

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022
ISSN: 2178-7476



INTERCULTURALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

INTERCULTURALITY AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIFFERENCES

INTERCULTURALIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES

Amanda Pereira da Silva Azinari
Universidade Federal de Mato Grosso
E.E. Comendador José Pedro Dias
apsazinari@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

RESUMO: Apresento reflexões construídas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Doutorado em Educação, em conjunto com outras experiências docentes articulando ensino, pesquisa e extensão universitária com o Grupo de Pesquisa LEAL da UNEMAT, campus de Juara. Apresento conceitos a partir da pesquisa bibliográfica sobre o campo da formação e desenvolvimento profissional docente envolvendo as diferenças culturais enquanto temas mobilizadores para produção de pedagogias decoloniais. Utilizo o método (auto) biográfico para apresentar narrativamente essas experiências no ensino superior no interior do Estado de Mato Grosso que vem ocorrendo há 10 anos. As reflexões também compõem parte da proposta de pesquisa em andamento. Tenho identificado que o debate sobre as diferenças culturais na formação docente é emergente no cenário nacional e internacional ao reconhecer em legislações e documentos oficiais, e se faz necessário a partir da própria ética profissional comprometida socialmente com a educação para a justiça social e democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente, Desenvolvimento profissional docente, Diferenças culturais, Ensino Superior.

ABSTRACT: I present reflections built within the Graduate Program in Education at UFMT, Doctorate in Education, together with other teaching experiences articulating teaching, research and university extension with the LEAL Research Group of UNEMAT, Juara campus. I present concepts from the bibliography on the field of teacher training and professional development involving cultural differences as mobilizing themes for the production of decolonial pedagogies. I use the (auto)biographical method to narratively present these experiences in higher education in the interior of the State of Mato Grosso that have been taking place for 10 years. The reflections are also part of the ongoing research proposal. I have identified that the debate on cultural differences in teacher training is emerging on the national and international scene regarding recognition in legislation and official documents, and it is necessary from the very professional ethics socially

committed to education for social and democratic justice.

KEYWORDS: Teaching profession, Teacher training, Cultural differences, Higher Education.

RESUMEN: Presento reflexiones construidas dentro del Programa de Posgrado en Educación de la UFMT, Doctorado en Educación, junto a otras experiencias docentes articulando docencia, investigación y extensión universitaria con el Grupo de Investigación LEAL de la UNEMAT, campus Juara. Presento conceptos de la bibliografía en el campo de la formación y el desarrollo profesional docente que involucran las diferencias culturales como temas movilizados para la producción de pedagogías decoloniales. Utilizo el método (auto)biográfico para presentar narrativamente estas experiencias en la educación superior del interior del Estado de Mato Grosso que se vienen dando desde hace 10 años. Las reflexiones también forman parte de la propuesta de investigación en curso. He identificado que el debate sobre las diferencias culturales en la formación docente está surgiendo en el escenario nacional e internacional en cuanto a su reconocimiento en la legislación y los documentos oficiales, y es necesario desde la propia ética profesional socialmente comprometida con la educación para la justicia social y democrática.

PALABRAS-CLAVE: Profesión docente, Formación docente, Diferencias culturales, Educación Superior.

Introdução

Sabemos que a docência é um campo de estudos com amplo debate, para tanto, o texto enfoca aspectos, a partir da pesquisa bibliográfica e registros de experiências fundamentadas na concepção de Dewey (1976) que considera que a experiência é que dá sentido e que provoca mudanças nas relações entre humanos e o meio.

Essas experiências com a formação de professores no interior do Estado de Mato Grosso são apresentadas de modo narrativo a partir do método (auto) biográfico que segundo Ferraroti (2014, p. 41) “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, umas práxis humana” que funda-se na perspectiva do método biográfico dialogado por Finger (2014). Procurei¹ dialogar com autores/as que pesquisam a formação de professores e o trabalho docente dentro da conjuntura atual do avanço das políticas neoliberais que tem reduzido a profissão à racionalização técnica, eficiência e eficácia.

