

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES



ARTIGO

OS PROJETOS DE TRABALHO E A PESQUISA- AÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIAIS “METODOLÓGICOS” PARA A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

*The pedagogical work and research/action projects: potential
“methodologies” for school inter-culturality.*

*Les projets de travail et la recherche-action pédagogique :
potentiels « méthodologiques » pour l’interculturalité à l’école.*

Valda da Costa Nunes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal
de Mato Grosso (PPGE/UFMT SME)

E-mail: valdaphilonunes@terra.com.br

Beleni Saléte Grando

Doutora em Educação pela Universidade Federal de
Santa Catarina (UFSC)

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso
(PPGE-FEF-COEDUC/UFMT)

Como citar este artigo:

NUNES, Valda da Costa; GRANDO, Beleni Saléte. Os projetos de trabalho e a pesquisa-ação pedagógica: potenciais “metodológicos” para a interculturalidade na escola. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jan./jun. vol. 1, n. 1, p. 108-122, 2019. ISSN 25959026.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>

Volume 1, número 1 (2019)
ISSN 25959026

OS PROJETOS DE TRABALHO E A PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIAIS “METODOLÓGICOS” PARA A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

The pedagogical work and research/action projects: potential “methodologies” for school inter-culturality.

Les projets de travail et la recherche-action pédagogique : potentiels « méthodologiques » pour l’interculturalité à l’école.

Resumo

A escola é lugar de convívio de pessoas com diferentes culturas, embora o ensino tenha como base o monoculturalismo. Pergunta-se como superar a cultura hegemônica que possui intrinsecamente, implicações éticas e políticas para professores, professoras, alunos, alunas. A partir disso, objetiva apresentar as propostas dos projetos de trabalho, da pesquisa-ação pedagógica e da formação-ação contínua como possibilidades para superação desse cenário educacional pouco reflexivo, que inviabiliza a abertura ao Outro, especialmente o/a indígena, dificultando as relações interculturais. Para tanto, o texto apresenta esclarecimentos sobre o conceito de interculturalidade para, em seguida, fazer incursões reflexivas sobre a concepção “projetos de trabalho” e “pesquisa-ação pedagógica”. Finalmente, apresenta aspectos parciais relacionados aos projetos de trabalho que professoras e professores de Educação Física e Arte desenvolveram com seus alunos em escolas e CMEIs municipais urbanas durante um curso de formação-ação contínua, denominado “História e cultura do povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08, nas disciplinas de Educação Física e Arte em escolas municipais urbanas de Cuiabá, MT.

Palavras-chave: Projetos de trabalho. Pesquisa-ação pedagógica. Interculturalidade.

Abstract

The school is a place of conviviality of people with different cultures, although the teaching is based on monoculturalism. One asks how to overcome the hegemonic culture which intrinsically has ethical and political implications for teachers and students. From this, it aims to present proposals of work projects, pedagogical research-action and continuing action-learning as possibilities to overcome this unreflective educational scenario, which makes it impossible to open to the Other, mainly the Indigenous people, hindering intercultural relations. To do so, the text presents clarifications on the concept of interculturality and then makes reflective inroads in the concept of “work projects” and “pedagogical research-action”. Finally, it presents partial aspects related to the work projects that teachers of Physical Education and Art developed with their students in schools and urban municipal CMEIs during a course of continuing training, called “History and culture of the Bororo people: contributions to the implementation of the Law 11.645/08, in the subjects of Physical Education and Art in urban municipal schools in Cuiabá, MT.

Keywords: Work projects. Pedagogical research-action. Interculturality.

Résumé

L’école est un lieu de convivialité de personnes de différentes cultures, bien que l’enseignement soit fondé sur le monoculturalisme. Nous nous demandons comment surmonter la culture hégémonique qui a des conséquences essentiellement éthiques et politiques pour enseignants, enseignantes, étudiants et étudiantes. A partir de là, nous avons pour but de présenter les propositions des projets de travail, de la recherche-action pédagogique et de la formation continue comme des possibilités pour surmonter ce scénario pédagogique peu réfléchissant, qui rend impossible l’ouverture à l’Autre, en particulier l’indigène, entravant les relations interculturelles. À cette fin, ce texte présente des éclaircissements sur la notion d’interculturalité, puis fait des incursions réfléchissantes sur la conception de « projets de travail » et « recherche-action pédagogique ». Enfin, cet article présente des aspects partiels des projets de travail que des enseignants et enseignantes d’Éducation Physique et Art ont développé avec leurs étudiants dans des écoles et CMEIs des municipalités lors d’un cours de formation-action continue, nommée « Histoire et culture du peuple Bororo : contributions à la mise en œuvre de la Loi 11 645/08 », dans les disciplines d’Éducation Physique et Art dans les écoles publiques urbaines de Cuiabá, MT.

