

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

Formación Docente en la Frontera: las nuevas prácticas construidas por los participantes del proyecto Ruedas de Conversaciones

DOI 10.55028/geop.v18i35

Maricarla Brito Moreno\*  
Zuila Guimarães Cova dos Santos\*\*

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi identificar as possíveis práticas escolares interculturais desenvolvida por professores participantes do projeto. Os sujeitos da pesquisa foram professores de escolas públicas localizadas em faixas de fronteira internacional e que possuem alunos imigrantes. Os resultados nos revelam o trabalho singular do projeto Ruedas de Conversaciones, pois as professoras participantes conseguem através dos ensinamentos no curso desenvolver novas práticas pedagógicas voltadas aos alunos imigrantes.

**Palavras-chave:** Formação de Professores 1; Imigrantes 2; Práticas Interculturais

**Resumén:** El objetivo de este estudio fue identificar posibles prácticas escolares interculturales desarrolladas por los docentes participantes en el proyecto. Los sujetos de la investigación fueron profesores de escuelas públicas ubicadas a lo largo de las fronteras internacionales y que tienen estudiantes inmigrantes. Los resultados revelan la singular labor del proyecto Ruedas de Conversaciones, ya que los docentes participantes consiguen desarrollar nuevas prácticas pedagógicas dirigidas al alumnado inmigrante a través de las enseñanzas del curso.

## Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa descritiva de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a formação de professores que atuam em regiões de fronteira, tem como objeto de estudo às possíveis práticas pedagógicas realizadas pelos participantes do projeto Ruedas de Conversaciones.

A formação docente não acontece somente nas salas das instituições de ensino superior, ela se dá também nos espaços de formação permanente, nos espaços escolares, em congressos e eventos educacionais, sejam eles presenciais ou *on-line*. É a partir da nossa curiosidade das novas leituras ou releituras, das observações, das interações, das trocas de experiência e saberes que

\* Graduada em Letras e Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO, e-mail: maricarla07@live.com.

\*\* Doutora em Geografia pela UFPR, professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia -UNIR, e-mail: zuilagc@unir.br.

**Palabras clave:** Formación Docente 1; Inmigrantes 2; Prácticas Interculturales 3.

vamos nos construindo como indivíduos, sociais e profissionais.

A curiosidade é uma característica presente na vivência humana, sendo construída e reconstruída social e historicamente. É importante salientar que a promoção da ingenuidade para a criticidade não ocorre de forma automática, sendo uma das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Sendo assim, a curiosidade é que move os nossos sonhos, o nosso fazer e, assim, buscamos aprender, criando possibilidades em um caminho muitas vezes cheio de percalços. Vamos criando estratégias para ultrapassarmos o que nos limita, na busca por uma autonomia formativa dentro e fora das universidades.

Muitos sistemas educacionais incluem em suas diretrizes e em seus discursos oficiais que a formação permanente e capacitação são fundamentais para o sucesso das reformulações educativas e melhoria na qualidade da educação. Mas, conforme Imbernón (2009, p. 34) “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade”. Ou seja, há muita formação e poucas mudanças nas práticas docentes. Apesar de muitos docentes apontarem os problemas e a necessidade de mudança, a realidade em muitas salas de aula espalhadas pelo nosso país ainda continua baseada no sistema expositivo tradicional, com um

currículo engessado, disciplinas fragmentadas, prevalecendo a burocracia de um sistema de controle de diários, planos, notas, e horários cumpridos. Os sistemas precisam avaliar qual o impacto das formações e se elas vão atender às demandas coletivas e específicas dos docentes e das escolas.

Contudo, não podemos desconsiderar que há políticas de gestões que realizam processos formativos mais democráticos, inclusivos e abertos às vozes docentes e às necessidades das escolas. Práticas que surgem a partir de estudos diagnósticos das comunidades atendidas, uma parceria construída entre gestores de sistemas de ensino e, universidades, institutos, fundações entre outras organizações nacionais e internacionais que desenvolvem pesquisa na área da educação básica. Sabemos que essas iniciativas são bem-vindas e contribuem de forma positiva na formação do professor, potencializando as formações a partir das necessidades da comunidade escolar.

