



DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NA ALDEIA INDÍGENA SANTANA

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso para o Curso de Mestrado em Geografia, linha de pesquisa Dinâmica Espacial.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Mestranda: Prof^a. Celma Regina Mendes dos Santos

Cáceres – MT

2020



RESUMO

O presente projeto, versa sobre a Decolonialidade e Ensino no município de Nobres, tendo em vista o cenário capitalista que se apresenta, e nos revela um ensino extremamente positivista, com um ensino a quem das realidades e experiências vividas dos alunos e alunas que compõem essas escolas. Para tanto, se faz necessário um olhar voltado para a forma de ensino e também como a aprendizagem é concebida por alunos e alunas dentro das suas vivências e de saberes já produzidos em seu território.

Palavras-chave: Decolonizar, Ensino, Reflexão, Pensamento Crítico

Abstract

This project deals with Decoloniality and Teaching in the municipality of Nobres, in view of the capitalist scenario that presents itself, and reveals to us an extremely positivist teaching, with a teaching to whom of the realities and lived experiences of the students who compose these schools. To do so, it is necessary to look at the way of teaching and also how learning is conceived by students within their experiences and knowledge already produced in their territory.

Keyword: Decolonize, Teaching, Reflection, Critical Thinking



Sumário

1. INTRODUÇÃO	4
2. OBJETIVOS	9
2.1 OBJETIVO GERAL.....	9
2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	9
3. JUSTIFICATIVA.....	10
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
4.1 CONCEITOS ESPAÇO E TERROTÓRIO.....	11
4.2 CATEGORIA DE LUGAR E PAISAGEM.....	13
4.3 GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	14
4.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO DOCENTE E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	18
4.5 A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM ALDEIAS INDIGENAS	21
4.6 O TRABALHO SOCIAL DO PROFESSOR NESSES TERRITÓRIOS DE BEM VIVER.....	23
5 METODOLOGIA	24
5.1 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO.....	25
6 RESULTADOS ESPERADOS	27
7 BIBLIOGRAFIA.....	28



1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se ampara em fundamentação teórica que subsidie a desconstrução do estado da arte atual de um ensino positivista que não ajuda os estudantes a construir o pensamento crítico e reflexivo e sim contribuem apenas com a reprodução do conhecimento pronto e elaborado que atende a interesses de uma classe elitizada que historicamente escravizou o pensamento sobretudo da classe trabalhadora. Assim, buscamos fazer análise das práticas pedagógicas presente no Município de Nobres, bem como procuramos apreender se professores tem noção do ensino Decolonialidade na formação de professores de Geografia, por isso é que a pesquisa que culminara com a dissertação de mestrado desta pesquisadora pretende fazer estudo de caso na Aldeia Indígena Santana, acerca de como se dá a formação e prática dos professores nessas comunidades tradicionais no ensino fundamental e Médio.

Para se discutir sobre a decolonização do pensamento se faz necessário que analisemos a formação dos professores e como essa formação se relaciona com a prática dos professores. A formação de professores é um tema que atualmente está em constante debate, visto que muitas vezes as universidades não conseguem fazer com que seus acadêmicos saiam de suas instituições correlacionando a teoria com sua prática.

Para que isso ocorra, as atividades devem ser desenvolvidas acerca de teorias, tendências pedagógicas que orientem a prática docente, ou seja, planejar, traçar os objetivos, selecionar os conteúdos, métodos, recursos e pensar como essas ações serão avaliadas e refletir sobre a relação teoria e prática no cotidiano escolar, relacionando o que é ensinado as vivências dos alunos, tornando assim o aprendizado mais significativo. A educação vem se transformando dia a dia, dada a velocidade de tecnologias disponíveis que favorecem o aprendizado dos alunos. Para tanto ela precisa estar sempre sendo repensada e estudada, de modo que sejam consideradas práticas pedagógicas significativas e que realmente proporcionem processos de construção do conhecimento. Com um mundo globalizado, sendo este um fenômeno que elimina as fronteiras e que implica significativamente em múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico, etc., acentuando se dois fenômenos paradoxais, de um lado a tentativa de tomar os espaços iguais para todos, isto é, a homogeneidade dentro do âmbito social e por



outro lado o aumento das desigualdades, decorrentes de diversos problemas sociais, como a exclusão social as diferenças econômicas, desemprego, violência, entre outros. Para tanto, a geografia tem que tomar um caráter menos tradicional, podendo realizar estudos nas mais diferentes escalas de análises e meios sociais, ou seja, deve dispor de um caráter multidimensional e inovador.

