



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3233 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 08 - Formação de Professores

PROTAGONISMO METODOLÓGICO DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO: O CORPO-CRIANÇA INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE EM QUESTÃO

Valda da Costa Nunes - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso
Beleni Salete Grandó - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

PROTAGONISMO METODOLÓGICO DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO: o corpo-criança e a interculturalidade em questão

RESUMO

Na perspectiva da implementação da Lei 11.645/08, que versa sobre a inclusão da história e cultura dos povos indígenas na escola, esta pesquisa, qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítica colaborativa, em andamento, está sendo realizada com professoras e professores de Educação Física e Arte da educação básica e centros de educação infantil em escolas públicas municipais urbanas de uma cidade de Mato Grosso. A partir da sistematização e análise dos produtos-sínteses e dados-significados de um curso de formação-ação contínua (projetos de trabalhos, relatos de experiências, imagens, áudios) espera-se, conhecer o panorama geral da problemática que envolve a inclusão dos estudos da história e cultura do povo Bororo nesses contextos e evidenciar, pela descrição densa, prováveis protagonismos metodológicos docentes que podem potencializar a implementação de uma pedagogia intercultural crítica, colaborativa e emancipatória nas escolas, tendo o corpo-criança, indígena ou não, na centralidade dos espaços e tempos escolares.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Corpos-crianças indígenas. Saberes interculturais. Protagonismo metodológico docente. Lei 11.645/08.

PROTAGONISMO METODOLÓGICO DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO: o corpo- criança indígena e a interculturalidade em questão

RESUMO

Na perspectiva da implementação da Lei 11.645/08, que versa sobre a inclusão da história e cultura dos povos indígenas na escola, esta pesquisa, qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítica colaborativa, em andamento, está sendo realizada com professoras e professores de Educação Física e Arte da educação básica e centros de educação infantil em escolas públicas municipais urbanas de uma cidade de Mato Grosso. A partir da sistematização e análise dos produtos-sínteses e dados-significados de um curso de formação-ação contínua (projetos de trabalhos, relatos de experiências, imagens, áudios) espera-se, conhecer o panorama geral da problemática que envolve a inclusão dos estudos da história e cultura do povo Bororo nesses contextos e evidenciar pela descrição densa, prováveis protagonismos metodológicos docentes que podem potencializar a implementação de uma pedagogia intercultural crítica, colaborativa e emancipatória nas escolas, tendo o corpo-criança, indígena ou não, na centralidade dos espaços e tempos escolares.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Corpos-crianças indígenas. Saberes interculturais. Protagonismo metodológico docente. Lei 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/08, fruto de lutas de movimentos sociais em defesa dos direitos dos povos indígenas, materializou-se para anunciar a confirmação de que algo “estava” errado. E, aos nossos olhos, ainda está, embora os ecos do seu surgimento não tenham sido de longo alcance. Faltam, ainda, metodologias adequadas e garantia de suas continuidades para que os conhecimentos das histórias e das culturas indígenas tomem parte de fato do cenário escolar, provocando repercussão nas escolas, palcos da sua aplicabilidade.

Considerando tais necessidades, esta pesquisa qualitativa, em andamento, do tipo pesquisa-ação crítica colaborativa, objetiva sistematizar dados e identificar possíveis protagonismos de saberes metodológicos locais de professoras e professores das e nas disciplinas de Educação Física e Arte em escolas de uma rede pública municipal da educação básica e centros de educação infantil urbanos de uma cidade de Mato Grosso, bem como possíveis teias culturais escolares que podem tanto dificultar quanto favorecer a inclusão de tais conteúdos e, conseqüentemente, dos corpos-crianças indígenas, “sub-traídos”.

Sendo assim, o tema “protagonismo metodológico” faz-se necessário e presente nesta pesquisa, uma vez que parte do pressuposto que cada professora, cada professor, se munida/munido de postura crítica, reflexiva, poderá ser capaz de criar metodologias inovadoras e transformadoras das e nas suas práticas educativas nas escolas com seus alunos e alunas e levá-los/as também a isso, favorecendo, assim, a interculturalidade nos espaços e tempos das escolas e centros de educação infantil.

A pesquisa-ação traz como principal objetivo melhorar a prática, que, se aliada ao trabalho com projetos, como propõe Hernández (1998), poderá favorecer uma prática educativa com considerável atenção às diferenças culturais, aos diferentes saberes, num movimento intercultural escolar significativo, permanente, consistente, se considerados aspectos elementares que ambos possuem. Para este autor, o trabalho com projetos “[...] favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contrastes de pontos de vistas) [...] predominando a cooperação de todos os envolvidos que são aprendizes, “inclusive o professor” que estuda com os alunos [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83-86).