Recorro ao método (auto) biográfico por permitir, no campo das ciências humanas e sociais, visibilizar histórias pessoais e profissionais não consideradas nas pesquisas científicas, pois “o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação, a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 2014, p. 116).

A partir desta perspectiva problematizo no texto algumas experiências desenvolvidas no campo da formação de professores no Vale do Arinos, vivenciadas pela autora destes escritos enquanto processos reflexivos do fazer docente. Considero que dentro da docência existe um dos componentes centrais que contestam algumas imposições e carecem de estudos, de atenção das pesquisas científicas, que são os professores e professoras que se qualificam, trabalham e estudam

¹ O texto está escrito em sua maior parte na primeira pessoa do singular considerando a perspectiva metodológica (auto) biográfica, mas sem considerar a presença dos autores e autoras, bem como, outros sujeitos que de algum modo contribuíram significativamente para as reflexões aqui apresentadas.

permanentemente e que nem sempre são ouvidos em suas singularidades e subjetividades.

Há um campo vasto para estudos futuros sobre as ações cotidianas docentes, em especial, no ensino superior, que compõem um arcabouço de experiências e práticas que poderiam ser mais estudadas e visibilizadas como potência de seus saberes construídos ao longo das trajetórias e experienciais formativas.

O texto está organizado em algumas sessões. Na primeira, apresento brevemente o debate em torno da docência e os saberes profissionais constituídos ao longo da formação e do exercício profissional. Em seguida, trago a abordagem intercultural na formação docente e no exercício da docência nos anos iniciais em escola pública no interior de Mato Grosso. E por último, teço as considerações finais com as reflexões que articulo para esta escrita.

Desenvolvimento profissional docente e os saberes profissionais

Algumas questões nos provocam pensar o campo da docência. Pensar nos/as profissionais da educação, a constituição da docência também não é tarefa simples. A construção dos saberes profissionais ocorre ao longo da vida do sujeito, pois segundo Ferraroti (2014, p. 113) “não refletimos suficientemente sobre a maneira como as pessoas se organizam para se apropriarem de um saber, desencarnado e sem sujeito [...] o saber só merece esse nome se for encarnado e integrado a uma pessoa”.

O Estado tem em sua configuração a influência política e econômica capitalista influencia também nos processos de construção destes saberes e da própria profissionalidade docente, que na atual conjuntura cumpre uma função social economicista, e por consequência, coloca seus/suas profissionais a serviço desta lógica. Ao assumir a responsabilidade pela escolarização, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, este mesmo Estado é convocado a ofertar em regime de colaboração entre estados e municípios, sociedade civil e a família a garantia do acesso à uma escola plural, laica e de qualidade.

No atual cenário, embora seja sempre convidada a contribuir com o debate dos problemas sociais, políticos, econômicos, “[...] a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças” (NÓVOA, 2019, p. 3) uma vez que aspectos fundantes de uma possível crise seriam a educação com base na privatização e processos educacionais com base na individualização como entraves para superação dos paradigmas em curso.

Como os professores e professoras estão inseridos/as neste cenário? A docência é composta por inúmeros processos que não são estáticos, portanto, em permanente construção e que atravessa toda a existência do ser, uma vez que “[...] a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, a partir do século XVIII” (ROLDÃO, 2007, p 94).

O avanço das políticas neoliberais tem reorientado práticas e a própria formação docente, bem como, as concepções acerca da profissão. Garcia et al (2005, p. 49) ao pensar as atuais políticas educacionais centradas no produtivismo base do modelo neoliberal concordam com a ideia de que “essas não só tendem a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades docentes”.

A concepção impregnada nessa ordenação que exclui o conceito de justiça social, e o substitui pela ideia de “justiça escolar” baseada nos *rankings* o que “determina se a escola é mais ou menos justa conforme seu nível de proficiência nos exames externos” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 141).

Para Saraiva e Souza (2020) essa tendência preconiza um “novo profissionalismo docente” e aponta para uma cultura da performatividade, excelência dos resultados, uma certa eficácia itinerante e transnacional.

