



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KAROLINA DO SOCORRO PACHECO DE ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS):
ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

MACAPÁ-AP

2025

KAROLINA DO SOCORRO PACHECO DE ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS):
ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Professor Doutor Gustavo Maneschy Montenegro

MACAPÁ-AP

2025

KAROLINA DO SOCORRO PACHECO DE ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS):
ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro

Orientador- Presidente da Banca – PPGED/UNIFAP

Profa. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro

Avaliadora Titular Interno – PPGED/UNIFAF

Profa. Dra Maria Conceição dos Santos Costa

Avaliadora Titular Externo –/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- A663i Araujo, Karolina do Socorro Pacheco de.
Interculturalidade na formação inicial do pedagogo (as): análise da compreensão de discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá / Karolina do Socorro Pacheco de Araujo. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
180 f.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro.
Coorientador: .
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Interculturalidade. 2. Pedagogia. 3. Projeto Político Curricular (PPC). I. Montenegro, Gustavo Maneschy, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.71

ARAUJO, Karolina do Socorro Pacheco de. **Interculturalidade na formação inicial do pedagogo (as):** análise da compreensão de discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro. 2025. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus e a intercessão de Nossa Senhora Auxiliadora e Dom Bosco, no decorrer desta caminhada, certamente foram meus pilares nos momentos mais difíceis. Maria, minha mãe sempre passou a frente.

À minha querida família, Com profunda gratidão e amor, dedico este trabalho: aos meus avós, **Josefa das Graças Silva, Francisco Alves Silva e Maria de Jesus Monteiro** (*In memorian*), cuja sabedoria e afeto moldaram minha essência; aos meus irmãos e melhores amigos, **Karina, Junior e Karen**, companheiros de todas as jornadas, e, especialmente, aos meus pais, **Telma Monteiro e José Antônio Monteiro**, que, mesmo distantes fisicamente, nunca mediram esforços para me apoiar com cuidado, incentivo e amor incondicional. Sem o amor de vocês, não haveria caminho possível. Obrigada, família.

Aos meus tios e primos, que mesmo longe permanecem presentes em cada lembrança afetiva da infância e adolescência vividas em Belém do Pará, e que foram fundamentais na construção da minha trajetória pessoal e profissional.

Ao meu esposo, **Lúcio Araujo**, por sua paciência, cuidado e presença constante ao longo desses dois anos, dedico estas palavras com profundo carinho e gratidão. Com você, Lúcio, aprendi que amar não é pertencer a alguém, mas caminhar ao lado de alguém. Obrigada por permanecer firme nos momentos mais difíceis desta jornada,

Ao meu querido orientador **Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro**, pela paciência e inteligência. Obrigada por estar sempre disposto a contribuir com o meu crescimento intelectual e pessoal!

Aos interlocutores da Pesquisa, **os discentes** do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UNIFAP, obrigada pelo aceite e contribuições para essa pesquisa.

Aos meus colegas de caminhada da Turma de 2023, em especial o grupo das cinco (Elenilda, Leticia, Eliana e Bruna) obrigada pelo apoio e incentivo que me impulsionam a prosseguir.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação em nome do Prof. **Dr. André Rodrigues Guimarães**, grata pelos momentos felizes e desafiadores vivenciados no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP).

A todos que colaboraram direta e indiretamente na construção desse trabalho, minha eterna gratidão!

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996, p.29)

RESUMO

A presente discussão baseia-se na perspectiva da interculturalidade crítica, entendida como um referencial teórico e metodológico para refletir sobre as concepções e práticas culturais inseridas na formação inicial dos pedagogos (as) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Diante disso, a pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Qual é a compreensão dos discentes concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) acerca da interculturalidade na formação inicial do pedagogo(a)?, nesta direção, o objetivo geral foi analisar a compreensão dos discentes de Pedagogia sobre a presença da interculturalidade na formação inicial dos pedagogos (as) na UNIFAP, campus Marco Zero. Além disso, Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) Discutir os conceitos e perspectivas da interculturalidade e da educação intercultural na formação inicial do pedagogo(a) na Amazônia Amapaense, contextualizando o histórico e o panorama político do surgimento da discussão intercultural e sua relação com a construção de uma sociedade plural; 2) Verificar a presença de conhecimentos relacionados à discussão intercultural no currículo e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP; 3) Compreender em que medida os acadêmicos concluintes de Pedagogia da UNIFAP tiveram acesso a debates e reflexões sobre o currículo intercultural na formação inicial do pedagogo(a). A metodologia adotada foi a qualitativa, com abordagem de estudo de caso. O locus de pesquisa foi o curso de Pedagogia da UNIFAP, campus Marco Zero. Os participantes foram os alunos concluintes do 7º semestre do curso. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado, com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico dos participantes e sua relação com o curso de Pedagogia. Além disso, como principal técnica de coleta foi realizado um grupo focal, com oito participantes, com o intuito de compreender em que medida a interculturalidade esteve presente na trajetória desses discentes. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Com os dados desta pesquisa, foi possível estabelecer um diálogo com o ensino superior voltado para a formação de professores, buscando uma discussão crítica sobre a interculturalidade, não apenas como uma bandeira de valorização da diversidade, mas como uma ferramenta verdadeiramente emancipatória e política. Os resultados da pesquisa apontaram, por meio da compreensão dos interlocutores, compreender como a interculturalidade e seus desdobramentos vêm sendo abordados no curso de Pedagogia da UNIFAP. Os resultados evidenciaram que, embora haja reconhecimento da importância da temática, ainda são necessários avanços estruturais e pedagógicos. Aspectos como a avaliação constante do curso, a criação de espaços abertos ao diálogo e a realização e revitalização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) emergem como elementos preponderantes para a construção de uma formação plural, democrática e intercultural. Tais medidas são fundamentais para que o curso responda às demandas sociais e territoriais da Amazônia amapaense, promovendo uma educação que valorize as diferenças e os saberes locais.

