvidos nas diferentes minorias. Essa é uma luta do passado que permanece nos dias atuais.

Na seção a seguir são apresentados elementos sobre a cultura e o currículo e suas implicações na escola.

### **3.2 Cultura Escolar**

Com relação à concepção curricular, a instituição escolar seleciona, com base na cultura que defende, uma gama de conteúdos que serão passados aos alunos por meio do currículo, e, portanto, atenderá certos interesses. Nesse processo, é atribuída à escola uma diversidade de finalidades, seja “socialização, de formação, de segregação ou de integração social etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Portanto, ao se pensar sobre objetivos, conteúdos, divisões curriculares, metodologias e nos problemas que são

gerados pelo currículo, faz com que se tenha consciência que é por meio do currículo que se tem estabelecidas as funções sociais que assumem a escola (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2013), o currículo tem seu significado construído historicamente, sendo que, no passado, assumiu significados que ajudam a compreendê-lo na atualidade. Currículo, para esse autor:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, [...] bifurca-se e assume sentidos: por um lado, refere-se aos percursos ou decorrer da vida profissional e seus êxitos [...] Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Em sua origem, o currículo esteve associado à carreira profissional na Antiguidade. Tal compreensão traz, para o presente, os vestígios e a origem desse termo, mas também ganha espaço na escola, como elementos necessários para conduzir a carreira dos estudantes, indicando o que deverá aprender no processo educacional, em que momento, assim como o que precisa ser superado.

A palavra “currículo” ganha significado de “território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Em vista disso, a perspectiva de currículo está centrada em imposição de planos de estudos, tanto para os professores, no âmbito de sua atuação docente, quanto para os alunos, na questão da aprendizagem. Assim, o “currículo a ensinar” representa conteúdos escolhidos para se ensinar, de modo que ele passa a ter um controle sobre ações didáticas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

No que se refere à função do currículo, são destacadas duas situações: “- organizadora e ao mesmo tempo unificadora – [...] cria um paradoxo, devido, que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).



Um ponto crítico do currículo diz respeito à seleção de conteúdos para integrá-lo, de modo que as escolhas que se tem de um currículo hoje não conformam a única forma possível. O currículo também é visto como uma seleção de conteúdos, o que o torna, muitas vezes, um campo de disputas: “não é algo neutro, universal, imóvel, mas um território em controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se somam decisões” [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Nessa relação de conflito, de separação, é necessário que haja uma reflexão quanto à seleção dos conteúdos contemplados e os que são deixados de lado. De modo geral, a escola tende a adotar modelo seletivo de educação, privilegiando um tipo de cultura expresso pelo currículo e, portanto, ela acaba sendo instrumento de interesses que são concretizados e transmitidos pelo currículo estabelecido (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Em referência à ideia de cultura, Eagleton (2005) entende que a palavra é complexa, abrangendo uma infinidade de significados:

[...] a raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar e adorar e proteger [...] Se “Cultura” significa, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética, entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo, e que o mundo nos faz [...]. O cultural, é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem a sua própria existência autônoma, a qual então lhes empresta algo da recalcitrância da natureza. Mas cultura também é uma questão de seguir regras, e isso também envolve uma interação, entre o regulado e o não regulado. [...] Na Idade Moderna, a cultura se tornará ou sabedoria olímpica ou arma ideológica (EAGLETON, 2005, p. 10-9).

Uma cultura pode admitir diferentes significados. Inicialmente, há uma preocupação com a maneira de cultivar, de plantar e proteger, de modo que cultura assume a necessidade do cuidar, estabelecendo uma relação entre as pessoas e o mundo, e as transformações entre ambos. Cultura também pode significar seguir regras e, de certa forma, estabelecer um controle sobre as pessoas. Assim, mesmo na modernidade, o conceito de cultura representa, de um lado, a aquisição de conhecimentos, e de outro, seu uso ideológico.

A cultura tem sido uma preocupação da contemporaneidade, tendo em vista que ela almeja “entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro” (SANTOS, 1994, p. 7). As transformações humanas estão permeadas por atritos, devido à

maneira diferente de viver em sociedade e de se apropriar de recursos ofertados pela realidade em que se vive. Desse modo, a História revela as modificações da cultura por forças interiores ou por relações de conflitos; assim, ao abordar a cultura é relevante discorrer sobre a humanidade e toda a diversidade de existência (SANTOS, 1994).

Com a relação à ideia de cultura, apresenta-se o conceito de Geertz (1989):

O conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico. Acreditando como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo as suas teias e a sua análise; portanto, não como sendo uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

O conceito de cultura defendida por Geertz se fundamenta em sinais deixados pela humanidade, de modo que a cultura é vista como uma forma de compreender e interpretar o mundo, a partir de diferentes significados construídos pelo homem.

Entretanto, cultura diz respeito à humanidade inteira e, também, aos diferentes grupos formados por povos e nações presentes na sociedade. Quando se busca discutir a existência de toda essa diversidade de cultura, isso representa um campo de conflito, uma vez que cada agrupamento da sociedade possui variações de cultura: apresenta diferenças de família, trabalho, habitações, entre outras; que fazem sentido para a sociedade que vive em determinada realidade (SANTOS, 1994, p. 8-9).

Candau (2013) diz que não há uma educação que não esteja permeada por outras culturas, pode-se compreender que há uma relação muito próxima entre educação e diferentes culturas. No entanto, momentos conhecidos na sociedade revelam um profundo atrito entre diferentes culturas (CANDAU, 2013, p. 13).

Dessa forma, a relação entre educação e cultura instiga a se pensar em questões trazidas pelo “multiculturalismo”, em situações que abrangem dimensões em escala de mundo, nacional, local e, portanto, em cada lugar que estabelecemos convivência. Nesse sentido, trabalhar com questões multiculturais depende do contexto, sendo que há diferentes discussões a serem realizadas (CANDAU, 2013, p. 17).

Por fim, a escola contemporânea ainda aborda, em sua configuração curricular, uma cultura centrada em interesses do passado. Apesar de muitos anos terem se passado, a configuração da escola pensada por conquistadores ainda permanece e se reafirma por meio de uma cultura escolar instituída nos territórios construídos pelo currículo escolar. Sabendo disso, a diversidade na escola representa desafios que precisam ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem, buscando caminhos e possibilidades, como aborda a seção a seguir.

### **3.3 Lidar com a Diversidade na Escola – Questões – Caminhos – Possibilidades**

A questão multicultural tem se tornado mais visível na contemporaneidade em diferentes segmentos sociais, tanto na abrangência internacional, continental e local. Nesse sentido, em países da América Latina como o Brasil, há uma formação própria dessa relação multicultural, uma vez que a base de formação desse país é permeada por conflitos e marcada pela “eliminação física [...] ou por sua escravização” (CANDAU, 2013, p. 17-18). Portanto, nesse país, a abordagem multicultural está permeada de pessoas que sofreram uma longa trajetória de lutas e de resistências, em uma situação de subordinação (CANDAU, 2013).

Segundo Candau (2013), uma sociedade multicultural desencadeia o surgimento do conceito de multiculturalismo, o qual possui diferentes significados na sociedade atual. Portanto, para a autora, o multiculturalismo vivenciado no Brasil é diferente do experimentado na Europa ou em outras sociedades, sendo necessário compreender o contexto multicultural de cada sociedade. Assim, pode-se entender multiculturalismo:

[...] não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva de radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2013, p. 20)

De acordo com Candau, infere-se que o multiculturalismo é visto como forma de intervenção social, sendo uma construção e um projeto cultural que,

de certa forma, força uma participação democrática, uma vez que políticas públicas surgem para dar legitimidade a essa ação, bem como novas estratégias no campo educacional (CANDAU, 2013, p.20).

O termo “multiculturalismo” apresenta uma diversidade de significados: “expressões como multiculturalismo, conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador e revolucionário podem ser encontrados sobre o tema e se multiplicam continuamente” (CANDAU, 2013, p. 19). Dessa forma, suas diferentes vertentes crescem a cada dia, ganhando diferentes significados. (CANDAU, 2013).

Candau (2013, p. 19-20) trata a questão do multiculturalismo sob duas abordagens: “uma descritiva e outra propositiva”. A abordagem descritiva vê como sendo uma configuração da sociedade de hoje, de modo que suas formas têm relação com “contexto histórico, político e sociocultural”. De modo geral, pensar o multiculturalismo no Brasil, na visão propositiva, requer saber que ele não é visto como algo da realidade, mas como forma de atuação, intervenção e de transformação da sociedade. Portanto, é uma maneira de desenvolver um trabalho com as relações culturais, na tentativa de originar políticas públicas, buscando formas de tratar as questões em âmbito pedagógico (CANDAU, 2013).

Moreira e Candau (2013, p. 7), sobre o multiculturalismo na Educação, comenta:

Não há como deixar de se oferecer algumas respostas a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo envolve a natureza de respostas que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas: Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Neste sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas.

Pode-se evidenciar que o multiculturalismo possibilita compreender os diferentes grupos compostos nos ambientes escolares, tanto nas dimensões teóricas, práticas e políticas. Além disso, em âmbito educacional, está relacionado a assumir uma postura contra condições de oprimido e de preconceitos contra grupos considerados minorias que, ao longo da história, sofrem pelas imposições de grupos mais privilegiados. Nessa perspectiva,

além de investigações no campo de estudos e pesquisa, requer ações políticas.

O multiculturalismo, no Brasil, além de discutir sobre as diferentes formas de mudanças culturais, busca trazer para as novas gerações as diferentes culturas que estão presentes na sociedade, bem como sua contribuição, levando em consideração os “negros, indígenas e europeus”, os quais contribuíram para construção da sociedade (SANTANA, 2009, p. 65).

Na sócio-histórica educacional, as diferenças e desigualdades de minorias “não faz parte do núcleo comum dos currículos escolares de educação básica nem de Pedagogia e licenciatura, apesar de ser um núcleo estruturante de nossa formação social, política, cultural e pedagógica”. (ARROYO, 2008, p. 14-5). Por outro lado, no momento em que programas de diversidade e formação estabelecerem essa direção, esses contribuem para dar novo sentido às concepções da educação, seja no ensino básico, nos cursos de licenciatura, pedagogia e nas universidades (ARROYO, 2008, p. 14-5).

Enfim, o multiculturalismo na Educação é uma invenção recente, surge fora da escola e ganha espaço no interior dela, por força de leis que são conquistadas e reafirmadas no campo educativo. Entretanto, o caminho para uma educação na perspectiva multicultural ainda está sendo construído e requer ações para além das legislações. No próximo capítulo, será delimitado os encaminhamentos metodológicos dessa investigação, que visam descrever o método, os instrumentos, o *lócus* de pesquisa, questões éticas bem como ações materializadas na elaboração e aplicação de um processo educacional como caminho para trabalhar com questões multiculturais na escola.

## 4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo trata dos sujeitos e dos contextos nos quais se passou a investigação, bem como os caminhos metodológicos. Contempla também as etapas de formação docente para materialização da elaboração de um processo educacional, constituído por um “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”.

Inicialmente, é apresentado o contexto em que se passa o estudo, por meio de uma breve descrição do cenário da escola e da comunidade e algumas características dos professores, dos alunos e do meio em que vivem. Dessa forma, diante do cenário educacional apresentado, fica evidente que a escola atende uma diversidade étnica, cultural e regional.

No segundo momento, é discutida a metodologia e a natureza da pesquisa qualitativa e de campo com inspirações etnográficas que pretende investigar os fenômenos de uma cultura escolar. Além disso, são apresentados as técnicas e os instrumentos de trabalho empregados na investigação.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, questões éticas são discutidas a partir dos estudos de Lüdke e André (2015), a fim de firmar, no campo de estudo, um compromisso com os sujeitos, haja vista que a investigação com seres humanos requer.

O percurso desta investigação se inicia desde a inserção em uma escola pública do Norte do Paraná como professora e formadora de professores que, na sua relação de ensino e aprendizagem, atende, dentre tantas culturais, o aluno indígena em uma realidade escolar não indígena.

Desse modo, desde o ingresso no mestrado, as disciplinas do curso foram relevantes para delimitar o estudo envolvendo questões multiculturais. A participação no grupo de estudo “Observatório de Políticas Públicas” trouxe um repensar sobre o projeto de investigação envolvendo uma formação docente multicultural.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da UTFPR, *Multicampi*, tem como exigência da CAPES desenvolver uma produção técnica e tecnológica que compreende um produto ou processo educacional. Além disso, a participação em eventos científicos, como o Simpósio de Ensino Aprendizagem (SEA) do câmpus de Londrina da UTFPR (UTFPR-LD), aproximou e delimitou a

investigação proposta. Esses são outros subsídios que contribuíram para promover uma investigação sobre a formação docente multicultural e colaborativa.

Com vista a estabelecer um processo mais autônomo na formação docente, a proposta assume uma formação docente multicultural e colaborativa. Portanto, para elaboração de uma formação docente levou-se em consideração: (1) o ambiente multicultural; (2) a experiência como professora e formadora de professores; e (3) os diálogos realizados com os docentes por meio de entrevista em campo.

Em relação ao aprimoramento nos estudos sobre formação docente multicultural, os dados coletados em entrevistas e as avaliações docentes iniciais e finais trazem dados relevantes para a investigação, a fim de contribuir com a elaboração e aplicação de um processo educacional multicultural nas perspectivas de autoformação e trabalho colaborativo.

Sobre uma formação docente colaborativa, Moura (2004, p. 261) diz que essa ocorre nas relações com os professores, havendo motivos pessoais e coletivos. Com relação aos pessoais, envolvem os conhecimentos e aspirações à vida que são necessários para investir no desenvolvimento de seu trabalho. Já com relação aos motivos coletivos, compreendem as parcerias entre os envolvidos que compõem a escola como uma equipe. Assim esse grupo torna-se uma referência de trabalho profissional, que por meio das ações da escola é composta a sua formação, com base nas parcerias formadas pelo coletivo escolar.

De forma geral, frente à necessidade de um trabalho de formação multicultural na escola essa investigação contempla a elaboração e aplicação de um Curso composto por seis etapas. A primeira e a segunda foram organizadas de forma flexível, em hora-atividade. Nessas etapas, os professores se dedicaram a realizar leituras e a responder questões organizadas em fichas sobre o estudo. Essas etapas tiveram roteiro e orientações, questões para análise e discussão e registros em que a pesquisadora delimitou o estudo.

A terceira etapa, contou com todos os professores da instituição escolar e foi realizado as discussões das leituras sobre multiculturalismo. Assim, houve reflexão sobre formação docente colaborativa e sobre a proposta de um estudo pautado nessa abordagem, além de indicações de leituras para

os cursistas contribuírem de forma protagonista com a elaboração da sexta etapa de formação, pautada no multiculturalismo.

Ao partir-se da ideia de formação colaborativa de Imbernón (2010), os docentes, na quarta e quinta etapas, em hora-atividade, organizaram a formação sobre estudos multiculturais e, na sexta etapa, os resultados da formação colaborativa foram vivenciados por todos os professores, pela pesquisadora e orientador da investigação.

A aplicação de um processo educacional na forma de um curso de extensão, trouxe contribuições para a reflexão sobre a formação docente multicultural na instituição escolar e os desafios no processo de formação continuada na escola da Educação Básica.

Na seção seguinte, são apresentados os sujeitos da investigação e as suas implicações éticas.

#### **4.1 Contexto, Sujeitos e Implicações Éticas da Investigação**

A proposta de uma formação docente multicultural e colaborativa se passa em um colégio da rede pública e tem, inicialmente, como sujeitos, um grupo de 15 profissionais do magistério que atuam na instituição, em sua maioria, por um longo período, uma vez que alguns têm mais de 20 anos de profissão na escola; além de outros com menos tempo de atuação e em caráter temporário. A escola recebe cerca de 200 alunos em uma pequena cidade do interior do Norte do Paraná, local no qual as pessoas facilmente se conhecem pelo nome, família, profissão, entre outros, sendo as principais atividades laborais a agricultura (sobretudo a cana-de-açúcar), comércio e serviços públicos.

Portanto, é nesse contexto que se insere o grupo de profissionais do magistério que participou desta investigação. Os docentes atuam com turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, períodos matutino e noturno. Com relação aos alunos desse contexto escolar, parte deles mora na cidade e outra no campo. São filhos de pequenos agricultores, trabalhadores rurais e, alguns, pertencem à reserva indígena local ou do município vizinho, de etnia *Guarani*. Além disso, há uma parcela menor de alunos de outros estados do Brasil, alguns inclusive indígenas de etnia *Kaingang*, como Piauí, Mato Grosso do Sul, Maranhão, que frequentemente chegam à escola, devido à inserção em um



alojamento de uma escola de futebol que há próximo à cidade e que está localizado em terras indígenas, mas que não é mantido por nenhum órgão público. Esses estão em idade escolar e se matriculam no colégio todos os anos. Há uma frequente rotatividade desses alunos na escola, devido a transferências que ocorrem por aprovações em testes de inserção em clubes de futebol ou à decisão de voltar para casa.

Desse modo, uma das inquietações que moveu a investigadora a propor uma formação foi a experiência profissional em relação à necessidade de convivência intercultural ou multicultural na escola, uma vez que é preciso considerar as culturas de minorias no ambiente escolar, assim como na sociedade brasileira.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o artigo 215, na Seção II da Cultura, garante o direito à cultura: “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”. O mesmo artigo, no inciso V, preza por “Valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 1988).

O estudo de abordagem qualitativa remete a questões éticas diferentes, no envolvimento do pesquisador e dos sujeitos da investigação. Desse modo, em casos de observação dos participantes, é essencial realizar o pedido de consentimento (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 58). Esse procedimento foi realizado com os professores investigados durante a semana de estudos e planejamento de 2019, momento em que foi apresentado o projeto de formação docente multicultural. Além desses, outros sujeitos que aparecem na pesquisa no decorrer da investigação como professores indígenas e alunos também assinaram o termo de consentimento, sendo que em relação aos alunos esse foi assinado pelos pais ou responsável legal.

A adesão ao curso foi de 15 professores, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os participantes da presente investigação são docentes da rede pública, com graduação e pós-graduação *lato sensu* e, em sua maioria, com vários anos de atuação docente.

Com relação ao procedimento de assinatura do termo de consentimento pelos envolvidos na investigação, Lüdke e André (2015, p. 58) evidenciam alguns problemas éticos durante a investigação. Um exemplo ocorre na assinatura do termo de consentimento que, dependendo do *status* do pesquisador e do pesquisado, pode gerar algum constrangimento. Outro

problema é o uso das falas dos sujeitos sem autorização, comprometendo os objetivos da investigação. Além disso, o sigilo das informações é outro compromisso ético do investigador. Dessa forma, para dialogar com os sujeitos sobre certas questões, é importante garantir o anonimato. Tal compromisso deve ser cumprido fielmente, garantindo uma relação mais natural e obtendo dados sem comprometer a investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 58).

Na atuação em campo, foi garantido o anonimato com relação à sua identidade e da instituição escolar. Mas mesmo diante desse compromisso, em momentos em que os professores se reuniram para fazer estudos e realizar reflexões a serem registradas nas fichas de estudo, a pesquisadora enfrentou dificuldades para fazer gravações de áudio nas etapas iniciais do estudo, porque a ação inibia a fala dos docentes.

Em razão dessa reação, foi usado como registro das discussões dos docentes na formação o diário de campo, a fim de complementar o trabalho de investigação, além dos registros dos docentes nas fichas de leituras apresentadas nas etapas iniciais da formação. No entanto, na sexta etapa a gravação de áudio foi realizada com êxito durante as rodas de conversa.

A pesquisadora atua nessa escola há pouco mais de sete anos, em períodos alternados, com exceção dos últimos quatro anos. Além da posição de professora, a pesquisadora também assumiu, por dois anos, a coordenação da formação de docente para tratar das questões afro-brasileira e indígena. Durante esse tempo, percebeu o quanto se faz necessária uma formação que promova autonomia e comprometimento com as questões multiculturais.

Segundo Minayo (2016):

Na investigação social, a relação entre pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e sua aplicação (MINAYO, 2016, p14).

O texto faz referência à relevância na pesquisa social da relação pesquisador e campo de estudo, devendo considerar que a visão deste pesquisador está envolvida com o *locus* de estudo e produção de conhecimento, sendo que isso ocorre durante todo o processo de investigação.

Considerar a escola como espaço de formação dos profissionais do magistério é fundamental para construção de uma formação continuada

docente que leve em conta o ambiente educacional como local de estudo. No entanto, não é pelo motivo de estar na escola, de atuar na prática desse ambiente educacional que estará garantida a viabilização de um processo formativo na escola.

Desse modo, para Candau *et al* (2013), situações de práticas repetitivas e mecânicas não contribuem com o processo formativo. É necessário, pois, desenvolver ações que levem à reflexão, a fim de que os docentes sejam capazes de lançar um olhar sobre contextos da sociedade, da escola e da sala de aula e, na compreensão desse processo, buscar trabalhos que envolvam a cooperação. Assim, práticas pedagógicas que estabelecem cooperação entre professores são elementos importantes na formação continuada (CANDAU *et al.*, 2013, p. 84).

Segue a seção que apresenta abordagens metodológicas para uma investigação multicultural e colaborativa no contexto educacional.

#### **4.2 Abordagem de Pesquisa e a Investigação Multicultural na Escola**

Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 23), a metodologia da pesquisa consiste em demonstrar o percurso feito pelo pesquisador durante o processo de conhecimento sobre a realidade que se quer estudar, além disso, é o espaço onde se inclui a explicitação das técnicas e instrumentos a serem utilizados, não se resumindo somente a esse fim.

Para Minayo, (2016), a metodologia é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria de abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade) (MINAYO, 2016, p.14).

Tanto Minayo (2016) como Tozoni-Reis (2009) veem a metodologia como percurso do pesquisador para realizar uma investigação, espaço onde aparecem as técnicas e instrumentos utilizados durante a investigação.

Esta investigação tem abordagem qualitativa que é capaz de responder a “[...] questões muito particulares” (MINAYO, 2016, p. 20). Busca em campo o estudo de uma cultura escolar com subsídios na etnografia. Em relação às técnicas e instrumentos foram utilizados: entrevista, observação participante,

diário de campo, fichas de leitura e questionário para avaliar o percurso da formação.

A investigação aborda o estudo em campo. Sobre essa forma de investigação, Tozoni-Reis (2009) discorre que tem como fonte o local onde se encontram os acontecimentos observáveis, portanto: “No caso da pesquisa em Educação, o campo são os espaços educativos” (TOZONI-REIS, 2009, p. 39). A etapa de campo, em uma investigação, compreende a relação da realidade com os estudos que foram realizados na abordagem teórica. Portanto, “Essa fase combina observação, entrevista ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados ou o diálogo com o material documental [...]” (MINAYO, 2016, p. 25).

O estudo de campo realizado apresenta abordagens da investigação etnográfica. Para Lüdke e André (2015, p. 15), na área educacional, o uso dessa forma de investigação é recente, haja vista que, por muito tempo, a etnografia era utilizada apenas por antropólogos e sociólogos. No entanto, a partir dos anos 1970, pesquisadores da área educacional começam a realizar as primeiras investigações nessa perspectiva. Assim, a sua transposição para o contexto educacional deve considerar alguns cuidados.

Firetone e Dawson (1981) *apud* Lüdke e André (2015, p. 15-6) apresentam uma síntese dos critérios a serem observados em uma investigação etnográfica:

1. O problema é redescoberto no campo [...]. Isto significa que o etnógrafo evita definição rígida e apriorística de hipóteses. Em lugar disso ele procura mergulhar na situação [...]
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente [...]
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar [...]
4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas [...] ajuda a entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências.
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta [...] a observação direta [...] história de vida, análise de documentos [...]
6. O relatório etnográfico apresenta um grande quantidade de dados primários [...].

De modo geral, o texto acima remete a critérios usados na investigação etnográfica e a maior parte deles estão presentes nesta investigação principalmente a duração do trabalho de campo, os primeiros contatos com o campo, a experiência do pesquisador com uma outra cultura e uso de diferentes métodos de coleta de dados.