Observar o ambiente em que o indivíduo vive e como as relações intrapessoais podem influenciar na construção de sua identidade, é um fator importantíssimo para que as ações a serem tomadas, possam facilitar sua aprendizagem. Segundo, Freire (1997) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Isso nos remete que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno, as duas atividades se explicam e se complementam; os participantes são sujeitos e não objetos um do outro. Neste sentido se faz necessário repensar o fazer pedagógico, com um planejamento de atividades pedagógicas e metodologias dinâmicas voltadas para a sala de aula e mais próximas da realidade dos professores e alunos, acredito que pode-se melhorar a aprendizagem dos alunos e engajar os professores na busca constante da compreensão da realidade vivida, para que os estudantes saibam se colocar nessa realidade para transformar o mundo.

A realidade, em constantes mudanças, exige novos olhares para a compreensão das gerações de alunos e professores que convivem, desenvolvendo conhecimentos em ambientes escolares diversos. Segundo Freire (1999), ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, mas o professor se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática, o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentam a mudança.

A dicotomia entre a teoria e a prática é o desafio maior que se deve ter em conta no processo de formação de professores, precisamos que haja uma articulação dos saberes em relação ao que ensinamos e a maneira a qual os alunos aprendem.

Ferreira (2014), relata que Há processos educativos próprios da educação indígena e estes são possuidores de empoderamento cultural e de tradição



transgeracional. E que que esses processos participam de maneira diferente em outros lugares, como por exemplo, na organização escolarizada. Na história, esta aplicabilidade escolarizada constituiu-se de maneira imposta, e séculos depois a apropriação do espaço escola tem sido ressignificado pelos povos indígenas (neste estudo) como lugar de resistência e de escamoteamentos frente às lutas e situações sociais postas.

Ferreira (2014), afirma que a escola é o lugar em que todos podem participar, sejam crianças, jovens, adultos e anciões, os matriculados e os outros da comunidade e ela é o lugar da comunidade, é apenas mais um espaço da aldeia, se estende por outros lugares.

Ferreira (2014, p 111) ressalta que:

Fortalecer o sistema específico para os professores indígenas significa contrapor a toda ordem oficial vigente e continuar fazendo as ações que são próprias da comunidade na busca da afirmação dos direitos étnicos. É o desafio de uma escola que abrigue os anseios da comunidade, mas em nossas análises não a vejo e nem os professores/as indígenas a veem como uma situação consolidada.

Desafio este que precisa ser empreendido por todos os envolvidos no processo, mas também uma responsabilidade de ser fortalecido pelo poder público.

Santos (2010), diz que a segunda razão para nos distanciarmos da tradição crítica eurocêntrica reside na enorme discrepância entre o que é imaginado em teoria e as práticas mais transformadoras em andamento no continente.

O educador deve levar em conta um aspecto importante, que é o de refletir sobre sua própria prática, revendo e reavaliando seus métodos e práticas pedagógicas. Não basta que o educador tenha apenas os saberes específicos das áreas do conhecimento e os saberes da experiência, também é necessário que tenha os saberes pedagógicos e didáticos.

É muito importante pensar e desenvolver uma formação docente que leve a constituição de um profissional crítico, reflexivo, questionador das suas próprias condições de trabalho, capaz de avaliar a sua prática e de desenvolver coerentemente o currículo escolar, de transformar seu cotidiano e de se posicionar como um ser pensante e socialmente atuante.

Imbernón (2005) diz que é possível deduzir que, um educador dotado de conhecimentos de saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes de experiência é capaz de unir a teoria à prática na sua atuação docente. Isso quer dizer que o professor tem que ser um pesquisador de sua prática profissional,



aprimorando assim o seu fazer pedagógico, sendo assim um profissional reflexivo e crítico, levando em consideração em desenvolver suas habilidades de pesquisa que lhe permitem analisar sua realidade e produzir teorias a partir das experiências e necessidades de todos os agentes envolvidos no processo educativo, aumentando a qualidade de educação.

Santos (2010), continua dizendo que como uma ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal é suposto sobre a idéia de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimento além do conhecimento científico. No qual nos permite valorizar os saberes já ali existentes.

Tanto docentes quanto aluno, precisam compreender sua realidade e a partir dela, começar a compreender o mundo que o cerca, Em muitas realidade escolares, acontece o processo inverso ou basicamente os saberes locais são esquecidos e até mesmo desprezados.