Pensar quem são esses/as professores/as e suas identidades docentes é nos colocarmos em reflexão crítica com a intenção de ressignificar o papel da docência num contexto marcado pelas contradições de nosso tempo. Por serem ações complexas, ensinar e aprender preveem formas de ser e estar na profissão de modos distintos que podem ser marcadas pela concepção de docência definida pelas políticas educacionais vigentes.

Os processos de profissionalização docente, são percebidos enquanto um *trabalho complexo* que abarca “formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo [...]” (GARCIA et al, 2005, p. 54).

Day (2005) aborda o processo de desenvolvimento profissional reconhece o caráter profissional da profissão, e o compreende enquanto fenômeno complexo, pois há necessidade de articular as necessidades formativas em cada contexto histórico, com processos de reflexão permanente sobre a prática e sobre os conhecimentos produzidos dentro e fora da sala de aula, assim como a dimensão do compromisso ético e moral com os estudantes e a própria justiça social.

Ao pensar em comunidades intelectuais de professores-investigadores ou as redes de indivíduos, compreende-se a contraposição do individualismo e competitividade impregnado nas ideologias neoliberais cujo foco da aprendizagem é medido por avaliações quantitativas em larga escala, evidenciando escolas, professores e gestores que ficam bem colados em detrimentos dos índices mais baixos, inclusive avaliam quão produtiva é a escola e seus profissionais.

A educação é um processo mais amplo, e a afirmação de que a docência compõe um trabalho complexo tem sido objeto de reflexões. Tardif (2009, p.17) afirma que o “ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”. Segundo o autor trata-se de uma percepção de que esta é uma tarefa improdutiva. Mas para o autor, “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Op. Cit.).

O trabalho docente está também dentro da esfera da reestruturação produtiva, o avanço do neoliberalismo se alastra nas repartições públicas e privadas e tem sido um marcador que atravessa as políticas públicas, em especial, educacionais, sob forte influência nas formas de produzir sentido à docência. Zeichner (2008) alertou para a desprofissionalização do trabalho de professores decorrente da lógica em curso.

Embora o trabalho docente seja marcado também por outros fatores, é na escola pública que os professores/as produzem seus saberes profissionais específicos, e este tem sido palco de disputas ideológicas, políticas, culturais e econômicas, haja vista a importância que a instituição escolar exerce na sociedade. Se fosse dispensável, certamente não seria alvo das imposições do mercado.

O local de trabalho (a escola pública) educativo-crítico do professor está sendo atacado pela lógica mercantil. Suas investidas visam converter tudo em mercadoria altamente lucrativa. Exige-se uma formação profissional polivalente, politécnica e flexível do trabalhador, inclusive do professor. (COLARES; GONÇALVES, 2011, p. 155).

Day (2005) e Zeichner (2008) sinalizam a necessidade da *reflexão* como elemento central nos processos formativos docentes. Esta reflexão não se trata de ato isolado, por si mesmo, “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Colares e Goncalves (2011, p. 160) apontam a importância da “[...] formação da prática do professor-pesquisador-reflexivo, desse modo, não se baseia no paradigma da racionalidade técnica e neopositivista, porque se fundamenta na educação da complexidade”. Tornar-se professor/a, pesquisador/a e reflexivo/a não é tarefa simples. É resultado de processos formativos que problematizam a profissão e as relações nela construídas.

É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente e escolares, bem como, nas políticas públicas educacionais disputam a concepção de *profissionalização*, que também revela visões de escola, e de mundo. Nos apropriamos da ideia de que se trata de uma dimensão da docência enquanto construção de conhecimentos e domínio teórico-prático, aliada ao compromisso ético-social com a comunidade, bem como, dos processos de reflexão e produção de saberes docentes tendo os/as professores/as como protagonistas (ZEICHNER, 2008).