De acordo com Wilson (1977) *apud* Lüdke e André (2015, p. 17), em

relação à investigação etnográfica, pode-se inferir que ela se fundamenta em duas hipóteses do comportamento humano: a primeira se refere à naturalista – ecológica, que faz menção ao comportamento humano receber influência do meio que está inserido. Nesse sentido, as investigações que retiram o indivíduo de seu contexto não estão considerando as influências que este locus exerce sobre elas.

Desse modo, não há o estudo do sujeito como um todo. A segunda, hipótese é a qualitativa-fenomenológica, cujo objetivo é compreender o comportamento humano, pois é preciso entender as referências pelas quais os seres humanos interpretam a realidade. Nesse perspectiva, o pesquisador assume o papel de participante e de observador, a fim de compreender os comportamentos humanos (WILSON 1977, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 17). Assim, nesta investigação há momentos que o pesquisador assume ambos os papéis de observador e participante.

Quanto ao método a ser empregado na investigação etnográfica, pode-se inferir que não há um método específico para realizar essa forma de estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Contudo, de maneira geral, o pesquisador realiza a investigação levando em consideração as seguintes etapas: “exploração, decisão e descoberta” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 18).

Na etapa de exploração, Lüdke e André (2015), diz que ocorre a delimitação do problema, o local onde vai se realizar a investigação, os primeiros contatos para entrada em campo. Nessa fase, iniciam-se as primeiras observações, obtendo conhecimento sobre o que se pretende investigar. Nesse momento da investigação, várias hipóteses são formuladas e o estudo etnográfico permite que haja mudanças na problemática e nas hipóteses de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 18).

Quanto a fase de decisão, Lüdke e André, se refere aos dados selecionados pelo pesquisador como relevantes para compreender o estudo proposto. Desse modo, é importante saber selecionar os dados que são pertinentes a serem investigados, de modo que contribua para buscar respostas aos questionamentos da pesquisa. No entanto, no decorrer da investigação, os dados podem sofrer mudanças, uma vez que tanto as informações coletadas como as teorias vão ser base para colher os dados da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 17-8).

Na última etapa, Lüdke e André, explica que ocorre a descoberta e

formas de explicar os fenômenos estudados, relacionados à aplicação. Na verdade para os autores há uma possibilidade de aplicabilidade de teorias, de conceitos estudados para tentar verificar as hipóteses levantadas. Desse modo, a realidade observada e as teorias estudadas possibilitam criar um quadro teórico, a fim de compreender e interpretar os dados da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 19).

As etapas de um estudo etnográfico evidenciado por Lüdke e André (2015, p.18) de “exploração, decisão e descoberta” ilustram a necessidade de um trabalho detalhado do pesquisador para o estudo etnográfico, vindo ao encontro da ideia de Geertz (1989):

Segundo a opinião do livro-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’ (GEERTZ, 1989, p.15).

Esta investigação envolveu traços da etnográfica, as técnicas empregadas, como o diário de campo, foram fundamentais para o trabalho intelectual do pesquisador, o que implicou em um trabalho minucioso como o mencionado no texto de Geertz (1989, p. 15).

Sobre a coleta de dados, Geertz (1989) compreende que:

[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – esta obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja, esta insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 1989, p.19).

A coleta de dados em investigações etnográficas revela que esses estão diretamente relacionados à interpretação do pesquisador sobre os dados que consegue coletar. Isso demonstra um trabalhado denso de interpretação pessoal no meio a em que ocorre a investigação.

Esta investigação teve como etapa além da vivência profissional, o primeiro contato com docentes por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada no ano de 2018 sobre questões multiculturais envolvendo a cultura afro-brasileira e indígena. Segundo Lüdke e André (2015), a entrevista

semiestruturada não é aplicada em um sistema rígido, mas é um instrumento que permite a quem entrevista que faça adaptações no processo.

A entrevista, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) é:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.195).

Desse modo, foi desenvolvido um conjunto de onze entrevistas com professores da instituição investigada, no ano letivo de 2018. O assunto abordado foi à formação docente e questões multiculturais, em específico as relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena. O diálogo entre o pesquisador e os professores foi registrado no momento do diálogo. Dessa maneira, foi feita a leitura de cada questão e, mediante resposta dos professores, anotada a resposta imediatamente.

Os resultados do estudo subsidiaram a produção de um artigo científico: “Reflexões sobre a formação de professores e o multiculturalismo na escola”. Essa produção foi aceita para apresentação em uma comunicação oral e publicada nos anais do IV Seminário de Ensino e Aprendizagem (SEA) promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *câmpus* Londrina, PR.

Segundo Lüdke e André (2015), a entrevista sobre temas como:

[...] ensino, a escola e seus problemas, o currículo, [...] formação de professores, [...] enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, [...] supervisores [...] não lhe estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 41- 42).

Compreende-se que as problemáticas envolvendo a formação docente, assim como assuntos sobre ensino, currículo, entre outros, são temáticas que os professores estão familiarizados e têm condições de argumentar a respeito. Assim, a investigação encontra-se diretamente ligada à realidade dos participantes da pesquisa.

A entrevista realizada em 2018 possibilitou levantar inquietações pertinentes à formação docente e à questão multicultural. Seguem as

perguntas dessa entrevista que foi composta de duas questões abertas e uma fechada e que contribuiu para dialogar inicialmente com os docentes:

- a) Qual(is) tema(s) você tem buscado formação atualmente?
- b) Na sua formação inicial (graduação) você teve formação para trabalhar com questões das culturas afro-brasileira e indígena? Considera essa formação suficiente?
- c) Quais foram os cursos de formação continuada relacionados aos estudos das culturas afro-brasileira e indígena que você frequentou nos últimos cinco anos? Considera essa formação suficiente? Comente.

Com relação às questões acima, a letra “a” e “c” eram questões abertas em que os professores poderiam falar livremente, já a “b” se trata de uma questão fechada com as seguintes alternativas: (a) sim totalmente, (b) sim, parcialmente e (c) não tive esta formação.

Alguns resultados da investigação possibilitaram verificar que os docentes têm buscado formação em uma ou mais áreas, como na pergunta “a” que tem como resposta as seguintes temáticas de formação, apresentadas no quadro 5:

Professor(es)	Respostas
P1	“Diversidade e recursos digitais”.
P2	“Análise linguística e tecnologias”.
P3	“Tenho buscado na minha área de formação”.
P4	“Cursos relacionados às tecnologias na educação e sobre a cultura afro-brasileira e indígena”.
P5	“Equipe Multidisciplinar”.
P6	“BNCC e a Educação Especial inclusiva, práticas de sala de aula e Equipe Multidisciplinar”.
P7	“Nas diversidades étnico-raciais e organização por local de trabalho”.
P8	“Busca estudar assuntos da área de exatas, curso da Equipe Multidisciplinar e inclusão digital”.
P9	“Tenho buscado formação na área da tecnologia”.
P10	“Alfabetização, letramento, Psicopedagogia e cultura na escola”.
P11	“Temas relacionados à Educação Especial: Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD, influência da música na Educação Especial”.

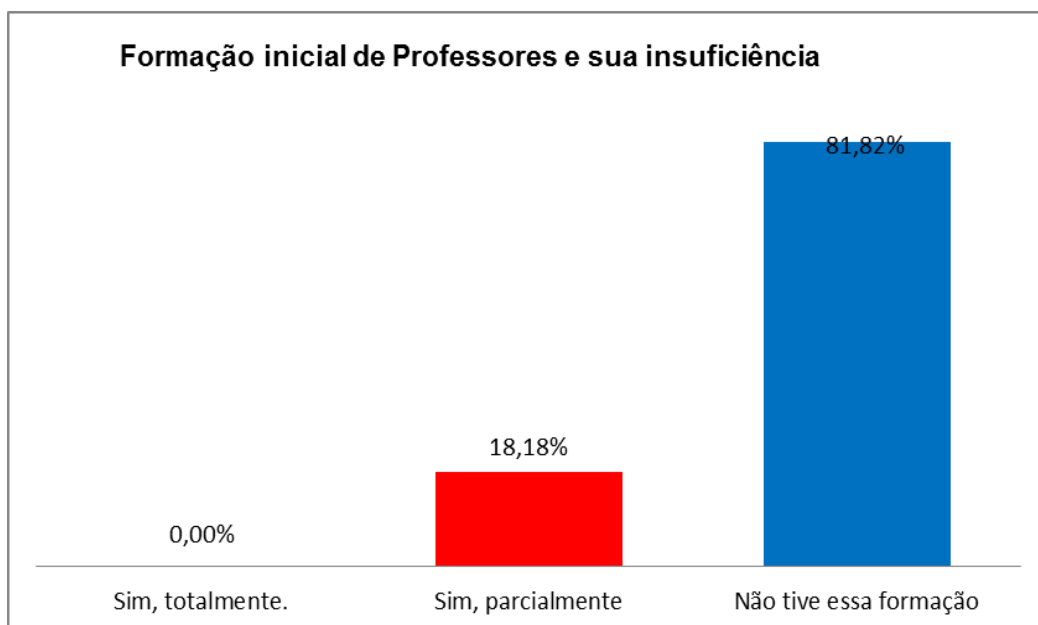
**Quadro 5 – Temas de interesse dos professores para a formação docente**  
**Fonte: Cavalheiro, Felix e Pereira (2018, p.7).**

O quadro 5, ajuda a perceber quais temáticas os docentes mais têm buscado formação docente, como os temas que envolvem a tecnologia,



inclusão, áreas correlatas à educação especial, cultura, diversidade ou curso da equipe multidisciplinar<sup>8</sup> - os que mais aparecem nos diálogos.

Outra constatação importante apresentada no estudo realizado por meio da pergunta “b” está presente no gráfico 1 e versa sobre a insuficiência de formação envolve questões culturais na formação inicial dos docentes.



**Gráfico 1 – Formação inicial de professores para trabalhar com a cultura afro-brasileira e indígena**

**Fonte: Cavalheiro, Felix e Pereira (2018, p.8).**

Os resultados do gráfico 1 mostram que a maioria dos docentes não teve, na formação inicial, uma formação voltada para questões da cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, os professores que tiveram uma formação que contemplasse essas temáticas ainda a considera insuficiente. Dentre os que tiveram alguma formação, nenhum considera totalmente suficiente. Conclui-se, assim, que a formação voltada para questões da cultura afro-brasileira e indígena é uma necessidade na formação continuada de professores.

Em relação à questão “c”, aos cursos de formação frequentados pelos docentes tiveram duas fontes: a primeira, estudos da equipe multidisciplinar da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR); a outra, o curso sobre diversidade de gênero, relações étnico-raciais e direitos da Lésbicas,

<sup>8</sup> Equipe que envolve professores de diferentes disciplinas, funcionários, pais e alunos para estudo e ações que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas estaduais do Paraná.

Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), ofertado por meio da Associação dos Professores do Paraná (APP), ambos considerados também como insuficientes na formação continuada.

O ambiente multicultural vivenciado na escola, a experiência de atuação do pesquisador como docente e como formador, os estudos realizados teoricamente sobre a temática, aliados à entrevista sobre uma temática que envolve duas culturas, a cultura afro-brasileira e a indígena, contribuíram para dialogar com professores de uma realidade escolar não indígena, mas que atende indígenas. Como já mencionado, foi mais expressivo a procura por cursos na área da diversidade, cultura, etnias, inclusão e recursos tecnológicos.

Os primeiros contatos com o campo de investigação, como pesquisadora aliada ao ambiente profissional multicultural, contribuíram para a reelaboração do projeto de investigação acerca das questões multiculturais e sobre a formulação da seguinte problemática: de que forma a formação docente pode oferecer elementos, instrumentos e possibilidades de diálogo para os professores na elaboração de um curso de formação docente multicultural na escola?

Assim, na Semana de Estudos e Planejamento, ocorrida no mês de fevereiro de 2019 na instituição escolar, os docentes foram convidados a participar de uma formação docente multicultural, bem como realizar sua inscrição e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Cabe considerar que a alta rotatividade docente desse ano além dos professores entrevistados no ano anterior, alguns estavam atuando na escola pela primeira vez. Em razão disso, em 2019, foram 15 professores que aderiram a formação docente multicultural.

Outra técnica e instrumento utilizados foram à observação. Segundo Lüdke e André (2015):

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito entre o pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.30)

O tipo de observação é a participante, pois há momentos que o pesquisador atua como observador, mas há situações em que participa da formação com os docentes. Sobre essa forma, Buford Junker (1971) *apud* Lüdke e André (2015, p.33) diz que:

[...] é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados pelo grupo desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo. Contudo terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Assim, no desenvolvimento da aplicação do processo educacional, o curso de extensão “Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”, as observações tiveram desde o início a identidade e objetivos da investigação reveladas. As observações e participações ocorreram em momentos diversos da hora-atividade docente, em estudos, leituras e atividades, assim como em momentos concentrados aos sábados para diálogo coletivo sobre questões multiculturais. Com base nos diálogos e também no preenchimento de fichas de leituras, adotou-se o uso de um caderno de campo para fazer os registros dos diálogos que emergiram desse trabalho de campo.

Ao longo da investigação, foram aplicados junto aos professores dois questionários. O primeiro foi entregue em grupo/individual, conforme os professores se organizaram para responder, durante as duas etapas de formação docente (Etapa 1 e 2), e outro, após o encerramento de toda a formação docente multicultural, momento em que foi entregue o questionário<sup>9</sup> a cada cursista que completou a formação. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]”.

Os questionários tiveram questões semiabertas e uma questão aberta. Em relação às questões semiabertas foram apresentadas questões objetivas esperando que os docentes assinalassem um conceito, mas para cada pergunta era possível justificar a resposta. A questão aberta, nos dois questionários, envolveu a compreensão dos professores sobre

---

<sup>9</sup> O modelo do questionário da avaliação inicial, realizado nas primeiras etapas do curso e o final, respondido com a conclusão da formação encontra-se no volume a parte do processo educacional.

multiculturalismo e formação docente multicultural, de modo que pudessem discorrer sobre os temas livremente. Isso permitiu a verificação da compreensão inicial e final dos conceitos. Para identificar os cursistas considere P - professor(a) seguido de valor numérico, para identificar professores que nas etapas de hora-atividade realizaram a formação individual e GP - grupo de professor(es), com numeração de uma a três, os quais realizaram a formação com outros professores.

Seguem as questões e os resultados do primeiro questionário avaliativo sobre desenvolvimento da formação docente:

1. Com relação ao material disponibilizado para a formação, você avalia como? Justifique.

2. Com relação aos recortes de textos trazidos nas fichas de leituras sobre o PPP, avalie como esta atividade propiciou reflexão sobre questões étnicas, culturais e inclusivas na escola em que atua. Justifique.

3. Com relação aos recortes de textos trazidos nas fichas de leituras sobre o multiculturalismo, avalie como esta atividade propiciou reflexão sobre questões étnicas, culturais e inclusivas na escola em que atua. Justifique

4. Com relação aos recortes de textos trazidos nas fichas de leituras sobre “Educação Escolar nos bancos dos Réus”, avalie como esta atividade propiciou reflexão sobre o tratamento da diversidade na escola. Justifique

5. Com relação aos recortes de textos trazidos nas fichas de leituras sobre “Formação continuada colaborativa”, avalie como esta atividade propiciou reflexão sobre o trabalho colaborativo na escola. Justifique

6. Com relação às leituras e atividades realizadas durante a hora-atividade, avalie o quanto esta formação que considerou o seu horário de estudo e planejamentos na escola contribuiu para a sua participação. Justifique

7. O que você entende por multiculturalismo e formação docente multicultural? Comente.

As questões 1 a 6 são questões semiabertas, devendo o entrevistado conceituar em: (1) ótimo, (2) bom, (3) regular e (4) insuficiente. (ver volume à parte). Todas as questões apresentam opção para justificar a sua resposta. Os resultados com relação às questões de 1 a 5 todos os professores sinalizam para o conceito “ótimo”; apenas alguns docentes justificaram a resposta e, de modo geral, considerando relevante o material de estudo e atividades propostas.

Com relação à questão 6, sobre o local e horário de estudo que contemplou a hora-atividade, P1 avalia como “regular”, haja vista que participou do estudo individualmente, por não conseguir encontrar com outros professores. P2, que também realizou a etapa 1 e 2 sozinho, considerou “ótimo” o estudo em hora-atividade, mas justificou que a formação consumiu toda a sua hora-atividade na escola.

A questão 7, abordou a compreensão inicial dos docentes sobre multiculturalismo e formação docente multicultural. Seguem os resultados no quadro 6:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor (a)-P	Perguntas/Respostas
	7.O que você entende por multiculturalismo e formação docente multicultural? Comente.
GP1	Percebemos o multiculturalismo como sendo as diferentes culturas, neste contexto inseridas no ambiente escolar, e formação docente multicultural a disponibilidade do profissional da educação em apropriar de conhecimentos relativos ao tema.
GP2	O multiculturalismo envolve ações políticas comprometidas, estudos e pesquisas a cerca de raça, etnia e gênero, sexualidade entre outros. Torna-se necessária a urgência de uma educação que valorize e inclua a diversidade cultural para o efetivo convívio multicultural entre as sociedades, valorizando o diálogo e os valores contidos em cada indivíduo.
GP3	Nossa escola hoje é heterogênea quanto a gênero, raça, religião, “deficiência” e padrões culturais, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura explorando-as para evitar conflitos.
P1	Multiculturalismo é várias culturas que formam um povo. Formação docente multicultural seria a preparação do docente para trabalhar com as diversidades que existem dentro do contexto escolar.
P2	Vivemos num mundo cheio de pessoas e cada uma delas tem seu próprio mundo. Quando duas pessoas de mundos parecidos se encontram formam grupos de pessoas que pensam e agem e forma semelhante. Apesar de sermos, pensarmos e agirmos de formas parecidas em nossos grupos somos cada vez mais individuais. Esse individualismo se da por medo, crença e classe social ou ignorância mesmo.

**Quadro 6 – Compreensão inicial de multiculturalismo e formação docente multicultural. Fonte: a autora (2019).**

Pela conceituação de multiculturalismo exposta pelos professores percebe-se que os participantes GP1, GP2 e P1 se aproximam quando dizem que se trata de diferentes culturas ou estudos sobre questões culturais. No entanto, GP3 e P2 não apresentam claramente uma resposta para o conceito, mas dizem estar relacionado à diversidade e diferenças na escola.

Quanto ao questionamento sobre formação docente multicultural, apenas GP1 e P1 respondem diretamente a essa indagação e ambas as

respostas estão voltadas para uma formação de professor envolvendo as questões multiculturais.

De modo geral, essa primeira avaliação identificou que não foram todos os professores que conseguiram se encontrar na hora-atividade para o estudo e atividades. Dois docentes permaneceram individualmente realizando a formação, sendo que um deles afirma que o local e o horário de estudo comprometeram a formação, devido à falta de contato com outros membros; já o outro se inquietou com o tempo prolongado gasto com o estudo na hora-atividade. Além disso, sobre o conceito de multiculturalismo e formação docente multicultural, não são todos os professores que apresentam um conceito de ambas questões, conforme dados do quadro 6.

O segundo questionário foi trabalhado após o fim de todas as etapas formativas, os professores avaliaram da etapa 3 a etapa 6 da formação. As questões 1 a 4 foram semiabertas e os sujeitos optaram por: (1) ótimo, (2) bom, (3) regular e (4) insuficiente (volume à parte do processo educacional). Todas as questões apresentam opção para justificar a sua resposta. A questão 5 foram respondida previamente, em grupo, na primeira avaliação, no entanto, essa outra avaliação considera individualmente as respostas dos docentes, a fim de se analisar a compreensão de cada professor sobre o estudo durante todo o processo.

Seguem as questões da segunda avaliação da formação realizada com nove docentes que concluíram o curso, que podem ser vistas também no volume à parte da investigação que se refere ao processo educacional.

1. Como você avalia a lista de material disponibilizado para a construção de uma autoformação docente sobre questões multiculturais? Justifique.

2. Como você avalia a oportunidade de discutir as leituras e comentários no coletivo dos professores? Justifique.

3. Como você avalia a experiência de autoformação (os professores organizando a sua formação, selecionando textos de interesse, decidindo a metodologia da formação, as atividades, etc.)?

4. Como você avalia a oportunidade de formação e aprendizagem proporcionada pela autoformação docente sobre questões multiculturais?

5. O que você entende por multiculturalismo e formação docente multicultural? Comente.

A questão 1, sobre o material disponibilizado para a formação – no caso os textos para serem selecionados sobre formação docente multicultural para nortear o encontro final teve indicação do pelos sujeitos: “ótimo” de todos os participantes e as justificativas foram apresentadas considerando, no geral, material que contribui com a formação, oferecendo apoio.

No que diz respeito à questão 2 – o encontro com os docentes no sábado –, de forma geral, o conceito pontuado foi “ótimo”. Entretanto, dois dos cursistas o consideraram “bom”: P6, membro do GP2, justifica a falta de tempo para o encontro; P9, membro do GP3, argumenta terem sido poucos os encontros coletivos.

Na questão 3, sobre o planejamento da autoformação, oito cursistas assinalaram o conceito “ótimo”, sendo que as justificativas giraram em torno de: os professores compartilhem as atividades conforme pode; contribuição para melhorar a atuação em sala de aula; possibilidade de mostrar o trabalho coletivo. Para P9, membro do GP3, a atividade foi conceituada como “bom”, sendo a justificativa pautada na importância da maior presença do orientador.

No último encontro da formação, foi resultado da sexta etapa, situação em que os professores vivenciaram as suas ações nas etapas anteriores para contribuir com uma formação multicultural na escola. De modo geral, essa etapa formativa avaliada pela questão 4 recebeu o conceito “ótimo” dos cursistas, sendo que, dentre os professores que justificaram, a resposta que se destaca é a que enfatiza o fato de o curso ser prazeroso aos docentes que participaram.

Com relação à questão 5, o quadro mostra a visão final dos docentes sobre multiculturalismo e formação docente multicultural, após o encerramento de todo o curso. Seguem os resultados apresentados individualmente, mas fazendo referência ao grupo que o professor participou em outras etapas:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor (a)-P	Perguntas/Respostas
	5. Qual sua compreensão sobre multiculturalismo e formação docente multicultural? Comente.
P	<p><b>P1-</b> Na maioria das vezes nós educadores realizamos o nosso trabalho em sala de aula, muitas vezes por ignorância, sem considerar a cultura e a história de cada um, permitindo que os alunos tenham acesso a apenas aos padrões culturais da elite dominantes como se apenas estes fossem os corretos [...]. Dessa forma, penso que formação docente multicultural é de extrema importância, no sentido de buscar conscientização e a compreensão por parte das escolas e dos educadores a respeito do tema, pois é papel das instituições de ensino a busca de meios que propiciem a diminuição dos preconceitos da discriminação cultural, bem como fomentar a valorização das diversas culturas que formam o povo brasileiro (multiculturalismo) [...]</p>
GP1 (P3, P4, P5)	<p><b>P3-</b> A diversidade de culturas, que integram o universo escolar sugerindo que o docente busque conhecimentos e venha facilitar a sua condição de mediador do conhecimento e que podemos denominar de formação multicultural, ou seja, conhecimento fundamentado nas diferentes culturas.</p> <p><b>P4-</b>[...] que o conceito multiculturalismo está ligado aos hábitos e costumes de uma determinada etnia. Exemplo disso quando em sala de aula temos alunos afrodescendentes, indígenas e etc. Na abordagem deste estudo foi nos apresentado de forma significativa, pois houve questões que me despertaram a dar mais atenção em sala em relação ao preconceito que esses alunos sofrem.</p> <p><b>P5-</b> É principalmente o respeito as diferenças, as individualidades do jeito de ser, o professor precisa compreender bem sobre o tema para assim trabalhar de forma eficaz em sala e proporcionar um ambiente onde ocorre o respeito mútuo.</p>
GP2 (P6, P7, P8)	<p><b>P6-</b>Na minha opinião, o multiculturalismo tem a valorização entre as culturas de diferentes povos e que todos nós devemos reconhecer as diversidades que diz respeito ao ser humano. Devemos dar valor a essa diferença na nossa cidadania.</p> <p><b>P7-</b>O tema multiculturalismo é bastante relevante, bem como a formação docente multicultural. Aqui no colégio formamos uma sociedade multicultural porque abrigamos povos de culturas distintas, destacamos os indígenas e os negros em menor número. O que ressalta destas reuniões são as relações de aceitação, tolerância, conflitos e muitas vezes rejeição [...].</p> <p><b>P8-</b>A existência de diferentes culturas e valorização que se deve atribuir a elas. A formação docente multicultural deve contribuir para aceitação das diferenças trabalhando no cotidiano aspectos relevantes das etnias que temos nas proximidades.</p>
GP3 (P9, P10)	<p><b>P9-</b>Entendo multiculturalismo como um conjunto de ideias, sentimentos, costumes e religiosidades dentro de um espaço e que a formação docente deve levar em conta esse aspecto e assim possibilitar a inclusão de alunos e profissionais nesse espaço.</p> <p><b>P10-</b> Nossa escola é rica em multiculturalismo, temos alunos afro descendentes e indígenas onde se pode trabalhar sua história, cultura, dança costumes, valorizando-os, aprendendo com eles e respeitando, os com momento deles mostrarem sobre a sua cultura, onde posso observar quão importante é ara eles falar, demonstrar dar sua opinião sobre sua etnia.</p>

**Quadro 7 – Compreensão final de multiculturalismo e formação docente multicultural.**  
**Fonte: a autora (2019).**

Os comentários de P1, apresentados no quadro 7, mencionaram que os docentes trabalham geralmente em sala de aula sem perceber as diferentes culturas que existem no contexto escolar e que, na formação de professores,



nem sempre é contemplada essa abordagem; P1 acredita, portanto, que tal formação seja estendida a outras realidades escolares locais, regionais e até mesmo nacionais, assim, apesar de não conceituar diretamente o multiculturalismo, é possível perceber que o participante fala do multiculturalismo no contexto escolar.