Nesse sentido, o objeto geral da pesquisa foi identificar as possíveis práticas escolares interculturais desenvolvida por professores participantes do projeto de Iniciação Científica PIBIC 2021/2022- Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes, que será mais bem detalhado adiante.

## Formação de professores: currículo e práticas interculturais

Ao apresentamos a temática sobre a formação continuada destacamos que o conhecimento passa por uma época de céleres mudanças, com muitas informações descartáveis e processos de estudos cada vez mais rasos. Paralelamente, o ritmo acelerado dos processos de produção, da globalização, das exclusões geradas pelo Poder Capital surge novas demandas sociais expondo as vulnerabilidades em vários segmentos da nossa sociedade, como o espaço escolar. O que nos obriga a repensarmos nossas práticas de formação, ou seja, uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores, uma indagação incessante sobre a formação do professor, inicial ou continuada. É desta forma que surgem os novos problemas já que é mais fácil fixar-se no que tem funcionado do que ousar numa perspectiva nova, mesmo sendo necessário.

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação do professorado e do papel do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva a busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação (Imbernón, 2009, p. 16.)

As novas formas de enxergarmos à educação deve considerar o caminho das mudanças sociais, sendo preciso analisar e refletir sobre o que tem real funciona-

lidade, o que devemos abandonar, desaprender, construir e reconstruir sobre o conhecimento já aprendido.

Nos últimos anos, ocorreram inúmeras transformações no Brasil e no mundo, consequência do dinâmico movimento da globalização com relação à economia política e cultural, das ciências e das tecnologias de comunicação e informação, das novas facetas do capitalismo que impactam, diretamente, o modo de vida da população global e suas interações sociais. Para Imbernón (2009), alguns pontos contribuíram para tais mudanças significativas nas políticas de formação continuada de professores, dentre elas podemos citar: avaliação dos modelos de formação; locais de formação próxima as instituições educativas; a prática reflexiva; a autonomia dos professores e entre outros.

Atualmente, a sociedade assiste as novas configurações de novas perspectivas sociais, com relação às variedades culturais, riqueza potencial das realidades humanas, na qual cada vez mais há uma centralização na discussão política sobre as formas de estar no mundo e, sobretudo, colocam à educação escolar e as práticas pedagógicas demandas e desafios envolvendo o necessário entrecruzamento entre políticas de igualdade e políticas de diferença (Candau, 2011).

Este entrecruzamento é envolvido por tensões e conflitos, pois passa por constantes desafios sociais, ideológicos e de poder. Principalmente no meio cultural, onde cada vez mais manifestam-se afirmações de cunho religioso, étnico, de classes ou de gênero das minorias, historicamente, subalternizadas e excluídas só pelo fato de buscarem em suas lutas os seus direitos reconhecidos.

Faz-se urgente uma reflexão em currículos educacionais onde às diversidades socioculturais sejam reconhecidas como polifonia da representatividade, isto é, que temas como conhecimento, saberes, corporeidade, linguagem, narrativas, relações, tempo e espaços consistem-se na legitimação dos componentes que criam e recriam essas temáticas. Conforme Imbernón (2009), alguns pontos contribuíram para tais mudanças significativas nas políticas de formação continuada de professores, dentre elas podemos citar: avaliação dos modelos de formação; locais de formação próxima as instituições educativas; a prática reflexiva; a autonomia dos professores e entre outros.

É necessária uma reflexão sobre a função da escola nesse novo contexto global, atenta a uma leitura de mundo crítica, diversa e plural. É importante observar o dinamismo dialético e controverso que se dá nas interações dialógicas entre os seus mais diversos sujeitos, que participam dentro de um espaço-tempo histórico no qual reivindicam uma educação atenta aos instrumentos de homogeneização e uniformização com objetivo de ocultar as diferenças culturais. Vários estudiosos

como, Fleuri (2009), Candau (2011), Moreira e Candau (2003) argumentam em prol da necessidade de estimularmos à solidificação de um currículo intercultural, criticamente direcionado a uma formação que seja diversa, dialógica, solidária e acolhedora, pois não se refere apenas a aceitar que existe uma diversidade sociocultural, mas sim de valorizar as identidades e as subjetividades de cada um, dentro do processo que se constroem e ressignificam nossas relações e interações.