PALAVRAS-CHAVES: Interculturalidade; Pedagogia; Projeto Político Curricular (PPC)

ABSTRACT

This discussion is based on the perspective of critical interculturality, understood as a theoretical and methodological framework for reflecting on the cultural conceptions and practices embedded in the initial training of educators at the Federal University of Amapá (UNIFAP). In this context, the research is guided by the following question: What is the understanding of graduating students of the Pedagogy Course at the Federal University of Amapá (UNIFAP) regarding interculturality in the initial training of educators? In this direction, the general objective was to analyze the understanding of Pedagogy students about the presence of interculturality in the initial training of educators at UNIFAP, Marco Zero campus. Additionally, the specific objectives of the research were: 1) To discuss the concepts and perspectives of interculturality and intercultural education in the initial training of educators in the Amapá region of the Amazon, contextualizing the historical background and political panorama of the emergence of this discussion interculturality and its relationship with the construction of a plural society; 2) To verify the presence of knowledge related to intercultural discussion in the curriculum and in the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC) at UNIFAP; 3) To understand to what extent the graduating Pedagogy students at UNIFAP had access to debates and reflections on the intercultural curriculum in the initial training of the pedagogue. The methodology adopted was qualitative, with a case study approach. The research locus was the Pedagogy course at UNIFAP, Marco Zero campus. The participants were students in the 7th semester of the course. For data collection, a semi-structured questionnaire was applied, aiming to outline the socioeconomic profile of the participants and its relationship with the Pedagogy course. In addition, as the main data collection technique, a focus group was conducted with eight participants, with the aim of understanding to what extent interculturality was present in their journey. of these students. The data analysis was conducted through content analysis, according to Bardin (2011). With the results of this research, it was possible to establish a dialogue with higher education focused on teacher training, seeking a critical discussion about interculturality, not just as a banner for valuing diversity, but as a truly emancipatory and political tool. The research results indicated, through the understanding of the participants, how interculturality and its developments have been addressed in the Pedagogy course at UNIFAP. The data showed that, although there is recognition of the importance of the subject, structural and pedagogical advances are still needed. Aspects such as constant course evaluation, the creation of spaces open to dialogue, and the implementation and revitalization of the Course Pedagogical Project (PPC) emerge as key elements for building a pluralistic, democratic, and intercultural education. Such measures are essential for the course to respond to the social and territorial demands of the Amapá Amazon, promoting an education that values differences and local knowledge.

KEYWORDS: Interculturality; Pedagogy; Political-Pedagogical Project (PPC)

LISTA DE FIGURA E QUADRO

Quadro 1 : Teses e dissertação com a temática da diversidade cultural e intercultural nos programas de Pós-Graduação da região Norte.....	14
Quadro 2: Ementa da disciplina Educação, Currículo e Cultura.....	79
Figura 1: Educação Intercultural.....	32
Figura 2: Indicação da carga horária do Curso em módulo-aula de 50 minutos e em hora-relógio.....	76
Figura 3: Nuvem de palavras.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes.....	78
Gráfico 2- identidade de gênero.....	78
Gráfico 3- Orientação sexual.....	79
Gráfico 4- Cor/etnia.....	80
Gráfico 5: Estado Civil.....	80
Gráfico 6: Renda Familiar.....	81
Gráfico 7: Religião praticada.....	82
Gráfico 8: Participação em movimentos sociais.....	83
Gráfico 9: Escolha pelo curso de pedagogia.....	84
Gráfico 10: Disciplinas do curso.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
2 REFLEXÕES INTERCULTURAIS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....	35
2.1 Conceituando Multi/Interculturalidade e Educação Intercultural.....	35
2.2 Interculturalidade e Educação Intercultural na América Latina.....	41
2. 4 Possibilidades e desafios para uma educação intercultural na Formação do Pedagogos (as) na Amazônia Amapaense.....	51
2.4.1 Amazônia e seu patrimônio Sociocultural.....	52
2.4. 2 Amazônia Amapaense e a Herança colonial.....	54
2.4.3 Interculturalidade na formação do Pedagogo (a): Amazonizar para R(existir) 57	
3 DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP.....	60
3.1 O curso de pedagogia no Brasil: Entre avanços e retrocessos.....	60
3.1.2- Diretrizes e BCN-Formação- há algo de novo?.....	67
3.2 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá: Uma análise intercultural.....	73
3.2. 1- A discussão Intercultural no currículo, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá.....	76
4 COMPRESSÃO DOS DISCENTES A RESPEITO DA PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO (A) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP).....	82
4.1- Conversando com os interlocutores da pesquisa.....	82
4.2- A Compreensão dos discentes de pedagogia sobre a Interculturalidade no Currículo do curso de Pedagogia-UNIFAP.....	92

4.2.1- A compreensão dos discentes sobre a interculturalidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia.....	99
4.2.2- Conceituando interculturalidade a partir dos conhecimentos e vivências construídas ao longo do curso de Pedagogia.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE I.....	125
APÊNDICE II.....	129
APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	131
ANEXO I: Projeto político curricular do curso de Pedagogia/UNIFAP- 2009....	133
ANEXO II: Transcrição Grupo focal.....	152

INTRODUÇÃO

Natural de Belém do Pará, minha trajetória acadêmica iniciou-se na Universidade Federal do Pará (UFPA), um sonho de muitos jovens da periferia de Belém (e incluo-me nessa estatística). Escutar a marchinha do vestibular “*Alô, alô, alô papai Alô mamãe, Põe a vitrola pra tocar, Podem soltar foguetes, Que eu passei no vestibular*”, de autoria do mestre de carimbó Pinduca, tem o poder de arrepiar os corações paraenses.

Ao ingressar neste espaço, no curso de licenciatura em Pedagogia da UFPA, passei a compreender a importância da educação como instrumento de transformação de pessoas e realidades. Ao longo da vivência na universidade, desfrutei da oportunidade de participar de grupos de pesquisa e de discussões teóricas que iam além do ambiente da sala de aula. Destaco minha participação no grupo de estudos e pesquisa INCLUDERE, vinculado ao Instituto de Ciências e Educação (ICED) da UFPA. Neste espaço, durante dois anos, realizamos pesquisas a respeito da educação de alunos com deficiência em escolas do estado do Pará.

A partir das experiências teóricas e práticas construídas como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi desenvolvido, abordando a seguinte temática: *A inclusão escolar do aluno com síndrome de down na sala de ensino regular na Escola Estadual de Ensino Fundamental XV de Novembro*. As problematizações feitas nesta pesquisa foram fundamentais para compreender, com um olhar crítico, a inclusão de sujeitos frequentemente invisibilizados e marginalizados das discussões pedagógicas e práticas educacionais no ambiente escolar.

