EDUCAÇÃO, CULTURA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

UBERABA/MG Maio/2016

Neide Borges Pedrosa - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - neibpedrosa@gmail.com

Rogéria Moreira Rezende Isobe - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - rogeriaisobe@gmail.com

Lucas de Oliveira Damante - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - damantelo@outlook.com

Ítalo Lima da Silva - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - italolim@hotmail.com

Magali Resende de Oliveira - CIEL/Uberaba-MG - magali.resende@educacao.mg.gov.br

Liliane Alves de Oliveira - CEMEI/Uberaba-MG - lilianeababy@hotmail.com

Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)

Categoria: PESQUISA E AVALIAÇÃO

Setor Educacional: EDUCAÇÃO CONTINUADA EM GERAL

RESUMO

Este trabalho consiste em relato de experiência sobre o processo de formação continuada com docentes da rede pública municipal de Minas Gerais, que objetivou qualificar a abordagem sobre a cultura indígena nas escolas – obrigatória pela Lei 11.645/2008. O processo formativo foi desenvolvido em um curso de aperfeiçoamento realizado no período de 2014 a 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM). O curso foi estruturado em duas atividades articuladas: 1) aulas presenciais e a distância; 2) seminários temáticos com a participação de representantes das etnias Gavião e Arara, provenientes de Rondônia, que palestraram sobre a inclusão digital das comunidades indígenas. A experiência evidenciou a potencialidade das ações de formação continuada para o desenvolvimento de uma educação intercultural e demonstrou, por sua vez, que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para efetividade dos processos de inclusão digital no Brasil.

Palavras-chave: formação docente cultura inclusão digital

Introdução

A formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores tem sido alvo de discussões no cenário das políticas educacionais e no ambiente acadêmico nacional e internacional, tendo em vista a construção de novos horizontes no campo educativo. Aliada a uma política de valorização do magistério – condições de trabalho, salários e carreira – a formação continuada é apontada como um dos elementos basilares na efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo a responder aos inúmeros desafios da complexa sociedade do século XXI (NÓVOA, 1992 ; CANDAU, 1999; MARIN, 1995 e 2000; FERREIRA, 2003; BARBOSA, 2003).

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

No que se refere às culturas indígenas, cabe salientar que nos últimos anos houve um aumento gradativo da produção bibliográfica que analisa a abordagem sobre a temática nas escolas (BONIN, 2006; GRUPIONI, 1996; BERGAMASCHI, 2008; BERGAMASCHI e GOMES, 2012; SILVA, 2012.). As investigações sinalizam o predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas, pois “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil” (GRUPIONI, 1996, p. 424). A temática indígena é abordada, pois, no ambiente escolar de forma superficial, descontextualizada e marcada pelas visões da literatura romântica do século XIX, que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam além de desconsiderar a pluralidade de povos indígenas e as peculiaridades de cada etnia (*idem*).

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

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

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

(RENAFORM).

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de formação destacando o perfil dos cursistas e a metodologia do curso operacionalizado por meio duas atividades articuladas: 1) aulas presenciais e a distância; 2) seminários temáticos com a participação de representantes indígenas provenientes de Rondônia que palestraram sobre a inclusão digital das comunidades indígenas numa perspectiva de emancipação humana.

Levantamento do perfil dos participantes

O projeto de formação teve como público alvo professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino. Foi desenvolvido com 123 professores provenientes de seis municípios: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo (Minas Gerais) e Igarapava (São Paulo). Tais municípios são integrantes da área de abrangência da UFTM, devido à proximidade com a cidade de Uberaba, sede da instituição. Quanto ao número de habitantes, os seis municípios possuem a média de 13.038 sendo o número máximo 27.900 e mínimo 3.890 habitantes.