Mots-clés: Projets de travail. Recherche-action pédagogique. Interculturalité.

Introdução

A escola, hoje, mesmo que queiramos ser otimistas, conferindo-lhe adjetivos que a qualifica como instituição democrática, parece mais uma instituição estandardizada, com padrões unificados que buscam reduzir as diferenças entre os comportamentos e as manifestações sociais a uma única forma, portanto, hegemônica. Sabemos que a configuração desse cenário implica questões sociais, políticas, culturais, mas aqui iremos abordar a questão humana relacionada ao papel do professor, da professora com seus alunos dentro dessa teia de sentidos e significados nem sempre favoráveis ao bem viver na escola.

O que falta para que os saberes dos estudantes sejam impregnados de sentidos e significados para o bem aprender e bem viver na escola? Se é conhecimento o que falta, qual ou quais? Se são conteúdos que faltam, quais? Se é formação contínua, qual? Diante dessas perguntas, encontramos em Barros Neta (2011, p. 149) que,

Faltam às pessoas, por vezes até professores, mas sobretudo alunos, quanto ao uso da linguagem, sequência e encadeamento de pensamentos e capacidade de traduzir conceitualmente seus problemas e angústias, suas experiências, sentimentos e intuições.

No caso do professor e professora, que saber ou saberes poderiam tirá-los da condição de apenas “perplexidade” diante dos fatos, problemas e angústias encontrados durante as suas experiências, no exercício das suas docências? A perplexidade, o susto, a admiração, a indignação, são apenas o princípio de um abrir-se para os fatos, eventos, fenômenos. Para enveredar em processos reflexivos, são necessárias as perguntas e intencionalidade para viajar com as alunas e alunos em busca de soluções para as demandas educativas de sala de aula e de outros espaços e tempos escolares.

Perguntar é fundamental, é bom, mas seria melhor ainda, se soubéssemos o que fazer. Ou: “Como proceder diante desta ou daquela demanda educativa?” Perguntas necessárias, ao professor e à professora, mas que não possuem, frequentemente, sequências lógicas, encadeamentos que as levem a termo, a uma tomada de consciência e atitudes que as concatenem a soluções ou ao menos ao caminho de possíveis soluções para os problemas educacionais, principalmente aqueles que se referem aos processos de construção de conhecimentos.

Sabemos que os cursos de licenciaturas não são suficientes para preparar professoras e

Valda da Costa Nunes e Beleni Saléte Grandó

110

professores que detenham conhecimentos relacionados aos problemas atuais e futuros que a educação e seus atores sociais vêm tendo e poderão vir a ter, diante do ritmo acelerado que a Educação vem sendo deixada à mercê da sorte. Mas estamos convictas de que a disposição e intensão para enveredar com os alunos e alunas nas buscas de soluções para aqueles problemas que são ou que serão encontrados nos processos do caminhar, é fundamental por parte das professoras, professores e escola.

Assim, a formação contínua é uma questão de políticas públicas educacionais no sentido de garantir a continuidade do aprender a aprender e aprender a ensinar diante das demandas com as quais se defrontam dia a dia, professoras e professores nas escolas e que, distantes de oportunidades de reflexão de suas práticas pedagógicas, resignam-se, deixando-se levar pela avalanche tecnicista, pragmática, acrítica, apolítica, hegemônica. Concordamos com Franco (2016, p. 521) ao dizer que, “A reflexão, quando distante do conteúdo crítico-político, vira mais um pragmatismo, o que impede de funcionar como uma proposta contra hegemônica, frente ao pragmatismo e ao tecnicismo que tem impregnado as práticas educativas e sociais”.

Talvez o antídoto para tal constatação seria articular o fazer pedagógico ao compromisso e aperfeiçoamento permanente, por parte do/da profissional (professora e professor) com uma educação sugerida por Paulo Freire, porque

[...] o compromisso da *práxis - ação e reflexão* sobre a realidade. [...] Envolve, portanto, no compromisso do profissional, [...] está a exigência de seu constante aperfeiçoamento [...] deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem,¹ da sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica, a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 1979, p. 10).