Com relação aos membros do GP1 no quadro 7, os professores relacionam multiculturalismo à necessidade docente de compreender diferentes culturas, etnias e desenvolver um trabalho em sala de aula. Um dos membros desse grupo, P3, diz claramente que o professor deve buscar conhecimentos para atender as diversidades, sendo que essa busca caracteriza vestígios de uma formação docente multicultural.

Quanto aos membros do GP2, P6 discorre sobre entendimento de multiculturalismo, mas não conceitua o termo e nem a formação multicultural. Já P7 afirma que tanto com relação à multiculturalismo como formação docente multicultural é importante considerar que a escola, no seu contexto, atende muitas diversidades culturais, trazendo como ilustração o relato de alunos indígenas que o ajudou na reflexão sobre coisas que antes não dava importância. P8 identifica o multiculturalismo como as diferentes culturas e diz que a formação multicultural traz contribuições para aceitar essas diferentes culturas na realidade escolar.

No GP3, o P9 associa o multiculturalismo às crenças, aos sentimentos, aos costumes e que a formação multicultural consiste em levar em consideração essas especificidades. Quanto ao P10, esse reconhece a escola como um ambiente multicultural e que precisa ser trabalhado, mas não menciona sua compreensão sobre formação docente multicultural.

O trabalho do primeiro e do segundo questionários foi empregado para avaliar a formação, o primeiro no início da formação e o segundo na última etapa. Dessa forma, a ideia de multiculturalismo e formação docente multicultural apresentada no quadro 3, e no quadro 4, ajuda a verificar que houve avanços na forma de pensar ambas questões, principalmente o multiculturalismo, sendo possível identificar nos diálogos docentes o quanto é complexo discorrer sobre os conceitos.

Desse modo, alguns resultados levantados nas avaliações docentes mostram que, no limite deste trabalho, é ainda necessário um processo mais intenso na formação do professor sobre questões multiculturais. Isso porque,

apesar de os docentes reconhecerem a necessidade de algumas reflexões mais aprofundadas sobre o tema, ainda são necessários mais estudos acerca do multiculturalismo, conceito que é composto de diversas abordagens, conforme estudos em Candau (2013), pois não possui uma única vertente e tão pouco uma única definição.

Considerando a escola como o lugar da formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. A próxima seção apresenta, brevemente, as etapas da formação e a produção técnica e tecnológica de um processo educacional.

### **4.3 Etapas da Formação de Professores e o Processo Educacional**

A formação continuada de docentes sobre a perspectiva multicultural ocorreu no ambiente escolar de abril a julho de 2019. O estudo totalizou para os cursistas 20 horas, sendo 12 dedicadas à análise, preenchimentos de fichas e planejamento da formação em momentos de hora-atividade docente ou contraturno, os quais ocorreram em duplas, grupo e individual. Além disso, as outras horas foram destinadas à formação com todo o grupo, dessas, quatro foram na sexta etapa e estiveram voltadas à colocação em prática dos estudos e leituras realizados para o tratamento de questões multiculturais na escola.

O quadro 8 apresenta os dados da formação, datas, material de estudo, atividades, objetivos e carga-horária dessa formação.

<b>Etapas e datas</b>	<b>Conteúdo(s)</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Carga horária</b>
1ª etapa 08/04/19 15/04/19	1. Fragmentos do Projeto Político Pedagógico da Escola sobre a caracterização dos alunos.  2. O professor no Banco dos réus. Recorte de texto Candau (2012, p.112-13).	1.1. Os cursistas devem analisar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio caracteriza os alunos da instituição, dentre eles os alunos indígenas e de outros Estados do Brasil. 1.2. Identificar a cultura escolar da instituição presente no PPP. 1.3. Identificar no PPP a ideia de inclusão escolar. 2.1. Trabalhar uma compreensão da escola como espaço multicultural.	3h
2ª etapa 17/04/19 19/04/19	3. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica (CANDAU, 2012).  4. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente, a fim de chegar ao trabalho colaborativo. (IMBERNÓN, 2019, p.63-76)	3.1. Identificar os desafios do trabalho docente a partir das diferenças na escola. 4.1. Fomentar a ideia de uma formação-colaborativa para trabalho com questões multiculturais.	3h
3ª etapa 08/06/19	5. Discussão acerca do estudo realizado em momentos de hora-atividade.	5.1. Dialogar com o coletivo escolar sobre a experiência de formação docente multicultural, a caracterização dos alunos no PPP da escola e desafios da formação diante das diversidades na escola. 5.2. Propor um trabalho de colaborativo para dar contribuição à formação docente multicultural.	4h
4ª etapa 10/06/19 a 14/06/19	6. Organização da formação docente a partir do texto de Candau (2012, p. 107-38).	6.1. Trabalhar a formação docente para tratar questões multiculturais. 6.2. Contribuir para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na formação continuada docente.	3h
5ª etapa 17/06/19 a 21/06/19	7. Continuação de organização da formação docente a partir do texto de Candau (2012, p. 107-38).	7.1. Trabalhar a formação docente para tratar questões multiculturais. 7.2. Contribuir para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na formação continuada docente.	3h
6ª etapa 06/07/19	8. Aplicação de atividades realizadas pela proposta de autoformação docente multicultural.	8.1. Trabalhar com as questões multiculturais na escola. 8.2. Fomentar nos professores maior autonomia em seu processo de formação. 8.3. Observar os professores conduzindo seu processo de autoformação sobre questões multiculturais.	4h

**Quadro 8 – Organização da formação docente multicultural na escola**  
Fonte: a autora (2019).

Na primeira e na segunda etapa da formação, pesquisadora durante a hora-atividade realizou observação e mediação dos estudos, foram propostas leituras sobre o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), multiculturalismo, texto de Candau (2013) e o preenchimento de fichas das leituras solicitadas para encontro seguinte. A aplicação de um questionário buscou avaliar inicialmente o processo de formação. Esse momento consistiu em observação dos professores pelo pesquisador, que, para Lüdke e André (2015), é o momento em que “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 31)

A terceira etapa, prevista para 4 de maio de 2019, foi transferida para dia 8 de junho de 2019, devido à adequação à realidade escolar pelo fechamento de trimestre. Nessa etapa presencial estava prevista a participação dos 15 professores inscritos, para resgatar os estudos feitos em hora-atividade, porém a participação foi menor tendo em vista que houve a desistência de seis professores. Assim, nove professores participaram dessa etapa, os quais retomaram os estudos feitos na etapa um e dois e registrados nas fichas de leitura.

Nas quarta e na quinta etapas, na semana de 10 a 21 junho de 2019, foi realizado o planejamento, pelos cursistas, da formação multicultural com a finalidade de contribuir para uma formação autônoma, colaborativa que se aproxime da realidade escolar dos docentes. Dessa forma, os professores se reuniram em hora-atividade com a participação da pesquisadora e, em outros momentos, para analisarem estudos propostos e prepararem a etapa seguinte.

Na sexta etapa (ver quadro 8), realizada em 6 de julho de 2019, houve a condução dos processos formativos pelos cursistas, com participação da pesquisadora e do orientador, acerca do multiculturalismo por meio de um debate na própria escola não indígena com alunos indígenas. Na discussão, ocorreu a materialização dos resultados de uma formação multicultural, com presença de professores indígenas e não indígenas que conforme já especificado anteriormente concordaram em participar dessa investigação. Portanto, o processo educacional destinou-se à ofertar uma formação continuada docente em uma perspectiva multicultural na escola.

A escola abarca múltiplas relações, o que a constitui como espaço educativo. Considera o fato de que as pessoas que nela existem são

fundamentais para todos que compõem esse meio são considerados atores e têm papel fundamental nesse processo. No entanto, os alunos de uma escola estão de passagem, mas os professores permanecem nela e acompanham o seu andamento (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Para Moura (2004, p. 261), “o professor se forma ao interagir com os seus pares, movido por um motivo pessoal e coletivo”. Com relação aos motivos pessoais, estão os conhecimentos e o que almeja o professor para sua vida e para o direcionamento de seu trabalho. Quanto aos motivos coletivos, esses se relacionam com as pessoas que fazem parte da escola e com o grupo a que pertencem. O ambiente educacional é espaço que o professor tem como referência profissional. A formação do professor, como objeto de investigação, é uma busca constante pela “formação”, é a tentativa de buscar compreensão para o que ainda está em construção, e, portanto, não se encontra pronto (MOURA, 2001, p.261-4).

O capítulo adiante traz a apresentação e discussão da formação realizada na escola por meio da aplicação do processo educacional, ou seja, o curso de extensão “Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: APLICAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Este capítulo trata da aplicação de um processo educacional que possibilitou a reflexão sobre as questões multiculturais em uma escola do Norte do Paraná, com profissionais do magistério que atuam no Ensino Médio e que atendem uma diversidade de alunos, inclusive indígenas.

O processo educacional elaborado nesta investigação é um Curso de extensão que se realizou em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Cornélio Procópio, denominado “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”. O objetivo desse Curso foi realizar uma formação multicultural em uma escola marcada por traços de diversidade étnico-racial. A formação apresentou uma proposta de trabalho colaborativo, em que cada docente pudesse, de forma autônoma, trabalhar coletivamente assumindo um papel de protagonista durante a formação. Assim, os docentes, durante o processo formativo, tiveram a oportunidade de colaborar de forma direta com as ações formativas.

O Curso contemplou um processo educacional composto por seis etapas de estudo em que os docentes estudaram em hora-atividade e em momentos concentrados. As atividades propostas e organizadas permitiram que os professores intervissem no estudo, de modo que, em parte dele (quarta a sexta etapa), os cursistas assumem uma posição protagonista na formação no que diz respeito ao estudo multicultural. Esse fato contribuiu com a formação autônoma dos docentes envolvidos.

Os sujeitos que participaram da investigação não foram identificados na apresentação e discussão dos dados. Portanto, no decorrer do texto, serão utilizados códigos, conforme descrição apresentada no quadro 9 a seguir:

<b>Código(s)</b>	<b>Descrição(s)</b>
P seguido de 1 e 2	Professor(a) que realizou estudo, na maior parte do tempo, de forma individual.
GP seguido de 1 a 3	Professores que realizaram o estudo em pares ou grupos.
GP1 (P3, P4 e P5)	Grupo de professores número 1, composto pelos professores 3, 4 e 5.
GP2 (P6, P7, P8)	Grupo de professores número 2, composto pelos professores 6, 7 e 8.
GP3 (P9 e P10)	Grupo de professores número 3, composto pelos professores 9 e 10.
PI 1	Professor(a) Indígena número 1.
PI 2	Professor(a) Indígena número 2.
PI 3	Professor(a) Indígena número 3.
A1	Aluno(a) número 1.
A2	Aluno (a) número 2.
A3	Aluno (a) número 3.
A4	Aluno (a) número 4.
A5	Aluno (a) número 5.
PP	Professora-pesquisadora

**Quadro 9 – Codificação para identificar os sujeitos da investigação**  
**Fonte: a autora (2019).**

A apresentação e a discussão dos dados, de acordo com as seis etapas formativas, se dão nas próximas seções.

### **5.1 Professores em Formação**

Para Romanowski (2010), a formação continuada não busca somente melhorar a atuação docente, mas também propiciar melhoria na qualidade social do ensino. Assim, a autora diz que constantemente é comum ver os professores reivindicando formação continuada e melhores condições de trabalho, a fim de possibilitar melhor desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, o sucesso de uma formação continuada pode estar na sondagem inicial para verificar as necessidades formativas dos docentes (ROMANOWSKI, 2010, p.131-39).

Como revelam os dados coletados por meio de entrevistas os docentes não tiveram uma formação inicial e continuada suficiente no que diz respeito a temáticas multiculturais. Esses indícios, aliados à experiência profissional e à revisão de literatura, levam a perceber as necessidades formativas na instituição escolar, *locus* desta investigação. Além disso, foi evidenciado que dentre diferentes assuntos para formação, os docentes têm interesse pelas temáticas multiculturais.

O PPGEN estabelece o desenvolvimento e aplicabilidade de uma produção técnica e tecnológica em forma de produto ou processo educacional, conforme as exigências da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa forma, como processo educacional, foi elaborado um Curso de extensão, abordando questões do multiculturalismo presentes na realidade escolar, em razão de a escola ter, em sua realidade escolar, traços marcantes de diversidades, seja étnico, racial, social, regional, entre outros. Portanto, essa formação se faz necessária nesse contexto escolar.

A aplicação do processo educacional (volume a parte)<sup>10</sup> consistiu-se de um curso de extensão, no qual o seu processo educacional possibilitou subsídios para discussões acerca de temáticas multiculturais na relação pedagógica da escola pública, resultando em um suporte de trabalho para diferentes realidades que objetivam inserir, em seu contexto escolar, o debate sobre questões multiculturais na formação continuada dos docentes.

O curso de extensão teve seis etapas, sendo elas:

- a) etapa 1 e 2 – hora-atividade como tempo de formação docente
- b) etapa 3 – socialização dos estudos sobre formação docente multicultural e colaborativa;
- c) etapa 4 e 5 – planejamento da sexta etapa de formação docente multicultural e colaborativa;
- d) etapa 6 – formação docente multicultural e colaborativa

Adiante, seguem a apresentação e a discussão dos dados coletados na formação docente, conforme as seis etapas de estudo estabelecidas.

## **5.2 Etapa 1 e 2: Hora-atividade como tempo de Formação Docente**

O Curso de formação teve início em 8 de abril de 2019, os professores receberam, em hora-atividade, roteiro de estudos com objetivos, orientações, textos para leituras, fichas de registros e questões de análise e reflexão sobre o Curso. O material disponibilizado foi a base para os estudos em grupos, duplas ou individuais, conforme as condições de cada professor em se organizar na

---

<sup>10</sup> O processo educacional está em volume separado, conforme normas do PPGEN.



escola e levando em consideração seu horário de trabalho em classe e extraclasse.

A organização dos professores para realização do curso ocorreu em algumas etapas (1ª, 2ª, 4ª e 5ª) durante a hora-atividade docente, conforme disponibilidade e agrupamento que cada professor considerasse favorável. Portanto, alguns formaram grupos e outros permaneceram realizando a formação, nessas etapas, de forma individual.

Dessa forma, do momento da organização até a formação, resultaram os seguintes grupos: 1 (com cinco professores); 2 (com quatro professores); 3 (com quatro professores). Além desses grupos, dois professores realizaram as atividades das etapas ocorridas em hora-atividade de forma individual. Nessa primeira etapa, a pesquisadora participou do início do estudo em todos os grupos, ou no individual, para entregar os roteiros e material de estudo e explicar o que estava proposto.

A proposta de estudo durante a hora-atividade está baseada no estudo do Parecer CNE/CNEB nº 18/2012, Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Nesse estudo, parte da jornada docente são atividades realizadas extraclasse. São exemplos de atividades extraclasse:

**Estudo:** investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarão no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; **Planejamento:** planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino; **Avaliação:** corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos (BRASIL, 2012, p.27).

A jornada de trabalho docente realizada extraclasse pode ser utilizada para planejamentos, preparação de aulas, correção e preparação de avaliações, assim como para fins de estudo, seja em formação de longa ou curta duração.

No estado do Paraná, a Instrução N.º 001/2020- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, Diretoria de Educação, DEDUC/SEED, da estabelece

que a hora-atividade seja organizada mediante “[...] parceria com os professores”, sendo que “a equipe gestora organizará a hora-atividade de maneira concentrada, priorizando o atendimento conforme quadro a seguir [...]” (PARANÁ, 2020, p.4).

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- FILOSOFIA	- BIOLOGIA	- MATEMÁTICA	- LÍNGUA PORTUGUESA	- HISTÓRIA
- SOCIOLOGIA	- CIÊNCIAS	- FÍSICA	- LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS	- GEOGRAFIA
- ENSINO RELIGIOSO	- QUÍMICA			- ARTE
				- ED. FÍSICA

**Quadro 10 – Orientação para organização da hora-atividade nas escolas do estado do Paraná**  
**Fonte: Paraná (2020).**

O quadro 10 apresenta a orientação atualizada para organização da hora-atividade, segundo a Instrução Normativa nº 001/2020 – DEDUC/ SEED do estado Paraná. Essa mesma orientação já fazia parte das escolas paranaenses no ano anterior, mas os estudos realizados em hora-atividade em 2019 apresentaram algumas dificuldades de encontro com todos os professores dos grupos formados.

Apesar das orientações de organização da hora-atividade no quadro 10, nem sempre a realidade escolar consegue organizar a hora-atividade agrupando os docentes, um exemplo foi o GP1, que dos cinco professores que compunham esse grupo, três não tinham hora-atividade na escola no momento da primeira semana de estudo. Assim, três desses professores foram para a formação fora de seu horário de trabalho, na primeira e na segunda etapas da formação. Além disso, P1 e P2 realizaram as etapas da formação dedicadas a leituras e atividades de reflexão de forma individual, devido à dificuldade de ir ao colégio em momentos paralelos à sua jornada de trabalho.

Na primeira etapa de estudo, na atividade 1 – questão “a” do quadro 11 – organizada a partir de um fragmento contido no “Marco Situacional” do PPP da instituição, o qual caracterizava os alunos indígenas na escola, foram propostas questões de análise. Seguem abaixo fragmentos das respostas dos docentes:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	a) Com relação à inserção do aluno indígena na escola é necessária a sua adaptação na escola ou é a equipe escolar que precisa buscar acolhê-lo? Comente.
GP1	A inserção do aluno indígena em nossa escola ocorre normalmente, uma vez que os mesmos se originam de uma escola de Ensino Fundamental II não indígena. Portanto, já adaptados à realidade escolar.
GP2	Os alunos indígenas são acolhidos e também são expostos a eles regras para adaptação neste novo local de aprendizagem.
GP3	No primeiro momento seria a equipe escolar oferecer as condições necessárias (conteúdos, regras), por outro lado o próprio aluno deve procurar a sua adaptação ao meio escolar inserido e a equipe valorizar o que ele traz.
P1	[...] a maioria das escolas os alunos de maneira geral são forçados a se adaptar à escola e não a escola se adaptar ao aluno. Quando o caso envolve o aluno indígena, e ainda mais crítico, pois muitas vezes eles precisam se adaptar aos costumes do não índio, assistir aulas em outro idioma diferente do seu, estudar a História que não é a sua seguindo um modelo de aluno que a escola espera que ele seja e não de quem ele é na verdade.
P2	Os nossos alunos indígenas estão plenamente adaptados ao nosso ambiente escolar, uma vez que os mesmos já frequentaram o ensino fundamental em outra escola Estadual e urbana.

**Quadro 11 – Respostas sobre a inserção do aluno indígena na escola quanto à adaptação ou acolhimento**

**Fonte: a autora (2019).**

De acordo com o quadro 11, referente respostas dos GP1, GP2 e GP3, observa-se que esses professores acreditam ser natural a adaptação de alunos indígenas na transição escolar indígena para não indígena. Porém, entender que “a diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas” (ARROYO, 2013, p.148).

Sobre a perspectiva de adaptação dos alunos indígenas na escola, P2 é bem categórico sobre a questão, afirmando que esses alunos estão “plenamente adaptados” à instituição, em razão desse processo já se iniciar nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal pensamento docente precisa ser repensado a partir de colocações de Feldmann e Lima D’ Agua (2009) que diz:

Ora, se as relações professor-aluno-gestores-comunidade são singulares, a escola e seus conteúdos não podem ter uma linearidade preestabelecida e, tampouco um processo de ensino aprendizagem definido *a priori*, sem o reconhecimento desses sujeitos sociais e históricos (FELDMANN; LIMA D’ AGUA, 2009, p. 195).

A escola, no processo de ensino e aprendizagem, precisa considerar os conhecimentos dos sujeitos históricos que fazem parte dela, de modo que haja uma relação valorativa das singularidades que existem na relação com o outro. Portanto, a escola não pode simplesmente forçar os alunos a se adaptar.

Apenas P1, apresenta uma reflexão com maior criticidade diante da situação dos alunos indígenas sofrerem esse processo de adaptação. O processo de adaptação que acontece na realidade escolar pode ser compreendido a partir dos estudos de Funari e Piñón (2016) sobre a sociedade homogênea e as regras sociais a serem compartilhadas.

O ideal de sociedade homogênea é autoritário porque parte do pressuposto de que existem regras sociais compartilhadas que devem ser respeitadas. Tudo que sair disso é desvio de comportamentos e devem ser reprimidos. O modelo advindo do ideal de homogeneidade foi chamado de normativo. Entretanto, tal modelo entrou em descompasso com as próprias autoimagens da sociedade moderna. Os movimentos sociais pelos direitos das mulheres, os combates e reivindicações de diversos grupos étnicos, religiosos ou sexuais questionaram os fundamentos da noção de homogeneidade social [...] (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 24-5)

Segundo os autores, a sociedade tem necessidade de homogeneizar as pessoas, de modo que o que é diferente seja reprimido. No entanto, cabe considerar que a sociedade moderna representa uma sociedade plural, sendo que diversos movimentos sociais têm questionado essa homogeneização.

Contrário aos padrões de conhecimento e cultura, Arroyo (2013) tece uma crítica:

O padrão de conhecimento e de cultura tem agido como padrão de ocultamento e de segregação dos setores populares. Do sistema escolar e até dos seus profissionais se espera que reproduzam essa função histórica de classificação dos coletivos sociais, étnico-raciais, dos campos e da periferia (ARROYO, 2013, p.140).

Este texto de Arroyo (2013), deixa claro que a imposição de um padrão de conhecimento e cultura resulta na exclusão social de muitas minorias. Por outro lado, debates sobre as mudanças de concepção normativa dos diversos grupos sociais não são evidenciados no campo educacional.