## A docência em escolas de fronteira

Pensar nas escolas localizadas em cidades de fronteira transcende a ideia de que esses espaços são um mundo à parte ou paralelo a isso, pois essas escolas estabelecem limites nacionais ao medir relacionamentos e definir as responsabilidades entre os atores sociais diferentemente posicionados em contexto fronteiriço, nesse sentido, podemos compreender a articulação entre escola-nação e os modos de existência desse movimento de ir vir que é a fronteira. Segundo Milstein, as escolas "(...) são espaços sociais diferenciados e ao mesmo tempo interrelacionados de múltiplas maneiras com os grupos, práticas e conflitos da sociedade local e global" (Milstein, 2009, p. 36). O contexto escolar passa tanto pelas políticas públicas brasileira para a educação quanto pelas tensões sociais e políticas vividas por todos os agentes que participam desse meio.

Para esse diálogo nada mais pertinente falarmos sobre o que é a fronteira? Mas falar de uma fronteira fora da contextualização do aspecto geográfico ou dos limites, e sim uma fronteira que discuta características culturais, sociais que viajam dentro do tempo e do espaço de uma comunidade de agentes que são, pela sua condição fronteiriça, díspares e semelhantes, ao mesmo tempo. Pesavento (2006), coloca a fronteira como

[...] margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias (Pesavento, 2006, p. 11).

Portanto, as fronteiras, dentro do local e do global, carregam a condição histórica e geográfica dos seus processos de formação. Contudo são marcadas, também, por suas relações identitárias que produzem novos pertencimentos e, conseqüentemente, novos recortes e separações, pois ao mesmo tempo em que suportamos em nós múltiplas identidades, somos sempre estrangeiros com relação a alguém ou alguma coisa.

## Alunos imigrantes e os desafios para a inclusão na educação brasileira

Na atualidade, os deslocamentos humanos estão cada vez mais intensos. Durante a última década (2011-2020), conforme o relatório OBmigra<sup>1</sup>, as migrações internacionais no Brasil passaram por diversas mudanças: o perfil dos imigrantes que chegaram ao país alterou-se em relação aos fluxos anteriores, houve um aumento da entrada pela fronteira Norte do país, e uma importante inserção laboral dos imigrantes nas regiões Sul e Sudeste, assim como teve a necessidade de alterações nas políticas e processos de regulamentações dos imigrantes, como, por exemplo, a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista- -RR) e o processo de interiorização dos imigrantes.

Destacamos que alunos imigrantes enfrentam vários desafios ao adentrarem as escolas brasileiras, o primeiro ponto é o currículo brasileiro, considerados território limitado que traz em sua ideologia os valores de uma classe. Nesse contexto, o aluno imigrante fica, na maioria das vezes, invisibilizado envolvido por um processo de ensino que não consegue promover sua inclusão por não identificar suas reais necessidades, sendo a principal necessidade, o conhecimento do novo idioma. Como consequência, muitos reprovam e desistem do processo de formação, deixam a escola para trabalhar em subempregos para ajudar na sobrevivência da família.

Apesar de termos a Resolução Nº 1, de 13 de novembro 2020, do Conselho Nacional de Educação -CNE, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, ainda há um desconhecimento desse instrumento normativo por parte de gestores de sistemas e gestores escolares.

A interação dialógica em sala precisa ser uma ferramenta emancipatória das práticas educativas, através da fala, da escuta e da reflexão, os alunos passam a conhecer a história do outro, os problemas e formas de resolvê-los e superá-los, percebem que não estão sozinhos, mas que suas histórias se entrelaçam com as histórias dos outros. Nesse sentido, ao refletirmos na condição do imigrante e/ou refugiado na sala de aula, entendemos a importância de criarmos o espaço da enunciação, abrir espaço no currículo para às vozes silenciadas.

---

<sup>1</sup> Observatórios das migrações internacionais <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>, consultado em: 20 abr. 2023.