A escola, ou o ensino, é uma ferramenta importante para ajuda los a perceber o mundo em que vivem e por isso os saberes precisam ser significativos, e daí se dá a importância de um ensino decolonial, capaz de liberta-los das amarras que os prendem em uma cultura que muitas vezes não é a sua, e que em sua maioria, valoriza saberes que não são seus e ainda os fazem perder o que há de mais precioso, que são soa seus costumes, tradições, sua identidade.

Boaventura (2010) faz um questionamento sobre porque o pensamento crítico emancipatório de longa data na cultura ocidental não emancipou a sociedade na prática?

Nos cabe refletir a cerca deste questionamento, para podermos traçar um novo olhar para a emancipação de alunos e alunas como sujeitos que realmente exercem sua cidadania e compreendam os fatos e causalidades no mundo vivido.

Suess e Silva (2019), fala que:

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata se de uma busca pelo direito e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único.

Neste sentido vale destacar que vivemos hoje uma cultura euocêntrica, onde valorizamos hábitos, costumes e valores europeus em detrimento do nosso. A sociedade em que vivemos, extremamente capitalista e excludente nos exige que



repensemos e mudemos nossa maneira de ver o mundo, e que a partir daí formemos um pensamento multicultural que possa contribuir com as realidades vividas e que esse povo faça parte da construção de um país que é plural e multicultural

Neste contexto ainda vivemos uma relação de dominantes e dominados que o sistema capitalista nos impõe e isso ainda vem refletindo na forma de ensinar e consequentemente na aprendizagem.



2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de formação dos professores de Geografia da Aldeia Indígena Santana, visando identificar práticas decoloniais.

2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Analisar os elementos presentes no processo de formação dos professores de Geografia, destacando sua prática pedagógica.
- Identificar as concepções didático pedagógica que orientam as práticas dos professores de Geografia e se nelas há elementos decoloniais.
- Conhecer as condições básicas de trabalho do professor de Geografia.
- Analisar a como o professor articula a teoria, a sua metodologia entre teoria, prática e vivências.



3. JUSTIFICATIVA

Levando se em conta uma educação positivista que está presente no ensino das escolas tanto públicas, quanto privadas, existe a necessidade de perceber como a formulação do conhecimento acontece na Aldeia Indígena Santana, como se dá o ensino e conseqüentemente a construção do conhecimento.

Para isso o presente projeto se justifica na análise do processo de formação dos professores de Geografia da Aldeia e ao mesmo tempo busca perceber se suas práticas apresentam elementos que se sustentam ainda pela forma que foram colonizados, ou seja um ensino positivista, que não valoriza os saberes da comunidade, ou o contrário, ressaltam aquilo que lhes são mais precioso, que são a cultura, os valores, tradições e conhecimentos que lhes são passados de geração a geração.



4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise teórica desta pesquisa está calcado na Decolonialidade e Formação de professores de Geografia: Estudo de caso na Aldeia Indígena Santana acerca de como se dá a formação e prática dos professores nessas comunidades tradicionais no ensino fundamental e Médio.

Para compreender as concepções de ensino/aprendizagem nos apoiaremos em Santos (2010), Freire (1996), Freire (1987), Suess e Silva (2019), também em teses e dissertações sobre esta temática.

4.1 CATEGORIA DE TERRITÓRIO

O uso do território vira instrumento que também é utilizado pelos movimentos sociais. Esses grupos vem lutando por direitos que lhes foram usurpados e que colocam em cheque o modelo civilizatório e monocultor que ainda insiste em resistir e vigora desde o período colonial. A forma a que nossos territórios foram ocupados, demonstra que não apenas as áreas de terras foram sarrupadas, mas também a identidade de um povo que ali estava.

Neste sentido o território é visto como sinônimo de poder, desde o princípio tiveram a tentativa de impor um modelo de ordenamento territorial eurocêntrico, pautado naquilo que era objetivo, físico e deixando claro que o território era uma pertença e tratado de forma delimitado e sendo exercido ali um poder soberano. Ali surge o Estado-Nação , que que leva em conta a dinâmica de acumulação capitalista frente as apropriações simbólicas de grupos que que aqui já viviam.

Haesbaert (2004), fala que desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufrui-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

E continua dizendo que o Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao



poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

Isso nos mostra que cada vez mais em um mundo extremamente capitalista, se caracteriza mais com a questão de poder do que de uso, onde os espaços dominados pelas empresas, se transformaram em mercadorias de trocas. Enquanto “continuum” dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/ sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. As razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo Haesbaert (2004).

Haesbaert e Limonad (2007), diz que o capital, em seu processo de reprodução, se expande tanto em profundidade, reordenando modos de vida e espaços já organizados e consolidados, como em extensão, através da incessante incorporação de novos territórios. Estes movimentos dialeticamente conjugados conduzem, tendencialmente, à produção de um espaço global.