Por isso, no processo compromissado da *práxis*, que se dá dialogicamente, não é qualquer diálogo, mas aquele no qual os participantes (do diálogo) façam realmente educação e não domesticação.

Freire (1979, p. 10) ensina que “Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu – tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á, pervertido e já não se estará educando, mas deformando”.

¹ No caso, aqui nesse contexto, ir ampliando seus conhecimentos sobre a criança – alunos e alunas. E acrescentaríamos também a mulher, já que Freire se retratou em “Por uma pedagogia da autonomia”, por ter em obras e discursos anteriores, adotado uma linguagem sexista, machista, em relação às mulheres.

À semelhança de Freire, então, Franco (2016) tem observado nos trabalhos com Pesquisa-Ação Pedagógica que a prática reflexiva que delas decorre, demanda, dentre outras, as seguintes condições:

[...] considerar a dialeticidade como um princípio na formação e desenvolvimento do ser humano e como estratégia para construção de consensos coletivos [...]; necessita espaços institucionais não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas, ao contrário, onde exista a cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos. [...] precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas, mas de sínteses provisórias [...] na construção contínua de “novos círculos compreensivos” [...] necessita parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem, sozinhos, descobrir o caminho deste processo, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento em espiral (espirais cíclicas) e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências. (FRANCO, 2016, p. 522).

Nessa perspectiva, podemos compreender, em parte, porque temas e questões sociais contemporâneos, tais como os que envolvem a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura dos povos indígenas na escola, têm causado tanta insegurança entre as professoras e os professores. Mas, ao mesmo tempo, indica que a formação contínua deles demanda uma política educacional permanente, pautada unicamente nos interesses intrínsecos de uma educação de boa qualidade para todos, indistintamente, e não a interesses alheios a ela. Tais formações contínuas deveriam envolver coletivamente toda a comunidade escolar, não apenas os professores e professoras, mas alunos, alunas, equipe técnica e de apoio, gestores, gestoras, coordenadores, coordenadoras, universidades.

Uma das questões contemporâneas emergentes, que tem tirado o chão de professores e professoras em escolas, devido a conceitos estereotipados, por vezes preconceituosos, foi e tem sido as demandas metodológicas para a inclusão da história e cultura dos povos indígenas desde o surgimento da Lei 11.645/08, quanto à obrigatoriedade de inserção de tais conteúdos, nos níveis fundamental e médio. A configuração da realidade, no que se refere às dificuldades de implementação dessa Lei, não foi e nem tem sido diferente há quase uma década, isto é, há perguntas e aclamações constantes por parte de professoras e professores, no sentido do como implementar tais conhecimentos sobre tais histórias e culturas de povos indígenas brasileiros.

Diante do exposto, perguntamos: o que poderia auxiliar os professores e professoras nas suas práticas pedagógicas, de modo que, ao mesmo tempo em que ensinam, também

aprendam? Por que grande parte dos professores/as não se sente motivada a pensar metodologicamente? A razão estaria em aspectos intrínsecos ao professor ou professora, ou estaria no modo como o currículo da escola se organiza e se desenvolve? Estaria nas políticas educacionais estaduais, municipais, federais?

Com a intensão de problematizar, sem, entretanto, pretender responder a todas essas perguntas aqui, pois o texto faz parte de nossa pesquisa de doutorado, ainda em curso, pressupomos, hipoteticamente, que cada professor/a, se quiser e achar conveniente, pode pensar metodologias a partir de seus saberes e problemas pedagógicos (e buscar outros) que venham melhorar suas práticas, e potencializar os seus saberes e os dos seus alunos.

Nesse sentido, e a despeito da Pesquisa-Ação Pedagógica sugerida por Franco (2016), suspeitamos que ela possa ser uma iniciativa promissora para a superação da reprodução de metodologias no trabalho pedagógico de professores/as nas escolas, não só para auxiliar na implementação de temas-problemas relacionados com as histórias e culturas de povos indígenas, mas de outros que porventura se apresentem como problemáticos.

Saberes condizentes com a interculturalidade

A escola não é uma ilha isolada superlotada de atores sociais. É uma rede de teias sociais, educacionais, políticas, culturais, e de corresponsabilidades que deveriam ser mantidas a fim de conseguir realizar educações de boas qualidades.