É importante, portanto, ultrapassar os limites impostos pelo território do curricular escolar e garantir ampliações e projeções dos conhecimentos específicos da região onde a escola de fronteira se encontra. Ao conhecer a história do outro começamos a respeitá-lo a entendê-lo e isso é importante para vencermos comportamentos preconceituosos e representações ultrapassadas sobre as migrações (Santos, 2021, p. 284).

O próprio processo de formação das *Ruedas de Conversaciones*, que teve como base as interações dialógicas do grupo, foi uma prática intercultural que valorizou as diferentes vozes: brasileiras, bolivianas, venezuelanas e haitianas, todos podiam se manifestar, falar das suas experiências e incertezas, concordar e discordar das opiniões, possibilitando um diálogo pedagógico produtivo e reflexivo.

### O projeto *ruedas de conversaciones*: práticas escolares de acolhimento e ensino para imigrantes

O projeto realizado seguiu a metodologia da formação em roda de conversa, teve como vinculação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2021-2022. A dinâmica dos encontros para formação de professores aconteceu, de forma remota, via Google Meet, no período de setembro a dezembro de 2021, em encontros semanais de duas horas, totalizando uma carga horária de 24 horas. Se inscreveram para participar do projeto 47 pessoas de diferentes regiões do Brasil: Rondônia, Acre, Amazonas, Paraná, Roraima, Pará, e de outros países, Colômbia, Venezuela e Bolívia.

A proposta da formação priorizou os conhecimentos e informações para atender às diferentes situações pedagógicas que envolviam imigrantes e refugiados em nosso país, em especial no estado de Rondônia e Roraima, devido ao fluxo de venezuelanos que estes Estados receberam. Em plena, pandemia, o projeto aconteceu, envolvendo professores, doutores, pesquisadores e acadêmicos em momentos de aprendizagem e muito diálogo acolhedor, pois todos nós vivíamos o distanciamento social, isolados dentro das nossas residências, com rotinas de trabalho remoto e muita incerteza do que estaria por vir. Foi nesse contexto de resistência que a formação aconteceu, apresentando os novos desafios globais e algumas propostas de como podemos construir práticas escolares mais exitosas. Os temas trabalhados envolveram três eixos: Fronteiras Geopolíticas e Geográficas do Norte do Brasil; Direitos humanos e legislação Educacional Brasileira para Imigrantes e Práticas Escolares de Acolhimento para Estudantes Imigrantes no Brasil

Diante do exposto, foi possível proporcionar aos participantes alternativas de práticas interculturais que foram baseadas na formação individual e coletiva dos professores, foi possível criar redes de formação, permitiu-se aos participantes

dentro daquela realidade formativa, um processo de comunicação e intercâmbios de experiências e, assim, dar a possibilidade de atualizar -se em todos os espaços educativos aumentando a comunicação entre os professores de outras fronteiras para uma reflexão sobre a prática educativa diante de uma análise das problemáticas reais desses espaços fronteiriços.

Para o levantamento dos dados e informações da pesquisa que foi feita à distância, foram realizadas: entrevista semiestruturada, conversas informais e revisão das gravações dos encontros do projeto *Ruedas de Conversaciones*: Práticas escolares de acolhimento e ensino para imigrantes.

- **Entrevista semiestruturada**, como afirma Gil (2002, p. 117), esse tipo de entrevista “pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso”. Nesse sentido, elaboramos algumas questões norteadoras para as entrevistadas. As entrevistas ocorreram em horários específicos, na qual as professoras participantes agendaram seus próprios horários para a entrevista dentro de suas disponibilidades. Assim, de forma individualizada, em uma conversa informal e dialógica, no formato remoto via *Whatsapp*, íamos seguindo nosso roteiro da entrevista e solicitando às entrevistadas uma devolutiva de imediato, tendo em vista que a qualidade da entrevista se dá pelo retorno do assunto ali proposto. O objetivo era de coletar informações sobre as práticas interculturais que as entrevistadas desenvolvem ou já desenvolveram no seu cotidiano escolar a partir de sua participação no projeto *Ruedas de Conversaciones*.