Após a conclusão do curso, ingressei no mercado de trabalho em uma *startup* educacional (empresa privada), que tinha como foco levar projetos de cunho tecnológico às escolas do setor público e privado. Nesse ambiente educacional, atuei como formadora de educadores para o uso das tecnologias nas secretarias de Educação do Pará. Com isso, passei a compreender, por meio das falas dos docentes, algumas de suas vivências, angústias e dificuldades para proporcionar o básico aos seus alunos, fazendo com que as tecnologias educacionais ficassem em segundo plano. Apesar de todo aprendizado adquirido

nesse contexto, percebi que gostaria de atuar no serviço público e pensar as problemáticas sob outra perspectiva.

No entanto, na ausência momentânea de concurso público no setor educacional para o estado do Pará, surgiu a oportunidade de realizar o concurso para a prefeitura de Macapá/AP. Fui aprovada, e desde 2019, atuo como professora do ensino fundamental na Prefeitura de Macapá. Em 2024, passei no concurso público do Estado do Amapá e exerço atualmente o cargo de Coordenadora

Ao longo desses quatro anos no “meio do mundo”¹, vivenciei “o jeito de ser do povo daqui”², as amapalidades, explanadas de forma tão poética na conferência de encerramento do II Colóquio de Educação, da linha de pesquisa Cultura e Diversidade, pelo mestre Fernando Canto³.

Ademais, gostaria de mencionar a especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), iniciada em 2021 e concluída em dezembro de 2022. Foi durante este processo de formação que passei a construir conhecimentos sobre os Estudos Culturais.

Como requisito para conclusão da especialização, apresentei uma monografia com a seguinte temática: *Multiculturalismo e Educação Inclusiva Como Perspectivas Para a Inclusão da Diferença e da Cidadania na Escola: Um Olhar Sobre as Práticas dos Professores na Escola De Ensino Fundamental Josafa Aires Da Costa No Município de Macapá/AP*. A pesquisa desenvolvida na UNIFAP, no curso de especialização, redirecionou meu olhar para a construção de um ambiente educacional inclusivo a partir de uma perspectiva multicultural.

A partir desse prisma multicultural, iniciei o mestrado em Educação pela UNIFAP no ano de 2023. Ao longo desses meses, houveram alguns ajustes na pesquisa, com base nas problematizações epistemológicas realizadas nas disciplinas. Atualmente, a presente pesquisa apresenta como objeto de estudo a

¹ Macapá é um município brasileiro, capital do meio do mundo no monumento Marco Zero do Equador, e a maior cidade do estado do Amapá. Além disso, é a única cortada pela linha imaginária do Equador e que é localizada às margens do Rio Amazonas. Disponível; [Macapá, a capital do meio do mundo – Diário do Amapá - Compromisso com a Notícia \(diariodoamapa.com.br\)](http://diariodoamapa.com.br)

² Referência a música, Jeito Tucujú, de Joãozinho Gomes e Val Milhomem.

³ O colóquio da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidades tem como objetivo apresentar e discutir as pesquisas desenvolvidas pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP). Essa programação constitui-se como um momento rico de compartilhamento de saberes e experiências. Na ocasião, a conferência de encerramento contou com a presença do sociólogo Dr. Fernando Canto, reconhecido por seu conhecimento sobre a historicidade do Amapá e sua população.

interculturalidade no Ensino superior, especificamente no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá- Campus Marco Zero, com o título: ***Interculturalidade Na Formação Inicial De Pedagogos (As): Análise Da Compressão De Discentes Do Curso De Pedagogia Da Universidade Federal Do Amapá***” A presente pesquisa nos direciona à compreensão da relevância social deste estudo, considerando a pedagogia como ciência da educação, cujo objeto, o estudo da práxis educativa. O fazer pedagógico é uma prática investigativa que envolve o estudo de teorias e reflexões sobre a prática, “a dialética da práxis” (Franco, 2000)

Ao longo desta pesquisa defendi uma formação de professores voltada para a emancipação dos sujeitos, a partir de uma abordagem intercultural crítica. Freire (1996) ao propor uma formação docente interligada a reflexão sobre a prática educativo-progressista favorece uma das principais características da educação emancipadora, a autonomia dos sujeitos no processo educativo. Nessa perspectiva percebe-se, a importância do educador crítico, para além da simples transmissão de conteúdos, a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar criticamente.

Freire (1996), ao propor uma educação voltada para a autonomia, problematiza que o processo de ensino-aprendizagem exige respeito aos saberes prévios dos educandos, uma vez que esses saberes estão enraizados em suas realidades sociais, culturais e históricas e fazê-los pensar criticamente sobre ela. Nesse viés, percebe-se o diálogo da pedagogia freireana com a abordagem intercultural, pois ambas estão comprometidas com o diálogo, a escuta ativa e a valorização das diferenças. Essa articulação se contrapõe aos modelos educacionais hegemônicos, marcados por padrões sociais, econômicos e culturais excludentes, que tendem a silenciar vozes dissidentes e a reproduzir desigualdades.

Ao considerar as contribuições Freirianas, Percebe-se que a valorização da diversidade cultural nos sistemas educacionais tem sido objeto de amplos debates acadêmicos em nível global, no Brasil, essa valorização pode ser observada a partir de marcos legais e políticos significativos, como a Constituição Federal de 1988, e a introdução de legislações específicas, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. que reconhece a diversidade

étnica e cultural como fundamento da nação; as reformas educacionais que buscam ampliar o acesso e a permanência na escola. No entanto, a efetividade dessas políticas públicas nas instituições de ensino ainda representa um desafio. (Akkari; Santiago, 2010; Santiago; Canen, 2013).

Assim, esta dissertação reflete sobre o multiculturalismo e interculturalidade expressos nas políticas públicas de formação de professores. O estudo buscou trazer para discussão a polissemia desses termos e o contexto histórico da interculturalidade na América latina (Candau, 2016).

Ademais, a perspectiva adotada nesta pesquisa é a da interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2009), que promove uma “deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas” (Candau, 2016, p. 19). Trata-se de uma abordagem que não apenas reconhece a diversidade, mas a problematiza, propondo uma educação que rompe com modelos essencialistas e excludentes, ao valorizar o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes.