Haesbaert e Limonad (2007) relata que é possível partir de uma constatação aparentemente banal: sem dúvida o homem nasce com o território, e vice-versa, o território nasce com a civilização. Os homens, ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (visão mais subjetiva) e ao se apropriarem ou, em outras palavras, cercarem este espaço (visão mais objetiva), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território. O que nos remete que neste sentido o homem faz parte do território, construindo-o e reconstruindo-o conforme suas necessidades e ali desenvolvem sua cultura, costumes, tradições, valores etc.

Em sua descrição, continuam dizendo que o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza) e que o território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode-se denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação políticoeconômica.



Eles ainda abordam outra questão que merece um tratamento mais detalhado é aquela que diz respeito à indissociabilidade entre território e natureza, geralmente menosprezada pelos geógrafos. Haesbaert e Limonad (2007, p. 46), reata que:

De fato não podemos ignorar, principalmente no âmbito da Geografia, que a definição de território precisa levar em conta a dimensão material e/ou natural do espaço, mas sem sobrevalorizá-la. É importante não esquecer que há sempre uma base natural para a conformação de territórios e que, dependendo do grupo social que o produz (por exemplo, as comunidades indígenas), a relação dos grupos sociais com a primeira natureza pode mesmo ser primordial na sua definição.

As comunidades indígenas tem uma relação intrínseca com a natureza, vivendo dela e nela, ou seja uma questão de pertença a ela, a natureza neste sentido tem uma ligação de com cada indivíduo que ali habita. Com um mundo globalizado os territórios são vistos de multiplas formas e caracterísiticas, tais como: Material, simbólico, cultural e histórico, produzidos onforme os interesses de quem ali vive, para alguns, o território é tratado como mercadoria, para outros, é materialidade, ou seja o espaço vivido e percebido por eles, onde constroem e reconstroem, e produzem fazendo parte daquele espaço vivido.

Mas o que se observa hoje. É que o território, está mais ligado ao valor de troca do que ao valor de uso, o que vem provocando muitos conflitos em povos indígenas, pequenos produtores da agricultura familiar e grandes detentores de terras.

4.2 CATEGORIA DE LUGAR

Santos (1994) diz que cada lugar,porém,é ponto de encontro de lógicas que trabalhem em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso das tecnologias do capital e do trabalho. Assim se redefinem os lugares: como ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, manifestados segundo uma gama de classificações que está se ampliando e mudando.

Carlos (2007) vai dizer que o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar.

O emprego de técnicas e também as questão do tempo, ou seja o presente e o passado é que poderão demonstrar de fato como aquele lugar realmente é, podendo ser percebido de maneiras diferenciadas, ou seja, quem habita aquele



lugar constrói uma visão, sendo por sua vez, quem não o habita, percebe o espaço de outra maneira. O tempo, também é um fator preponderante na percepção do espaço, com elementos do passado, porém com explícitas mudanças realizadas através das técnicas no presente.

Ainda sobre lugar, Carlos (2007) continua dizendo que o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, ou seja, é o espaço habitado, vivido, onde o se constroem relações. Com isso, Carlos (2007, p 17), diz:

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno.

E isso nos leva a refletir que as relações sociais, o convívio, as múltiplas trocas e as hierarquias, estabelecem a configuração de determinado lugar no espaço geográfico.

4.3 GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores é um tema bastante discutido no Brasil, pois perpassa por alguns problemas que vem afetando tal avanço nas discussões, muito se discute, porém não se propõe algo que realmente seja efetivo para que possamos alavancar mais nesta demanda que é tão importante. As universidades sempre são consideradas as “vilãs” da história, com uma carga de culpa que muitas vezes não são delas. O Brasil precisa de políticas públicas fortes voltadas para a área da formação de professores, mas uma política sólida, que não fique esquecida em papéis ou apenas em programas de governo, mas sim uma política de Estado que garanta as universidades uma solidez em sua estrutura física, econômica e humana que conduza a uma formação inicial sólida e que posteriormente as escolas e universidades, possam se conversar e se auxiliar na formação continuada dos professores.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu artigo 63 diz que os institutos superiores de educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e



- para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Isso nos leva ao entendimento que no Brasil temos assegurada em legislação a questão da formação continuada, o que realmente é necessário é que seja dada maior solidez para tais formação.

Outro fator importante de se destacar é a pequena importância dada à docência, pois sem dúvida é uma classe muito importante, porém com baixa remuneração e falta de políticas efetivas que estimule a melhora tanto econômica, quanto pedagogicamente, ou seja as condições de nossos educadores das escolas públicas são em sua maioria precárias.