Tomando como espaço de pesquisa os processos de um curso de formação-ação contínua que visou à formação de cerca de 200 professores/as de Educação Física e 200 de Arte de 2016 a 2017, com objetivo de favorecer a implementação da Lei 11.645/08, que obriga a inserção das histórias e culturas indígenas no currículo escolar, perguntamos se é possível que estes professores e estas professoras, atores sociais desta pesquisa-ação, criem alternativas metodológicas interculturais com traços interculturais, com seus alunos e alunas, e se as metodologias que criaram podem contribuir para a valorização e reconhecimento dos corpos-crianças indígenas ou não indígenas. Indagamos, ainda, como se manifestam os saberes dessas professoras e desses professores de Educação Física e Arte.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O caminho teórico que trilhamos nessa pesquisa é o de uma educação crítica e reflexiva pautada na pedagogia humanista-progressista freireana que parte do princípio que ‘o caminho se faz caminhando’, portanto, uma pedagogia da ação presente em menor ou maior grau em todas as suas obras, especialmente a admirável “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social” entre Paulo Freire e Myles Horton (FREIRE E HORTON, 2003). Sobremaneira, adotamos Freire porque com ele compreendemos que o ato de educar pressupõe a busca constante da autonomia (1996) tanto do educador quanto do educando.

Kincheloe (1993) reconhece Paulo Freire como o mestre da pesquisa-ação, título merecido, uma vez que para esse autor a educação é um processo pelo qual homens e mulheres se educam em

comunhão uns com os outros, o que pressupõe a presença marcante do diálogo crítico, criativo, reflexivo e amoroso, aspectos com centralidade na maioria de suas obras.

Tal cultura escolar se baseia em metodologias inadequadas que podem ser vistas como “abismos metodológicos” (GEERTZ, 2013, p. 212-213), que consideramos invasivos porque subestimam e desapropriam as singularidades corpóreas dos alunos e alunas, sejam eles ou elas indígenas ou não indígenas.

Assim como as brigas de galos balinesas que “[...] não são meros reflexos de uma sensibilidade preexistente [...]” (GEERTZ, 2013, p. 211), a transmissão oral dos saberes indígenas, o saber de cada indígena de cada povo, também não o é, e por isso mesmo são necessárias metodologias abertas, capazes de incluir a pessoa indígena não como um *sub-estranho* mas como uma pessoa que na sua estranheza precisa ser reconhecida em suas peculiaridades e singularidades existenciais nos espaços e tempos escolares.

O que resta às crianças de uma cultura indígena, qualquer que seja ela, senão ter que se transformar, como num “passe de mágica”, em curto espaço de tempo, por imposição do outro-escola, com suas teias culturais próprias, em outros seres?

Esse cenário, essa realidade, não é um problema apenas das professoras e dos professores, mas de uma rede de corresponsabilidades que envolve a sociedade como um todo, sobretudo as políticas públicas educacionais e, “[...] no que concerne à antropologia, podem ser tratadas como textos, como obras imaginativas a partir de materiais sociais [...]” (GEERTZ, 2013, p. 210), que se dão a serem lidos, explorados, interpretados.

A pesquisa-ação crítica colaborativa

A ação docente modernista, fundada no tecnicismo, que ainda reproduz metodologias de ensino, tem contribuído para difundir conhecimentos desprovidos da ação criativa transformadora e compromissada consigo mesmo, com a auto formação contínua, com a sociedade, sobretudo com as causas das minorias marginalizadas por ela.

De modo generoso e profícuo em sua vida e em suas obras, sobretudo em educação e mudança, Paulo Freire (1983) demonstra que por meio da ação compromissada (crítica e consciente) do/da profissional professor/professora, a mudança dessa realidade pode ser possível. Diz Freire que “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto”, no plano da ação (FREIRE, 1983, p. 15).

Por concordar com o autor, decidimos pela “pesquisa-ação crítica colaborativa que, por ser dialógica, implica em ações compartilhadas e colaborativas entre professores, professoras com seus alunos e alunas nas realidades concretas de seus saberes nas suas teias culturais locais (GEERTZ, 2014), podendo vir a transcender da prática pedagógica consciente para a tomada de consciência, que, por ser crítica, pode levar à *práxis* social pelo processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1974) porque possibilita refletir enquanto se está fazendo, isto é, no processo da ação, portanto, um dos caminhos para melhorar a prática.