Essa concepção de educação questiona a ideia fixa e homogênea de culturas e identidades, compreendendo-as como processos dinâmicos, históricos e em constante transformação. As culturas, nesse viés, são vistas como territórios de disputa e negociação, resultam em processos de “hibridização cultural” (Candau, 2016, p. 19)

Na direção da interculturalidade crítica, faz-se preponderante uma educação dialógica, o fazer educacional não deve temer o novo, o diferente, mas sim “deve pressupor uma ação coletiva, dialógica e emancipatória como pesquisador e pesquisado da prática, também sujeito da prática” (Franco, 2006, p. 124).

Com base no exposto, o cerne desta pesquisa foi o (re) pensar dos cursos de pedagogia para a diversidade, a partir do viés intercultural, constitui-se como um caminho para desconstruir padrões culturais impostos por uma cultura hegemônica, eurocêntrica e homogeneizadora. Além disso, envolve a resistência e a luta contra práticas discriminatórias que reforçam as desigualdades vivenciadas nas sociedades contemporâneas (Carneiro; Carneiro, 2019).

Neste viés, a construção de uma Pedagogia intercultural para a Amazônia Amapaense deve considerar o processo de colonização da região e os processos históricos e geográficos que constituem os saberes culturais do povo amazônida,

herdados das culturas indígena, africana e europeia. A formação docente deve, portanto, considerar o hibridismo cultural presente neste território amazônico (Rodrigues; Foster e Custódio, 2022).

Destarte, a pesquisa buscará compreender as concepções dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (Campus Marco Zero do Equador) a respeito da interculturalidade. Os fundamentos para a diversidade nos cursos de formação inicial exigem diálogos que favoreçam a redefinição de concepções curriculares, de docência e de ensino-aprendizagem, a partir do reinventar da realidade que diferentes sujeitos trazem ao contar suas histórias.

Neste contexto, defende-se neste trabalho a necessidade de as universidades formarem profissionais docentes com condições para ensinar e valorizar a diversidade cultural. Reconhece-se também que a identidade do profissional está relacionada às experiências de vida, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Assim, “o repertório de experiências e saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, constitui especificidades dos saberes docentes e se traduz em significações culturais em contextos educacionais diversos” (Santiago; Akkari, 2016, p. 13)

Em contrapartida, na atualidade, a formação em pedagogia enfrenta desafios referentes ao avanço das bases pedagógicas-administrativas, do neotecnismo, qualidade total e pedagogia corporativa (Saviani, 2011), uma tendência curricular que Apple (2003) chamou de educação à direita, neoconservadora, que, aliada ao neoliberalismo, proporciona um caráter mercadológico e privatista da educação e, por conseguinte, processos de controle e precarização dos profissionais da educação (Freitas, 2018).

Esse retorno ao tecnicismo, compreendido atualmente como neotecnismo, é traduzido em políticas educacionais de formação docente, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que propagam a ideologia da valorização das competências e habilidades para os educadores do século XXI. Entretanto, pouco mencionam sobre a importância de uma formação crítica e reflexiva dos professores e valorização da pluralidade cultural.

Com base nas considerações realizadas, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão de investigação: **Qual a compreensão dos**

discentes concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) a respeito da interculturalidade na formação inicial do Pedagogo (a) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)?

Diante do exposto, foi proposto como finalidade para esse estudo compreender como os debates sobre interculturalidade vêm sendo abordados no curso de pedagogia da UNIFAP-Campus Marco Zero. O objetivo geral foi, ***analisar a compreensão dos discentes de pedagogia a respeito de como a interculturalidade está presente na formação inicial dos pedagogos (as) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- campus Marco zero.***

A pesquisa apresentou como objetivos específicos; 1- Discutir os conceitos e perspectivas da interculturalidade e da educação intercultural na Formação inicial do pedagogo(a) na Amazônia Amapaense, contextualizando o histórico e o panorama político do surgimento da discussão intercultural e sua relação com a construção de uma sociedade plural; 2- Verificar a presença de conhecimentos relacionados à discussão intercultural no currículo, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá; 3- Compreender em que medida os acadêmicos concluintes de pedagogia da Universidade Federal do Amapá tiveram acesso a debates e reflexões sobre o currículo intercultural na Formação inicial do pedagogo(a) no curso de Pedagogia.

Ao adentrar na temática da interculturalidade na formação inicial docente, pelo viés intercultural, destacou-se o estado da arte realizado por Rodrigues, Foster e Custódio, (2022), que mapeou trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa revelou que a “região Sul possuía a maior concentração de pesquisas publicadas, com um total de (31,42%), a possui região Centro-Oeste possui o percentual de (2,85 %), a região Sudeste com (28,57%) das pesquisas, na região Nordeste o percentual era de (17,14%) e a região Norte com (20%) dos trabalhos publicados na CAPES (2021).

Além disso, o estudo revelou que a região Norte e Nordeste vêm apresentando um crescimento nas pesquisas relacionadas aos estudos interculturais. Um exemplo dessa evidência é o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), que tem realizado diversas pesquisas nas áreas da cultura e diversidades da Amazônia Amapaense.

Diante do exposto, para a realização deste estudo, foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação (PPGED) das universidades da Região Norte do país, com o objetivo de averiguar a produção científica sobre a temática na referida região. Para tanto, a pesquisa utilizou as seguintes palavras-chave: interculturalidade; formação inicial; pedagogia; alunos de pedagogia; diversidade cultural e formação inicial. O resultado da busca está representado no quadro 1 a seguir:

Tabela 1: Teses e dissertação com a temática da diversidade cultural e intercultural nos programas de Pós-Graduação da região Norte

Universidades do Norte do país (Norte)	Teses/ dissertações 2018-2023	Objetivo central
Universidade Federal do AMAPÁ (Unifap)	1- <i>PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL</i> 2- <i>ENTRE RIOS E TABLADOS: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE IPIXUNA MIRANDA</i>	1- Objetivo (Pesquisa 1): Este estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos estudantes sobre a contribuição da educação nas relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, voltada para o enfrentamento do racismo (Olivio, 2019, p.8) 2- Objetivo (pesquisa 2): Compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores, levando em consideração o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade de Ipixuna Miranda. (Santos, 2021, p.9).
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1- <i>A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE</i>	1- Objetivo (Pesquisa 1): Identificar se a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense foi abordada como uma problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia do Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa (Olivo, 2019, p.7)