Compreendemos, ainda, que políticas públicas em níveis federal, estadual e municipal de incentivo à pesquisa nas instituições de ensinos superiores deveriam existir sempre para melhor qualificar os professores/as das e nas escolas, e os que irão para elas, buscando alcançar uma atuação profissional que tenha repercussão social e cultural significativa em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Almejam-se programas interinstitucionais que incentivem e subsidiem tanto metodológica quanto financeiramente a formação contínua dos professores e professoras em níveis municipal e estadual, para incentivar e oportunizar as suas “[...] participações em cursos de formação contínua, não apenas como ouvintes, mas sobretudo como protagonistas [...]” (FRANCO 2016, p. 516).

É fundamental incentivar o protagonismo das professoras e dos professores nas escolas, uma vez que isso pode possibilitar-lhes o alcance das suas emancipações pela tomada de consciência, pela tomada de decisão de que podem criar metodologias que melhorem as suas práticas pedagógicas e, assim, possam contribuir com possíveis reflexos na inclusão permanente dos corpos indígenas, sobretudo infantis, pelo conhecimento e valorização das histórias e culturas de seus povos de origem, preservando as suas identidades étnicas e estéticas.

Algumas iniciativas de cursos de formação contínua em Cuiabá-MT têm produzido significativos resultados, com impactos na atuação de professoras e professores, tanto da rede municipal quanto estadual. Além disso, há vários autores/pesquisadores contribuindo para os estudos de questões relacionadas a povos indígenas em suas pesquisas, dentre outros, Grando (2004), Grando & Leitner (2014), Eicholz (2015), Adugoenau (2015), e Serpa (2017), que ilustram autorias vinculadas à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ainda que haja autores/pesquisadores pesquisando e escrevendo sobre questões pertinentes à interculturalidade, pode-se dizer que há ainda, insuficiência de condições metodológicas apropriadas para que professoras e professores possam favorecer a educação intercultural no seio da escola, especialmente aquelas que dizem respeito às histórias e culturas de povos indígenas, dos seus saberes.

Entendemos a interculturalidade como “[...] o reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização” (MARIN, 2009, p. 127); dessa forma, pondera o autor, que:

Reconhecer que os “outros” também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas, além de outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação. (MARIN, 2009, p. 141).

Partindo do princípio de que os povos indígenas possuem seus próprios conhecimentos, bem como admitindo o valor e a importância da cultura do povo Bororo, ancestral do povo cuiabano, e ainda, reconhecendo as demandas da Lei 11.645/08, não por sua obrigatoriedade, mas pelo compromisso com uma educação intercultural que considera os Outros, sejam eles e elas, indígenas ou não indígenas, a parceria de um curso de extensão-formação-ação contínua foi firmada entre o grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC-FEF/UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, (SME), em 2016/2.

Um dos caminhos metodológicos pensados para esse curso de extensão-formação-ação

contínua, para uma de suas fases, foi o trabalho por projetos escolares.

Projetos de trabalho: “metodologia” de ensino aberto

Ao falarmos de projetos de trabalho escolar, queremos deixar claro que o conceito que aqui adotamos harmoniza-se com o de Hernández (1998) por tratar-se de um processo demarcado por momentos que favorecem, conforme o autor, “[...] pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno [...]” e, embora apresente algumas semelhanças com outras estratégias de ensino e uma hipotética sequência, o seu distintivo, para o autor, “É que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação docente em relação aos alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80 e 81).

Hernández (1998), ao apontar para as características mais marcantes dos projetos de trabalho, o faz afirmando que:

[...] a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos. Tê-lo presente serve de ajuda, de pista de referência sobre o que significa um projeto quanto a diálogo e negociação com os alunos, atitude interpretativa do docente, critérios para a seleção dos temas, importância do trabalho com diferentes fontes de informação, relevância da avaliação como atitude de reconstrução [...] do aprendido. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81).

Assim, procurando evitar ser prescritivo, o autor apresenta alguns itens que configuram “o que poderia ser um projeto de trabalho”, itens esses, que, a nosso ver, se completam e fazem um todo de sentido e significado para uma educação aberta que concretamente favoreça a ampliação e aprofundamento dos saberes das professoras e professores, alunos e alunas na escola. Consideramos que tais aspectos possam embasar qualquer análise e avaliação de experiências educativas consideradas como projetos de trabalho.