A formação é este espaço da construção dos saberes profissionais, em que as teorizações, problematizações sobre o *ensinar* não são tarefa técnica-mecânica de ordem prática, mas um processo amplo e complexo que mediante teorização da ação vai transformando a em novos corpos de conhecimentos e conseqüentemente, a forma de ação dos profissionais. Ensinar é um processo de mediação da aprendizagem, “configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Colares e Gonçalves (2011) abordam a terminologia “prática profissional”, o que não descola

da lógica empregada por Roldão (2007), pois defendem que “a qualidade da prática profissional do professor-pesquisador-reflexivo implicará na qualidade do trabalho educativo, crítico e emancipatório, que é desenvolvido dentro e fora da escola” (2011, p. 157).

A escola poderia ser encarada como esse lugar fronteiro (MACEDO, 2006) de encontro das diferenças? Fronteiro² no sentido das confluências e interações entre as diversas culturas, sentidos, sujeitos. Macedo (2006), Ivenick (2018) argumenta,

[...] o objetivo do currículo seria o de criar espaços e tempos híbridos, de tal forma que as denominadas “culturas globalizadas” passem a não mais ser percebidas como “definitivas e completas”, desta forma dando lugar a que culturas marginalizadas e identidades locais, híbridas e fronteiras, possam liderar a transformação curricular. (IVENICK, 2018, p. 1155).

Para a autora a abordagem pós-colonial questiona a visão monocultural e hegemônica dos currículos escolares. As identidades são percebidas como híbridas e transitórias. Isso poderia, segundo este ponto de vista “[...] ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar “eu” e o “outro” (IVENICK, 2018, p. 1155) em que a ideia central visa descolonizar o currículo. É no campo do currículo que as relações de poder reforça discursos globalizantes os quais se manifestam “[...] através do qual o poder colonial opera, repleto de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro [...]” (MACEDO, 2006, p. 107).

Descolonizar os discursos curriculares desafia as marcas de linguagem impregnadas numa perspectiva ocidental, branca e masculina, quando as escolas/universidades são percebidas como organizações multiculturais cujas políticas e práticas podem responder às ações pedagógicas de valorização das diferenças culturais. Para isso a formação universitária é fundamental para erradicar os estereótipos, prejuízos e condutas discriminatórias em que professores/as tem o compromisso ético com as causas dos grupos culturais marginalizados.

Inúmeros desafios são imputados ao currículo dos cursos de formação de professores, porque há diversas dimensões no âmbito da formação como: política, ética, humana, estética, técnica e cultural, as quais complexificam o campo da docência “[...] visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva” (GATTI et al, 2019, p. 177).

A perspectiva multicultural no contexto da formação para as diferenças culturais “prepara-os para a desconfiância de discursos que buscam silenciar suas identidades e a de seus alunos e futuros alunos” (IVENICKI, 2018, p. 1162), pois o trabalho com as populações excluídas como negros e indígenas, nega-se no âmbito acadêmico a existência de seus saberes e conhecimentos quanto a produção dos saberes universitários que disputam as narrativas do que é ser professor/a.

² A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas e pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 106).

Interculturalidade na formação de professores: experiências decoloniais

Sabemos a educação pública brasileira carrega marcas fortes da colonização europeia. Além dos processos de invasão territorial, os estudos pós e decoloniais denunciam a imposição cultural e epistemológica nos currículos, nos tempos e espaços formativos a partir do eurocentrismo.

Oliveira e Candau (2010, p. 18) afirmam que “o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX”.

A construção pedagógica que se contrapõe a visão monocultural e colonialista da educação chamamos aqui de interculturalidade e pedagogia decolonial. Para Walsh (2019) a interculturalidade emerge na construção de outra epistemologia (interculturalidade epistêmica³) enquanto prática política outra “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (p. 9) que direciona a construção de outro mundo, portanto, outras possibilidades de existência.

O acesso ao ensino superior ainda é fator de exclusão social, embora tivéssemos avançado com as políticas de cotas nas universidades como é o caso da Lei nº 12.711/12, ainda convivemos com estruturas acadêmicas elitizadas e coloniais, uma vez, que os ingressantes são em sua maioria, de origem popular como revela o Censo do Ensino Superior de 2019.