	<p><i>E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA E UNIFESPA</i></p> <p><i>2- AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE APROXIMAÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS PARADIGMÁTICAS</i></p> <p><i>3- RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.</i></p>	<p>2- Objetivo (pesquisa 2): Discutir as contribuições da produção stricto sensu brasileira em Educação para as pedagogias decoloniais (Dias, 2021, p.9)</p> <p>3- Objetivo (pesquisa 3): Discutir a <i>RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba (Fonsceca, 2018)</i></p>
Universidade do Federal do Oeste do Para (UFOPA)	<p><i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ</i></p>	<p>Objetivo: objetivou analisar o ensino das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e da Resolução CNE/CP 01/2004. (Amarante, 2022, p.9)</p>
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	<p><i>1-INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: CURRÍCULO E</i></p>	<p>1- Objetivo: Compreender como a interculturalidade (QUEIROZ, 2017; WALSH, 2012) se faz presente (ou não) nas práticas docentes de discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade</p>

	<i>PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS ACADÊMICOS DOCENTES</i>	Federal de Roraima, que participaram do estágio supervisionado e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Araujo, 2021, p. 6).
Universidade Federal de Tocantins (UFT)	<i>A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE (IN)FORMAM PEDAGOGAS(OS), PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)</i>	1- Objetivo: Discutir a (re)representação da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da Universidade de Brasília (UnB). (Santos, 2019, p.8).

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os trabalhos encontrados, destaco duas dissertações defendidas no PPGED/UNIFAP, as quais se aproximam da temática desta pesquisa. São elas: a dissertação de Betel Pereira de Castro, intitulada *Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial*, defendida em 2023, e a dissertação *Entre rios e tabladros: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade ribeirinha de Ipixuna Miranda*, de autoria de Antonia Fladiana Nascimento dos Santos, defendida em 2022.

A primeira dissertação buscou compreender como o curso de pedagogia está incluindo as relações raciais no currículo do curso, a partir da percepção dos alunos. Neste sentido, analisou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de pedagogia referente a temática, buscando compreender como o curso está trabalhando a temática racial na formação inicial. Os resultados apontaram avanços no que se refere à inclusão de disciplinas referentes à questão étnico-raciais, embora ainda inseridas de forma obrigatória. No entanto, a pesquisa indicou que é necessário fomentar práticas de fato antirracistas no curso de pedagogia.

A segunda dissertação apresentou como objetivo averiguar os saberes culturais locais dos professores a partir de um currículo multicultural. Observou-se que as professoras possuíam conhecimento sobre os saberes locais da comunidade, mas não os aplicavam nas práticas pedagógicas ou no currículo oficial. Assim, as iniciativas envolvendo os saberes culturais locais ficavam restritas a ações pontuais e folclóricas, descontextualizadas da rotina escolar. A pesquisa evidenciou a necessidade de refletir sobre os hábitos formativos relacionados à cultura local, a fim de inseri-los no currículo escolar.

Com base no exposto, as pesquisas desenvolvidas na região norte apresentam um avanço significativo no processo de análise da temática da interculturalidade e seus desdobramentos nas universidades. Todavia, observa-se a necessidade de estudos que fortaleçam a abordagem intercultural crítica em voga neste trabalho. Essa perspectiva revela outros sujeitos no cenário educacional como construtores de saberes sociais e culturais.

Um dos debates realizados pela interculturalidade pode ser observado no trabalho desenvolvido por Olívio (2019) o título; *A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA E UNIFESPA*, A referente pesquisa problematizou a respeito da diversidade territorial na Amazônia Paraense e apresentou como resultados a necessidade dos cursos de formação de professores do PARFOR ofertarem em seus currículos, temáticas sobre a realidade Amazônica e sua diversidade socioterritorial.

Ademais, o trabalho intitulado , *INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS ACADÊMICOS DOCENTES*, apresentou aproximações com a presente pesquisa, principalmente por apresentar como principal categoria de Análise a Interculturalidade crítica na formação de Professores. Araújo (2021), trás como resultados que apesar do debate da interculturalidade está presente no curso de Música é uma possibilidade ainda distante de ser efetivada na formação dos discentes

Outrossim, Araújo (2021) menciona que a abordagem intercultural no curso de música seria uma ferramenta metodológica para promover o debate sobre

questões socioculturais diversas, como preconceitos, desigualdades e tudo o que marginaliza e diminui não apenas a condição humana, mas a vida e seus ecossistemas.

Ao refletir os resultados dessas pesquisas, observa-se a necessidade de estudos que fortaleçam o desenvolvimento de uma formação docente, mais crítica e intercultural. Neste contexto, a presente pesquisa poderá contribuir com estudos relacionados a interculturalidade crítica e seusdobramentos como a valorização dos diversos saberes da população Amazônica Amapaense e sua presença e efetivação nas propostas curriculares. Neste contexto, o estudo está inserido em um campo epistêmico contra-hegemônico, para além dos processos formativos homogêneos e eurocêntricos.

Há uma necessidade de construir outras pedagogias (Arroyo, 2017) que deem conta da diversidade de sujeitos. Nesta direção, acredita-se que o processo de escuta dos alunos é um ponto primordial para revisar e refletir os processos formativos dos pedagogos (as), especificamente referentes às pautas relacionadas às diversidades que compõem a cultura sociocultural Amapaense.

Nesse contexto, a relevância acadêmica deste estudo justifica-se pela limitada produção científica voltada à temática da interculturalidade, especialmente no campo da formação docente. Tal lacuna é evidenciada pela invisibilidade da diversidade cultural nos cursos de licenciatura ofertados na região Amazônica, onde saberes e identidades de povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, quilombolas e outros grupos socioculturais seguem sendo marginalizados nos currículos e nas práticas pedagógicas (Rodrigues; Foster; Custódio, 2022).

Nesta direção a presente pesquisa está estruturada da seguinte maneira: a primeira seção são OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS adotados, bem como as proposições para o andamento do estudo após a qualificação. Neste tópico, explicam-se o tipo e a abordagem da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o referencial utilizado para as análises e resultados.

A segunda seção deste estudo, intitulada; *REFLEXÕES INTERCULTURAIS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE*, discutiu-se a interculturalidade e conceitua categorias importantes para o estudo; como interculturalidade e educação intercultural, inseridas em um

contexto histórico, social e político, e suas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação plural da Amazônia Amapaense.