De modo sintético, pode-se dizer então, segundo Hernández (1998) que projetos de trabalhos são:

Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vistas) [...] predominando a cooperação de todos os envolvidos que são aprendizes, “inclusive o professor” que estuda com os alunos, auxiliando-os a estabelecerem conexões entre os saberes e percursos que são

singulares, incentivando-os a questionarem ideias únicas das realidades [...] *uma vez que é um processo movido pela cooperação*, [...] todos falam e todos escutam pois, [...] do que os outros dizem, também podemos aprender [...]. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas). [...] Parte do princípio que “todos os alunos” [...] podem aprender, se encontrarem um lugar para tal [...] *e que* [...] se aprende de diferentes maneiras. [...] a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. [...] nesse tipo de trabalho, busca-se [...] uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes por uma abordagem ampla no trato com os temas e problemas eleitos pelos envolvidos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83-86 - aspas e grifos do autor).

Tais características, que reconhecemos serem essenciais para a proposição de projetos de trabalhos e para o trabalho pedagógico com eles na escola, podem servir de bússola para o caminhar dos atores sociais que se envolvem num caminhar que se identifica com as suas buscas. Quais interpretações tais projetos e experiências, com eles, poderão ser identificados nas incursões desses atores, professoras, professores, alunos, alunas? Esse será um trabalho sobre o qual nos dedicaremos na nossa pesquisa de Doutorado.

Nessa perspectiva dos projetos de trabalho, a função da escola, segundo Hernández (1998):

[...] não é só transmitir “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e cheguem a escrever suas próprias histórias [...] pelo ensino pela compreensão. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21).

Pode-se dizer, então, de acordo com Hernández (1998, p. 21), que na perspectiva do trabalho por projeto, o trato com o “conhecimento”, com o “pensamento”, avança qualitativamente em termos de “complexidade”, em contraposição com a “superficialidade e sequencialidade dos conteúdos”, considerando a possibilidade de autoconhecimento e conhecimento dos seus pares educativos, aspectos estes que podem favorecer a interculturalidade na escola, uma vez que nela há alunos e alunas, professoras e professores com culturas diversas individualmente, além das turmas possuírem as suas próprias coletivamente.

Então, num cenário carente de conhecimentos acerca da história e cultura do povo Bororo, e de outros povos, foi-se delineando no seio das escolas participantes num envolvimento arrojado de cursistas, atores sociais de um curso de formação-ação contínua, a pesquisa-ação pedagógica das professoras e dos professores juntamente com seus alunos e

alunas, a partir de seus projetos de trabalho, que no tópico a seguir serão parcialmente tratados, pois como já dissemos, os contextos desta ação serão sistematizados e explorados com mais ênfase no sentido de ir identificando sentidos e significados que neles possam existir.

Projetos de trabalhos interculturais dos atores sociais – alguns apontamentos da formação-ação contínua.

Nessa direção, foi que se firmou, em 2016/2, uma parceria entre o grupo de estudos e pesquisas Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (FEF/UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT (SME), para a realização de um curso de formação-ação contínua com professores e professoras de Educação Física e Arte com carga horária de 50 horas, a fim de pensar, de modo coletivo e compartilhado, na ação, metodologias que pudessem vir favorecer a implementação das histórias e das culturas dos povos indígenas, especialmente as do povo Bororo, nas quais a cultura cuiabana está fortemente enraizada.

Buscando melhor fundamentar e dar suporte conceitual às ações pedagógicas com professores de Educação Física e Arte, durante a formação-ação, foram propostas/trabalhadas, diferentes fontes de informações mediante os temas: Transmissão oral dos saberes tradicionais indígenas; Práticas corporais Bororo: danças, rituais, pinturas corporais, histórias, ritmos, cantos, contos; etnografia, fronteiras étnico-culturais, diferenças, diversidades indígenas - conceitos essenciais para a compreensão da perspectiva intercultural na escola; Literaturas específicas sobre a história e a cultura do Povo Bororo; História e pensamento colonialista nos processos de ensinar e aprender; Estudos orientados *on-line* tendo como suporte, textos para aprofundamento no sítio virtual coeducufmt.org.br.

Todos esses temas convergiram no sentido de potencializar os saberes conceituais dos atores sociais participantes da formação para uma educação intercultural empoderada, conceitualmente forte e significativa, que pudesse beneficiar-lhes, e a seus alunos/as, na “[...] tradução dos seus problemas e angústias, experiências, sentimentos e intuições [...]” (BARROS NETA, 2011, p. 149), explorando os seus sentidos e significados étnicos, éticos e estéticos, relacionados às questões indígenas durante o desenvolvimento dos seus projetos

objetivando múltiplos aspectos interculturais na escola relacionados ao povo Bororo, uma das propostas da formação-ação contínua.