- **As conversas informais**, foram realizadas durante todo o período de estudo, no formato remoto via *Whatsapp*, pois, após a finalização do projeto *Ruedas de Conversaciones*, o contato e a troca de conhecimento com as professoras cursistas sempre se manteve.

- **Revisão dos vídeos dos encontros Ruedas de Conversaciones**, para verificação dos conteúdos e assim poder analisar as possíveis práticas interculturais realizadas pelas professoras entrevistadas em suas salas de aula a partir dos conhecimentos adquiridos no projeto *Ruedas de Conversaciones*. Para esse estudo, foram revistos 13 vídeos dos encontros do projeto *Ruedas de Conversaciones*: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes, projeto como já foi citado, anteriormente, aconteceu de forma remota via *Google Meet*. Os encontros aconteciam, semanalmente, e eram organizados em 3 eixos de discussão: Primeiro eixo Fronteiras Geopolíticas e Geográficas do Norte do Brasil - coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Borges (GEIFA/UNIR); Segundo Eixo Direitos humanos e legislação Educacional brasileira para imigrantes - coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Martins (GEIFA/UNIR e GET/IFRO) e o Terceiro Eixo Práticas Escolares de Acolhimento

para Estudantes Imigrantes no Brasil - Prof.<sup>a</sup> Dra. Zuíla Santos (GEIFA/UNIR e GET/IFRO).

A seguir, descreveremos o processo de realização da pesquisa para este artigo.

## Resultados e Discussão

Para a realização desta pesquisa foram convidadas cinco professoras, duas professoras da cidade de Guajará-Mirim/RO, uma de Porto Velho/RO, uma de Pacaraima/RR e uma de Guayaramerin-Bêni/BO, todas trabalham na educação escolar do ensino público de suas respectivas cidades. Elas participaram do projeto *Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de acolhimento e Ensino para Imigrantes*, logo abaixo elas serão apresentadas por letras das iniciais de seus nomes: Professora C, Professora D, Professora M, Professora R e Professora T.

### *Identificação das professoras*

- **A professora C**, é moradora da cidade de Guajará-Mirim/RO que faz fronteira com a cidade de Guayaramerin/Bêni-BO, tendo uma fronteira que é demarcada geograficamente pela divisa do rio Mamoré. A professora trabalha na escola EEEFM. Irmã Maria Celeste onde atende aos níveis educacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora entrevistada atua a 1 ano na educação escolar atualmente ministra aulas para as turmas do 6º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino Médio, tem em sua formação a graduação em Letras/Português.

- **A professora D**, é moradora do município de Pacaraima/RR onde faz fronteira com a cidade de Santa Helena de Uíaren/VE, uma fronteira viva ligada através de uma rodovia onde estabelece um intenso movimento de circulação entre as cidades citadas acima. A professora entrevistada atua a 3 anos na educação escolar e profissionalmente trabalha na EM- Casimiro de Abreu onde ministra aulas para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, tem como formação a graduação em Matemática.

- **A professora M** é moradora da cidade de Guayaramerin/BO, no departamento do Beni. A cidade boliviana que faz fronteira com o município de Guajará-mirim/BR tem como demarcação em sua divisa o rio Mamoré que marca o fluxo fluvial desta fronteira. A professora entrevistada trabalha há 15 anos na educação escolar e, atualmente, ministra suas aulas na escola San Jose Fe y Alegria lado boliviano e tem como especialidade Lic. En Educación Inicial en Familia Comunitaria.

- **A professora R** é moradora do município de Guajará-Mirim/BR que faz fronteira com a cidade de Guayaramerin/BO demarcada, geograficamente, pela

divisa do rio Mamoré. A professora trabalha na educação escola há 6 meses e, atualmente trabalha na EMEPEF José Carlos Nery. A entrevistada tem como formação a graduação em Pedagogia.

- **A professora T** é moradora do município de Porto Velho/RO, a professora entrevistada trabalha na educação escolar há 13 anos. Atualmente, trabalha na escola IME Engenheiro Francisco Erse, tendo como formação a graduação em Pedagogia.