A atividade 1 – letra “b” do quadro 12 – abordou a temática dos instrumentos de trabalho utilizados na ação pedagógica para lidar com as diversidades do contexto escolar. As concepções dos docentes são apresentadas no quadro a seguir:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	b) A prática escolar faz uso de instrumentos diferenciados para lidar com a diversidade de alunos? Como isso acontece? Comente.
G1	Dentre os instrumentos das práticas escolares, a materialização dos conteúdos em que os alunos têm oportunidades de visualizar diferentes culturas, trabalhos expositivos e pesquisas.
G2	Concluímos que os alunos indígenas não recebem tratamento diferenciado pela sua cultura, porém recebem atendimento diferenciado, assim como outros alunos quando perdem algum tipo de atividade, mas dificilmente eles recuperam tudo o que perderam [...].
G3	Sim, tentando resgatar sua origem, etnia e cultura, através de danças, apresentações, brincadeiras e texto informativo.
P1	Dentro da minha prática procuro sempre atender os alunos considerando suas especificidades, oferecendo atendimento individualizado e metodologias diferenciadas, no entanto, dentro de um contexto geral da escola, no momento não consigo perceber essa valorização, pois faz pouco tempo que estou atuando na instituição.
P2	Não temos a necessidade de diferenciar instrumentos, haja vista a sua plena adaptação em nosso sistema de ensino.

**Quadro 12 – Respostas sobre uso de instrumentos diferenciados na prática para lidar com a diversidade de alunos na escola**  
**Fonte: a autora (2019).**

O quadro 12 apresenta uma indagação sobre os instrumentos de trabalho docente diante da diversidade. Por meio das respostas é possível perceber que GP1 e GP3 têm concepções semelhantes e pensam que as atividades de pesquisas, apresentações culturais e trabalhos com textos abordando a temática são suficientes diante da diversidade. No entanto, Bonin (2012), no processo de ensino e aprendizagem para os povos indígenas questiona:

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa de abrir (BONIN, 2012, p.36).

Bonin (2012) indaga sobre o real significado de procedimentos específicos para o ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Responde a essa questão levantando em consideração o fato de que, em cada local, a educação de povos indígenas ocorre de forma singular, pois não existe um modelo único de educação escolar indígena. Logo, há necessidade de transformação, tanto em âmbito estrutural como de conteúdos, reconhecendo

as diferenças da cultura indígena e mantendo a escola aberta para as diversidades.

O GP2 e o P2 (ver quadro 12) também apresentam uma proximidade. O primeiro afirma não haver diversificação de instrumentos de trabalho em razão da cultura dos alunos e o segundo acredita ser desnecessária essa diversificação porque vê os alunos como adaptados.

A visão dos docentes sobre a necessidade de mudanças nos instrumentos de trabalho frente aos alunos que recebem concorda com a crítica de Arroyo (2013) sobre currículo e racionalidade:

O que está em questão nos currículos é esse critério de racionalidade: sem sua crítica não haverá lugar para os sujeitos, continuarão mantidos no ocultamento. Seus saberes, modos de pensar, de ler o mundo continuarão no descrédito, na inexistência. Os currículos, sendo fiéis a esses critérios de validade e de racionalidade, têm de ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes, outras leituras de mundo, mas têm de ignorar os sujeitos desses outros modos de pensar. Ignorar, ocultar, tratar como inexistentes para a história intelectual os coletivos populares (ARROYO, 2013, p. 141).

A racionalidade defendida e sustentada pelos currículos colabora para entender as concepções de GP2 e P2, que não veem necessidade de instrumentos de trabalho que considerem diferentes culturas. É essa postura que faz com que muitos saberes sejam ignorados pela escola.

No entanto, Blanco (2004) afirma que não são todos os alunos que chegam à escola com o mesmo conhecimento: e “[...] com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas [...] visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes [...]” (BLANCO, 2004, p. 290).

Além disso, P1 busca diversificar instrumentos de trabalho na sua prática, mas também confirma o que foi evidenciado pelos demais colegas de trabalho: no geral, em contexto escolar, não há um trabalho de variedade de instrumentos diante da diversidade.

Enfim, muitas vezes, as dificuldades dos alunos podem ser superadas quando há mudança nas metodologias docentes, tendo em vista que, segundo Blanco (2004), “O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter

acesso às experiências de aprendizagens necessárias à sua socialização [...]” (BLANCO, 2004, p. 290).

A atividade 1 – letra “c” do quadro 13 – trata sobre o diálogo com os docentes em relação a valorização da diversidade no dia a dia da prática pedagógica dos professores:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	c) A escola valoriza a diversidade pelas práticas cotidianas de seus profissionais? Comente.
GP1	O aluno indígena tem suas necessidades culturais e sociais diferenciadas do não indígena. Como por exemplo, manifestações, exposições, festividades, entre outras, que precisam ser consideradas pela comunidade escolar, quanto à sua participação nesses eventos, oportunizando a eles atividades pedagógicas necessárias. Assim, a comunidade escolar valoriza a diversidade de seus alunos.
GP2	Concluimos que sim, são realizadas apresentações geralmente próximas às datas comemorativas, sendo uma falha. Também são realizados atendimentos individuais, exposições de trabalhos em equipe, aulas em períodos opostos com alunos monitores, atendimento em hora-atividade.
GP3	Sim, mas na prática são somente em datas comemorativas.
P1	Faz apenas um trimestre que trabalho na instituição, sendo assim, ainda não foi possível perceber essa valorização.
P2	A comunidade escolar valoriza essa diversidade promovendo eventos culturais onde os alunos mostram um pouco de suas habilidades manuais e nos ensinam os seus costumes e tradições.

**Quadro 13 – Valorização das diversidades na prática cotidiana**  
**Fonte: a autora (2019).**

Sobre a valorização das diversidades na prática cotidiana da escola, a maioria dos professores reconhece como diversidade apenas os alunos indígenas e, nas falas dos docentes dos GP1, GP2, P2, a valorização consiste em realizar trabalhos de apresentações, exposições – como cita P2 –, em promover eventos para que os alunos mostrem suas habilidades manuais.

Segundo GP1, como exposto no quadro 9, diz que há valorização das diversidades, assim como GP2 e GP3. Porém, se contradizem quando menciona que essa se faz apenas em momentos de datas comemorativas e apresentações festivas.

No entanto, P1, no pouco tempo em que atua na escola, não conseguiu perceber a valorização das diversidades no contexto da escola. Por outro lado, para a maioria dos docentes no quadro 13, a valorização das diversidades está centrada ainda nas atividades de apresentações, geralmente

próximas às datas comemorativas, o que gera uma falsa valorização. Assim, não é considerada, no processo ensino e aprendizagem, toda a mudança estrutural e de conteúdos para atender indígenas na escola.

Na atividade 2 – letra “a” do quadro 14 –, referente à análise do fragmento 2 do PPP sobre a “organização e caracterização da instituição” quanto às questões envolvendo a perspectiva de inclusão escolar (ver volume a parte), foram propostas questões de reflexão, cujos comentários apresentados pelos docentes foram:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	a) Qual a sua compreensão sobre inclusão escolar? Em quais momentos a inclusão acontece na sua escola de atuação? Comente.
GP1	A inclusão escolar deve acontecer para todos que necessitam de um olhar diferenciado. Em nossa escola, acontece nos momentos em que estes são atendidos em contraturno, em hora-atividade e quando proporcionam um atendimento individual durante as aulas.
GP2	Entende-se que inclusão escolar é um mesclado de alunos que recebemos, não só os alunos com deficiência [...] como também alunos com dificuldade de aprendizagem, indisciplinados e desinteressados. Os momentos que se realizam são: em atendimento individual, trabalhos em equipe, dupla, reforço em contraturno.
GP3	Seria ofertar condições e oportunidades especiais para o aluno que está chegando na escola.
P1	[...] a inclusão escolar deve contemplar todo o alunado [...], buscando a flexibilização nos planejamentos e métodos e estratégias de ensino, formas de avaliação etc. No entanto, não acredito que apenas esse alunado merece atenção, adaptação e flexibilização curricular. A inclusão pode e deve ir além, uma escola inclusiva deve se fundamentar em uma filosofia que reconheça e valorize a diversidade, que garanta o acesso e a participação de todos, do branco, do negro, do índio, levando em conta todas as expectativas do sujeito [...] e não apenas de suas deficiências ou limitações.
P2	Para mim, inclusão escolar é fazer com que todos tenham acesso ao ensino e ao convívio com os demais alunos como forma de crescimento intelectual e social.

**Quadro 14 – Compreensão de inclusão escolar e momentos inclusivos**

**Fonte: a autora (2019).**

A compreensão de inclusão escolar apresentada no quadro 14 pelos GP1 e GP2 aproxima-se do atendimento de alunos com deficiência, com dificuldade em aprender os conteúdos, com pouco ou sem interesse nas aulas.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica – (DCNEB) (BRASIL, 2010, p.20) vê necessidade de:



[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p.20).

É preciso repensar a escola frente às diversidades que ela atende, promovendo a inclusão social, a qual requer, necessariamente, um processo de rediscussão pedagógica, a fim de que a instituição escolar possa atender, além de alunos com deficiência, os mais diversos grupos que chegam à escola.

No entanto, mesmo GP2 entendendo que a inclusão não deva ocorrer somente atrelada ao aluno com deficiência, a compreensão do grupo sobre inclusão está mais próxima dos alunos com dificuldade de “aprendizagem” ou dos “indisciplinados e desinteressados”.

O GP3 e os P1 e P2, apresentam uma compreensão mais ampla de inclusão. Para esses professores, inclusão abrange todos os alunos que passam pela escola. Além disso, P1 destaca que a inclusão ocorre na escola que valoriza as diversidades, já P2 pensa que a inclusão deve propiciar a aprendizagem e o convívio social. Portanto, as concepções desses docentes vêm ao encontro do pensamento de Freire (2008) sobre a inclusão:

[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

A inclusão para Freire (2008), trata de diferentes campos (educacional, social e político) que, de forma geral, quer valorização e aceitação na sociedade em que vive. Na educação, a luta consiste em garantir, aos mais diversos grupos humanos, o direito à aprendizagem, considerando as

singularidades de cada um, para que possam participar de forma atuante da vida em sociedade.

De acordo com essa ideia, Sartoretto (2011) comenta que a escola inclusiva tem preocupação de ofertar condições para que a aprendizagem chegue a todos os alunos, de modo que, coletivamente, trabalhe para construir ações pedagógicas que atendam aos alunos, compreendendo a [...] “diversidade humana como fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens” (SARTORETTO, 2011, p. 78)

Sobre os momentos que acontecem a inclusão na escola, apenas GP1 e GP2 apresentam resposta para a questão. Os dois primeiros grupos e P1 citam atendimento ao aluno, em hora-atividade, em contraturno (turno que o aluno não está matriculado), em grupos e individualmente. Portanto, é possível notar que a ideia de inclusão dos professores é marcada pela forma que se realizam as atividades escolares na instituição.

Segundo Marchesi (2004), as escolas inclusivas:

[...] não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar. A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação. Por esse motivo, nem todas as escolas partem da mesma posição. Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e na qual predomina a exigência acadêmica. Outras têm mais experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e seus professores são mais cooperativos para resolver os problemas. Um terceiro tipo de escolas está distante dos dois modelos, visto que elas não têm nenhum projeto específico e nenhuma coerência interna. Só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável á mudança educacional (MARCHESI, 2004, p.45).

A cultura escolar na visão de Marchesi (2004) é um fator muito relevante para construir um processo inclusivo que considere suas especificidades, já que nenhuma inclusão ocorre da mesma forma nas diferentes escolas. Dessa maneira, os momentos de inclusão ressaltados pelos docentes ajudam a situar a ideia de inclusão da instituição a que pertencem e como têm agido diante dessa realidade diversa.

Para P1, a inclusão na escola deve ocorrer por meio da adaptação e flexibilização em planejamentos docentes, metodologias e avaliações escolares. Quanto à necessidade de mudar metodologias e trabalhar individualmente com os alunos, Blanco (2004) diz que:

[...] algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o professor realiza na sala de aula: dar mais tempo para aprendizagem de determinado conteúdo, utilizar estratégias ou materiais educativos, planejar atividades complementares etc (BLANCO, 2004, p.290).

De modo geral, segundo Blanco (2004), as necessidades individuais dos alunos podem ser atendidas, como aumentar o tempo de estudo de um conteúdo do qual os alunos apresentam dificuldades, fazer atendimentos individualizados, mudar o material utilizado e planejar atividades que complementem o conteúdo.

Para Sartoretto (2011), a escola não tem como esgotamento a mera transmissão de informações, pois seu compromisso tem uma dimensão maior. Portanto,

mais do que nunca torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões (SARTORETTO, 2011, p. 77).

Pode-se compreender que a educação deve estar voltada aos valores humanos, em que seja possível transformação social, que a escola dê credibilidade a diferentes formas de aprender, aos caminhos delineados para aprendizagens dos sujeitos, possibilitando que cada um conviva e se reconheça em diferentes espaços como seres humanos.

A ideia de adaptação curricular apresentada pelo P1 tem relação com os estudos de Blanco (2004), que a explica a partir de duas dimensões:

Em sentido amplo, qualquer aluno ou aluna pode requerer, em um determinado momento, uma série de ajustes individuais do currículo comum, já que isso faz parte da lógica de ajuste de ajuda pedagógica ao processo de construção de cada aluno. Em sentido restrito, as adaptações curriculares individualizadas podem ser entendidas como um processo de compartilhado de tomada de decisões, cujo objetivo é ajustar e complementar o currículo comum de modo a responder as necessidades educativas especiais dos alunos e conseguir seu máximo desenvolvimento pessoal e social. O fato de se tratar de um planejamento individual não significa que seja um currículo paralelo ou separado daquele seguido por seus colegas, já que é feito em estreita relação com o planejamento de seu grupo e da escola que frequenta (BLANCO, 2004, p. 296).

Desse modo, para o atendimento das necessidades de aprendizagem ou defasagens dos alunos, são necessárias mudanças que busquem certa facilidade e reforço dos avanços dos alunos, “tanto na organização e no funcionamento da escola, como nas adaptações no currículo e nos meios para ter acesso a ele” (BLANCO, 2004, p. 290).

O quadro 15 mostra a atividade 2 – letra “b” –, a qual discorre sobre a fala dos docentes a respeito dos alunos que precisam ser incluídos na escola diante do processo de ensino e aprendizagem:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	b) Em sua opinião, quem são os alunos que precisam ser incluídos na escola ou no processo de ensino e aprendizagem? Comente.
GP1	O PPP da escola, afirma que não há matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, porém existem alunos que requerem maior atenção quanto ao ensino e aprendizagem, embora não seja portador de deficiência.
GP2	Os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem são os que mais precisam de apoio e muitas vezes não temos tempo para ajudá-los. Visando que há alunos que não aceita mudanças.
GP3	O aluno com dificuldade de aprendizagem e defasagem de conteúdo.
P1	Dentro de minha compreensão, a inclusão escolar deve contemplar todo o alunado [...] (deficiente físico, intelectual, transtorno e dificuldade de aprendizagem) [...] uma escola inclusiva deve se fundamentar numa filosofia que reconheça e valorize a diversidade, que garante o acesso e a participação de todos, do negro, do branco, do índio.
P2	Os alunos precisam ser inseridos tanto na escola com acessibilidade como na aprendizagem, pois de nada adianta frequentar uma instituição de ensino sem assimilar conhecimentos da nossa formação da consciência cidadã.

**Quadro 15 – Alunos que precisam ser incluídos na escola**  
**Fonte: a autora (2019).**

A maior parte dos professores associa a necessidades a inclusão de alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, bem como evidenciam que não há tempo para ajudar os alunos com tais dificuldades ou encontra

resistência de alunos em relação a mudanças. Segundo Tardif e Lessard (2005):

[...] é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo de aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais. Fora isso, o tempo escolar é condicionado por toda sorte de exigências que não têm nenhuma relação com a aprendizagem: exigência social, financeira, sindical, religiosa etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76).

O tempo de aprendizagem não caminha na mesma direção do tempo escolar, havendo um descompasso entre os dois (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76). No entanto, mesmo com essa desigualdade no âmbito escolar, Blanco (2004) ressalta que o professor competente sempre dedica-se a

[...] ajudar todos os alunos a construir aprendizagens significativas. A construção de aprendizagens significativas implica que todos os alunos tenham uma predisposição favorável para aprender e, atribuam um sentido pessoal às experiências de aprendizagem [...]. Atribuir um sentido pessoal à aprendizagem implica que compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também por que e para quê [...] (BLANCO, 2004, p. 294).

O trabalho docente deve atingir todos os alunos, de modo que possibilite formas de construção da aprendizagem com significados. Entretanto, para que a aprendizagem se efetive são necessárias condições favoráveis à aprendizagem. Além disso, é preciso haver um sentido pessoal nas experiências de aprendizagem, de modo que o aluno tenha uma compreensão, para além do que ele tem que realizar, e fique claro por que e para que ele está realizando uma atividade (BLANCO, 2004, p. 294).

A escola, em seu universo educativo, deve incluir todos os alunos, como salientou o P1, no quadro 15. Tal concepção se aproxima dos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (1994):

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p.6).

Os princípios mencionados veem a escola como aquela que deve acolher a todos os alunos, independentemente de quaisquer condições social, intelectual ou outras. Tais condições, tão diversas, geram desafios que precisam ser considerados pelas escolas na relação ensino e aprendizagem, promovendo uma verdadeira inclusão.

A inclusão escolar não é tarefa fácil, pois ela depende de como a escola e seus profissionais a compreendem. Para Menezes (2009, p. 213), incluir

não é uma responsabilidade individual, mas de toda a sociedade, depende de muitas variáveis, e o contingente educacional, hoje, é composto por uma grande diversidade. Inclusão social passa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa empreitada e enfrentar o desafio de lidar com as diferenças, reflexos da própria sociedade. (MENEZES, 2009, p.213).

Em razão disso, o que faz uma escola ser mais ou menos inclusiva são as ações promovidas para atender o público diverso que passa por ela, sendo que Menezes (2009), discorre que a tarefa de incluir é de toda sociedade inclusive da escola.

Na instituição em que ocorreu essa investigação a ideia de inclusão da maioria docente ainda se vincula a alunos com deficiência ou que têm dificuldade para aprender. Portanto, todas outras diversidades desse contexto são desconsideradas. Nesse sentido, as práticas inclusivas podem ser mais segregadas do que inclusivas, em razão de não compreender outros sujeitos que necessitam ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

O quadro 16 se refere à atividade 2, letra "c", a qual discorre sobre a inclusão em relação aos alunos indígenas, no contexto da escola, assim como em oriundos de outros estados do Brasil.

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	c) Com relação aos alunos indígenas e oriundos de outros estados do Brasil, como é realizado o processo de inclusão escolar? Comente.
GP1	Ao recebermos alunos de outros estados faz-se a adaptação curricular por meio de projetos e atendimento individual sob a orientação dos professores.
GP2	Com relação aos alunos que recebemos de outras localidades, eles são incluídos com tratamento igualitário aos demais, visto que é dado a eles um tempo para integração junto à sala de aula e assimilação dos conteúdos.
GP3	Através de análise dos conteúdos trabalhados anteriormente procurando realizar o nivelamento de aprendizagem.
P1	Dentro de um contexto geral, não é possível perceber que há uma política de inclusão efetiva em relação aos alunos indígenas e os oriundos de outros Estados. Na maioria das vezes são tratados como todos os alunos que já estão na instituição.
P2	Os alunos oriundos de outras localidades passam por um processo de avaliação diagnóstica, com intuito de promover o nivelamento de aprendizagem para a continuidade dos conteúdos propostos no Plano de Trabalho Docente.

**Quadro 16 – Processo de inclusão escolar de alunos indígenas e de outros Estados do Brasil**

**Fonte: a autora (2019).**

Sobre a inclusão escolar de alunos indígenas e oriundos de outros estado do Brasil, é possível inferir, pelo quadro 13, que não há um processo inclusivo, tendo em vista que as ações escolares estão centradas em nivelamento da aprendizagem<sup>11</sup> e adaptação escolar.

O GP1 menciona que é feita uma adaptação para receber esses alunos, mas ela ocorre de forma individual pelos docentes. Infere-se, assim, que não é um trabalho feito pelo coletivo e tão pouco interdisciplinarmente pela escola.

Em razão disso, Menezes (2009) salienta que:

do ponto de vista legal, existe respaldo para flexibilizar o trabalho educativo conforme o contexto. Agora, do ponto de vista prático e concreto, existe, de fato essa autonomia? Se o professor tem um programa a cumprir, significa que tem pouco espaço de manobra e, se ele próprio não se opuser ou sucumbir a passividade, as ações educativas podem se transformar em reprodução e/ ou segregação (MENEZES, 2009, p. 207).

Menezes (2009), explica que as legislações que amparam um trabalho flexível diante da diversidade escolar. Mas, do ponto de vista prático, nem

<sup>11</sup> A proposta de nivelamento de aprendizagem segundo o roteiro de Estudo e Planejamento das Escolas Regulares e Educação de Jovens e Adultos de 2020 do estado do Paraná se refere: “ao domínio de conteúdo essenciais. Os conteúdos essenciais são aqueles que apresentam pré-requisitos para o ano/série em que o estudando está ingressando” (PARANÁ, 2020, p.12).

sempre essas legislações são colocadas em ação de forma ativa, o que pode contribuir para uma prática pedagógica excludente.

Porém, Blanco (2004) ressalta que, com relação às adaptações curriculares é preciso considerar:

[...] adaptações curriculares como uma medida extraordinária implica sua justificativa. Isso supõe que se deve decidir após um processo de avaliação psicopedagógico ou interdisciplinar do aluno em interação com o contexto que o fundamenta e a necessidade de realizá-las [...] (BLANCO, 2004, p. 297).

Blanco (2004) compreende que a adaptação curricular seja conduzida por uma avaliação tanto psicológica como pedagógica, ou que envolva a relação entre diversas áreas do conhecimento, a partir do contexto vivenciado e as necessidades no meio.

Por outro lado, Marchesi (2004, p. 140) comenta sobre a necessidade de levar em consideração os conhecimentos e interesses dos alunos na aprendizagem: “as características dos alunos, seu nível inicial e seus interesses devem ser levados em conta quando se refere sobre a oferta educacional e sobre a maneira de ensinar que implementará em uma determinada escola” (MARCHESI, 2004, p. 140).

A concepção do GP2 no quadro 16 ajuda a refletir sobre o que diz Blanco (2004) com relação à escola. Segundo a autora, em uma visão tradicional, a escola esteve focada em atender as necessidades da educação comum, cujo objetivo e função se apresentam de forma ilusória e irreal em alcançar o “[...] ‘aluno médio’, sem preocupar-se com as necessidades individuais. Dessa perspectiva, os alunos que não conseguem alcançar os objetivos estabelecidos são segregados das mais variadas formas” (BLANCO, 2004, p. 291).

Enfim, verifica-se que a inclusão de alunos, por uma questão cultural ou por mudanças de estado é vista pelos docentes ora como necessidade de adaptação curricular, na qual os professores é que têm esse papel, ora por meio de nivelamento de aprendizagem – avalia-se em que nível de aprendizagem os alunos estão e, a partir daí faz-se o trabalho com os conteúdos. Há docentes também que não veem um processo inclusivo, de fato, dentro da instituição em relação à inserção de culturas diferentes, como o indígena e alunos de outros estados do país.



O quadro 17, que se refere à atividade 3, dialoga sobre o texto de Candau (2013), envolvendo o multiculturalismo e a prática docente:

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	3. Leia o fragmento do texto de Candau (2013, p.25) “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”, e escreva comentários sobre a presença das diferenças na escola, especialmente sobre o texto em negrito.
GP1	A cultura escolar em geral é marcada pela homogeneização, de forma monocultural, porém nossos alunos são seres individuais e apresentam necessidades didáticas e pedagógicas diferenciadas como atendimento individualizado pelo professor [...]
GP2	Nós professores temos consciência que deve haver essa mudança com urgência, porém não sabemos como realizá-la. Precisamos que haja cursos que nos prepare para tais situações.
GP3	Vivemos numa sociedade onde a pluralidade é constante, onde a sociedade e a escola procuram padronizar a cultura e [...]
P1	Se a escola que queremos é uma escola justa e democrática, precisamos aprender a conviver e a articular a nossa prática considerando as diferenças dos nossos alunos [...]
P2	Sermos iguais e sermos diferentes são ambiguidades que nos rodeiam e regem nossas vidas. [...] Cabe a escola perceber essas diferenças, valorizá-las e potencializá-las para um bem comum.