Para Pereira e Reis (2020, p. 222) “[...] as desigualdades sociais impactam no percurso universitário. Por isso a expansão de vagas atende à demanda histórica, mas não é aspecto suficiente para produzir cenário de democratização da universidade”. Essas desigualdades dificultam a permanência dos estudantes nos processos formativos, muitas vezes, organizado em tempos que conflitam com os tempos de trabalho e cuidados com as famílias dos estudantes, tendo que fazer escolhas.

A escola e as universidades são espaços estratégicos de inclusão social e também de construção de novas epistemologias. Na educação básica e no ensino superior professores/as ao refletirem sobre suas ações docentes podem provocar estudantes a encontrar pistas para a construção e valorização de outros saberes, locais, situados culturalmente num contexto de pertencimento.

Ivenicki (2018) convida-nos a pensar que as práticas multiculturalmente referenciadas não sejam reservadas como um aditivo ao currículo, mas como ação no cotidiano das práticas/ações docentes. As estratégias didáticas precisam atravessar toda a construção curricular, os tempos e espaços de aprendizagem, compreendendo que “[...] a construção/reconstrução identitária passa pela articulação do conhecimento escolar e das estratégias didáticas a tal perspectiva” (IVENICKI, 2018, p. 1158).

3 Termo usado pela autora para definir a interculturalidade como prática política que nasce com povos indígenas latino americanos que representa uma configuração conceitual, enquanto postura crítica à hegemonia geopolítica do conhecimento, uma ruptura epistêmica (WALSH, 2019).

No contexto da formação de professores em Juara, na Universidade do Estado de Mato Grosso, ao longo dos aproximadamente 10 anos de docência no ensino superior, há um esforço coletivo, em especial do Grupo de Pesquisa LEAL para construir diálogos interculturais⁴.

Abaixo, reuni um conjunto de imagens representados na figura 1 que são algumas experiências com a formação de professores no Vale do Arinos, região que abriga 4 municípios: Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã que rompeu estas fronteiras e caminhou pelo vasto território do estado de Mato Grosso para os municípios de Poconé, em atividades de extensão universitária vinculada ao LEAL⁵.

A universidade, foi em inúmeros momentos, até as comunidades tradicionais, indígenas e camponesas desta região e de outras. Considero este um movimento dialógico e pedagógico decolonial em busca de inclusão social e ainda enquanto possibilidade de romper com a lógica eurocêntrica presente na academia ao escutar os saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo.

La pedagogía intercultural tiene como esencia pensar la educación desde otros marcos epistémicos. Una educación para todas y todos sólo es posible si se supera la lógica de la exclusión y los privilegios, de la competitividad y la supremacía, de la mercantilización y comercialización de lo vital (FAICÁN, 2020, p. 91)

Fig. 1 Projeto de pesquisa na T.I. Apiaká-Kayabi, Aldeia Nova Munduruku



Fonte: Acervo da autora (2015)

4 A maior parte das ações ocorreram com apoio do Laboratório de estudos e pesquisas da diversidade da Amazônia Legal – LEAL.

5 Grupo de pesquisa já mencionado na nota 5.

As imagens acima, representadas na figura 1, são da Terra Indígena Apiaká-Kayabi, na aldeia Nova Munduruku, do povo Munduruku. Referem-se ao projeto de Pesquisa desenvolvido entre 2015 e 2016 e buscou identificar os Significados da educação escolar indígenas a partir das práticas pedagógicas indianizadas específicas e diferenciadas de cada povo pertencente a T.I.⁶

Fig. 2 Comunidade quilombola São Benedito, Poconé-MT



Fonte: Acervo da autora (2017)

As imagens a cima são do Quilombo São Benedito em Poconé, Mato Grosso. As imagens mostram momentos com pessoas remanescentes do quilombo e mulheres indígenas da T.I. Apiaká Kayabi que também se deslocaram para participar da atividade no Quilombo em janeiro de 2017. Nesta comunidade quilombola realizamos junto com estudantes do curso de Pedagogia e Administração projetos de aprendizagem para registrar e descrever fenômenos vinculados a vida e ao cotidiano da comunidade, eu estava como docente e ministrava disciplinas de Educação e Relações étnico-raciais,. Dialogamos com pessoas da comunidade que atuam nas roças de mandioca sua principal fonte de economia com a farinha, profissionais da escola que relataram os desafios da educação escolar quilombola naquele momento com falta de professores formados.