É muito importante pensar na formação inicial e continuada do professor de Geografia e principalmente compreender como se articula essa formação com os currículos escolares é um fator preponderante. Precisamos pensar em uma formação que vá além da atuação em sala de aula, mas que venha de anseios e do cotidiano e daí partir para a sala de aula.

Batista, David e Feltrin (2019), fala a esse respeito dizendo que a formação de professores deve emergir das necessidades cotidianas para sua atuação em sala de aula, deve ir além da formação para o trabalho. É fundamental pensar e desenvolver uma formação docente que conduza a constituição de um profissional crítico, reflexivo, questionador das suas próprias condições de trabalho, capaz de auto avaliar a sua prática e de desenvolver coerentemente o currículo escolar, de transformar seu cotidiano e de se posicionar como um ser pensante e socialmente atuante.

E esse fazer pedagógico se articula intensamente ao aprendizado dos alunos, pois quanto mais crítico, reflexivo e questionador é o professor, assim também tenderá a melhorar a vida dos alunos, que assim também poderão transformar a realidade em que vivem.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em suas orientações curriculares para o Estado de Mato Grosso traz um aspecto voltado para a formação de professores, que fala que por outro lado, quando se fala em aspectos formativos, para além da formação inicial, que deveria garantir que os novos profissionais



fossem formados para atuar em consonância com as expectativas esperadas para trabalhar com a Base, haverá de se pensar na formação continuada para aqueles que já concluíram a graduação sob outros referenciais. Para a formação inicial, nesse momento, existe um movimento de reestruturação das licenciaturas que possibilitará a formação a partir dessa necessidade, cuja tarefa de organização está sob a responsabilidade da União. Para a formação continuada, de incumbência da União, Estados e Municípios, tanto as universidades quanto as redes devem pensar como possibilitar aos docentes a compreensão e o engajamento com a proposta.

Neste sentido, observamos que existem professores formados em diversas correntes filosóficas e os mesmos conforme estabelece a BNCC, deveram ser formados e se adaptarem ao novo perfil proposto.

Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) aborda que é imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos.

Cabe ressaltar que no Brasil, a formação de professores ocorre por meio de uma formação inicial e, posteriormente, por programas de formação continuada e também pelas buscas pessoais das docentes, e isso não se pode negar que muitos docentes, não ficam passivos em meio a sua formação, buscando sempre aprimoramento e não medindo esforços físicos e econômicos para que possam obter a cada dia mais conhecimentos que o embasem na sua prática pedagógica.

No artigo 3º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõem sobre a formação inicial e continuada docente, destacando que elas devem ocorrer de maneira articulada.

[...] destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar,



visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Desta forma, pensa na formação inicial e continuada docente com um olhar, ao menos teoricamente, para dar suporte a atuação docente em sala de aula, colaborando com a formação de estudantes críticos, reflexivos, socialmente atuantes, comprometidos com a sociedade e com o espaço onde vivem, porém é importante destacar que nem sempre a qualidade de ensino está relacionada apenas de capacidades profissionais dos docentes, mas, de modo significativo, de condições de trabalho, levando em consideração também a infraestrutura das instituições escolares e de valorização dos educadores

Se faz necessário no contexto da formação docente, que haja uma articulação entre teoria e a prática, pois muitas vezes as mesmas se encontram completamente distanciadas entre si, ou seja, apresentam-se de forma desconexas e pautando-se em um ensino fragmentado, distante do lugar de fala de cada indivíduo e nem tão pouco ouvindo as vozes locais.

É importante para o professor de Geografia estar atento às discussões sócio-políticas, econômicas, ambientais, multiculturais que permeiam o objeto de estudo da ciência geográfica e, assim, promover uma formação inicial e continuada docente que dê conta de aproximar esse debate acadêmico do entendimento da organização do espaço onde as escolas de atuação se encontram e, sobretudo, das metodologias de ensino críticas e reflexivas, que são o cerne da formação docente em Geografia, ultrapassando a ideia de uma Geografia meramente descritiva e desarticulada dos problemas e demandas socioambientais. É necessário que o professor de geografia tenha acesso a uma formação docente reflexiva, problematizadora, consciente.

É interessante que o educador possa compreender e ter um olhar acolhedor, observando as realidades e necessidades locais e também uma escuta sensível em relação ao que se passa com os indivíduos e assim se voltar para um bem comum coletivo. Lembrando que o educador necessita ter o conhecimento científico e didáticos para que se alcance uma produção do conhecimento significativo.