Então, além das palestras com temas importantes que poderiam interagir com os saberes prévios dos atores participantes dessa formação-ação contínua, ainda houve disponibilidade dos textos no sítio virtual, dentre eles, orientações para a elaboração dos seus projetos de trabalho escolar. Quando prontos, os projetos eram enviados (opcionalmente) para o mesmo sítio para correções, sugestões, orientações, que foram realizadas por algumas professoras e alguns professores dessa formação. Tais projetos foram apresentados em encontros presenciais para que todos vissem e pudessem, inclusive ali, se comunicar com as professoras e professores das equipes de apoio, tanto os do COEDUC-FEF/UFMT quanto os da SME para expor e discutir sobre alguma dúvida que pudesse estar impedindo ou dificultando suas proposições de ações interculturais na escola relacionadas à história e cultura do povo Bororo ou outros povos, porque algumas professoras e alguns professores optaram por projetos de trabalho com outros povos.

Várias unidades escolares propuseram projetos com variados temas, dentre os quais, conscientização para a busca do conhecimento e reconhecimento da ancestralidade Bororo do povo cuiabano por meio do jeito de falar, das preferências alimentares, das danças; cultura e arte indígena, explorando as pinturas corporal-faciais, as plumagens e outras indumentárias, os instrumentos sonoros, utensílios, objetos de rituais; jogos e brincadeiras indígenas com ênfase nos aspectos da corporalidade indígena e do que se pode aprender por meio de suas culturas; a Lei 11.645/08, que foi tratada de maneira direta em todos os projetos tendo, como protagonistas, além dos professores e professoras, as crianças não indígenas e indígenas, que, a partir de atitudes iniciais, ou de maravilhamento, ou de estranhamento, ou de indignação, se enveredaram na aventura intercultural com os Bororo, os Xavante, os Umutina, os Chiquitanos, e, ao mesmo tempo em que iam se reconhecendo em algum aspecto delas, iam construindo novos saberes. Saberes com novos sentidos e significados.

Ao mesmo tempo em que, de certo jeito peculiar, as professoras e professores, em cada projeto, tenham se proposto a implementar a história e a cultura Bororo, ou outras, as pegadas de seus “que fazeres” metodológicos foram sendo desenhadas por todos os atores sociais participantes nos projetos, indicando que o que se procurava criar estava a ser criado, localmente, no processo da caminhada, passo a passo, por todos os interessados e envolvidos numa luta coletiva pela “boniteza” da interculturalidade, para não esquecer Freire, que não se

esqueceu de tratar do belo que pode existir na educação ao dizer que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1996, p. 16)

Mesmo os projetos nos quais a insígnia “Lei” não tenha aparecido no título, e, naqueles nos quais ela apareceu, os caminhos metodológicos intrínsecos aos projetos foram no sentido de confronto e ousadia na superação de saberes estereotipados ou não, de atores sociais professoras, professores, alunos e alunas na escola como um todo.

Em todas as etapas vivenciadas pelos atores sociais, nas trajetórias todas, houve demonstrações de interesses que movimentaram as escolas durante o tempo de realização da formação-ação contínua que, por vezes, partiam da prática para a teoria, por outras, da teoria para a prática, processos esses, que foram sendo pautados em produções de cartazes, de textos em vários estilos (poemas, frases, conjunto de palavras, histórias, livros com registros das crianças, artes manuais, danças, cantigas, que, ao serem expostos em dias festivos na escola para que toda a comunidade escolar, incluindo os familiares, pudessem constatar, pela visibilidade do tema em várias linguagens, numa exposição de cores, cheiros, sabores, sons, movimentos, os sentidos e os significados que os projetos de trabalho coletivo, compartilhado, possibilitaram. Tais projetos, portanto, foram iniciados, considerando a problemática da cultura do Outro, do indígena, a partir dos saberes das professoras e professores com seus alunos e alunas, dando início a novos roteiros de leituras em novas caminhadas interculturais.