As informações do referente estudo foram coletadas no período de 8 a 31 de março de 2023, a partir das entrevistas semiestruturadas que realizamos. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas para podermos organizar as narrativas das professoras de acordo com as temáticas do roteiro que elaboramos para dinamizar a conversa com nossas entrevistadas.

Para o processo de análise, optamos em apresentar o recorte das narrativas das práticas pedagógicas que as professoras consideravam interculturais e sobre a aprendizagem dos alunos (Quadro 1).

**Quadro 1** - Práticas Interculturais apontadas pelas professoras

Participantes	Respostas
<b>Professora C</b>	Desenvolvemos trabalhos expositivos sobre a <b>Diversidade Cultural</b> presente na escola em destaque " <b>Indígena e Quilombolas</b> ". Os alunos fizeram exposição de <b>alimentação, cultura, religião, linguagem e vestimenta</b> .
<b>Professora D</b>	Sim, a <b>cultura</b> do nosso país, pois ele tem que se adaptar a nossa realidade
<b>Professora M</b>	Si, lo mas basico como ser saludos,agradecimiento, parte de <b>las costumbres</b> .
<b>Professora R</b>	Eu aplico <b>práticas interculturais</b> em forma de brincadeiras, <b>roda de conversa</b> , história de outros <b>povos</b> , dialogando com os alunos sobre <b>respeitar</b> a coleguinha da sala que fala em outra língua e que assim como ela existe muitas outras pessoas... também trabalho com músicas em <b>línguas diferentes</b> . Na casa da minha aluna <b>imigrante</b> , não faço atividades impressa específicas para ela, pois ela entendem muito bem o português, inclusive está avançada na <b>aprendizagem</b> em relação a sua idade (4 anos), ela só não pronuncia o português, mas compreende bem. E também faço momentos durante as aulas em que essa aluna pronuncia algumas palavras e os demais alunos tentam falar como ela (no caso em <b>espanhol</b> ) e para ela também tentar falar as mesmas palavras em <b>português</b> .
<b>Professora T</b>	Sim, nas <b>atividade</b> de geografia, história e português abordando as <b>diversas culturas</b> .

Fonte: acervo pessoal, M. B. M. (2023)

Foi possível verificar, nesta questão, que as entrevistadas, apesar de não incluírem a temática em todas as aulas, conseguem perceber a importância de se trabalhar estes conteúdos na sala de aula mesmo que sejam em momentos pontuais, e outras aproveitam da própria realidade.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de ensino de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma (Hokkes, 2013, p. 51).

Dentre as práticas citadas, destacamos a professora C, a entrevistada apresenta na imagem 1 uma exposição da arte indígena, trabalhado em um projeto que buscou revelar a diversidade indígena e quilombola presente na escola. Entendemos que esse processo expositivo de apresentação de produtos, comidas e vestimentas tem como base a multiculturalidade, na qual, reconhecem as diferenças culturais, porém, precisamos ampliar e aprofundar nossa prática deslumbrando uma real proposta intercultural, pois apesar de reconhecermos essas diferenças, nos acostumamos a ficar somente nesse reconhecimento. Vale ressaltar que, para construirmos práticas escolares interculturais se faz necessário voltarmos na história e compreender as fissuras socioculturais “Temos que descer aos detalhes [...]”. Conforme cita Geertz (1989, p. 38), para que possamos de forma correta compreender “o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, [...]” (Geertz, 1989, p. 38) e, ao tentar encontrar essa face da humanidade, procurar compreender como construíram conceitos que através da colonialidade subpuseram culturas, rotulando-as como mais ou menos importantes.

**Imagem 1** - Atividade desenvolvida pela professora C com alunos brasileiros



Fonte: acervo pessoal, C. L. D. S (2022).

Na prática desenvolvida na imagem 2 pela professora D, observamos que ela apresenta aos seus alunos do 6<sup>a</sup> ano o conhecimento da moeda brasileira e o



### Imagem 3 - Prática intercultural realizada pela professora M com alunos bolivianos



Fonte: acervo pessoal M.M.O (2021).