**Quadro 17 – Estudo do texto “Multiculturalismo e educação: desafios da prática pedagógica (CANDAU, 2013)  
Fonte: a autora (2019).**

Segundo Gatti (2008):

O que nos diz a palavra: diversidade? Multiplicidade, reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedade de ambientes sociobiogeográficos, de situações, das diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Na contemporaneidade nos é colocada a necessidade de ter consciência clara da presença do diverso, em convivência (GATTI, 2008, p.13).

O termo “diversidade” para Gatti (2008), implica a percepção das diferenças em momentos, espaços, aspectos, cultura e outros, de modo a favorecer e reconhecer essas diversidades na convivência. Desse modo, o quadro 14 mostra que os professores reconhecem a escola como lugar que se encontram as diferenças e que mudanças da escola são necessárias, como diz GP2, mas não sabem promover essas mudanças.

Segundo GP1 e GP3, a escola e a sociedade procuram homogeneizar e padronizar as diferenças e, portanto, é um desafio da escola e dos professores comprometidos com a transformação social superar esse estigma com relação às diversidades.

O estudo e reflexões do texto de Candau (2013) fez os professores perceberem que a cultura escolar, assim como a sociedade, recebe em seu contexto uma diversidade de alunos e nem sempre as especificidades desses alunos são consideradas, o que traz como efeito uma padronização dos sujeitos. Por outro lado, Tardif e Lessard (2005) compreendem como fins da escola:

[...] não apenas gerais e ambiciosos, mas também heterogêneos e, às vezes, até potencialmente contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo um princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo, a competição, etc. Esses fins podem, com certeza, conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e da hierarquização. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.77-8)

O texto de Tardif e Lessard (2005), destaca o quanto são diversas as finalidades da escola que, ao mesmo tempo em que visa atender as diversidades, acaba não conseguindo, tornando-a contraditória no exercício de suas funções.

A diversidade traz diferentes problematizações para a escola e para os docentes:

Essas condições desafiam hoje o papel dos educadores e das escolas. Trazem preocupações éticas – tolerância, respeito ao diferente, direitos e responsabilidades – e, preocupações sociais - respeito ao direito de viver com dignidade -, pois, reconhecimento e respeito a diversidade não quer dizer descompromisso com desigualdades que aviltam a própria condição humana. A formação de professores nesse contexto torna-se uma questão que merece novas considerações e outros posicionamentos (GATTI, 2008, p.13-14).

A diversidade na escola acaba trazendo, para o trabalho pedagógico, diferentes questões éticas e preocupações no campo social para serem tratadas em seu contexto, sendo necessário, assim, repensar a formação de professores, a fim de tratar essas singularidades (GATTI, 2008). Assim como destaca o GP2 durante o estudo multicultural na escola.

Sobre o trabalho docente na escola, Tardif e Lessard (2005, p.42), dizem:

O trabalho é temporalizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração e sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. Desse modo, o ano letivo é cadenciado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de percurso temporal bem delimitado. Resumindo, pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros (TARDIF; LESSARD, 2005, p.42).

O texto de Tardif e Lessard (2005), ajuda a perceber como o trabalho do professor na escola está submetido a certos controles e burocracias que moldam as rotinas escolares, os quais visam atender as exigências educacionais e, muitas vezes, deixam de lado as especificidades dos alunos.

Para o GP2 no quadro 17, é preciso que a escola passe por mudanças, mas eles próprios não sabem como realizá-las. Segundo Feldmann e Lima D'Água (2009), “todo e qualquer processo de mudança exige tempo de maturação, de ensaio e erro, de tentativas inusitadas e audaciosas [...] a partir desse movimento é possível a construção de novos paradigmas educacionais” (FELDMANN; LIMA D'AGUA, 2009, p. 199).

Em suma, os professores identificam a escola como um ambiente multicultural, assim como ressaltam que não sabem como atender a todas essas diferenças. Além disso, reconhecem que cabe à escola e aos professores tratar dessa realidade tão diversa, a fim de que ocorra a valorização dos sujeitos, mas para que isso seja efetivado, precisam de uma formação que contemple a sua realidade escolar.

A atividade número 4, contida no quadro 18, foi elaborada a partir do estudo do fragmento do texto “Professor no Banco dos Réus”, de Candau (2013), no qual é apresentado o depoimento de uma professora em uma formação continuada sobre as diferenças e diversidades na escola e as interferências na relação ensino e aprendizagem.

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	4. Leia o fragmento do texto de Candau (2012, p. 114-15), “Educação Escolar no Banco dos Réus”, e escreva comentários sobre a prática pedagógica diante das diferenças na escola, especialmente o texto em negrito.
GP1	Diante da sociedade atual, onde o professor é responsável por todas as ações pedagógicas principalmente as negativas, ser professor hoje, requer um esforço que está indo além de nossas possibilidades, pois lidamos com alunos desinteressados sem compromisso e as vezes agressivos. O sistema educacional cobra resultados imediatos sem ofertar um suporte adequado para que haja qualidade de ensino. É preciso repensar urgentemente a questão do professor hoje, pois o árduo trabalho que desenvolve tem facilitado surgimento de patologias que antes não atingem esse profissional. Além de que vem reduzindo gradativamente o número de interessados na profissão.
GP2	O texto retrata a realidade pertinente aos dias atuais em sala de aula, não sendo diferente em nossa escola. Desta forma, nós professores trabalhamos em constante estado de alerta, pressão e insegurança. Visto que antigamente, tempos passados, entravamos em sala, trabalhávamos e éramos respeitados, éramos autoridades em sala. Muito diferente de hoje, desrespeito, desinteresse, uso abusivo do celular, descompromisso com o horário bem como uniforme e para finalizar o que mais nos incomoda é o desinteresse pela aprendizagem, os pais não têm mais compromisso é tudo responsabilidade da escola. Os valores se perderam [...] Assim têm muitos professores com problemas depressivo, de saúde, devido a todos estes fatores.
GP3	Vivemos momentos desafiadores em sala de aula, como a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos e comportamentais, onde a grande maioria dos professores não estão preparados para enfrentá-los e acabam desistindo da profissão. O professor deve compreender que sua tarefa em sala de aula é assumir uma postura crítica em relação a sua atuação, recuperando a essência do ser educador. E para que isso aconteça a interação professor e aluno é essencial[...]
P1	O fragmento do texto da Candau, nos traz uma reflexão sobre a escola de ontem e a escola de hoje. A sociedade mudou a estrutura familiar mudou, as crianças e jovens mudaram, mas o formato da escola continua o mesmo.
P2	Muitas vezes somos as únicas pessoas que falam não, para muitas crianças e isso nos torna pessoas desagradáveis. Na minha opinião a tecnologia é primordial para o ensino hoje, mas nem nós e nem os alunos estão preparados para utilizá-las, nós por inabilidade e os alunos por inconsistência de sua importância.

**Quadro 18 – Estudo de texto Candau (2012) abordando a diversidade na escola**

**Fonte: a autora (2019).**

O quadro 18 traz afirmações dos docentes sobre a diversidade no contexto escolar (Ensino Médio). De modo geral, esses consideram desafiador ter que trabalhar levando em consideração inúmeras diferenças que envolvem áreas de conhecimento diversas, como: psicológicas, sociais, tecnológicas, entre outras. Tal realidade é vista como processo de sofrimento para muitos docentes.

Segundo Candau (2012, p.110) uma pesquisa intitulada “Preconceito e Discriminação o Ambiente Escolar (2009), realizada pela Fundação Instituto e

Pesquisa Econômica (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo e apoiada pelo (INEP)”, os alunos de escolas onde havia altos indicadores de preconceitos e discriminações apresentavam um dos piores resultados nas avaliações como a “Prova Brasil” (CANDAU, 2012, p.110).

Portanto, é necessário conhecer quem são os alunos atendidos pelo ambiente educacional, quais as suas especificidades. Assim:

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar à urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (CANDAU, 2012, p.110).

De acordo com a linha de pensamento de Candau (2012), para alcançar melhores resultados na aprendizagem dos alunos é necessário um trabalho escolar que reconheça as diferenças culturais e que considere o contexto escolar.

A partir dos diversos desafios enfrentados pela escola, pode-se inferir que não tem sido tarefa fácil à relação professor e aluno, conforme evidencia GP3, mas é essa relação que contém o fundamento para superar as dificuldades do trabalho docente. Corroborando esta constatação, Tardif e Lessard (2005) discorrem sobre a relação entre docente e alunos:

[...] é ainda mais complexa por desdobrar-se entre um adulto e crianças ou jovens, o que provoca necessariamente problemas de desequilíbrio, sobretudo no plano das perspectivas, responsabilidades dos parceiros dessa interação educativa, como também no nível de suas capacidades cognitivas, pois, por princípio, o professor sabe coisas que deve ensinar aos alunos. A relação para com o outro significa que e vê seus alunos diretamente, em pessoa, como responsável por eles: essa responsabilidade está no âmago de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido. Por exemplo, onde termina sua tarefa? O que ele pode fazer para ajudar e apoiar os seus alunos? Até onde ele pode ir? Deve ele lutar contra a ação dos pais? Pode ele opor-se às crenças religiosas de algumas famílias? Como deve ele reagir diante do uso de drogas entre os adolescentes e de suas relações sexuais, etc.? Os professores que conhecemos vivem e colocam-se essas perguntas, podendo desembocar, por exemplo, em sofrimento, sentimento de culpa ou na formação de uma couraça de indiferença e de racionalização diante da impotência de ajudar alguns alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 70-71).

O texto acima, ressalta a grande complexidade do trabalho docente sob o ponto de vista da relação com os alunos, pois os professores assumem, neste ínterim, inúmeras funções que nem sempre cabem a eles. Tantos

problemas, assim, colaboram para certo estado de impotência diante da realidade escolar.

O GP2, com base no quadro 18, enfatiza que a preocupação maior frente a tantas diversidades na escola é a falta de interesse dos alunos. Sobre essa afirmação, Marchesi (2004) diz que:

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente durante o ensino médio, é a de ensinar aqueles alunos que não querem aprender. Com pouca motivação para as tarefas escolares, sua presença na escola se explica apenas pelas pressões dos pais, pela responsabilidade da escola ou porque os alunos ainda não decidiram abandonar totalmente as salas de aula, decisão que a grande maioria deles tomaria com muito gosto (MARCHESI, 2004, p. 129).

A questão de tentar ensinar alunos que não têm motivação para a aprendizagem, com base em Marchesi (2004), tem sido uma situação de conflito na relação professor e aluno, sendo que essa constatação está presente no diálogo de GP1 e GP2 que, além de colocarem os alunos como não interessados na aprendizagem, demonstram que a profissão docente não tem ganhado muitos adeptos e que os professores estão adoecendo em razão da função. Nesse sentido, Piletti e Rossato (2013) consideram que a motivação:

[...] tem papel importante na aprendizagem. No ambiente escolar muito se discute sobre as influências da motivação, com ela professores e alunos podem ter estímulos e incentivos considerados favoráveis no processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, sem ela a aprendizagem fica dificultada (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 152).

Conforme o texto citado, a motivação é um elemento relevante para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Ela pode ser um fator que compromete a aprendizagem dos alunos. Isso leva a destacar que a escola, mais especificamente o Ensino Médio, deve:

[...] ter, como traço marcante, a característica de ser uma escola para jovens [...] O fundamental é o estímulo ao protagonismo do aluno, de tal sorte que ele vá ganhando autonomia intelectual, capacidade crítica e competência laborativa e colaborativa (CARNEIRO, 2012, p.206-07).

A etapa do Ensino Médio tem suas especificidades, mas como reflete P1, no quadro 18, a escola tem permanecido a mesma há muito tempo, mesmo com as mudanças constantes da sociedade. O texto de Carneiro (2012) traz a

necessidade de favorecer uma educação na qual os alunos sejam protagonistas, desenvolvam, dentre tantas habilidades, o pensamento crítico, assim como saibam trabalhar em colaboração. Talvez o desinteresse e os desafios escolares colocados, principalmente pelos GP2, GP3 e P2 no quadro 18 estejam relacionados a uma escola que não dê aos alunos condições de assumirem um protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

As colocações do GP2 (quadro 18) sobre o ensino de ontem e de hoje vêm ao encontro de Tardif e Lessard (2004) sobre a função histórica da escola:

Historicamente, a expansão da escolarização está ligada à edificação de uma cultura e de saberes escritos que apresentam um alto grau de abstração em relação aos saberes locais das comunidades e à cultura diária: são saberes objetivados, codificados, formalizados; seus modos de transmissão e de apropriação são objeto de procedimentos delimitados e regulamentados. Uma das características do trabalho docente é, assim, condicionar os alunos a esta cultura estranha, fazer com que eles a interiorizem e acabem por conhecê-la, ou mesmo reconhecer-se nela (TARDIF; LESSARD, 2004, p.73-74).

A escola foi criada, com intuito de passar aos alunos os conhecimentos considerados importantes. Porém, nas colocações de Tardif e Lessard (2004), esses saberes nem sempre foram conciliados com o contexto e vida social dos alunos. Nesse processo, o professor recebe a função de introduzir conhecimentos e cultura previamente selecionados pelas instituições de poder e fazer com que os alunos se reconheçam neles.

No entanto, a escola atual não deve ser vista sobre a ótica de um local em que se encontra o aluno ideal, como considera o GP2 (quadro 18). Candau (2012) discorre sobre o conceito de escola frente a uma perspectiva de reinvenção da escola:

Escola é concebida como um espaço de diálogo crítico e reflexão entre diferentes saberes e linguagens. De reflexão, análise crítica e construção de autonomia e trabalho coletivo. De articulação entre igualdade e diferença. Um espaço de busca, construção de identidade, socialização, confronto, prazer, desafio, aventura, afirmação da dimensão ética e política, reflexão sobre o sentido da vida e exercício da cidadania (CANDAU, 2012, p.73).

O conceito de escola da autora pode ajudar a compreender o quanto essa instituição, em uma perspectiva contemporânea, deve assumir uma imagem diferente da escola pensada no século passado. Compreende-se,

assim, que a escola, frente à realidade presente, requer dimensão de diálogo crítico, de um trabalho compartilhado, sendo possível assumir as diferenças e trabalhar a partir delas.

Para P2 (quadro 18), as tecnologias no cenário educacional representa uma forma de superar as dificuldades presentes na escola, mas, ao mesmo tempo, falta, ao professor, saber usá-las e, os alunos, tomar ciência da sua importância. A colocação de P2 condiz com o estudo de Feldmann (2009):

[...] avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura de trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever a sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação (FELDMANN, 2009, p.75).

A tecnologia na escola tem trazido novas exigências educacionais, de modo que os professores são levados a rever sua prática pedagógica, assim como a formação docente que norteiam suas ações.

Nos estudos de Freitas (2010, p.340), a inserção de computadores com *internet* na escola assim como de docentes em cursos de informática não têm sido o bastante para concretizar mudanças na prática docente. Entretanto, outras mudanças são necessárias:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, questões produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p.340).

O texto contribui para perceber o que foi enfatizado por P2: não basta ter acesso aos recursos digitais, como computador e *internet*. É necessário ir além dessa questão, pois o professor deve conhecer as novas tecnologias, sobretudo as digitais, assim como as linguagens multimodais advindas desse contexto, e saber associar à sua prática pedagógica. Esse é um processo que envolve professores e alunos na apropriação crítica desses novos recursos para o ensino e a aprendizagem.



No entanto, para Nogueira (2014) apesar de os professores estarem cientes da necessidade de trabalhar com as novas tecnologias na escola, eles não foram formados para essas mudanças na prática pedagógica. Mas diante das necessidades que são colocadas pela escola atual, os professores se veem forçados a mudar suas ações. Porém, isso não é tarefa fácil, implica sair da “zona de conforto”, ou seja, sair da condição confortável, romper com modelos e certezas construídas ao longo da formação. Portanto, cabe à escola, junto com a equipe gestora, ofertar momentos formativos aos docentes para superar os medos e dificuldades no trabalho com as tecnologias digitais (NOGUEIRA, 2014, p.113-4).

Diante de tais fatos, é possível identificar os desafios docentes da escola contemporânea e a visão dos docentes sobre o trabalho pedagógico frente à diversidade, às inserções tecnológicas, às diferenças culturais e às muitas pressões por resultados positivos nas avaliações. Por fim, os estudos com os professores possibilitaram verificar que os desafios postos pela escola requerem cada vez mais formação continuada de professores voltada para questões de diversidade social/cultural.

A atividade 5, do quadro 19, apresenta considerações dos docentes sobre estudos relativos à formação docente colaborativa na escola.

Grupo de Professor(es)-GP e Professor(a)-P	Perguntas/Respostas
	5. Leia o fragmento do texto de Imbernón (2010, p.65-67), “Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo”, e escreva comentários sobre o trabalho colaborativo na escola, destacando, em especial, o texto em negrito.
GP1	Para que haja um trabalho educativo eficiente de fato, o trabalho colaborativo deve prevalecer, porém não se trata de isolamento ou individualismo, mas na realidade de nossa escola isso é inviável, pois os horários necessariamente são organizados de forma que impede o encontro de professores, pelo fato de ser escola pequena, basicamente um ou dois professores na mesma disciplina.
GP2	O individualismo não é bom em nenhuma situação, muito menos no ambiente escolar. Quando se diz um trabalho colaborativo todos deverão estar empenhados em busca do mesmo objetivo, só assim, conseguirão dar respostas do que se pretende [...].
GP3	Atualmente vivemos em um mundo onde o isolamento é cada vez maior, tudo isso devido aos avanços tecnológicos. Vemos na escola um individualismo, onde cada um defende seu interesse, e nós sabemos que para que ocorra um ensino de qualidade deveríamos assumir um trabalho coletivo, onde a ajuda pudesse ser mútua. Mesma enxergando essa realidade vemos que estamos longe do trabalho colaborativo, devido a valorização de interesses pessoais.
P1	[...] os professores poderão juntos trocar ideias, discutir metodologias e encontrar o melhor caminho para compreender toda a complexidade da prática pedagógica, buscando respostas as situações problemas da prática escolar.
P2	Quando a escola era respeitada e tida como local de aprendizagem das ciências exatas e humanas me parecia mais fácil interagir com professores de áreas diferentes, com as interferências de órgãos públicos na busca de índices e não conhecimentos fez com que cada professor preocupasse apenas com os conteúdos de sua disciplina. Com a obrigatoriedade de recuperar 100% diminuíram historicamente o tempo de trabalho com conteúdo gerais e específicos de cada disciplina. Ensinamos cada vez menos e repetimos cada vez mais o que já ensinamos. [...]

**Quadro 19 – Estudo do texto de Imbernón (2010) sobre o trabalho colaborativo na formação docente**

**Fonte: a autora (2019).**

Os professores do quadro 19 veem o trabalho colaborativo como algo importante e desafiador, mas nem todos acreditam que essa forma de trabalho dê certo na escola de atuação, em razão da organização burocrática e do individualismo que não colaboram com essa forma de trabalho.

Sobre as dificuldades de um trabalho colaborativo, Imbernón (2010, p. 68) diz:

Uma das dificuldades mais importantes é que as estruturas organizativas escolares não são criadas para favorecer esse trabalho colaborativo, já que foram instituídas em outra época e com outra maneira de pensar a educação. As salas de aula, que foram projetadas como celas; os agrupamentos homogêneos, sob critérios não coerentes; a hierarquização profissional dentro das instituições, [...] a crescente especialização entre os professores e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos etc.) limitam e impedem a forma de trabalhar em conjunto (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

A escola na abordagem de Imbernón (2010), não têm demonstrado ser um ambiente que favorece o trabalho colaborativo, desde a questão estrutural às formas de divisão do ensino, que são heranças de outros tempos, mas que ainda permanecem. Entende-se, assim, que será necessário um trabalho “[...] onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder e competitividade” (ALARCÃO, 2001, p.17).

A visão de P2 (quadro 19) sobre as áreas de conhecimento que devem ser valorizadas na escola e a premissa que essa valorização de área de estudo leva ao trabalho colaborativo, requer pensar a crítica de Arroyo (2013, p. 141-42) com relação à posição “antipedagógica” da escola sobre os seus sujeitos:

[...] vocês sem saberes, sem cultura venham a aprender com os sábios e cultos. Ignorantes venham à escola e aprendam. Esse o sentido de tantas políticas distributivas, compensatórias, inclusivas e moralizadoras destinadas aos pobres, aos trabalhadores, aos povos indígenas, quilombolas, negros, das periferias e dos campos: Que continuem introjetando a imagem de meros receptores da riqueza, da ciência, das letras, da cultura, que uns poucos produzem (ARROYO, 2013, p. 141-42).

O texto de Arroyo (2013), colabora com a percepção de que a escola não deve ser pensada e ofertada levando em consideração a perspectiva que considera como conhecimento válido somente o que é ensinado nesse ambiente. Se a escola for considerada nessa perspectiva corre-se o risco de servir como segregação das diversidades e, por essa razão, não contribuir com o trabalho coletivo ou colaborativo.

O sujeito P2 traz como justificativa da dificuldade de trabalhar de forma colaborativa o fato de ter que recuperar totalmente os alunos (100%), pois essa recuperação demanda repetir conteúdos, o que contribui para a diminuição dos conteúdos ensinados. Isso tem que ser repensado, porque a LDBEN 9.394/96, no artigo 13 sobre as incumbências docentes, traz a obrigatoriedade, no inciso IV, de: “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Art. 13 da LDBEN nº 9.394/96 permite inferir que professores têm autonomia para conduzir esse processo de recuperação para alunos que não se apropriaram do conhecimento, podendo traçar outras estratégias para o ensino, não sendo necessário o uso da mera repetição e nem a diminuição de conteúdos a serem ensinados. Além disso, a recuperação

da aprendizagem não precisa ser realizada isolada de outras áreas de conhecimento. Nesse processo “[...] o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo” (FELDMANN, 2009, p.79).

Diante da natureza do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) considera a escola:

[...] como todas as outras grandes organizações sociais, é fortemente burocratizada, mas seu núcleo central, ou seja, lá onde se realiza a atividade básica a organização (as classes), permanece numa proporção considerável refratária aos controles burocráticos diretos (TARDIF; LESSARD, 2005, p.61).

Em suma, por mais que haja certa pressão sobre os docentes para atender algumas exigências burocráticas, são eles que vão direcionar, da melhor forma, o ensino e a aprendizagem na sua sala de aula. Portanto, o professor é quem vai conduzir o processo de recuperação – uma exigência legal em nível nacional –, como mera repetição de conteúdos, se compreender a recuperação a partir dessa ótica.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, P1 (ver quadro 19) reconhece que traz diversos benefícios para os professores na sua atuação. A partir dessa perspectiva, para Moura (2004), o trabalho colaborativo na formação docente:

[...] É na atividade que se propiciam as condições para o trabalho colaborativo ao se partir da necessidade do grupo e, por meio de acordos coletivos, empreender ações, que ao serem desenvolvidas, poderão gerar novos saberes. E conseqüentemente dá nova qualidade aquele que os adquire (MOURA, 2004, p.276-77).

O trabalho colaborativo na formação do professor traz resultados importantes para a escola, principalmente quando essa formação está relacionada às atividades que se realizam no contexto de atuação docente. A partir de atividades colaborativas, é possível atender às aspirações da comunidade escolar, que adquire novos conhecimentos e com maior qualidade. Além disso, para Feldmann (2009), as ações dos professores “é construída na relação a partir da ação dos outros professores, de modelos ético-pedagógicos presentes, das finalidades do sistema escolar e do projeto político-pedagógico de cada contexto escolar” (FELDMANN, 2009, p.79).

De modo geral, para ofertar uma educação de qualidade e com iguais condições é necessário cada sujeito repensar o seu papel na escola e, de forma coletiva, realizar um planejamento que esteja mais próximo da instituição escolar da qual pertence (BLANCO, 2004, p. 291).