Freire e Horton (2003, p. 63) consideram a leitura, o estudo, como um ato de amor que nos leva a descobrir coisas, nos trazendo momentos de prazer e felicidade pela experiência de criar e re-criar que o ato de desvelar traz consigo. E diz ainda, que

[...] devemos desafiar os alunos e alunas a alcançarem esse momento criativo e a nunca aceitarem que suas mentes se burocratizem, [...]. Não pode haver horário estabelecido para isso! Tenho certeza que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização da mente (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63)

A maioria dos projetos das professoras e professores cursistas, foi relacionada à história e cultura do povo Bororo, uma vez que o curso de formação contínua proposto trouxe o tema em seu próprio nome, mas ao mesmo tempo, é porque houve interesse tanto das professoras e professores quanto dos alunos e das alunas pelos conhecimentos dessa cultura ancestral que está impregnada na cultura do povo cuiabano. Interesse em ler para descobrir suas origens étnicas, em conhecer e se reconhecer nesse povo Bororo ou em outro. Interesse

em se descobrir, descobrindo seus vínculos ancestrais, através das leituras de suas histórias e culturas.

Considerações

A formação contínua, contemporaneamente, com a rapidez e avanço das tecnologias da informação, que fazem com que o ensino se torne uma desnecessidade para os alunos, deve ser compreendida como possibilidade de aprender por meio de processos guiados por interesses dos próprios atores sociais que, prioritariamente, reconheçam na professora-coordenadora ou no professor-coordenador, uma boa companhia em suas incursões por saberes, por conhecimentos, tornando-a significativa, interessante.

Os projetos de trabalho, apesar do próprio autor, Fernando Hernández, esclarecer que não se trata de um método de ensino, mas de uma concepção de ensino, de educação, podem predispor professores, professoras, alunos, alunas, ao trabalho de pesquisa, de investigação a partir, sobre e em torno dos temas-problemas eleitos pela classe, e contribuir para a compreensão de que eles não se repetem, a menos que os envolvidos considerem importante fazê-lo para que o conhecimento, os saberes, as compreensões, ajudem os estudantes a darem sentido às suas experiências e às suas vidas, além de valorizarem o aprender dos outros e com os outros, aspectos e atitudes que podem refletir na conduta intercultural.

Sendo a escola um lugar de convívio, seja nas salas de aulas ou em outros cenários, a atitude intercultural de aprender dos outros e com os outros, reconhecendo e valorizando as diferenças, pode ser cultivada pelos fazeres que caracterizam os projetos de trabalho; além disso, a função da escola pode se realizar, por favorecer condições pedagógicas e metodológicas abertas para que a liberdade de escolhas e expressões, se deem.

A concepção de ensino por projetos de trabalho escolar pode ser um dos meios propiciadores e valorizadores do convívio de pessoas com diferentes culturas na escola.

O cenário monológico docente ainda hoje exibido em escolas, durante práticas pedagógicas com crianças, provavelmente seria modificado, e quem sabe até superado, se com ousadia, eles e elas experimentassem a transgressão dos conteúdos disciplinares engessados pela adoção de condutas que implicam a concepção do ensino por projetos.

Perguntamos, na introdução, o que falta para que os saberes dos estudantes sejam

impregnados de sentidos e significados para o bem aprender e bem viver na escola. Os projetos de trabalhos, como propostos por Hernández, podem criar no seio da escola, um verdadeiro ciclo de amizade de um participante pelo outro, dos participantes por um tema-conteúdo, assunto, problema, envolvendo de modo circular, manifestações de diferentes formas culturais de pensar, sentir e agir.

Referências

ADUGOENAU, F. R. **Saberes e Fazeres Autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BARROS NETA, M. da A. Educação por meio de projetos: em busca de ações dialógicas e democráticas. In: TORRES, A.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Sobre saberes, educação e democracia**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

EICHHOLZ, G. L. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 e da experiência intercultural nos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá, Mato Grosso**. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDO, B. S. **Corpo e Educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/UFSC, Florianópolis, mar. 2004. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0466.pdf.

GRANDO, B. S. & LEITNER, J. Formação continuada e a Lei 11.645/2008: possibilidades interinstitucionais. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana SE: ano VIII, v. 16, n. 16, jul. - dez. 2014.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Os projetos de trabalho e a pesquisa-ação pedagógica: potenciais “metodológicos” para a interculturalidade na escola

HORTON, M. FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

SERPA, A. O. **Educação e urbanidade indígena nas fronteiras xavantineses**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

Recebido em: **25/10/2017**

Aprovado em: **18/01/2018**

Publicado em: **01/01/2019**