A professora R também trabalha momentos interculturais usando rodas de conversas e momentos lúdicos. A metodologia em Rodas de Conversas era trabalhada no projeto Ruedas de Conversaciones e, mesmo de forma virtual os momentos se davam dentro desta temática, tendo em vista que, esta interação dialógica, além de estimular a oralidade também é uma forma de acolhimento aos alunos imigrantes. Conforme Warschauer (2017), a Roda é uma construção própria de cada grupo, possibilitando na enunciação a abertura para novos pontos de vista, reflexões, pontos de discussões (Quadro 2).

#### Quadro 2 - Resultados das Práticas Interculturais

Participantes	Respostas
<b>Professora C</b>	Os alunos perceberam a <b>importância da cultura</b> para <b>identidade</b> de cada um. Porém, em sala de aula nos conectamos com <b>diferentes culturas</b> em um mesmo local. Portanto, ao trabalharmos a importância da <b>Diversidade Cultural na escola</b> , promovemos aos alunos a <b>possibilidade de conhecimento</b> e contato com nossas próprias culturas e a cultura do outro. Como forma de <b>atividade</b> os alunos realizaram <b>pesquisas</b> , leituras, montaram painel e fizeram exposição dos trabalhos para outras turmas da escola. Os materiais expostos foram referentes a <b>Cultura Africana e Indígenas</b> , exposição de degustação de alimentação, religião, objetos, cultura a linguagem e a vestimenta. Comprovando positivamente o <b>aprendizado</b> e o <b>respeito</b> dos alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.
<b>Professora D</b>	Passamos mais <b>conhecimento</b> da nossa <b>cultura</b> e também aprendemos muito com a dos <b>imigrantes</b> .
<b>Professora M</b>	El dominio de pronunciacion y de <b>conocimiento</b> en el <b>idioma portugués</b> sobre lo mas necesario como ser , palabras mágicas de las rutinas diárias

Participantes	Respostas
<b>Professora R</b>	Apesar do pouco tempo, pois as aulas começaram a menos de 1 mês, já percebi que a aluna <b>imigrante interage</b> com os coliguinhas e participa das <b>brincadeiras e atividade</b> , no início do ano letivo ela tinha vergonha de conversar, por meio de atividades <b>interdisciplinares</b> realizadas em sala de aulas ela foi aos poucos, mostrando interesse e começou a conversar nas aulas, tirando as dúvidas sobre como desenvolver tais atividades e <b>dialogar</b> com os demais <b>alunos</b> , os mesmos entenderam (por meio das atividades e da fala dela), que ela fala em outra <b>língua</b> , mas que <b>aprende</b> como eles.
<b>Professora R</b>	Apesar do pouco tempo, pois as aulas começaram a menos de 1 mês, já percebi que a aluna <b>imigrante interage</b> com os coliguinhas e participa das <b>brincadeiras e atividade</b> , no início do ano letivo ela tinha vergonha de conversar, por meio de atividades <b>interdisciplinares</b> realizadas em sala de aulas ela foi aos poucos, mostrando interesse e começou a conversar nas aulas, tirando as dúvidas sobre como desenvolver tais atividades e <b>dialogar</b> com os demais <b>alunos</b> , os mesmos entenderam (por meio das atividades e da fala dela), que ela fala em outra <b>língua</b> , mas que <b>aprende</b> como eles.
<b>Professora T</b>	As <b>crianças</b> tiveram noção que existem outros <b>povos</b> , outras <b>línguas</b> , outras <b>danças e músicas</b> , outras <b>comidas</b> , abrangeram a <b>consciência</b> que não estão sozinhos no <b>mundo</b> .

Fonte: acervo pessoal, M. B. M. (2023).

As questões referentes ao quadro 4, sobre quais os resultados alcançados pelas professoras, as entrevistadas relataram que os alunos, a partir de suas novas práticas adquiridas no projeto Ruedas de Conversaciones, tiveram conhecimento sobre a importância da diversidade cultural, identidade, língua, povos, imigrantes enfim, infinitas possibilidades de ensino sugeriram nesses momentos de reflexão e de aprendizagem.

A reflexão sobre o próprio fazer pedagógico é a primeira grande mudança para a condição de pensar sobre a relação entre escola, currículo e cultura a partir de uma articulação inevitável e conflituosa, merecedora de construção de diálogo, portanto, dialógica, em que as relações passam ser estabelecidas a partir da diversidade cultural, dos diferentes interesses, diferentes grupos étnicos e culturais que coexistem no espaço social de dimensões cada vez mais globais.