4.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO DOCENTE E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O docência teve início como profissão no século XVII, com a criação do primeiro curso de formação para professores instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, e recebeu o nome de Seminário dos Mestres. Esses cursos de docência foram inicialmente implantados na Europa e posterior a isso iniciaram em outros países. Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009). Essas instituições para formar os professores tinham o intuito de atender as demandas sociais após a Revolução Francesa sua principal função era preparar os professores para a instrução da classe popular, pois a mesma que executavam os trabalhos nas fábricas. Nóvoa (1999) destaca que a segunda metade do século XVIII foi determinante na história da educação e profissão docente no contexto europeu, sendo no período citado (século XVIII), “por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal” (NÓVOA, 1999).

No Brasil, a problemática da formação de professores em cursos específicos se deu a partir da independência do país, considerando que existia a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Os Jesuítas tiveram um papel no período colonial com os responsáveis pelo processo de alfabetização ou catequização dos indígenas e isso nos remete que neste período não havia uma preocupação com a formação docente. Vicentini e Lugli (2009) relatam que no período colonial, antes de se tornarem professores, os futuros docentes lecionavam acompanhados de um “velho mestre”, e iniciavam na profissão a partir dos doze anos de idade. Apontam ainda que nesse período, não havia currículo específico de capacitação para o trabalho docente.

De acordo com Saviani (2009) é na “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”, que a preocupação com a formação docente teve lugar pela primeira vez na história do Brasil.

Segundo Saviani (2009) No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em



articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, quando de sua aprovação, estabelecia no Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61 que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando nos incisos “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, Art. 61).

No Art. 62 descreve que para atuar na educação básica os professores deveriam ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62). No, o Art. 61 da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6



de agosto de 2009. Com a alteração, no Art. 61 consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I. professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

O Art. 62 foi alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Com a nova redação deste artigo, A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Na Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior MEC (2000), estabelece que melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

O Ministério da Educação (2001) também estabeleceu Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia que diz que os colegiados das instituições poderão estruturar o curso em 4 níveis de formação (de bacharéis, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores) e devem indicar sua organização modular, por créditos ou seriada. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Além disso existem algumas habilidades gerais nas Diretrizes Curriculares que os cursos devem trabalhar na formação de professores de geografia.



4.5 A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM ALDEIAS INDÍGENAS

Bergamaschi e Medeiros (2010) A profissionalização docente ocorreu inicialmente no século XVII, onde os registros históricos apontam a criação do primeiro curso de formação para professores, sendo este curso “instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Isso revela que é na Europa que primeiramente se vê a necessidade de cursos de formação, visando à docência e só posteriormente, esses cursos passam a ser implantados em outros países, neste período temos um formato de educação escolar desenvolvido pelas ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a catequização dos povos originários, foi empreendido esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos indígenas, tirando lhes a liberdade de serem como realmente eram.

Bergamaschi e Medeiros (2010) , continuam dizendo que a educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras".

Esses princípios se mantiveram por muito tempo no período colonial, vieram para cá outras ordens religiosas tais como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, ao qual no início do século XX, o Estado brasileiro implementou a participação dessas ordens religiosas e a partir daí se inicia uma nova fase da educação dos povos indígenas. Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), em 1910, os povos indígenas foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais contundente para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional civilizada. Em cada localidade indígena, havia um posto do SPI, e conseqüentemente uma escola e a presença de um “educador”, conforme explicita Bergamaschi e Medeiros (2010).

Isso deixa claro a constante insistência em fazer com que os indígenas,



abdicassem de sua língua materna, seus hábitos, costumes e tradições.

O interesse real, era o de formar mão de obra e impor-lhes um molde integrador que direcionava para a diminuição dos povos originários.

Ferreira (2014, p.113), explica que:

Nas comunidades indígenas as escolas se hibridizam considerando a lógica da epistemologia presente em etnias ameríndio-indígenas, que não é a da razão, ao menos não da razão da modernidade, mas uma lógica que é afetiva, de luta e cosmológica, com uma visão de mundo refinada e significada sempre pela tradição que se ressignifica na mobilidade da dinâmica social e dos períodos históricos e necessidades. Ou seja, as escolas são indianizadas.

Formar professores capazes de dar conta de toda diversidade que envolve a educação indígena não é uma tarefa fácil, a ideia é que o currículo incorpore tanto o saber local, quanto o saber pertinente a docência.