Isso leva a retomar a ideia de GP2 (ver quadro 19) sobre os malefícios do individualismo frente aos problemas que se pretende resolver no contexto escolar. Na seção seguinte, os estudos da etapa 1 e 2 da formação são retomados pelo coletivo escolar, a fim de se assumir um protagonismo docente nas outras etapas formativas.

### **5.3 Etapa 3: Socialização dos Estudos sobre Formação Docente Multicultural e Colaborativa**

Realizou-se o encontro presencial no sábado do mês de junho de 2019 com todo o grupo para socializar as leituras e discussões realizadas previamente durante a hora-atividade, em junho de 2019. Nessa etapa, a configuração do grupo não se apresentou composta pela mesma quantidade de integrantes inscritos na fase inicial da atividade. Portanto, os professores que participaram desse momento presencial tiveram sua composição alterada, haja vista algumas desistências com o término da segunda etapa.

Desse modo, dos GP1 e GP2 permaneceram três professores, o GP3<sup>12</sup> se transformou em uma dupla e dos dois professores que realizavam o estudo individualmente, P1 permaneceu, haja vista a desistência de P2.

A síntese das discussões que corroboram com esta investigação está apresentada no quadro 20. Esse quadro consiste nas impressões e observações do professor pesquisador sobre as reflexões docentes apresentadas na roda de conversa com os docentes sobre as atividades prévias realizadas em hora-atividade, nas etapas 1 e 2 da formação.

---

<sup>12</sup> O GP3 teve desistência de docentes e passou a se configurar por dois professores, mas para não modificar a forma de identificar os docentes que permaneceram da terceira até a quinta etapa, permanece a codificação GP3.

Atividades	Observações do diálogo com os docentes
1. Atividade 1: PPP e o Multiculturalismo	- Os alunos indígenas, assim como outros alunos não indígenas, são vistos pela maioria dos professores como aqueles que devem se adaptar à escola. -O PPP não caracteriza de forma valorativa a diversidade escolar.
2. Atividade 2: PPP e as concepções de inclusão na escola	- Inicialmente os professores veem apenas os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem como casos de inclusão. -O estudo e o diálogo com o coletivo ajudam os professores a perceberem que o PPP não apresenta um conceito de inclusão que valoriza a todos os alunos da escola.
3 Atividade 3: Multiculturalismo e educação	- O multiculturalismo na visão docente está relacionado ao tratamento de diferentes culturas. -Os professores percebem a escola como um local multicultural. - O termo “multiculturalismo” não é estranho aos docentes, mas eles consideram pouco trabalhadas na escola as questões multiculturais.
4. Atividade 4: Diversidade na escola	-O texto traz uma reflexão sobre as diversidades na escola, na qual os professores reconhecem que são os mesmos desafios da realidade escolar em que atuam; um exemplo é a relação entre professor e aluno e as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.
5. Atividade 5: Formação colaborativa	- Os professores reconhecem como necessária uma formação colaborativa, mas também veem essa proposta como um desafio para sua realidade escolar. -Enfatizam a dificuldade de encontro docente em hora-atividade.

**Quadro 20 – Síntese das discussões sobre os estudos realizados na hora-atividade**  
**Fonte: a autora, 2019.**

De acordo com quadro 20, os estudos realizados em hora-atividade apresentam algumas concepções prévias dos professores e pós-introdução das leituras acerca do multiculturalismo, diversidade, inclusão e trabalho colaborativo.

No entanto, mesmo nessa etapa de formação algumas concepções de inclusão, de diversidade e de estudos multiculturais ainda são apresentadas na discussão como natural pelos docentes. Um exemplo é ver com naturalidade a adaptação de alunos indígenas nas escolas não indígenas.

O quadro 20 ajuda a evidenciar uma concepção docente que vê o aluno indígena como aquele que se adapta à escola, bem como do professor que tem receio do trabalho colaborativo, além de outras inquietações. Marchesi (2004, p.139) comenta, de forma pertinente, sobre a cultura escolar:

A cultura da escola reflete normas e os valores dominantes entre os professores, as relações entre eles e os diversos setores da comunidade educacional, os sistemas de participação de tomadas de decisão existentes e os modelos vigentes sobre ensino, a aprendizagem dos alunos e sua avaliação. Muitas vezes, não existe uma única cultura em uma escola, mas diferentes subculturas que podem ser formadas por valores e comportamentos diferentes, às vezes contraditórios e confrontados [...]. Muitas vezes, as subculturas dos alunos está à margem da cultura dominante na escola, ou até em confronto com ela (MARCHESI, 2004, p. 139).

O texto expõe um ponto de vista sobre a cultura escolar e a aspiração de uma classe dominante, seja por parte das regras, dos padrões de professores, dos setores de educação, das decisões que são tomadas, dos modelos de ensino disseminados, assim como do modo de avaliar. Por outro lado, na escola, não existe apenas uma cultura e, nessa diversidade, pode haver oposição entre a cultura da escola e os valores e comportamentos dos alunos. Em razão disso, “A escola, espaço contraditório, revela-se capaz não só de reproduzir, como também de produzir cultura, inclusive a sua própria cultura, daí emanando esquemas coletivos de significados” (BRITO, 2009, p.246).

Reconhecendo a diversidade de uma cultura escolar, Imbernón (2010) ressalta:

Um dos mitos na profissão docente é que ‘ensinar é fácil’. No entanto, ensinar sempre foi difícil, e a cada dia essa dificuldade vem aumentando [...]. A complexidade aumentou em decorrência do contexto. Quando falamos de contexto, estávamos nos referindo tanto a lugares concretos, instituições educacionais, quanto a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho (IMBERNÓN, 2010, p.100).

Cada ambiente educacional tem suas especificidades, e mediante a realidades tão diversas, o ensino assume uma complexidade na atuação dos professores. Portanto, conhecer a cultura escolar que existe dentro de uma instituição é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda sobre uma cultura escolar, Brito (2009) comenta: “[...] tenho deparado com a eclosão de desejos e necessidades daqueles que habitam a escola – alunos e educadores -, que clamam por uma escola prazerosa, reconstruída em bases culturais [...]” (BRITO, 2009, p.244).

O estudo de fragmentos do PPP trouxe questionamentos docentes sobre a inclusão e o pensamento inicial dos docentes com relação ao tema. Em síntese, o documento aponta a inclusão apenas em uma relação com pessoas com deficiência. No entanto, segundo Brito (2009) “incluir não é apenas uma responsabilidade individual, mas de toda a sociedade; dependendo de muitas variáveis, e o contingente educacional, hoje, é composto por uma grande diversidade.” (BRITO, 2009, p.213).

Em razão disso, após as reflexões propostas para estudo e discussão, os professores passaram a perceber que além da inclusão escolar dos alunos com deficiências é preciso também rever o PPP da escola coletivamente, pois esse está distante da cultura escolar em que atuam.

Por outro lado, baseado nessa constatação, Marchesi (2004) explica que as escolas que aproximam as “normas, os valores e as expectativas” da realidade dos alunos, promovem:

[...] um estímulo para eles, é mais fácil que se sintam ligados às experiências de aprendizagem que lhe são propostas no período escolar. Dessa forma, os alunos constroem sua própria identidade pessoal, que afeta também seus sentimentos de pertencimento à escola e o controle de suas próprias atividades escolares (MARCHESI, 2004, p.139)

A escola que pensa sua organização e seu processo de ensino e aprendizagem a partir dos seus alunos, fomenta a sua aprendizagem, assim como constrói seu próprio reconhecimento, fazendo-os sentir parte da escola e ter um autocontrole nas atividades propostas.

Segundo Alarcão (2001), ao pensar sobre a escola deve-se analisar se essa fica próxima da comunidade, quais relações são estabelecidas e se ocorrem de forma aberta ou fechada. A escola não deve ser analisada apenas do ponto de vista de um edifício, uma vez que é um “contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho” (Alarcão, 2001, p. 17), assim, a autora acredita que seja a escola o ambiente de trabalho tanto do aluno, como para o professor. É um trabalho de aprendizagem em diversas proporções. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 55), a escola, como lugar de trabalho, não é apenas espaço físico, mas espaço social que conduz o trabalho docente, estabelecendo sua forma de realização, supervisão, planejamento e como é visto por outras pessoas.

Quanto à atividade 3, referente à leitura proposta sobre o texto “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” (CANDAU, 2013), foi possível perceber que o termo “multiculturalismo” faz os docentes pensarem em diferentes culturas, não sendo uma temática estranha para eles, já que têm uma ideia do que esse conceito representa para a realidade escolar.

No entanto, na avaliação inicial da formação citada, os diálogos durante a etapa 3 da formação apresentam uma dificuldade dos docentes em apresentar um conceito para “multiculturalismo”. Em consonância com esta percepção Candau (2012) considera sobre a complexidade do termo multiculturalismo:



[...] dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida a polissemia do termo. Inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e ao seu papel na sociedade, não levam devidamente este fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguirem em maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações (CANDAUI, 2012, p.33).

O texto comenta que são tão variadas as formas de multiculturalismo que isso significa uma dificuldade para tentar entender a temática, pois, dependendo do tipo de multiculturalismo, as concepções podem se alterar radicalmente. Portanto, multiculturalismo não apresenta um conceito único e acabado, mas está em constante construção. Dependendo da corrente teórica defendida, os significados são diversos, podendo assumir função de passividade ou de crítica.

Na atividade 4, sobre o estudo do texto “Educação escolar no Banco dos Réus” fragmento da obra “Escola didática e interculturalidade: desafios atuais” (CANDAUI, 2012), os docentes identificam o estudo com a sua realidade escolar, diversa, plural e, muitas vezes, cercada por conflitos, principalmente trazidos pelas mudanças tecnológicas. Para Libâneo (2010), as mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade atual:

[...] o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado por avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também as escolas e o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 2010, p.17).

Com base em Libâneo (2010), as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea são uma consequência das transformações realizadas por conta dos avanços nas áreas tecnológicas, da ciência e comunicação. Em consequência, essas transformações afetaram vários setores da sociedade, inclusive a escola e o trabalho do professor. No entanto, as mudanças tecnológicas que chegam à escola provocam situações de desconforto para os docentes, assim como relatado no depoimento do texto em estudo.

Sobre as mudanças causadas pelas evoluções tecnológicas, Kenski (2009) entende que:

[...] não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se a cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2009, p.21).

A introdução da tecnologia têm a capacidade de modificar a forma de agir das pessoas, sendo que essa percepção atinge o coletivo. Nesse sentido, toda e qualquer mudança tecnológica traz para a escola uma diversidade de implicações que colabora para entender muitos desafios da prática docente nos dias atuais, principalmente a inabilidade docente em usar a tecnologia a favor da aprendizagem.

Na realidade escolar o “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola” foi realizado de modo a considerar um processo educacional e tecnológico que esteve centrado em encontros presenciais concentrados, mas também uma parte dos estudos foram realizados de forma não concentrada envolvendo estudo em hora-atividade, em grupos, duplas ou individual. A participação da professora pesquisadora na formação ocorreu em todos os momentos concentrados seja como condutora da formação ou realizando observação participante. Além disso, a mesma também participa em partes das etapas em hora-atividades que ocorreu na escola.

Sobre o trabalho colaborativo e as questões que envolvem formação multicultural, o diálogo entre os professores constatou poucas experiências com essa forma de trabalho, haja vista que as principais formações realizadas pelos docentes nem sempre tiveram uma base autoformativa e colaborativa.

Desse modo, sem perder o foco da investigação sobre questões multiculturais no contexto escolar, principalmente em um contexto com presença de culturas diversas, foram ofertadas aos docentes algumas opções de leitura (volume à parte) para embasarem o planejamento da etapa 6 da formação.

Em contrapartida, os procedimentos e as metodologias dessa nova etapa da formação foram desenvolvidos pelos docentes a partir da leitura escolhida pelo grupo, que optaram pelo texto completo “Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais” (CANDAU, 2012, p. 107-38).

Cabe destacar que, no primeiro momento, GP1 e GP2 viram a proposta com estranhamento, com receio de não conseguir cumpri-la. Desse modo,

GP1 sugeriu que cada um tivesse uma fala no encontro e que o grupo faria a leitura do texto escolhido para decidir como organizaria a sexta etapa. Contudo, de imediato, o grupo deu a sugestão de trazer também para o encontro, além da leitura, alguém da área da educação da comunidade indígena para dialogar em um dos tempos do encontro.

Essa sugestão do GP1 foi bem acolhida. Assim, os docentes combinaram de amadurecer a ideia, após a leitura do texto, para verificar em que ponto ela poderia contribuir com o encontro. De imediato, pensaram que conheciam pouco sobre a realidade da comunidade e sobre os processos educativos que ocorrem na comunidade indígena e que, por isso, seria interessante conhecer melhor a educação ofertada para os alunos indígenas, antes de entrar em contato com a instituição da zona urbana e não indígena, pois os professores perceberam a necessidade de se aproximar mais dessa comunidade.

É relevante notar que o diálogo inicial dos docentes sobre as próximas etapas do curso leva à constatação sobre o papel assumido pela formação colaborativa: “a formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada” (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

Por consequência, na etapa 3 de formação, os professores começaram a ter mais autonomia para pensar ações voltadas para o processo de formação docente. “O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMANN, 2009, p. 77).

A partir da aceitação dos docentes no protagonismo na elaboração de uma formação docente sobre questões multiculturais da realidade escolar, as etapas 4 e 5 da seção seguinte busca especificar como ocorreu a organização da última etapa formativa vivenciada na sexta etapa do curso, bem como algumas discussões teóricas que colaboram com a apresentação dos dados.

#### **5.4 Etapa 4 e 5: Elaboração de Encontro de Formação Multicultural e Colaborativo**

Participaram da quarta e da quinta etapas do Curso de “Formação e Autoformação Multicultural na Escola” os mesmos docentes presentes na terceira etapa formativa: GP1, três professores; GP2, três professores; GP3, dois professores; e P1, um (a) professor(a).

Essas etapas do curso de formação aconteceram no mês de junho de 2019 na escola, em momentos de hora-atividade docente, sendo que alguns professores que não tiveram hora-atividade compatível compareceram fora de horário de trabalho para a formação.

Na quarta etapa, GP1 e GP2, organizaram a formação coletivamente. Já GP3 e P1 contribuíram com a organização do estudo, mas em outros momentos de estudo na hora-atividade. De modo geral, os cursistas partiram de algumas sugestões de ações pensadas pelo coletivo na terceira etapa de formação (ver capítulo 3), mas que foi aprofundado nesta etapa de formação.

Segue registro das observações do professor-pesquisador sobre organização da formação a partir do trabalho dos professores na quarta etapa ocorrida durante o mês de junho de 2019 no quadro 18:

Grupo de Professores-GP e Professora-P	Ações de formação (sexta etapa)
GP1 e GP2	1) Apresentação dos cursistas e convidados. 2) Debate sobre o texto “Escola, didática interculturalidade: desafios atuais” (CANDAU, 2012, p. 107-38). 3) Diálogo com professores indígenas. 4) Realização de comentários da mestranda sobre a formação docente e multiculturalismo. 5) Finalização do encontro com música na língua guarani (cantada por um professor indígena)
GP3	1) Apresentação inicial dos presentes. 2) Dinâmica como mensagem inicial do encontro. 3) Apresentação de paródia (ritmo: música “trem bala”, de Ana Vilela) por uma aluna do colégio sobre o tema “diversidade”. 4) Realização de roda de conversa sobre o texto “Escola, didática interculturalidade: desafios atuais” (CANDAU, 2012, p. 107-38). 5) Convite para alguns alunos indígenas falar sobre inserção na escola não indígena. 6) Encerramento do encontro por um dos cursistas, agradecendo a oportunidade de formação.
P1	1) Apresentação inicial. 2) Conversa sobre a leitura do texto “Escola, didática interculturalidade: desafios atuais” (CANDAU, 2012, p. 107-38). 3) Realização de entrevista com alunos indígenas matriculados no colégio. 4) Seleção das entrevistas realizadas com os alunos para dialogar sobre o resultado, no último encontro de formação. 5) Conclusão do estudo pela mestranda.

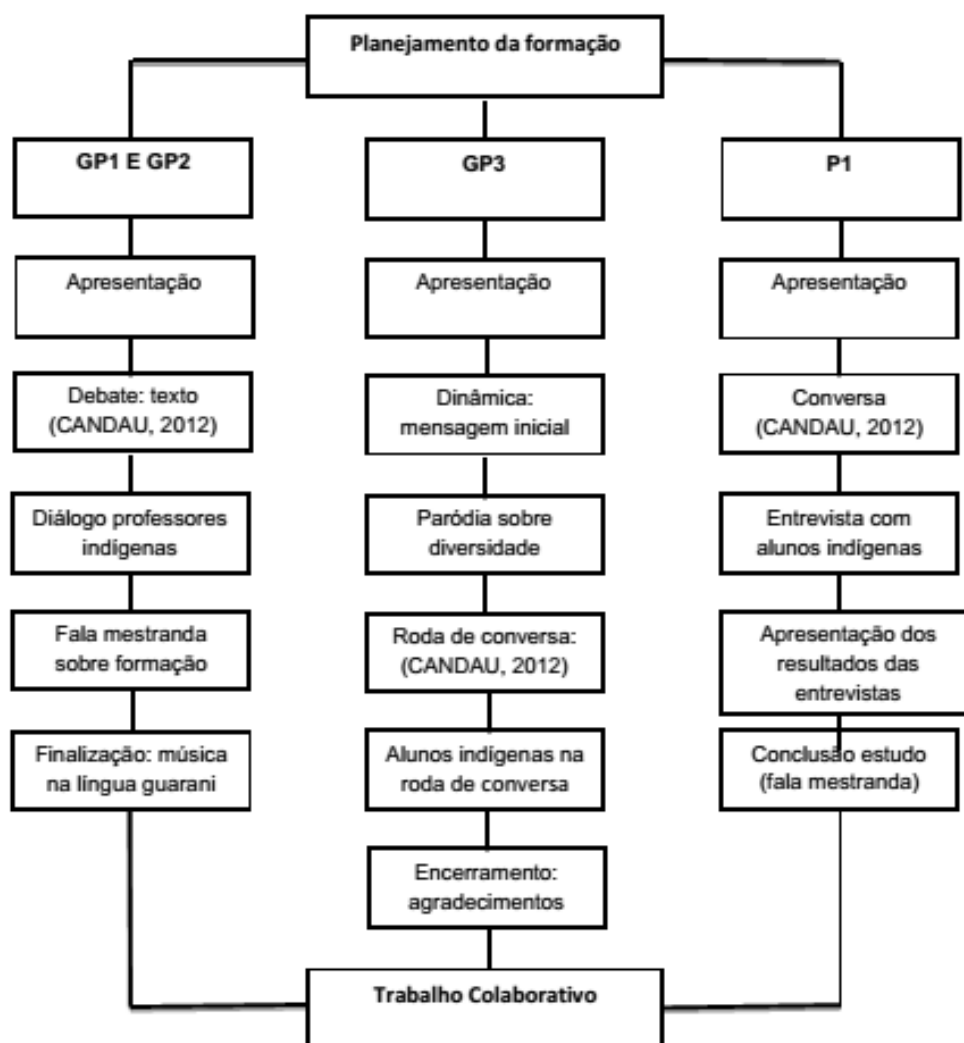
**Quadro 21 – Planejamento da formação docente multicultural**  
**Fonte: a autora (2019).**

A partir da leitura central sobre questões multiculturais da Candau (2012) – quadro 21 – é possível observar que o planejamento da organização da formação apresentada pelos docentes colabora com propostas de ações para a formação, que vão desde dialogar com professores indígenas, entrevistar alunos indígenas a ouvir a mestranda sobre seus estudos de formação docente e questões multiculturais.

A escola ganha vida por meio das pessoas, “os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem” (ALARCÃO, 2001, p. 23). São as pessoas que compõem esse cenário, pessoas que são a razão da escola existir. Nela há diferentes espaços, mas há socialização das pessoas, que expressam, pelas palavras, diferentes pontos de vista, aprofundando reflexões, relações, sentimentos, entre outros (ALARCÃO, 2001).

A constatação que se chega com relação à organização docente para a formação multicultural é que “O professor torna-se um ser que vive, elabora e transforma projetos. Efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo” (FELDMANN, 2009, p.80).

O fluxograma 1, construído a partir das observações do professor-pesquisador, representa uma síntese das discussões docentes apresentadas no quadro 21, que foram a base para elaboração da formação pelos cursistas e condizem com intenções de um trabalho permeado pela colaboração.



**Figura 2 – Síntese do planejamento docente sobre a formação docente multicultural**  
 Fonte: a autora, 2019.

Na quinta etapa, ocorrida em junho de 2019, os professores se dedicaram à leitura do texto de Candau (2012), que se constituiu como base da formação. Esse momento foi mais particular e subjetivo, aproveitando o espaço da hora-atividade para leitura e, posterior reflexão, na sexta etapa, com o coletivo. A quinta etapa também foi momento de diálogo com alunos indígenas por meio de entrevistas (volume à parte) baseadas em questões envolvendo os alunos e a escola não indígena

O roteiro de formação elaborado em hora-atividade foi discutido e sintetizado, conforme o tempo disponível de formação (quatro horas), na sexta etapa, pelos professores. Na próxima seção são apresentados os estudos multiculturais realizados pelos docentes.

Com essas etapas de estudo finalizadas, foi possível concluir que, na formação docente, o trabalho colaborativo possibilita compartilhar as

responsabilidades entre os professores. Além disso, que formar se constitui de momentos coletivos e individuais, sendo importante respeitar o tempo e o espaço de cada docente, sem que isso signifique o individualismo na escola e no processo formativo.

A próxima seção apresenta os resultados e discussões das ações docentes na última etapa da formação docente multicultural na escola.

### **5.5 Etapa 6: Formação Docente Multicultural e Colaborativa em uma Escola do Norte do Paraná**

A etapa seis do Curso de formação realizou-se em 6 de julho de 2019, e teve como proposta de todo o percurso uma formação docente colaborativa sobre as questões multiculturais.

Nesse encontro, os professores organizaram a formação a partir de um texto-base envolvendo as questões multiculturais: “Escola, didática interculturalidade: desafios atuais”, de Candau (2012, p. 107-38).

Estiveram presente no curso três professores indígenas, que atuam em uma escola indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, entre os convidados, teve a presença de uma aluna não indígena para apresentação de uma paródia sobre diversidade.

De acordo com observações da etapa, o curso de formação teve como roteiro final os seguintes momentos: (1) apresentação dos cursistas e convidados; (2) apresentação de paródia (ritmo: música “trem bala”, de Ana Vilela) por uma aluna do colégio sobre o tema “diversidade”; (3) roda de conversa sobre o texto “Escola, didática interculturalidade: desafios atuais” de (CANDAU, 2012, p. 107-38); (4) intervalo; (5) roda de conversa com professores indígenas sobre escola indígena e não indígena; (6) comentários de fragmentos de entrevistas realizadas com os alunos indígenas; (7) realização de comentários da mestranda sobre o curso de formação; (8) finalização do encontro.

Membros do GP2 e do GP3 fizeram a introdução da formação e a apresentação musical de uma paródia sobre a diversidade (volume à parte). Após a socialização inicial, deu-se início à discussão com os docentes sobre o texto-base “Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais”, de Candau (2012, p.107-38).

Cabe considerar que todos os docentes presentes participaram do momento. No quadro 22 estão algumas considerações docentes observadas pela professora pesquisadora. O quadro sintetiza as colocações docentes associados aos grupos formados em outras etapas.