As escolas do campo, indígenas e quilombolas tem especificidades de formação garantidas nos documentos oficiais, carecem de oferta de formação docente específicas e diferenciadas para atender suas necessidades educacionais e comunitárias.

Azinari (2020) apresenta em seus estudos como as escolas do campo de Juara por exemplo, são ainda elementos de resistência à ordem capitalista vigente, ao resistir e continuar atendendo filhos e filhas dos trabalhadores/as do campo mesmo no contexto de concentração de terra e das monoculturas, mas que ainda há lacunas como a presença de docentes sem graduação atuando em salas multisseriadas.

Nas escolas indígenas as quais temos mais proximidade a formação docente já é uma realidade, com a presença de egressos da Faculdade Indígena intercultural da UNEMAT e também advindos de outras faculdades privadas.

Nas escolas indígenas e camponesas, Conte et al (2020, p. 40-41) salientam que:

⁶ Projeto de pesquisa foi coordenado pela Professora Doutora Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira.

[...] o sentido de educação no plural é porque, além de ser algo específico de populações camponesas e povos indígenas, cada povo indígena, e as comunidades camponesas em sua diversidade de jeitos de se fazer pelo Brasil, possuem processos histórico-culturais, mitos, crenças, saberes e conhecimentos que perpetuam ou desconstruem, diferentemente, aspectos enquanto educação para si, indo muito além da educação escolar.

Aprendemos muito nas caminhadas e deslocamentos até as comunidades que abriram suas portas para a universidade e para a formação de professores. Aprendemos outros tempos, outros lugares, outras paisagens, outras epistemologias e pedagogias que fogem à esfera colonial que estruturou nossos mundos pelo olhar do europeu.

A aprendizagem que tenho construído não ocorre de forma isolada e tão pouco se restringe ao conteúdo específico da Pedagogia. Mas como Shulman reconhece que “o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão” (2014, p. 208).

Fig. 3 Comunidades atingidas por barragens em



Fonte: Acervo pessoal (2018/2019)

A imagem do lado esquerdo na figura 3 é do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães em 2018 em aula campo realizada com duas turmas do curso de pedagogia de Juara que articulou Pedagogia em Ambientes Não escolares e Geografia para o início da escolarização, entre outros componentes curriculares. A articulação entre as áreas ocorreu com o tema transversal Educação Ambiental e as comunidades atingidas por barragens. Visitamos comunidades em torno do lado do Manso, em Nobres e também fizemos o circuito das águas de Chapada para que os estudantes pudessem compreender questões geomorfológicas, paisagem, território, bacia hidrográfica, características de fauna e flora do Cerrado.

Em 2019 demos continuidade no trabalho com a mesma turma no Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares junto à comunidade Pedreira, localizada à 60 km do perímetro urbano de Juara. Esta comunidade vem já há alguns anos sofrendo com os movimentos de construção de uma PCH – Pequena Central Hidrelétrica na região que irá desapropriar em média 60 famílias entre as comunidades Pedreira e Palmital. Trata-se de pequenos produtores de gado de corte, da bacia leiteira que abastece a região.

Outras experiências também que podemos citar de grande relevância foram ações no campo das Artes Cênicas, Plásticas e Danças e colocaram professoras e acadêmicos/as em situações de aprendizagem mútua. Para Dewey a aprendizagem ocorre ao “manter uma troca ativa e alerta com o mundo [...] interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (CUNHA, 2010, p. 83-84). Essas ações envolveram múltiplas abordagens artísticas. A exemplo das imagens abaixo, com a proposição de eventos no campo da educação sexual e de gênero, Teatro do Oprimido⁷, Artes Plásticas em função da articulação entre ensino e extensão com o Programa Cultura, Arte e Educação na Unemat de Juara: cantando, dançando, pintando, gingando e transformando realidades⁸.