A terceira seção, intitulada *DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP*. Nela, foi discutido o curso de Pedagogia no Brasil, seu contexto histórico, as diretrizes do curso e da formação inicial, além de analisar os dilemas e desafios do curso. Essa discussão será preponderante para analisar o PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, principal objetivo da referida seção.

A quarta seção denominada de *COMPRESSÃO DOS DISCENTES A RESPEITO DA PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO (A) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)*, teve como objetivo central analisar os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, a compreensão dos discentes concluintes do curso de Pedagogia a respeito da Interculturalidade no curso e sua relevância para a construção de uma educação plural no Estado do Amapá.

Por fim, as *CONSIDERAÇÕES FINAIS* apresentaram um resumo da pesquisa desenvolvida e os resultados da coleta de dados.

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (Freire, 1980, p.69).

A abertura desta seção tem como propósito apresentar a principal característica que norteia esta pesquisa: a educação dialógica como instrumento de transformação social. A investigação parte do pressuposto de que uma abordagem dialógica na educação valoriza os múltiplos saberes e os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional, promovendo uma prática pedagógica inclusiva, crítica e intercultural. Nesse contexto, o estudo concentra-se na compreensão dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), buscando compreender como esses futuros educadores interpretam e vivenciam os aspectos interculturais presentes em sua formação acadêmica.

Nesta direção, os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa foram delineados pelo método do Estudo de Caso, com enfoque na abordagem qualitativa. O estudo de caso é um método de pesquisa empírico que “investiga fenômenos contemporâneos com profundidade em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e o contexto não são claramente evidentes” (p. 39). O estudo de caso qualitativo se desenvolve em um ambiente natural, apresenta uma riqueza de dados descritivos, caracteriza-se como um campo de estudos flexível e busca focar na complexidade das realidades sociais do objeto de estudo (Lüdke; André, 2022).

O estudo de caso tornou-se relevante neste estudo por ser considerado adequado para analisar a compreensão dos alunos concluintes de Pedagogia sobre a interculturalidade na formação inicial do curso de Pedagogia, o estudo de caso permite descrever e estudar os dados e fenômenos coletados. Neste sentido, para a realização do estudo de caso, prioriza-se a validade e a confiabilidade dos dados coletados,

Yin (2010) menciona seis fases para o desenvolvimento deste método; 1. O plano 2. O projeto; 3. A preparação, 4. A coleta de dados, 5. A análise e 6. O compartilhamento. Dentre as fases descritas, destaca-se a fase da coleta das evidências; “A investigação do estudo de caso conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e com outro resultado” (p, 40).

As evidências do estudo de caso podem ser coletadas por seis fontes de coleta de dados: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Em vista disso, o campo de pesquisa deste estudo é o curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá. Ademais, o presente estudo apresenta como base epistemológica a pesquisa qualitativa em Educação, que difere da abordagem quantitativa, pois prioriza as subjetividades dos fenômenos humanos e buscar sua compreensão e interpretação (Gamboa, 2003).

Na perspectiva da abordagem qualitativa no campo educacional, observam-se algumas especificidades. Dentre elas, destacam-se: 1. O ambiente natural é um campo de pesquisa primordial para o pesquisador; 2. Os dados coletados ao longo da pesquisa são predominantemente descritivos; 3. O percurso da pesquisa e todo o processo são mais importantes que o resultado final; 4. Os sujeitos da pesquisa são o foco do pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um viés indutivo (Biklen, 1982).

Sob essa ótica, a descrição nas pesquisas qualitativas não deve fundamentar-se nas idealizações do pesquisador, mas sim em um aporte teórico e em uma rigorosa percepção dos fenômenos observados. Ademais, uma condição metodológica relevante nas pesquisas qualitativas é não insistir em sistematizações que busquem delimitar e generalizar os resultados.

A principal vantagem da abordagem qualitativa, em relação à quantitativa, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o “valor” das evidências que podem ser obtidas e triangulares por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistêmica do objeto de estudo (Freitas; Jabbour, 2011, p. 10)

O estudo de caso desta pesquisa, ao apoiar-se em Yin (2010), utilizará como principal instrumento de coleta de Dados o Grupo Focal (GF) e, de forma

complementar, o questionário, a pesquisa bibliográfica e documental. O lócus da pesquisa será o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero- UNIFAP.

O curso de Pedagogia desta instituição foi um dos nove cursos da remota instalação do extinto núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá (NEM), que perdurou até meados de 1991⁴. A escolha deu-se pelo curso de pedagogia fazer parte de minha formação acadêmica e profissional. Ademais o curso de pedagogia/UNIFAP, por toda sua historicidade e importância apresenta notável relevância na formação de professores no estado do Amapá.

Assim, na realização deste estudo, combinou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, por meio da técnica do Grupo Focal (GF) e do questionário. “é importante lembrar que ao escolher certa técnica o pesquisador produzirá os dados num determinado molde, valorizando esta ou aquela forma de linguagem” (Deslandes, 2009, p. 49).

A pesquisa bibliográfica ancora-se nos estudos das ciências humanas e sociais, realizada a partir de registros disponíveis de pesquisas anteriores. Os documentos impressos podem ser encontrados em livros, artigos, teses, entre outros. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica trabalha com categorias teóricas utilizadas anteriormente por outros pesquisadores e adequadamente registradas, transformando-se, assim, em fontes dos objetos de estudo. Nesta direção, a pesquisa bibliográfica, ao longo de sua aplicação, constitui-se como um conjunto ordenado de soluções que visa à compreensão de determinada problemática, atento ao objeto de estudo. Por conta disso, a pesquisa bibliográfica não deve ser aleatória (Lima; Miotto, 2007).

A partir dessa compreensão, para que a pesquisa bibliográfica seja realizada de forma organizada e com sucesso, algumas etapas podem ser seguidas com o objetivo de facilitar o acesso à informação, tais como: “Delimitação do tema-problema; Levantamento e fichamento das citações relevantes; Aprofundamento e expansão da busca; Relação das fontes a serem obtidas; Localização das fontes; Leitura e sumarização; Redação do trabalho” (Pizzani, et al., 2012, p. 57). A pesquisa bibliográfica assume importância para impulsionar o

⁴ Informações fornecidas pela página eletrônica do curso de pedagogia/unifap; [Projeto do Curso de Pedagogia – Pedagogia \(unifap.br\)](http://Projeto do Curso de Pedagogia – Pedagogia (unifap.br))

aprendizado, o amadurecimento e o fomento de novas descobertas em variadas áreas do conhecimento (Pizzani et al., 2012).