Grupo de Professores- GP e Professor(a)- P Pesquisadora -I	Algumas discussões da roda de conversa
GP1	-Multiculturalismo surge na tentativa de valorizar a cultura local? -Houve professores que não tinham refletido o quanto considerar a realidade multicultural pode implicar na aprendizagem do aluno. -Professores afirmaram que, no caso do aluno indígena, é comum para a realidade escolar o encontro com essa cultura e que nem sempre foi possível compreender essa aproximação como uma oportunidade para trabalhar e aprender a partir da diversidade.
GP2	-A leitura fez refletir que a desigualdade e a discriminação também apresentam desempenho inferior em avaliações externas. -A leitura contribuiu para pensar as diferentes culturais na escola e como isso tem que ser considerado na aprendizagem dos alunos.
GP3	- A formação trouxe inquietações sobre e desconstruções na ideia de cultura e formação multicultural. O fato de estar tão próximo dos indígenas dificulta perceber o choque cultural. -Um professor buscou pesquisar a ideia de evolução cultural em outros autores como Lewis Morgan e Charles Taylor, além de estudos de Franz Boas sobre culturas relativas à identidade. -Professores trouxeram uma discussão sobre multiculturalismo e perda da identidade cultural local, devido às influências dos meios de comunicação de massa.
P1	- P1 associa o texto em debate com o ser professor nos últimos tempos, em que toda a culpa no atendimento das diversidades e do baixo desempenho cai sobre o trabalho do professor e, por muitas vezes, em outras escolas se encontrou sozinha fazendo trabalho sobre questões de diversidade.
PP	-A professora pesquisadora comenta sobre as dificuldades com relação ao estudo do multiculturalismo, principalmente pelas diferentes vertentes. Além disso, tem realizado leituras sobre algumas abordagens do multiculturalismo, como a perspectiva crítica. - Para Candau (2012), pensar multiculturalismo no Brasil e em outros lugares do mundo não é a mesma coisa, implica rever histórico do país.

**Quadro 22 – Roda de conversa: “Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais” (CANDAU, 2012, p.107-38)  
Fonte: a autora, 2019.**

A roda de conversa – quadro 22 – apresentou inquietações docentes acerca das relações multiculturais na escola. Os docentes que fizeram parte do GP1 ressaltam, dentre diferentes questões, que a aproximação da escola com alunos indígenas não havia sido pensada até então como possibilidade para trabalhar e aprender no sentido da diversidade. Essa constatação se relaciona com as colocações de Santana (2009) sobre a inclusão étnico-cultural na escola:



Diversos teóricos da educação têm se preocupado com o diagnóstico da existência de uma distância muito grande entre o debate instituído sobre inclusão étnico-cultural e a prática cotidiana dos professores, os quais precisam enfrentar e trabalhar diariamente com o preconceito e a discriminação nas salas de aula (SANTANA, 2009, p.58).

Realmente, há uma distância entre teoria e prática na escola no tratamento inclusivo étnico-cultural. As colocações do GP2 enfatizam uma associação da leitura em debate entre discriminação e sua interferência na aprendizagem dos alunos. Outro autor menciona o desencontro entre teoria e prática pedagógica:

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

Feldmann (2009) valoriza uma formação docente que, na relação teoria e prática, dê conta de construir um espaço de diálogo na escola, que leve seus sujeitos a uma emancipação.

O debate sobre o multiculturalismo provoca considerações relevantes do GP3, que reflete sobre o tema e a descaracterização de culturas frente a meios de comunicação de massa. Tal perspectiva de pensar o multiculturalismo colabora com o entendimento de Santana (2009, p.65) sobre o fenômeno da globalização em relação à cultura:

A adoção de uma cultura- ou, mais precisamente, a cultura branca norte-americana-cujas tradições e costumes são diferentes da cultura local constitui fenômeno típicos da globalização, que impõe um acultramento cuja consequência é a inferiorização das ricas culturas locais (SANTANA, 2009, p.65).

Portanto, a constatação do texto de que a globalização pode inferiorizar as culturas locais colabora com o questionamento do GP1, no quadro anterior, sobre o multiculturalismo e a valorização da cultura. Assim, Santana (2009, p.65) compreende que:

No Brasil, é preciso que o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as crianças e jovens a riqueza das diversas culturas presentes na nossa formação social. Nesse sentido, devemos levar em conta as contribuições dos negros, indígenas e europeus, que, de forma específica, constituíram, em nosso país, a base de uma aculturação riquíssima e original (SANTANA, 2009, p.65).

O multiculturalismo vai além do diálogo sobre as transformações culturais, pois é uma forma de passar para as futuras gerações toda riqueza e valorização das culturas que foram a base para a formação do país.

Durante as colocações de GP3 sobre a cultura indígena na escola, os docentes não perceberam a realidade como multicultural. Essa constatação é subsídio para indicar a necessidade evidenciada por estudiosos do campo educacional sobre “a importância da incorporação do multiculturalismo nos currículos, no planejamento político-pedagógico das escolas e no tratamento teórico das questões relacionadas à formação de professores [...]” (PEIXOTO, 2009, p. 35).

Por outro lado, P1 (ver quadro 18), muitas vezes, se vê sozinha no trabalho sobre a diversidade. Tardif e Lessard (2005) destacam que “[...] é mesmo difícil conseguir unanimidade no interior de uma escola quando se trata de erigir um projeto comum” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.187).

Na roda de conversa – quadro 19 –, diante de diversos levantamentos de conceitos sobre o multiculturalismo, a professora-pesquisadora percorreu, em um dos tempos, sobre a existência de diferentes vertentes do termo, bem como da abordagem crítica de McLaren.

O multiculturalismo crítico é uma das formas de atuação baseada na resistência. McLaren (2000, p.122-23) salienta:

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser uma outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Eu acredito que pelo fato de estarem imersos no discurso de reforma, as posições humanista liberal e liberal de esquerda sobre o multiculturalismo não conseguem avançar em um projeto de transformação social. Considerando isso estou desenvolvendo a ideia de multiculturalismo crítico, a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós –estruturalista e de resistência [...]. A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultados de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...] enfatiza tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p.122-23).

Na perspectiva de McLaren (2000), o multiculturalismo que não visa a transformação social pode ser apenas uma forma de manter a realidade como ela se encontra, por isso outras formas de multiculturalismo (como o liberal, liberal de esquerda e outros) não avançam para transformação da realidade. Assim, o autor tenta construir uma ideia de multiculturalismo crítico que está no embate traçado por uma diversidade de representações trazidas sobre “raça, classe e gênero” (MCLAREN, 2000, p.122-23).

Dessa maneira, as diferentes criações e ideias de multiculturalismo têm feito com que “[...] esta corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos, como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo” (CANDAU, 2012, p.34).

Desse modo, é importante conhecer qual multiculturalismo se defende. Se for a perspectiva do texto de discussão do encontro, o conceito está mais voltado para a perspectiva crítica, mas, mesmo assim, a compreensão de multiculturalismo conceitualmente é uma tarefa complexa, pois a cada momento surgem novas vertentes de estudo. Nesse sentido, a compreensão da relação entre cultura e educação é muito importante, em especial no contexto onde se vive, pois “não há educação que não esteja imersa na cultura [...]” (CANDAU, 2012, p.69).

Enfim, essa primeira etapa da roda de conversa, voltada à discussão sobre questões multiculturais e desafios da prática docente, favoreceu a reconsideração da atuação docente diante de questões étnico-culturais na escola e da construção de novos conhecimentos.

O quadro 23 se refere ao segundo tempo da roda de conversa, que traz três professores indígenas de uma comunidade *Guarani nhandeva* para um diálogo sobre a transição escolar do aluno indígena para escolas não indígenas. Seguem as considerações observadas:

Professores indígenas - PI	Discussão sobre escola indígena e não indígena
PI 1	<p>-“Os indígenas são mais observadores do que falantes”.</p> <p>- “É uma luta para os indígenas terem que conviver fora e dentro da comunidade indígena; a sociedade ainda não está pronta para receber os indígenas; há aldeias em que os alunos só falam a língua materna e quando o indígena chega à escola do branco têm erros graves de língua portuguesa e são desconsiderados por serem fluentes em outra língua.”</p> <p>-“Como professora observo que os alunos, quando saem da escola da aldeia e vão para a escola da cidade, não querem mais praticar a cultura indígena”.</p> <p>-“Na escola da cidade, desde a Educação Infantil, os índios são lembrados apenas em 19 de abril; há crianças do berçário que, nessa data, vão para casa com os rostos pintados com traços que significam indo para guerra, sendo que os professores não sabem disso, porque simplesmente só lembram-se dos índios nessa data e não procuraram conhecer melhor a cultura indígena, na qual todo artesanato, pintura, traçado têm um significado para a comunidade”.</p> <p>- “Na cultura indígena as cores mais usadas são cores fortes, como o vermelho (extraído do urucum) e o preto (extraído jenipapo); para identificar a etnia Kaingang se usa três bolinhas na face e o Guarani usa o traçado na face”.</p> <p>- “No Brasil há muitas tribos indígenas, cada uma tem seu significado, cada traçado tem uma história, não são traçados em vão, são traçados relacionados à natureza”.</p> <p>-“Na produção de um cesto [...] no fundo tem um desenho perfeito simbolizando as listras do corpo de uma cobra cascavel, tendo em vista que, no passado, o contato do indígena era muito grande com a natureza e com a cascavel; ele transferiu para as cestarias esse significado.”</p>
PI 2	<p>-Leciona de 1º a 5º ano, há mais de dez anos na comunidade indígena local, relata o quanto é difícil a transição dos alunos que saem da comunidade indígena e vão para etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.</p> <p>-Discorre que tem um filho frequentando o último ano escolar na comunidade e que ele já está com medo de ir à cidade, na escola da cidade, pois há amigos que já fizeram essa transição e relatam que lá os alunos ficam em fila e ocorre de alguns saírem batendo nos outros.</p> <p>-Sobre a questão de brigas na escola da cidade, diz: “realmente ocorrem com maior frequência que na comunidade, eles são ensinados a não brigarem”, mas se recorda que na cidade as brigas, em sua época como aluna, eram frequentes; ainda hoje os alunos sabem disso e por essa razão não querem, em um primeiro momento, ir à cidade.</p>
PI 3	<p>-Professor na comunidade indígena de 1º a 5º ano há mais de dez anos e representante da comunidade enfatiza que os indígenas hoje lutam por ter, em sua comunidade, os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p> <p>-A questão da reivindicação de uma escola indígena ocorre, na visão do professor, porque, por mais que algumas escolas tentem compreender e valorizar a sua cultura, a escola não indígena não é pensada do mesmo ponto de vista dos indígenas.</p>

**Quadro 23 – Roda de conversa com professores indígenas**

**Fonte: a autora, 2019.**

O diálogo com os professores indígenas, apresentado no quadro 20, trouxe contribuições relevantes para entender o aluno indígena no contexto da escola não indígena. A PI 1 no quadro 23 ajuda a verificar algumas peculiaridades da cultura indígena *Guarani e Kaingang*.

Em relação ao povo *Guarani*:

o sistema classificatório que estabelece categorias de sentido aos grafismos presente na cestaria, na pintura corporal, nas armas em outros suportes confeccionados pelos povos Guarani enfatiza conceitos de uma ecologia simbólica, isto é, de um esquema cultural de percepção e concepção do meio ambiente que aponta para conceitos cosmológicos. Em outras palavras, a arte mbyá e nhandeva evidencia, em seus padrões gráficos, o domínio da natureza e da sobrenatureza por meio da representação dos seres primevos: deuses, animais, vegetais e demais elementos dos cosmos [...] (SILVA, 2012, p. 80),

A cultura *Guarani*, tem suas próprias representações quanto às pinturas e matérias confeccionados pela cultura, essas diretamente relacionadas a elementos da natureza considerados símbolos muito importantes para seu povo e a vida em comunidade, como exemplificado por PI 1 no caso da produção de um cesto: os traços e pinturas têm relação entre a vida do índio e a natureza.

Além disso, as pinturas representadas por etnia *Guarani* têm um significado. Sendo assim, é motivo de desvalorização para esse povo suas pinturas serem usadas nas escolas para educação das crianças, sem considerar seus reais significados. Dessa maneira, o relato da PI 1 para o grupo deixa transparecer como tem sido trabalhada a cultura indígena e sua pintura corporal, por muitas escolas, ainda nos dias de hoje.

Sobre a relação do índio com a natureza, Pimentel (2012), comenta:

Para muitos povos indígenas, principalmente os animais (além de vários outros elementos que costumamos pensar como 'inanimados', inclusive montanhas, nascentes etc.), do seu próprio ponto de vista, estão vivos e são gente. Têm algo parecido com o que chamamos de 'alma' e, portanto, sua própria 'cultura' - organizando-se em aldeias, com chefes, xamãs e vários outros elementos que pensamos que só a nossa espécie tem (PIMENTEL, 2012, p. 66).

A relação do índio com a natureza traz uma proximidade entre ambos, assim como valorização e respeito. Para o indígena a natureza é considerada equivalente a um ser humano.

Em relação a resistências dos povos indígenas para manter seus saberes e tradições, Munduruku (2012) diz:

[...] ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores - do corpo e da alma -, o saber sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. Isso desnordeou os invasores daquele momento histórico e continua desnordeando os do nosso tempo, os quais temiam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, [...] ao 'canto da sereia' do capitalismo selvagem, cujo olhar frio se concentra na fragilidade humana, que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar-ilusórios (MUNDURUKU, 2012, p.68).

É necessário ressaltar que, para Munduruku (2012), mesmo diante das ações do passado dos colonizadores e do presente, os saberes e tradições indígenas se mantiveram e continuam presente por meio das resistências, mesmo sob promessas ilusórias apresentadas pelo capitalista, o qual tenta se aproveitar das fraquezas dos seres humanos.

Segundo Pimentel (2012):

No Brasil, é muito comum que as escolas comemorem o Dia do Índio, no dia 19 de Abril, e façam as crianças se 'vestirem' ou se pintarem de índio. Então, faça uma consulta a sua memória sobre quais características lhe ensinaram desde cedo que um índio teria. Geralmente, elas têm a ver com andar nu ou seminu, pintar-se, cantar e dançar, usar arco e flecha, morar em aldeias, em casas de palha etc (PIMENTEL, 2012, p.11).

A descrição de Pimentel (2012) está em consonância com a fala de PI 1 e de seu descontentamento com a imagem dos indígenas que é passada e ensinada na escola e a forma com que são lembrados no contexto escolar. Do mesmo modo, estudos de Funari e Piñón (2016) sobre "como os alunos de hoje percebem os índios", apresentam que:

Quando solicitados a desenhar índios, os alunos escolhem, para identificar o personagem, características distintivas como o corte de cabelo, a tanga e os artefatos, especialmente o arco e flecha. Menos de 10% dos desenhos demonstraram algo além da figura do índio do modo que os aspectos culturais de vida indígena não parecem muito claros ou relevantes. A representação mais comum da comunidade aparece em formas de ocas. Os demais aspectos de imensa riqueza da cultura indígena (pinturas rupestres, cestaria, pinturas corporais, para citar os mais conhecidos) não merecem atenção (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.106).

Quanto à imagem do índio disseminada nas instituições escolares, Funari e Piñón (2016) verificam que ela ainda continua registrando estereótipos do passado, enquanto que elementos da cultura desse povo não são disseminados na escola, assim como relata PI 1 sobre as comemorações de 19

de abril, data em que os professores pintam as crianças da Educação Infantil com sinalizações de guerra sem saberem o que isso representa.

É necessário ressaltar que, para Munduruku (2012), a educação indígena é:

[...] muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto e os afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se 'concretiza' pelos sonhos e pela busca de harmonia cotidiana (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

A análise de Munduruki (2012) sobre a educação indígena vem ao encontro dos comentários da PI 2, quando o autor explica sobre a educação baseada no concreto, mas ao mesmo tempo mágica.

Segundo Menezes (2012), “o saber guarani torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando alguém aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos” (MENEZES, 2012, p.125). Contudo, com base nos relatos de PI 2, que é moradora de uma comunidade *guarani*, nas escolas urbanas da cidade não há o mesmo ambiente de harmonia da comunidade em que vive, resultando em sofrimento para os alunos indígenas quando fazem a transição entre os anos iniciais do Ensino Fundamental realizados em escola indígena para os anos finais do Ensino Fundamental em escola não indígena.

Para Munduruku (2012), a sociedade indígena

[...] são sociedade do presente. Toda a compreensão do mundo desenvolvida por elas passa pela urgência, pelo aqui e pelo agora. Homens e mulheres indígenas são educados para viverem tão somente o momento atual, e as crianças nunca são empurradas para 'serem alguém quando crescerem', porque sabem que o futuro é um tempo que não existe. Vivem assim cada dia, cada fase de suas vidas motivadas pela urgência do cotidiano [...]. Seu sistema educativo é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Na visão de Munduruku (2012), a educação nas sociedades indígenas está atenta ao momento atual, pois os indígenas se preocupam com o que estão vivendo no presente; para cada momento de suas vidas há rituais para ajudar a compreenderem o quanto fazem parte de sua comunidade.

Entretanto, a forma de viver e se relacionar para uma comunidade indígena é bem diferente de outros grupos humanos, principalmente da

sociedade atual. Assim, Menezes (2012) faz uma colocação que vem ao encontro desta discussão: “o interesse na escuta é algo próprio da aprendizagem guarani, afirmando o interesse na capacidade de conhecer. Pensar sobre as decisões tomadas é algo estimulante entre os mais velhos e os mais novos” (MENEZES, 2012, p.116).

O sujeito PI 3 comenta sobre a luta de sua comunidade para construção de um calendário escolar próprio e para oferta de outras modalidades de ensino além da dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo PI 3, a comunidade indígena gostaria de contemplar outra organização do calendário escolar que considerassem a sua cultura, mas relata que não conseguem pela burocracia, sendo essa uma dificuldade encontrada por essa comunidade.

Porém, segundo a LDBEN, no Art. 23 § 2º, “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

Bergamaschi (2012) discorre sobre o interesse da sociedade indígena e de professores não indígena:

[...] observamos as sociedades indígenas interessadas em conhecer o modo de vida não indígena e qualificar o diálogo intercultural, por outro, professores das escolas da nossa sociedade (não indígena) também querem desenvolver propostas didático- pedagógicas mais condizentes com a realidade atual dos povos que compõem a diversidade cultural brasileira. Contudo, necessitam de informações e formação acerca da temática indígena (BERGAMASCHI, 2012, p.10).

A partir das colocações da autora há o interesse tanto das comunidades indígenas em conhecer as realidades não indígenas como de professores não indígenas de realizar trabalho pedagógico voltado para a realidade dos diferentes povos presentes na sociedade brasileira. Por outro lado, ainda existe uma necessidade de formação que contemple as questões indígenas.

As considerações dos professores indígenas e não indígenas, na formação realizada, contribuiu para um diálogo entre as duas realidades escolares (indígena e não indígena). Durante o período de estudos, reflexões e partilha foi possível perceber que o trabalho com a formação docente causou nos participantes inquietações, uma vez que, ao longo do processo, eles



passaram a ver questões multiculturais na escola como situações que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Na continuidade da formação docente, os professores apresentaram fragmentos de diálogo coletados por meio de entrevista (volume à parte) com alunos indígenas da instituição para verificar como eles vivem na sua comunidade, as suas lembranças da escola indígena e não indígena.

No colégio, estavam matriculados 21 alunos indígenas no ano de 2019, tanto da comunidade local como de outros estados do Brasil, que chegam a se matricular na instituição por morarem em um alojamento para treinamento de futebol que fica em terras indígenas, mas que não tem vínculo com nenhuma escola de futebol.

O quadro 24 consiste em falas de cinco alunos (as) indígenas da etapa do Ensino Médio (1º a 3º ano) que foram apresentados (sem identificar os alunos) ao grupo pelos cursistas e pela professora pesquisadora durante essa etapa formativa.

Aluno (a) - A	Síntese de entrevista com alunos indígenas
A1	<p>“Quando eu morava em outra reserva indígena, conhecida como Pinhalzinho, município de Tomazina, lá eu estudava na aldeia indígena; na escola da aldeia tinham professores indígenas e não indígenas [...] a aula era na língua indígena para que os alunos não se esqueçam de sua cultura; tinha aula prática como ir ao rio pescar [...]. Depois de alguns anos fui morar em outra reserva indígena [...], fui estudar na cidade [...], fiquei um pouco com medo por ser indígena, mas com o tempo me acostumei e fiz amigos que gostavam de mim, aprendi matérias novas e legal, mas eu não acho tão legal quanto na aldeia, porque na aldeia tinha aula cultural [...]; fiquei triste de ir para a cidade [...], mas logo encontrei outros estudantes indígenas que moravam na reserva ao lado e foi mais fácil a aprendizagem na cidade”.</p>
A2	<p>“[...] mas agora eu vejo a realidade de estudar em uma aldeia e estudar na cidade. Quando eu comecei estudar na cidade um pouco eu já sabia que ia ser diferente, não conhecia ninguém e fiquei tipo isolado das outras pessoas. No começo quando eu entrei já tinha sofrido discriminação por ser indígena [...], eu fui firme para não sair da escola depois de uns dias, fui me acostumando com as pessoas e começamos a virar amigos, mas hoje se um indígena vier com o rosto pintado ou que seja todo nosso corpo, os brancos já nos olham de outro jeito [...]. Um dia eu e meus amigos indígenas estávamos cantando na escola e uma pessoa falou ‘olha os índios fazendo macumba’”.</p>
A3	<p>“Nunca estudei em uma escola indígena [...]. Em todas as escolas que eu já estudei, o indígena só era lembrado em 19 de abril, no Dia do Índio. E na escola em que estudo atualmente é um pouco mais lembrado, pois vários indígenas estudam nela, e às vezes fazemos trabalhos sobre a nossa cultura na escola.</p> <p>Depois que eu chego da escola eu vou furar conta e fazer cordões para enfeitar a Casa de Reza e para usar como acessório; as outras pessoas da aldeia também passam boa parte do dia fazendo artesanato. Logo depois que anoitece, lá pelas 18:30, algumas pessoas (principalmente os jovens) se reúnem na OYGWATSU (Casa de Reza); lá nós cantamos nossos cânticos sagrados, contamos histórias, falamos sobre cultura e trocamos ensinamentos, daí lá pelas 21:30 voltamos para a casa descansarmos.”</p>
A4	<p>“Foi ruim sair da escola indígena, pois era onde eu tinha muitas amizades com os professores e colegas. Estudar em uma escola não indígena é uma nova experiência para mim. É a minha primeira vez que estou estudando em uma escola não indígena, tenho novos amigos e a escola nos dá total atenção e os professores são bem legais.</p> <p>A vida na minha comunidade indígena é boa e tranquila, todos nós ajudamos nos deveres do dia a dia.”</p>
A5	<p>“Os estudos dos povos indígenas em suas próprias aldeias é uma realização para todos nós que vivemos nessa comunidade indígena [...]. No Ensino Fundamental nunca sofri agressão física, mas sofri preconceito, [...] meus colegas de classe sempre riam de mim [...], me falavam que eu tinha que pegar meu arco e flecha para atacar alguém que eu não gostar [...], só agora com 17 anos de idade consigo ver [...] que isso era preconceito e ignorância e hoje consigo me defender sozinha não fisicamente, mas sim verbalmente através de conversa [...]”.</p>

**Quadro 24 – Fragmentos de anotações de entrevista com alunos indígenas**

**Fonte: a autora, 2019.**

O diálogo com alunos indígenas foi realizado previamente pelos professores cursistas e pela professora pesquisadora, em sua hora-atividade, a fim de saber dos alunos como eles viam a passagem da escola indígena à

escola não indígena. Cabe ressaltar que a maioria desses alunos pertence à comunidade indígena *Guarani*, com exceção de A4 que é de comunidade *Kaingang* em outro estado do Brasil e recentemente foi estudar no colégio. Destaca-se, também que alguns relatos dessa conversa foram comentados durante a última etapa da formação.

O sujeito A2 apresenta uma preocupação em aprender a língua indígena: “aprendi a falar a língua, para não deixar morrer a cultura”. Essa preocupação vem ao encontro dos estudos do último censo realizado pelo IBGE em 2010, o qual constatou que a língua indígena está ameaçada, tendo em vista “[...] que 57,2% dos indígenas encontrados no censo não falam nenhuma língua indígena” (PIMENTEL, 2012, p.52).