Fig. 4 Ações de ensino e extensão sobre as diversas artes



Fonte: Acervo pessoal (2019)

7 Coordenei o projeto de extensão Teatro didático: linguagem cênica em educação no período de 2017 a 2019 na UNEMAT, campus de Juara. Foram dois anos de diversas aprendizagens, viagens, estudos, preparo do grupo em processos permanentes, uma vez que não tínhamos profissionais da área do teatro com formação específica.

8 Programa este que foi composto por 6 projetos de extensão: Teatro Didático, Capoeira no Campus, Dança no Campus, Artes Plásticas, Banda Universitária e Circo escola.

Essas atividades foram articuladas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão universitária em diálogos com os elementos que constituem a universidade brasileira. Ao utilizar instrumentos e técnicas das artes fluímos em dimensões distintas ampliando nossos campos de visão e atuação ao abarcar olhares múltiplos sobre os mesmos objetos de estudos. A dimensão estética se fez presente em diversos momentos, contribuindo para despertar a sensibilidade não apenas artística dos estudantes em formação, como também, a ressignificação sobre as diferenças étnicas e culturais presentes na sociedade.

Moreira e Candau (2003, p. 157) quando se referem sobre a necessidade de os/as professores/as tomarem “[...] nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. [...] reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Novas posturas e saberes foram sendo provocadas/potencializadas em minha prática profissional docente, o que de algum modo, movia-me a me reinventar e compreender as diversas dimensões da natureza do trabalho docente diante das múltiplas representações das diferenças culturais fazendo com que levasse esse repertório múltiplo de uma didática intercultural para a educação básica quando me torno docente efetiva dos anos iniciais.

Fig. 5 A cultura mato-grossense com os anos iniciais



Fonte: Acervo pessoal (2019)

As ações acima, foram desenvolvidas nos anos iniciais ocorreram no ano de uma turma do 5º ano em uma escola estadual em Juara. Estas imagens são da turma em que fui regente. Cabe aqui o destaque da importância e a necessidade da política de formação continuada dos professores após sua formação inicial, esta que atualmente encontra-se fragilizada no estado de Mato Grosso com a terceirização para empresas privadas e plataformas de ensino a distância.

Muitas ações ocorreram em função da articulação interdisciplinar entre as habilidades previstas no currículo oficial de Mato Grosso descritas no Documento de Referência Curricular para

os anos iniciais (2018) para esta etapa formativa com a construção a articulação com uma proposta didática que potencializasse processos identitários e de pertencimento ao estado de Mato Grosso dos estudantes. A formação continuada ainda me permitia o exercício de reflexão sobre a prática, ao reunir com os colegas docentes da área da pedagogia, para planejar, repensar ações docentes que fossem ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes.

[...] A formação continuada em espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullying* e preconceitos (IVENICK, 2018, p. 1155).

Compreendo que estas ações foram provocadas pelas experiências que vivenciei ao longo da jornada formativa e profissional, que me fizeram reconhecer e incluir as diferenças socioculturais como política permanente em minha prática docente. Ainda na graduação em Pedagogia também experimentei diversos momentos que oportunizaram a vivencia junto às diversas manifestações culturais, pedagógicas, de pensamento. Ao seguir na docência universitária atuando em projetos de ensino, extensão e pesquisa, pude ampliar essas experiências que me refizeram como docente e eterna aprendiz, haja vista, a complexidade humana e pedagógica que nos envolve.

Entendo a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo inacabado e permanente.

[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p. 10).

Essa compreensão transcende a percepção de uma formação está dissociada da outra. Embora tenham naturezas e processos diferentes, considerando os contextos de inserção em que cada uma ocorre, ambas são complementares e não estão desconexas. As experiências formativas como professora formadora foram fundamentais para ressignificar o papel docente nos anos iniciais do ensino fundamental, estando mais sensível ao ponto dos estudantes tanto da universidade como da escola se interessassem pelas populações plurais que vivem em Mato Grosso.