Para o encaminhamento desta etapa, as principais fontes de pesquisa do presente estudo são as teses e dissertações no banco de dados da CAPES; teses e dissertações dos programas de pós-graduação da Região Norte; os periódicos da Scielo. A pesquisa apresenta como base epistemológica os conceitos de interculturalidade trabalhados por Candau (2012) e Walsh (2009, 2010). Além disso, foi utilizado como referencial teórico autores que discutem o curso de Pedagogia e a formação de professores, dentre eles, Pimenta et al. (2006), Fleuri (2018), Santiago, Akkari, Marques (2013). Na categoria Educação intercultural na Amazônia Amapaense, destacam-se Corrêa; Hage (2011), Rodrigues; Foster; Custódio (2012).

Com objetivo de auxiliar a pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental, que apresenta como fonte documentos no seu sentido mais geral. Assim, refiro-me não necessariamente apenas a documentos impressos, mas também documentos como fotos, filmes, gravações e documentos legais (Severino, 2013).

No que se refere a pesquisa documental, a pesquisa buscou discutir as legislações que orientam o curso de pedagogia, tais como as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia- 2006 ; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP- campus Marco ZERO.

A pesquisa de campo deu-se por meio da técnica do Grupo Focal (GF), aplicado a discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Marco Zero. A escolha desta metodologia teve como objetivo analisar a compreensão dos estudantes acerca da interculturalidade no contexto do referido curso. A participação dos alunos esteve condicionada à manifestação de concordância mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.2- Coleta de Dados: Grupo focal e questionário

A coleta de dados permite compreender as percepções da realidade de determinados grupos sociais, suas ações, práticas, crenças, hábitos, valores, preconceitos, linguagens e simbologias” (Gatti, 2005, p. 11). Além disso, o GF permite reunir um grupo de pessoas que apresentam algum aspecto em comum (idade, gênero, classe social, formação etc.).

Entre os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, destacam-se a aplicação de questionários e a realização de um grupo focal, ambos foram conduzidos com oito discentes do 7º semestre da turma de 2022 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O GF é uma técnica que propõe uma dinâmica de interações entre um conjunto limitado de pessoas que devem estabelecer, entre si, uma troca mútua de informações, pensamentos e expectativas com relação a um determinado tema, provenientes de suas experiências pessoais e do contato com seu meio social, sendo orientado por um moderador ou facilitador (Jesus; Lima, 2012, p. 81).

Ademais, o GF permite obter pontos de vista diferentes a respeito de determinada temática e pode proporcionar a “compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (Gatti, 2005, p.11). Com esta técnica de pesquisa, de acordo com Gatti (2005), o pesquisador poderá reunir uma quantidade satisfatória de informações em um curto espaço de tempo.

Nesta direção, o GF apresenta algumas especificidades, como: características dos integrantes do grupo, que deve variar de 6 a 12 pessoas, visando explorar questões com maior profundidade e interação entre participantes. Além disso, a forma como os dados serão coletados, o ambiente onde serão realizadas as sessões, o processo de condução do grupo focal, a elaboração de um roteiro flexível que deve ser orientador das discussões e, por fim, a finalização do GF (Gatti, 2005),

Além do mais, comparado às entrevistas individuais, destaca-se por considerar na captação das informações processos e “conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, é menos idiossincrática e individualizada” (Gatti, 2005, p.10). Em relação aos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, destaca-se a aplicação de questionários

e a realização de um grupo focal, ambos conduzidos com os oito discentes do 7º semestre da turma de 2022 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O Grupo Focal realizado nesta pesquisa contou com a participação de oito discentes do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A seleção dos participantes ocorreu a partir de um contato inicial com os estudantes, momento em que foram apresentados os objetivos e a proposta da pesquisa. Após esse diálogo preliminar, os alunos foram convidados a participar de forma voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Antes da realização do Grupo Focal, foi aplicado um questionário misto, composto por questões abertas e fechadas, aos participantes da pesquisa, com o objetivo de levantar informações preliminares de cunho social, econômico e educacional. Além desses dados, o instrumento contemplou perguntas relacionadas à temática central do estudo, visando identificar a compreensão inicial dos discentes sobre a interculturalidade no curso de Pedagogia. Essa etapa foi fundamental para subsidiar a organização e estruturação do Grupo Focal,

Segundo Severino (2013) o questionário é definido como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” , (p. 109). Nos questionários aplicados nesta pesquisa, buscou-se captar não apenas dados objetivos, mas também compreensões subjetivas dos estudantes, contribuindo para uma análise mais ampla e sensível à diversidade de experiências e saberes presentes no grupo.

As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste) (Severino, 2013, p.109).

O questionário, composto por 16 perguntas estruturadas, apresentou como objetivo principal traçar o perfil social, econômico e educacional dos participantes. As questões abordaram aspectos como identidade de gênero, orientação sexual, faixa etária, cor/etnia, religiosidade, ano de ingresso na universidade, motivações

para escolha do curso, participação em movimentos sociais e percepções sobre a abordagem da interculturalidade no currículo.

Ademais, o grupo focal foi utilizado como técnica qualitativa principal, permitindo uma abordagem mais profunda da compreensão dos discentes sobre a formação docente voltada à valorização das diversidades. Assim, a dinâmica do grupo Focal proporcionou uma proximidade com os discentes e um diálogo entre os participantes, possibilitando a construção de forma mais coletiva a respeito de sentidos sobre a interculturalidade, os desafios enfrentados na prática pedagógica e as lacunas percebidas na estrutura curriculares.

Nesse contexto, a coleta de dados foi realizada nos meses de julho e agosto de 2025, embora os processos de aproximação com o campo tenham se iniciado em maio do mesmo ano, junto à turma ingressante de 2021. Ao longo desse período, foram realizadas diversas tentativas de agendamento para a efetivação do Grupo Focal, enfrentando, contudo, dificuldades relacionadas às demandas acadêmicas e pessoais dos discentes, o que impossibilitou a concretização de algumas datas previamente propostas.