A maioria dos alunos que integram esta investigação reside em comunidade indígena *Guarani Nhandeva* no Paraná. Sobre a língua indígena guarani:

Atualmente, a língua guarani (família linguística tupi-guarani do tronco tupi) costuma ser subdividida, no Brasil, em três dialetos: o mbyá, nhandeva e o kaiowá. Seus falantes distribuem-se em tekoa (aldeia) localizadas principalmente nos estados brasileiros das regiões Sul, Sudestes e Centro-Oeste [...] (SILVA, 2012, p, 75).

Os diálogos apresentados no quadro 24 na fala de A1, A2 e A5 ressaltam o quanto a escola não indígena ainda pode ser local de intolerância étnico-racial. Tal realidade é resultado de “[...] cinco séculos, os saberes dos povos originários ficaram desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos [...] escolas serviam de instrumentos para justificar o extermínio físico (genocídio) e cultural (etnocídio)” (SOUZA, 2012, p.18).

Bonin (2012) discorre sobre a função da escola para os povos indígenas:

[...] assumem [os povos indígenas] a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se escutarmos as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o lugar político da escola. Os povos indígenas qualificam a escola com ‘Formadora de guerreiros’ (BONIN, 2012, p.35).

Além de diálogos que relatam a transição escolar indígena e não indígena, houve alunos que comentaram sobre a vida na comunidade indígena. Somente por meio desse diálogo com os alunos, o coletivo docente tomou

conhecimento que A4, um aluno nunca estudou em escola não indígena, sendo o Ensino Médio a sua primeira vez.

As descobertas da entrevista com alunos indígenas se relacionam com as constatações de Bonin (2012) sobre os desafios da educação escolar indígena:

[...] o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas - individualização competitiva, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos - e torna-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BONIN, 2012, p. 33-4).

Depreende-se para Bonin (2012), que a dificuldade dos índios em relação à escola consiste na formação capitalista da escola, que ignora a cultura indígena, a qual consiste em outra forma de viver em sociedade, para além da lógica capitalista.

A vida dos alunos na comunidade indígena local possibilitou perceber que eles têm uma rotina de aprendizagem da cultura, na relação com o artesanato, com as práticas de religiosidade, como na troca de conhecimento entre os jovens da comunidade por meio do trabalho coletivo.

Os adultos transmitiam às crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso de cerâmica, um artefato [...]. Essa educação dos cinco sentidos – olfato, paladar, tato visão e audição – era dado por meio daquilo que o antropólogo Francês André Leroi-Gourhan chamaria de 'gesto técnico' (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.66).

A forma como ocorria o aprendizado na comunidade indígena mencionado por Funari e Piñón (2016), antes da invenção da escola que conhecemos hoje, articula-se ao relato de A3 sobre a sua rotina na comunidade indígena.

Ribeiro (2004) apresenta indicações de que na escola são necessárias mudanças, seja nos conteúdos ou na forma de percebê-la, essa trajetória envolve também os professores, que são peças centrais desse processo, porque é pelas mãos desses que as mudanças precisam começar. O professor, como protagonista e responsável por mudanças, precisa desenvolver "capacidade de autoformação" (RIBEIRO, 2004, p. 121). Momento em que os professores devem ultrapassar o senso comum, construindo uma formação que requer desenvolver a realização de investigações, a partir de

suas práticas docentes e do seu dia a dia, o que resulta em um processo de autonomia (RIBEIRO, 2004).

Por fim, a atividade formativa apresentou pontos que contribuíram para um estudo multicultural, trazendo, a partir das discussões dos professores, a confirmação de que o trabalho com questões multiculturais implica compromisso colaborativo e dialógico. Além disso, constatou-se que não é tarefa fácil compreender a diversidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como conseguir envolver todos os docentes nesse trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação trouxe a oportunidade de trabalhar com a formação docente e estudos multiculturais em uma escola pública do Paraná, na qual foram constatadas algumas dificuldades dos professores em promover a valorização e inclusão das diversidades cultural e étnico-racial na escola.

A investigação não se passa em uma escola indígena, mas em uma escola não indígena que atende esses alunos. Entretanto, apesar de essa escola receber alunos da cultura indígena, nem sempre os docentes percebiam que a diversidade que adentra a escola pode interferir no processo de ensino e aprendizagem ou que esses alunos precisam ser incluídos na escola.

Portanto, um dos aspectos que marcou a realização dessa investigação foi à evidência de que os estudos sobre questões multiculturais são lembrados apenas próximos às datas comemorativas, o que representa certa violência simbólica contra diversas culturas, como a dos alunos indígenas dessa escola. Desse modo, mesmo a escola tendo alguma formação envolvendo questões multiculturais, como é o caso da “equipe multidisciplinar”, foi possível identificar que os professores ainda apresentavam concepções e práticas sobre o trabalho com a diversidade cultural bem distante de uma educação inclusiva que promova equidade.

Por outro lado, o processo de estudos envolvendo o PPP da instituição, as leituras multiculturais, os relatos feitos por alunos e professores indígenas de como se viam naquela ou em outras escolas que passaram ao longo da vida, contribuíram para que os professores, de modo geral, começassem a perceber a necessidade de trabalhar a diversidade cultural na escola de outras formas, não apenas em datas comemorativas como tradicionalmente se faz. Além disso, esse processo formativo auxiliou na conscientização de que a diversidade tem que ser considerada, de forma efetiva, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, muitas incertezas e desafios surgiram na conversa com os professores nos momentos concentrados do Curso.

Considera-se que os estudos teóricos e de campo, com observações da formação, contribuíram para compreender as especificidades de um estudo multicultural na escola, de modo que a professora pesquisadora também pôde se formar durante o processo em que aconteceu a formação, desde o momento

de sua elaboração. O processo educacional realizado em seis etapas proporcionou subsídios para entender a relação teoria e prática ao trabalhar a formação continuada em uma perspectiva de autoformação, em que os professores assumem uma posição protagonista nesse processo e alcançam um trabalho colaborativo.

No entanto, muitos foram os desafios de uma formação docente proposta em hora-atividade e encontros concentrados aos sábados, seja por dificuldade de reunir os professores dentro de sua carga horária de trabalho na escola, seja para fazer com que esses percebessem que a hora-atividade também é um momento para estudo e formação na escola e que os professores poderiam ser os protagonistas desse processo.

Por outro lado, isso não significa abandonar os professores nesse processo, pelo contrário, ao longo da proposta de formação, eles compartilharam suas dúvidas, dificuldades, ideias com a pesquisadora e entre os grupos.

No entanto, houve professor que teve maior dificuldade para se inserir em grupos para realizar trocas de experiência, de leituras e de dúvidas no processo. Porém, os momentos concentrados – que tiveram que acontecer aos sábados –, foram destinados a tentar superar as dificuldades de alguns professores de se encontrar com seus pares. Assim, foram de grande valia os encontros concentrados, tanto que foi observado, por um dos professores, durante a avaliação final do curso, que os encontros deveriam ter ocorrido em maior número.

Nesse percurso de formação, surgiram alguns desafios. Dois dos professores que iniciaram os estudos de forma individual não conseguiram se aproximar de nenhum grupo de estudo, devido à sua hora-atividade e carga horária de trabalho em outras instituições. Houve também algumas desistências no desenvolvimento da etapa 2 para 3. Porém, nem todos os participantes deram retorno à pesquisadora.

O sujeito P2, na avaliação inicial, fez uma observação sobre o horário e o local de estudo. Segundo P2, foi uma pena a formação, nas etapas 1 e 2, ter tomado a maior parte do tempo da sua hora-atividade. Tal pensamento pode condizer com o não reconhecimento da hora-atividade como horário de estudo e formação docente, assim como ter sido um dos motivos da desistência, desse docente, do Curso.

Uma das questões que permanecem em aberto na investigação foi justamente não saber a razão da não continuidade de alguns professores no Curso. Porém, os professores que permaneceram na formação não mediram esforços para completar o Curso e, mesmo diante de dificuldades de promover a participação em grupos, alguns foram para a escola fora de seu horário normal de trabalho, e essa atitude docente tem que ser valorizada dentro do contexto escolar, sobretudo, em se tratando de um Curso de formação continuada.

Um dos resultados significativos na análise dos dados foi a constatação de que os professores perceberam que desconhecem a realidade dos alunos indígenas, mesmo eles estando tão próximos a eles, e que também não viam a diversidade cultural como elemento que pode influenciar, de forma positiva ou negativa, a aprendizagem, dependendo de como a escola trata a questão.

Essa tomada de consciência levou a uma aproximação dos docentes com a comunidade indígena local, tendo em vista que partiu deles a ação de dialogar com alunos e professores indígenas, a fim de saberem como esses veem a transição de uma escola indígena para não indígena. Tal ação foi um diálogo intercultural que a professora pesquisadora não havia percebido antes de vivenciá-lo junto com os docentes, na última etapa da formação proposta.

Por meio de um diálogo entre professores e alunos da comunidade escolar que os alunos indígenas tiveram oportunidade de dizer: o quanto sentiam falta de aprender, na escola, a sua língua nativa; que se viam lembrados na escola basicamente nas datas comemorativas, em específico no dia do índio; que, de início, tiveram medo ou até mesmo se sentiram isolados na inserção de uma escola não indígena; e que, ainda hoje, na última etapa da Educação Básica, são vistos de maneira estranha na escola. Tal acontecimento fez com que muitos docentes afirmassem, durante a roda de conversa, que não percebiam esse choque cultural na escola de atuação.

O processo educacional, materializado no “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola”, foi um instrumento de trabalho cuja proposta formativa visa superar a passividade docente na escola para tratar da temática multicultural. Mas foi muito além disso, pois ajudou a escola e a professora pesquisadora a perceberem algumas incoerências na filosofia da instituição, nos documentos escolares (como o PPP) e também nas práticas docentes e em seus planejamentos.



Entretanto, a mudança na escola e na prática docente não é algo que se efetiva em curto prazo, deve ocorrer ao longo de toda uma vida escolar. Assim como reconheceram os professores e a professora pesquisadora, esse processo foi iniciado quando todos aceitaram participar da formação, porém agora é preciso rever o trabalho juntamente com o coletivo da escola.

Desse modo, as sugestões de leituras, atividades, diálogos, assim como os objetivos propostos podem ser utilizados por outras realidades escolares, para tentarem dialogar sobre as questões multiculturais na escola e colocarem cada professor como protagonista do seu processo formativo, superando o caráter passivo e descontextualizado da formação docente.

Evidentemente, a proposta de formação desta pesquisa tem muitas outras abordagens que precisam ser contempladas. Essas podem ser exploradas em um trabalho futuro, que parte de questionamentos como: de que maneira ocorre a prática pedagógica voltada para questões multiculturais na escola? Como superar o foco das datas comemorativas para desenvolver um trabalho de valorização da diversidade étnico-cultural na escola?

A escola em que se passou a investigação, motivada pelas discussões vivenciadas durante o processo formativo, começou a apresentar algumas ações voltadas às questões multiculturais, fazendo com que a escola começasse a repensar a formação docente. A inserção do aluno indígena na escola foi um dos temas escolhidos pelos profissionais do magistério para compor uma parte da “Formação em Ação”, promovido pela SEED/PR no mês de julho de 2019. Essa formação foi destinada a professores e funcionários da escola, a qual trouxe muitas reflexões que já haviam sido debatidas nos estudos do Curso realizado com os professores.

O processo educacional denominado “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola” não teve como protagonista a professora pesquisadora, apesar dessa ter apresentado parte das orientações iniciais do Curso e alguns materiais de base. Porém, boa parte do Curso contou com os esforços coletivos dos docentes, de modo que esta autoformação visou fazer com que o professor tomasse a iniciativa de propor de forma mais autônoma a formação, principalmente na quarta, quinta e sexta etapa, momentos em que já estavam familiarizados com as leituras.

Trabalhar com as diferenças na escola não é algo fácil, haja vista que o ambiente escolar reflete a vida em sociedade. De um lado, há o enfrentamento

das mudanças tecnológicas, o modo de ser e de aprender das novas gerações e todo o complexo das diferenças presentes na escola. Por outro lado, as questões multiculturais presentes nem sempre são alvo de debates ou mesmo levadas em consideração na formação de professores, porém, são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Os dados da investigação evidenciam que são as diferenças que cada aluno traz para a escola oportunizam inúmeras aprendizagens, como o fato de essa diversidade tornar a escola um espaço mais inclusivo.

A autoformação docente de fato pode contribuir com elementos e instrumentos positivos para o ensino e a aprendizagem. Uma das formas de realizar essa autoformação, evidenciada pelos resultados da pesquisa, é colocar cada professor como protagonista de seu processo de formação.

Entretanto, esse protagonismo docente não é fácil de se realizar, pois muitos professores preferem permanecer na sua “zona de conforto”, recebendo formações “prontas”, nas quais cabe a um coordenador dizer tudo o que se tem a fazer.

A primeira hipótese levantada sobre a necessidade de formação continuada para trabalhar questões multiculturais na escola foi verificada ao longo do processo, principalmente uma formação pautada na autoformação, a qual contribui para o protagonismo docente na formação.

Os estudos e discussões acerca dos diálogos docentes identificaram que alguns docentes não viam necessidade de mudar suas práticas e de usar instrumentos diferenciados com os alunos, porque, inicialmente, consideravam que os alunos que chegam à escola deveriam se adaptar à realidade da escola, independentemente de sua cultura e de suas origens, concepção que começa mudar ao longo dos estudos.

Por outro lado, essa visão docente, baseada no que a pesquisadora aprendeu sobre cultura, diversidade cultural e inclusão, evidencia uma real necessidade de formação multicultural na escola, uma vez que, mesmo imersos em um ambiente multicultural, os professores encontram dificuldades para trabalhar com as diversidades que se encontram na escola, mas nem sempre reconhecem essa dificuldade.

A segunda hipótese diz respeito à necessidade de estudos sobre questões multiculturais nos cursos de formação continuada de docente e de elaboração de material de formação que leve em consideração a realidade

escolar. De fato, a necessidade de elaborar um Curso de formação de docente levando em consideração a realidade docente demonstrou ser algo relevante e fez com que os professores que permaneceram assumissem um compromisso com a formação e passassem a ver, na sua realidade escolar, como as questões multiculturais são apresentadas, inclusive no PPP da instituição.

A confirmação, tanto da primeira como da segunda hipótese, foi constatada também pelo retorno que os docentes deram na ficha de avaliação do curso. Eles avaliaram positivamente a formação, como apresentado nos dados coletados para a elaboração da metodologia da pesquisa. Além disso, todo o processo educacional realizado na escola proporcionou um retorno importante para constatar a necessidade de uma formação voltada a realidade escolar docente.

O presente estudo contribui, pois, de forma significativa para a formação da professora pesquisadora, mas também trouxe uma contribuição para outros professores de uma escola pública, principalmente no que diz respeito à tomada de consciência sobre questões multiculturais na escola.

Nesse processo, o objetivo geral de promover a discutir questões sobre multiculturalismo e a acolhida dos alunos na escola por meio da elaboração de um Curso no formato de extensão foi alcançado. A realização, em uma escola pública, do “Curso de Extensão: Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola” colocou o professor como protagonista no processo formativo e desenvolveu um trabalho colaborativo na escola.

Em relação aos objetivos específicos, esses foram atendidos. O primeiro visou trazer um diálogo sobre a formação docente inicial e continuada, o que se confirmou por meio da revisão de literatura, que trouxe estudos sobre a escola como espaço significativo de formação docente, assim como sobre as dificuldades enfrentadas na formação continuada, principalmente quando se trata de um trabalho colaborativo.

Com relação ao segundo objetivo, na tentativa de abordar a diversidade étnico-racial e sua introdução na escola, foi possível verificar, por meio da revisão da literatura, como deu-se a introdução de povos miscigenados na escola, bem como apresentar, no Paraná, algumas comunidades indígenas, além de fazer uma breve discussão sobre a escola indígena e não indígena. No entanto, no caso do Paraná, há uma dificuldade

em encontrar material de estudo que faça um levantamento em escolas estaduais não indígenas que atendem alunos indígenas.

Quanto ao terceiro objetivo, a discussão sobre a função social da escola e a introdução do multiculturalismo na educação deixa claro que a escola assumiu, ao longo de uma trajetória histórica, um currículo pensado para uma elite excludente e dominante. Em consequência, a introdução do multiculturalismo na educação é recente, acontecendo por meios de legislações. Sendo assim, é algo que precisa ser trabalhado com maior frequência na escola.

No quarto objetivo, houve a descrição metodológica da investigação no que se refere a questões de abordagens de pesquisa (qualitativa, de campo e com inspirações na etnografia), de métodos e de instrumentos que contribuíram para o estudo de uma cultura escolar: os sujeitos, contextos e trajetórias da investigação.

O quinto objetivo, sobre a análise dos dados resultados do Curso, foi concretizado. As anotações no diário de campo por meio de observações das ações docentes bem como registros em fichas de leitura e algumas gravações de áudio subsidiaram o acompanhamento e registro desse estudo, buscando apresentar seus resultados e discuti-lo com base na literatura da investigação.

Outros trabalhos podem ser realizados, partindo dessa mesma temática abordada na pesquisa, de forma a dar continuidade às discussões introduzidas nesta Dissertação, como o mapeando das escolas não indígenas que atendem alunos indígenas no estado do Paraná, ou a investigação do rompimento da língua nativa desses povos nas escolas não indígenas.

Enfim, estudos sobre trabalho colaborativo, questões multiculturais e professor protagonista na formação continuada requerem mais investigações dessa natureza, haja vista que não é tarefa fácil envolver todo o coletivo escolar no processo de formação continuada. O trabalho colaborativo e do professor protagonista não atingiu a todo o coletivo da escola, mas trouxe elementos relevantes para os docentes que assumiram o compromisso com a formação, bem como um grande aprimoramento para a professora pesquisadora acerca da formação docente. Tais constatações indicam que é preciso condições mais favoráveis de trabalho para a formação continuada docente acontecer na escola, pois é formando os professores que será possível promover mudanças na instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela S. Aguiar. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. **In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-93.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. **In: ALARCÃO, Isabel. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001. p. 15-30.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís. Campos; FREITAS, Cnara Aline. 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: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Introdução: os coletivos diversos despolitizam a formação. **In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Introdução – Povos Indígenas: conhecer para respeitar. **In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.) Povos indígenas e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 7-16.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. **In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). Povos indígenas e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. **In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (org.) Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Parecer nº 22/2019**, de 07 de novembro de 2019.. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP de 7 de nov. de 2019. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 mar. 2020.

CAPES. **Documento orientador de APCN - Área 46: Ensino**. Ministério da Educação (MEC) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). 2019. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/Documento\\_de\\_%C3%A1rea\\_2019/ENSINO.pdf](http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf). Acesso em: 12 de mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, de 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf)>A. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 13/2012**, de 10 de maio de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 18/2012**, de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica - CNE/CEB. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares, Nacionais Gerais para Educação Básica. **In:** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394, do Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno– CNE/CP - Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília DF. 5 de out. de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 243-251.
- CANDAU, Vera Maria. Escola didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica e intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 107-138.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica e intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 55-80.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica e intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 19-54.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. 3. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2012.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CAVALHEIRO, Andreia Aparecida; FÉLIX, Ingrid Ellen; PEREIRA, David da Silva. Reflexões sobre a formação de professores e o multiculturalismo na escola. In: Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem: atualidade, perspectivas e desafios – IV SEA, 2018, Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: UTFPR, 2019, p. 1-13. Disponível em: <https://sites.google.com/site/anais4sea/home/trabalhos>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 71-80.
- FELDMANN, Marina Graziela. LIMA D'AGUA, Solange Vera Nunes de. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, Marina Graziela. (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 189-200.

FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Leia Spod. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 03, n. 03, set-dez., 2017. Artigo nº 563 | [relacult.claec.org](http://relacult.claec.org) | e-ISSN: 2525-7870. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/563/489>.. Acesso em: 09 mar. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. **Revista da Educação**, [s. l.], v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008, Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017). Acesso em: 10 fev. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

FUSARI, José. Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. **Formação de Professores a Nível de 2º Grau**. Cad. Pesq. São Paulo, 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1123/1128>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F de; BARROS, Vitória M. de (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**, II coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-122.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamentos dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/636/1/ARTIGO\\_ComportamentoProfesoresEduca%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/636/1/ARTIGO_ComportamentoProfesoresEduca%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf). Acesso em: 03 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Prefácio: Sobre formação de professores na contemporaneidade. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SEMIONATO, Margareth Fadanelli (org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo, Paulinas, 2008. p. 11-14.



GEERTZ, Clifford James. Capítulo I: Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koongan, 1989. p. 13-41. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod\\_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, cultura e educação na formação de professores. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, [s. l.], ano 20, v. 27, n. 1, p. 45-71, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas: Papirus. 2009.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de uma educação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 37-55.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. UFFS. Agência Financiadora: CAPES. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARCHESI, Álvaro. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALÁCIOS, Jesús (org.). Tradução Fátima Murad. 2. ed. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-150.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimentos. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA

- ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 115-126.
- MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 201-41.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-28.
- MOREIRA, Antônio Flávio ; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013. p. 7-12.
- MOTA, Luciano Tadeu. As populações indígenas no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar indígena (cadernos temáticos)**. Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED – PR, 2006.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 257-284.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MCLAREN. Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 55-105.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Capacitação docente. In: NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Práticas Pedagógicas e uso da Tecnologia na Escola**. São Paulo: Érica, 2014, p. 113-118.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. **Instrução n.º 001/2020** – DEDUC/SEED. Estabelece a organização das horas-atividade a serem cumpridas especificamente nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0012020deduc.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0012020deduc.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **EDITAL N.º 7/2020. Processo Seletivo Simplificado – PSS**. GS/SEED. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwivpfL3->

enpAhWhILkGHSuEC7YQFjABegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.nre.see  
d.pr.gov.br%2Fmodules%2Fnoticias%2Fmakepdf.php%3Fstoryid%3D21285&u  
sg=AOvVaw3mGEFJEfrUEVfP6V5cvP0a. Acesso em: 03 de jun.2020.

PARANÁ. **Educação indígena no Paraná – 2013**. Boletim: Resultado do Censo Escolar. SEED/SUDE/DIPLAN/ Coordenação de Informação Educacionais. Curitiba, PR, n. 8, out. 2014, p. 1-6. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed8.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - Diretoria de Educação - Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. **Estudo e Planejamento das Escolas Regulares e EJA, 2020**. Proposta de Nivelamento de Aprendizagem (Roteiro I) p. 1-50. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos\\_planejamento/fevereiro\\_2020/escolas\\_regulares\\_eja/segundo\\_dia/professores/roteiro\\_professores\\_escolas\\_regulares\\_eja.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/escolas_regulares_eja/segundo_dia/professores/roteiro_professores_escolas_regulares_eja.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 35-50.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. A motivação e os processos de ensino e aprendizagem. In: PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-63.

PIMENTEL, Spnensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. 26ª impressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 21. ed. Campinas, SP: Autores e Associados. 2010. (Coleção Memórias da Educação).

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp. 2004. p. 119-126.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Continuada. In: ROMANOWSKI, Joan Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010. p. 129-168.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão técnica Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009. p. 51-70.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** Coleção Primeiros Passos. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 77-88.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze testes sobre a educação política. 32. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 1999. p. 15-42.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús – Revista de Ciências Humanas**, Universidade de São Paulo. Campina Grande – PB, EDUFCG, v. 13, n. 2, p. 121-132, 2007. Disponível em: [http://150.165.110.251/arius/01\\_revistas/v13n2/18\\_arius\\_v13\\_n2\\_2007\\_edicao\\_completa.pdf#page=9](http://150.165.110.251/arius/01_revistas/v13n2/18_arius_v13_n2_2007_edicao_completa.pdf#page=9). Acesso em: 01 jan. 2019.

SILVA, Sergio Baptista da. Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos guarani e kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 75-90.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter) nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 17-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: Ed. UNESCO, 1994. Disponível em:  
[http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 06 de jan. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.