Por isso Ferreira (2014), discorre que dentro desse contexto, a escola a busca da formação de professores/as são mecanismos tácitos de enfrentamento e de resistência indígena pelo empoderamento dessa escola indianizada e do fortalecimento da compreensão das ferramentas sociais não indígenas. Portanto, tramas e manhãs que se inserem na cotidianidade, mas que também configuram um movimento social popular que organizado avança em propostas e experiências, muitas vezes não compreendidas.

As Diretrizes Curriculares (2013) estabelece que a escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Destaca também que a formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantindo-se aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.



4.6 O TRABALHO SOCIAL DO PROFESSOR NESSES TERRITÓRIOS DE BEM VIVER

O papel do professor na educação indígena é de extrema importância, pois possibilita reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos povos originários e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não. Com isso, os índios deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

Os professores procuram retribuir de alguma forma tudo o que a comunidade lhes ofereceu. Eles conhecem as particularidades culturais e com isso contribuem para regatar e reforçar a cultura indígena. É vivenciando sua realidade que procuram reforçar a participação de seu povo na formação do Brasil. Ali em seu lugar de fala reforçam as lutas enfrentadas por seu povo para que pudessem sobreviver em meio a tanta mudança e influência do mundo capitalista e extremamente voltado ao lucro.

É importante fortalecer a identidade cultural e reviver a memória de seus antepassados valorizando sua língua e cultura tradicional.

Cabe aqui ressaltar que os professores são de fundamental importância no resgate e fortalecimento da cultura indígena local, pois ali está inserido e conhece a realidade e sendo assim, pode ajudar a fazer inferências e ajudar de forma incisiva sua comunidade.

No Documento de Referência Curricular para Mato Grosso diz que Nesse sentido, o currículo das escolas indígenas está ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola. Diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

E ressalta ainda que Considerando as especificidades dos Povos Indígenas de Mato Grosso e suas diversidades socioculturais, a modalidade da Educação

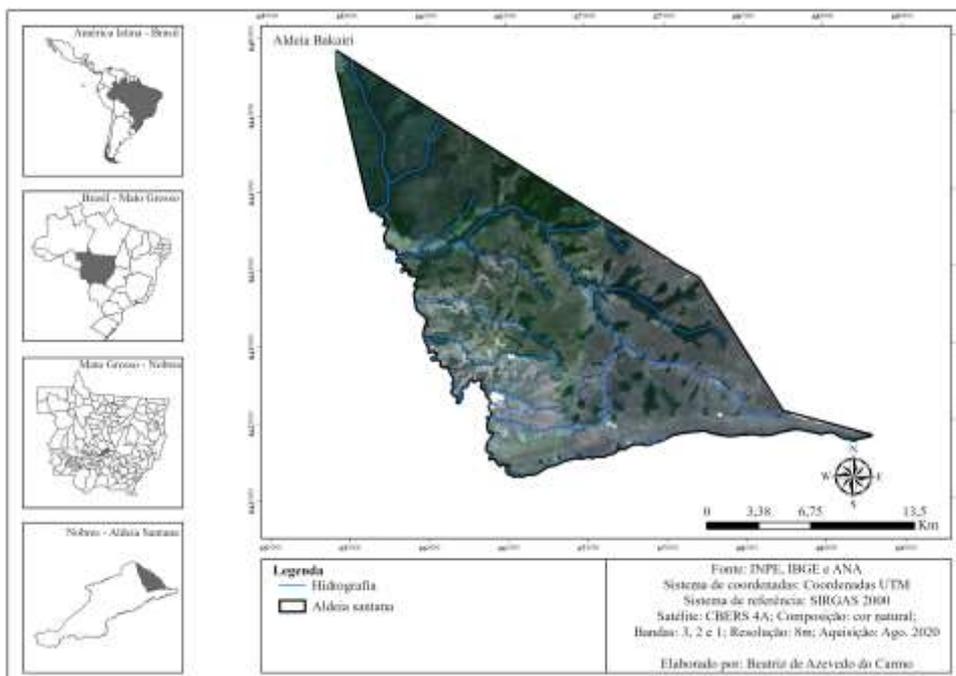


escolar Indígena no Documento de Referência Curricular *para Mato Grosso* deve assegurar às comunidades indígenas uma organização escolar e curricular voltada para a valorização dos saberes, numa perspectiva intercultural e no cumprimento dos princípios da Escola Indígena. E neste sentido o papel do professor indígena é fundamental no regate e reforço dessas identidades culturais.

5 METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida com dois professores de Geografia, sendo um do Ensino Fundamental dos Anos Finais e um do Ensino médio na Aldeia Indígena Santana, na tribo Bakairi localizada a 140 km do Município de Nobres e terá uma abordagem qualitativa para uma melhor verificação dos resultados.