A possibilidade de criar condições metodológicas para que, concretamente, professoras/professores e alunos/alunas “da” e “na” escola se tornem, por decisão própria e pessoal, “seres históricos”, é uma aventura. E, como qualquer aventura, há que se correr riscos para “sair do seu contexto”, “transformar o mundo” e “saber-se transformado pela sua própria criação”. “[...] Um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, é capaz de comprometer-se” (FREIRE, 1983, p. 17).

Acreditamos que a pesquisa-ação numa perspectiva crítica poderá intermediar essa mudança, e quem nos alerta para que ela seja realmente crítica é Thiollent (1998), que chama a atenção do pesquisador na pesquisa-ação para a necessidade de confrontar com teorias as informações trazidas ao seminário “e do seminário” ou encontros, reuniões realizadas pelos seus atores sociais. Diz o autor que “[...] por ter uma vocação de pesquisa prática, a pesquisa ação é frequentemente vista como uma concepção empirista social, na qual não haveriam muitas implicações teóricas”, ponderando que “[...] não parece

possível encaminhar uma pesquisa-ação “[...] sem se ter uma visão clara do quadro teórico de interpretação [...] do tema e da problemática” (THIOLLENT, 1998, p. 54-55).

Assim, por compreender que o quadro teórico confere a qualquer pesquisa o caráter crítico apresentado por Thiollent (1998) acerca da pesquisa-ação, optamos pelo conceito de pesquisa-ação crítica trazida por Kincheloe (1993, *passim*), que a apresenta como um dos caminhos que a educação pode tomar com possibilidades de uma prática emancipatória e que “[...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (1993, p. 179).

Assim, tanto Kincheloe quanto Thiollent salientam e tomam Paulo Freire como o mestre da pesquisa-ação, sendo que o primeiro autor citado, o reconhece como um pesquisador da ação crítica.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se harmoniza com a escolha metodológica que fizemos – a pesquisa-ação crítica colaborativa. Colaborativa para nós tem o sentido de reconhecimento de ambos os parceiros envolvidos, que, com as suas presenças marcantes e compromissadas, desenvolveram ações necessárias ao processo de sistematização dos dados, colaborando para a sua divulgação aos interessados na pesquisa.

Os corpos em cena

Como exposto, a epistemologia dos autores que fundamentam esta pesquisa pressupõe uma pedagogia de corpos que pensam criativamente, almejando maneiras mais humanas, portanto, significativas de envolvimento dos corpos-crianças indígenas ou não indígenas nos processos educativos escolares. Deixamos claro, aqui, que “[...] O corpo é o próprio homem”. “[...] e como tal não pode ser somente objeto, mas sim o sujeito, o produtor e o criador da história” (MEDINA, 1983 p. 17). Ampliando esse raciocínio, podemos dizer que o corpo é a própria mulher, o próprio aluno e própria aluna, as próprias crianças, sejam elas, meninos ou meninas indígenas ou não.

Assim como Medina (1983), também Rodrigues (1999) reconhece que os corpos possuem suas histórias e potencial imanente para produzir histórias.

Em se tratando dos corpos e culturas indígenas na escola, há que se considerar a força e o poder que a cultura não indígena exerce sobre as crianças indígenas antes de julgá-las incapazes de se ‘submeterem’ à cultura escolar não indígena. Ademais, há que se pensar em valorizar e reconhecer suas culturas.

De acordo com Grando (2010, p. 107-120), há também, “[...] que se considerar o jogo no qual a sua educação se dá, e há que se pensar nos espaços de fronteiras étnicas relacionadas aos saberes da escola e aos saberes do corpo próprios da realidade familiar compartilhada”. Deveríamos pensar, então, uma escola em que a cultura educacional buscasse ou criasse metodologias primando pela diversidade, possibilitando, assim, com afinco, a inclusão dos diferentes corpos culturais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já delineado, o presente trabalho se sustenta na pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação crítica colaborativa. Concentra-se na temática indígena, envolvendo a inclusão dos corpos-crianças indígenas na escola, com suas histórias e culturas, bem como a possibilidade de criação de metodologias interculturais ou com potenciais para a interculturalidade por parte dos professores e professoras de Educação Física e Arte em escolas e centros municipais de educação infantil.

A captação dos dados-significados-informações (coleta dos dados) será realizada conforme propõe Thiollent (1998) para a pesquisa-ação, como descrevemos a seguir.