[...] a prática docente crítica implica o pensar certo, envolvendo um movimento dialético dinâmico entre o fazer e o querer fazer. O conhecimento produzido por práticas pedagógicas espontâneas ou quase espontâneas, «desarmadas», é sem dúvida um conhecimento ingênuo, um conhecimento empírico que carece do rigor metodológico que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (Freire, 2021, p. 30).

Dessa forma a prática pedagógica interfere diretamente e indiretamente nesse dinamismo entre professor, aluno e aprendizagem, gerando conhecimentos que perpassam o saber empírico do sujeito.

## Considerações finais

Este estudo objetivou verificar se, a partir dos encontros que ocorreram ao longo do *Projeto de Ruedas Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes*, as professoras entrevistadas conseguiram desenvolver novas práticas pedagógicas interculturais em seu cotidiano escolar. O intercâmbio de experiências, as leituras e reflexões do grupo, as observações individuais e as vivências profissionais ampliaram os conhecimentos dos participantes, sobre as práticas de acolhimento a imigrantes, direitos humanos, diretrizes legais, interculturalidade, bilinguismo e fronteira.

Identificamos que as professoras entrevistadas desenvolveram práticas multiculturais em seu cotidiano escolar mesmo que em momentos específicos de suas ações pedagógicas. Porém, a interculturalidade parece não estar presente na prática pedagógica dessas professoras, porque processos interculturais são processos de luta contra as ideias colonizadoras representadas nos currículos, normas, livros didáticos entre outros.

Sabemos que há muitos desafios para serem sanados na educação brasileira e a solução não é tão fácil, pois há questões urgentes que devem ser reformuladas para atender as novas demandas sociais. Entendemos que é necessário rever os processos de formação de professores, tanto em nível técnico e superior, quanto permanente. É necessário também, maior seriedade nas políticas de Estado para que não haja fragmentação e descontinuidade de projetos e ações importantes para educação. E ainda, é preciso diagnosticar as reais necessidades na formação de professores.

Nesse contexto de descontentamentos e necessidades, surgem as ações individualizadas ou em redes de universidades, institutos, organizações civis para atender às demandas formativas mais urgentes, geralmente das comunidades onde estas instituições estão instaladas. O Projeto *Ruedas de Conversas* surgiu com base nas demandas locais, da necessidade de ajudar professores fronteiriços a compreenderem o contexto histórico, político, cultural e educacional onde vivem e trabalham. Ao analisarmos as repostas das professoras entrevistadas verificamos que alguns conceitos trabalhados no processo de formação estão presentes em seus discursos, o que elas tentam recriar suas práticas a partir de processos mais inclusivos e voltados para a diversidade cultural presente na escola.

Portanto, consideramos a importância de projetos como esse, com uma metodologia que estimule a participação de professores que vivem realidades sociais, culturais e econômicas distintas, principalmente, nas regiões de fronteiras, na Amazônia, onde a diversidade pulsa e as vulnerabilidades sociais ficam mais evidentes.

E a escola é um dos espaços da sociedade que precisa assumir sua função social, ou seja, de garantir que os alunos aprendam e consigam mudar suas histórias de sofrimento e exclusão, que se sintam fortalecidos para sonharem e construir caminhos exitosos, talvez esse seja o projeto intercultural mais importante que uma escola pública pode desenvolver hoje.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível no site: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61**. Brasília: Casa Civil, 1961.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.
- CHAVES, N. N. **Normas para elaboração de trabalhos de conclusão de curso**. Rolim de Moura, UNIR: Biblioteca Fernando Pessoa (BS-05), 2018.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- DORFAM, A.; FÉLIX, J. M.; FILOZOLA, R. **Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FLEURI, R. M. O que significa Educação Intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- PESAVENTO, S. J. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista Del Cesla**, n. 8, p. 9-19, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Z. G. C. **Interações e representações sociais**: um estudo do espaço escolar em Guajará-mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: Uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2017.