Fig 01: Mapa de localização da área de estudo.



Fonte: Organizado pela autora com base em informações do INPE e IBGE (2020).

A pesquisa será feita através de entrevistas, concedidas pelos professores a cerca de sua formação e prática, currículo da universidade, seus estágios supervisionados e outros questionamentos que se fizerem importantes e também será aplicado questionários aos alunos, referente como se dá a construção do conhecimento, de como o que é ensinado, realmente é aplicado em seu cotidiano ou



provocam mudanças em seu entorno..

Serão realizadas visitas em loco, para que possa observar e também participar das práticas pedagógicas e do cotidiano da Aldeia Santana e assim conseguir refletir se neste local, o conhecimento é construído de uma forma em que os educandos são promotores de seu saber, se este, tem significado, não somente para eles, mas para todos da Aldeia Santana.

O movimento de investigação qualitativa funda-se em uma intensa preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão realizando ou dizendo, resguardando sempre os valores e a ética investigativa.

Cunha (2020), fala que Conhecer é uma operação de profunda reflexão e de auto-reflexividade. A meu ver, conhecer apresenta dois movimentos e duas dificuldades respectivas. Por um lado, representa um movimento de internalização do que é apreendido do real; é pensar sobre o que se lê, experimenta, realiza, se descobre e se aprende. A dificuldade é a exigência de um constante escrutínio pessoal, ou seja, uma elevada capacidade crítica e analítica para que a reflexividade não se transforme em apenas mais uma descrição do óbvio.

Bortoni-Ricardo (2008) complementa que o interesse do pesquisador é saber, principalmente, como o processo é interpretado, no contexto, pelos sujeitos pesquisados e, para atingir seu objetivo, o início da pesquisa se dá por perguntas exploratórias, a cerca de sua formação e prática docente. Essas características da pesquisa qualitativa vêm ao encontro dos objetivos da formação de professores, porque permitiu maior acuidade na averiguação das atividades desenvolvidas pelos professores participantes, nesse recorte de realidade.

5.1 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO

Esta pesquisa, terá duração de 17 meses, os quais se subdividirão nas etapas de:

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO	
PERÍODO	AÇÃO
Agosto a Dezembro/2020	Fundamentação teórica, com base a leitura e resenha bibliográfica.
Janeiro a Março/2021	Revisão e Desenvolvimento do Tema.



Janeiro a Dezembro/2021	Colóquio com a orientadora
Fevereiro a Maio/2021	Aplicação/Pesquisa de campo fazendo uso de instrumentos para observação e entrevista, para que seja possível conhecer o professor, descrevendo a sua formação e prática pedagógica.
Junho a Setembro/2021	Resultados/Análise dos dados coletados, a fim de compreender a realidade dos professores de Geografia.
Setembro a Outubro	Qualificação
Outubro a Dezembro/2021	Apresentação e Defesa do Projeto.



6 RESULTADOS ESPERADOS

O presente projeto objetiva conhecer a formação dos Professores Geografia na Aldeia Indígena Santana, bem como as suas práticas pedagógicas, através da pesquisa de campo, fazendo uso de instrumentos como observação e entrevista, na tentativa de reconhecer os suportes profissionais utilizados para e na geografia, sua formação específica e contribuir para a mudança de postura/perfil com a consciência de que não basta somente transmitir conhecimento, é preciso viabilizar o contato com as diversas práticas sociais



7 BIBLIOGRAFIA

O título do trabalho deve estar em destaque

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, n. 8, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CUNHA, Teresa. Há lugar para um feminismo póscolonial? Betuxa, Cidália, Esmeralda, Ester, Fátima, Isa, Henriqueta, Maria Lúcia, Renata e Zumurrud e as suas artes de pensar de muitas maneiras a emancipação das mulheres. In **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades**. GeoAmbES, Jan./Jun. vol. 3, n. 1, p. 165–181, 2020.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena, na terra indígena Apiaká- Kayaby- em Juara- MT**: Resistência e desafios. Tese de doutoramento, PPG Educação: UFRGS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos territórios á multiterritorialidade**. Porto Alegre-RS: Editora, 2004.

HAESBAERT, Rogério e LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização In **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

Parâmetros curriculares nacionais. 2. **Geografia**: Ensino de quinta a oitava séries, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília : MEC/ SEF, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizae El Saber**, Reiventar El Poder. Trilce, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

_____. **Técnica espaço tempo**. Globalização e meio técnico científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.



SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro In **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009.

VICENTINI & LUGLI. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.