Na primeira fase será realizado estudo exploratório dos produtos-sínteses dos percursos trilhados pelos atores sociais durante um curso de temática indígena - projetos de trabalhos, relatos de

experiências, contextos das escolas municipais e centros municipais de educação, mostras de trabalhos pedagógicos, áudios, entrevistas, desenhos, cartazes, posters e palestras, que serão analisados a fim de obter pelos dados-significados, algumas visões do panorama situacional geral da problemática que envolve as metodologias criadas pelos atores sociais para a inclusão dos estudos dos conteúdos da história e cultura Bororo e da criança indígena no contexto das suas escolas e centros de educação infantil urbanos que integram esse projeto.

Na segunda fase da pesquisa, nossos olhares e análises se voltarão sobretudo e enfaticamente para uma mostra de 12 relatos de experiências sobre a formação-ação realizados por 24 atores sociais a fim de compreendermos e evidenciarmos possíveis protagonismos metodológicos com traços interculturais das professoras e dos professores de Educação Física e Arte com seus alunos e alunas.

Os resultados advindos desse projeto de formação-ação, seus produtos-sínteses, seus dados-significados, após sistematizados, serão divulgados aos interessados na pesquisa, através de publicação em formato *e-book* e em meio impresso a fim de contribuir para a implementação da Lei 11.645/08.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como os dados-significados serão analisados à luz da antropologia interpretativa, considera-se que, qualquer que seja o nível de interpretação, “[...] o princípio orientador é o mesmo: as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas” (GEERTZ, 2013, p. 213) e que “[...] aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo [...] as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros [...]” (GEERTZ 2014, p. 10).

Os dados quantitativos já foram organizados em planilhas que geraram gráficos e que serão analisados a fim de desvelar aspectos didáticos e metodológicos que as práticas de ensino dos professores e das professoras de Educação Física e Arte, atores sociais desta pesquisa, utilizaram.

Alguns professores de Educação Física e Arte que participaram da formação-ação contínua, segundo as coordenadoras de escola, não se propuseram a desenvolver nenhuma proposta de projeto para a implementação da Lei 11.645/08 na escola, fato que ela atribuiu ao desinteresse por coisas novas. “São conteudistas, trabalham com conteúdos que eles já sabem”, disse ela, concluindo que “por isso, preferem trabalhar apenas com os conteúdos de esporte ou de arte”. Indagamos, então: quais são as implicações desse modo de agir pedagógico para a corporeidade dos alunos e alunas indígenas ou não, em curto, médio e longo prazo?

De acordo com Freire (2003) “[...] devemos desafiar os alunos e alunas a [...] nunca aceitarem que suas mentes se burocratizem. [...] Tenho certeza de que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização das mentes” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63).

A pesquisa-ação crítica colaborativa como suporte metodológico é valorosa para pensar a formação contínua como prática permanente de rupturas de armadilhas nas escolas das redes de ensino da educação em todas as dimensões e níveis. É preciso ousar, perder o medo de romper com o ‘previamente estabelecido’. Como diz Paulo Freire: “Não há criatividade sem ruptura [...] sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão, [...] Eu diria que não há existência humana sem ruptura” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63). Se não há existência humana, não há corpos humanos.

6 CONSIDERAÇÕES

Ainda em processo de captação dos dados-significados desta pesquisa, novas perspectivas de formação-ação contínua para 2018 e 2019 estão em vias de realização. O Ministério Público reconheceu o trabalho de formação-ação contínua, qualificando-o de maneira positiva e convocando a Secretaria Municipal de Educação a ampliá-lo a todos os professores e professoras da rede, visando o

cumprimento da Lei 11.645/08. Ainda nesse ano de 2018, o curso terá continuidade com uma outra versão, se estendendo amplamente às creches como formação inicial seguida da formação básica para os profissionais da educação infantil e ensino fundamental para finalmente, trabalhar em nível de especialização visando multiplicadores desta proposta intercultural nas escolas.

Os relatos de experiências sobre o desenvolvimento dos projetos de trabalhos dos professores e professoras com seus alunos e alunas nas escolas, apesar de não serem mencionados e expostos aqui, estarão em breve publicados em formatos *e-book* e livro impresso, acompanhados de textos dos professores envolvidos na formação, bem como de imagens fotográficas de momentos das experiências vividas pelas crianças durante a formação-ação.

Esta pesquisa cria condições teóricas e práticas para repensar os cursos de formações contínuas, aliados à pesquisa-ação crítica colaborativa e à concepção dos projetos de trabalho numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e transformadora. Entendemos que estas são condições essenciais para a criação de metodologias interculturais nas escolas, podendo com elas, melhorar as condições das práticas de ensino no contexto da educação em geral.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. (Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin). 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Joscelyne. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRANDO, B. S. (Org.) **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

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

KINCHELOE, J. L. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor In: KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1983. [Coleção Krisis].

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.