Uma das ações da experiência de formação consistiu no levantamento do perfil dos participantes com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre os cursistas. Metodologicamente realizou-se uma investigação de caráter exploratório que, segundo Vergara (2000) contribui para um maior conhecimento sobre o tema em estudo. A coleta de dados foi realizada no primeiro dia do curso, antes de todas as atividades programadas, através de um questionário estruturado, com questões fechadas relacionadas ao levantamento do perfil dos participantes. O questionário consistiu de 4 questões fechadas abordando os seguintes aspectos: registro da idade, sexo, área de atuação e nível de escolaridade. Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, tabulados e organizados na tabela a seguir, que apresenta o perfil dos professores cursistas de acordo com as variáveis: sexo, idade, área de atuação e nível de escolaridade.

Tabela 1 Perfil dos cursistas

Sexo	Freq.	%
Masculino	05	4
Feminino	118	96
Total	123	100
<hr/>		
Idade	Freq.	%
20 a 30	46	37
31 a 40	38	31
41 a 50	31	25
Mais de 50	08	7
Total	123	100
Área de atuação	Freq.	%
Educação Infantil	51	41

Ensino Fundamental	60	49
Direção/supervisão	12	10
Total	123	100
Nível de escolaridade	Freq.	%

Ensino Médio	92	75
Superior	31	25
Total	123	100

Constatou-se que a maioria (96%) dos professores que participaram do curso de formação continuada é do sexo feminino, havendo uma minoria (4%) do sexo masculino. Quase metade dos cursistas (49%) atua no ensino fundamental, 29% são docentes da educação infantil e 22% são professores que atuam em funções administrativas de direção escolar e supervisão pedagógica. A maioria dos docentes (68%) possui idade entre 20 a 40 anos e a formação daqueles que estão atuando na sala de aula é majoritariamente (75%) o magistério de nível médio. Apenas 25% dos professores possuem ensino superior sendo todos eles graduação em pedagogia. Os dados referentes ao nível de escolaridade corroboram a necessidade de ampliar os processos de formação continuada dos professores visto que a maioria dos docentes não possuem a formação profissional em nível superior.

Atividades de formação

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

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

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

acesso a computadores; falta de habilidade em informática por parte de muitos cursistas (que gera insegurança e resistência ao uso das tecnologias digitais); instabilidade da internet.

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

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

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

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

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

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

A palestrante Marli Peme – professora indígena representante da Etnia Arara (Karo) – versou

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

Na experiência de formação, os Seminários foram uma das estratégias de maior impacto uma vez que envolveu a participação de vários segmentos da rede de ensino, comunidade acadêmica sociedade civil e gestores municipais. Além de favorecer o protagonismo indígena nos processos formativos, os seminários possibilitaram a divulgação das experiências de inclusão digital vivenciadas pelas comunidades indígenas numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido, contribuíram, por um lado, para a desconstrução de estereótipos de cunho eurocêntrico sobre as populações indígenas. Por outro lado, constituíram-se em espaços de reflexão e crítica aos

processos de exclusão digital, permitindo, desta forma, a compreensão de que a luta pela inclusão digital está intimamente relacionada à luta pela superação das severas desigualdades sociais, econômicas, culturais e regionais predominantes na realidade brasileira.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 13/07/2014

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

BERGAMASCHI, M. A. (org). 2008. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Formação de professores: as TICs estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. **Educação à distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007. pp. 73-92.

BONIN, I. T... Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o ‘descobrimento’, o ‘encontro harmonioso’ e outras histórias contadas na escola. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, n. 1, junho, p. 61-72. 2006.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. . p. 51-68.

FERREIRA, Naura SC. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LEMOS, A.; MARQUES, F. P. J. A. **O Plano Nacional de Banda Larga Brasileiro**: um estudo de seus limites e efeitos sociais e políticos. Revista da Associação dos programas de Pós-Graduação em Comunicação/ECompós, Brasília, v. 15, n. 1, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote,1995.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____ et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

PEDROSA, N. B. Diálogo intercultural: currículo, inclusão digital e identidade cultural. In: NEVES, J. G. *et. all.* (orgs). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. pp.95-105.

SILVA, M. P. A **diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set. 2012.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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