Dewey (1976, p. 26) compreende que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”. Além de todas as experiências mencionadas em conjunto com outras não expostas aqui e não menos importantes, é durante a trajetória e o exercício profissional docente que nossos saberes e conhecimentos são confrontados e ressignificados pelas ações pedagógicas, políticas, culturais, formais e não formais.

Considerações finais

O avanço das políticas educacionais neoliberais tenta padronizar o conhecimento como a produção fabril. Padroniza-se o saber, e conseqüentemente, a pessoa. Assim, inculcar seus princípios e projeções torna-se natural. A ideia é aniquilar o outro, a diferença, e as formas de pensamento que divergem. Porque quem pensa diferente, causa conflito, estranhamento, e mobiliza as estruturas contra as opressões.

A cultura aponta saídas porque escapa à esta dimensão econômica. Transcende as cercas impostas pela modelagem neoliberal, não se pode quantificar saberes, sentidos, significados. É nas relações interculturais que aprendemos com o Outro, deixando nossas certezas sobre a vida, sobre a ciência, nos refazendo nas trocas *inter* e *multiculturais* em que o respeito, o diálogo, a amorosidade se corporificam na ação concreta de ser e estar na profissão docente.

Distantes de responder ao questionamento inicial ao refletir sobre a interculturalidade na formação docente compreendo que tais provocações durante as leituras somadas às experiências profissionais docentes com as comunidades indígenas de Juara, com as comunidades quilombolas da região de Poconé, povos assentados, escolas do campo, comunidades atingidas por barragens em parceria com acadêmicos e acadêmicas e outras docentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão evidenciou a cultura como eixo estruturante das aprendizagens.

Tanto as aprendizagens dos estudantes quanto a do meu próprio desenvolvimento profissional docente, considero que as diferenças culturais precisam estar no currículo, nas práticas cotidianas da escola e universidades, nos livros e materiais pedagógicos usados por docentes. Compreendo que a dimensão intercultural permeia nossa existência humana e através dos diálogos e pontes que fazemos uns com os outros, no respeito mútuo dos saberes e fazeres de cada lugar e comunidade visitada...

As diferenças culturais e étnicas são parte da nossa constituição como gente e pessoa humana. As escolas e universidades são esses espaços coletivos de humanização dos sujeitos e precisam construir coletivamente um projeto societário justo, igualitário, solidário, fraterno em que cada pessoa possa ser acolhida em suas diferenças sejam elas de etnia, de credo, de religião, sexual, de gênero, de origem...

Referências:

AZINARI, A. P. S. Educação no/do campo na Amazônia Legal Mato-Grossense e os processos de resistência ao capital. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 1, p. 186-200, jul./dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>> Acesso em fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

- providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: mar. 2023.
- COLARES, M. L. I. S.; GONÇALVES, T. O. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.
- CONTE, I. I.; PEREIRA, L. C. P.; AZINARI, A. P. S. Educação ao revés: indígenas e camponeses mato-grossenses. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: fev. 2023.
- CUNHA, M. V. A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1361/722>> Acesso em nov. 2022.
- DAY, C. *Formar Docentes como, cuando y em que condiciones aprende El profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: ed. Nacional, 1976.
- FAICÁN, G. P. Formación docente em América latina: la pedagogia decolonial em debate. *Pedagogia Decolonial*, Sures/junho, 2020.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- GARCIA, M. A.; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.1, jan./abr., São Paulo, 2015.
- GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S., ANDRE, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul./dez., 2006.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr, 2009.
- MATO GROSSO. Secretária de Estado de Educação – SEDUC. *Documento de Referência Curricular de Mato Grosso: ensino fundamental, anos iniciais*. 2018.
- MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Rev. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista. Belo Horizonte*. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- PEREIRA, T. I. REIS, K. C. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: desafios à permanência estudantil. *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 209-225, jan./jul., 2020.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SARAIVA, A; M. A. SOUZA, J. F. de. A formação docente e as organizações internacionais: agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec* | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise: In: TARDIF, M. *Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*. V.05. n.1. Jan-Jul, 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. v. 29, n.103, p. 535-554, 2008.