Dessa forma, o processo de coleta não se deu de maneira simples ou linear, exigindo esforço, flexibilidade e comprometimento por parte de todos os envolvidos. Apesar dos desafios, destaca-se que os encontros proporcionaram momentos significativos de aprendizado mútuo, troca de experiências e valorização dos saberes, reafirmando o caráter dialógico e colaborativo que fundamenta esta pesquisa.

Após diversas tentativas de agendamento com os discentes do 8º semestre da turma de 2021, sem conciliação possível devido às demandas acadêmicas e pessoais, a pesquisa direcionou-se ao contato com os estudantes da turma de 2022. Essa aproximação ocorreu no mês de julho, inicialmente por meio da coordenação do curso de Pedagogia e, posteriormente, com a representante de turma.

A partir desse contato inicial, foi apresentada a proposta da pesquisa e realizado o convite para participação na etapa de campo. Os discentes que demonstraram interesse pela temática aceitaram voluntariamente o convite, compondo um grupo disposto a vivenciar esse momento de diálogo e troca de saberes. Para facilitar a comunicação e esclarecer dúvidas sobre os objetivos da

pesquisa e a metodologia do Grupo Focal, foi criado um grupo virtual de conversas, whatsapp, que se mostrou um espaço importante de interação e preparação para o encontro presencial.

Após a fase inicial de apresentação da proposta de pesquisa aos discentes, deu-se início à etapa de coleta de dados em campo, com a aplicação dos instrumentos metodológicos previstos. O primeiro instrumento utilizado foi o questionário estruturado, disponibilizado de forma online, por meio de um link⁵ compartilhado com os participantes.

Essa estratégia buscou facilitar o acesso e garantir a participação dos discentes, respeitando suas rotinas acadêmicas e pessoais. O questionário foi respondido por todos os oito alunos do 7º semestre do curso de Pedagogia da UNIFAP, turma de 2022, e teve como objetivo principal compreender o perfil social, econômico e educacional dos participantes, além de levantar compreensões iniciais sobre os temas centrais da pesquisa.

A partir das respostas obtidas, foi possível delinear características relevantes do grupo, como estado civil, ocupação, renda familiar, motivações para escolha do curso e experiências com temáticas relacionadas à interculturalidade. Esses dados forneceram subsídios importantes para a compreensão dos processos de investigação e para o aprofundamento das análises na etapa seguinte, realizada por meio do grupo focal.

O referente Grupo Focal (GF)⁶, registrou duração de 2h30min e iniciou-se com um breve momento de diálogos com os alunos sobre a temática. Em seguida, foram apresentadas palavras chaves referentes à diversidade cultural na Amazônia Amapaense. Ainda, o GF contou com os seguintes colaboradores: Um mediador, a mestranda em questão e três colaboradores para gravação do grupo Focal e assistência técnica. Para o tratamento dos dados da pesquisa, deu-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), que é constituída em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

⁵ link do grupo focal: <https://forms.gle/dbVqkA4G87mSNPdU8>

⁶ Organização do grupo Focal Apêndice II

Neste sentido, o presente trabalho fundamenta sua investigação nos pressupostos críticos e dinâmicos da linguagem, compreendida como um fenômeno social e histórico. A linguagem é aqui entendida como “uma construção real de toda a sociedade e expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais” (Puglisi; Franco, 2005, p. 14). Essa concepção rompe com visões reducionistas e instrumentalizadas da linguagem, reconhecendo-a como elemento constitutivo da subjetividade, da cultura e das práticas sociais

Segundo Bardin (2011), essa técnica é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação. No centro dos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, destaca-se “a categorização, inferência, a descrição e interpretação” (Gomes, 2012, p. 68).

Para a organização e análise das informações obtidas na coleta de dados, deve-se observar este conjunto de manipulações analíticas dos dados:

Fazer uma categoria e colocar a evidência nessa categoria; Criar modos de apresentação dos dados- fluxograma e outros gráficos- para exame dos dados; tabular a frequência dos diferentes eventos; examinar a complexidade dessas tabulações [...] colocar a informação em ordem cronológica ou usar algum outro esquema corporal (Miles; Huberman, 1994, p. 157).

Para a organização e análise das informações obtidas na coleta de dados, deve-se observar este conjunto de manipulações analíticas dos dados. Assim, as etapas da análise de conteúdo costumam acontecer nesta ordem: decomposição do material a ser analisado (o que dependerá da unidade de registro e do contexto); identificação e distribuição em categorias; nesta etapa, foi realizada a descrição dos resultados da categorização, demonstrando o que foi encontrado na análise; e, por fim, a interpretação dos resultados obtidos, com o auxílio da fundamentação teórica (Miles; Huberman, 1994).

Na próxima seção se discutirá os conceitos relacionados a interculturalidade e educação intercultural na Formação inicial de pedagogas e pedagogas na construção de uma educação plural na Amazônia Amapaense.

2 REFLEXÕES INTERCULTURAIS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

É perceptível que a temática cultural vem ocupando cada vez mais o cenário educacional em todo mundo. Na América Latina, e especificamente no Brasil, a questão tem sido abordada nas políticas públicas, nas reformas curriculares e no âmbito da formação de professores. A partir desse contexto, a presente seção terá como foco trazer a discussão da interculturalidade na América Latina, sua conceituação, contexto histórico e a importância da Interculturalidade crítica na formação Inicial do Pedagogo, com ênfase para a realidade Amazônica Amapaense.

2.1 Conceituando Multi/Interculturalidade e Educação Intercultural

O debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem sido largamente explorado no campo da Educação. Nesta direção, percebe-se uma polissemia de termos relacionados ao multiculturalismo. Um desses autores que discute o conceito de multiculturalismo é Hall (2013), que descreve seis modelos de multiculturalismo:

Multiculturalismo conservador – insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;

Multiculturalismo liberal – busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual e universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado;

Multiculturalismo pluralista – avaliza as diferenças grupais em terrenos culturais e concede direitos de grupo distinto a diferentes comunidades de uma ordem política comunitária ou mais comunal;

Multiculturalismo comercial – pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição de poder e dos recursos;

Multiculturalismo corporativo – (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;

Multiculturalismo crítico ou revolucionário – enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das agressões e os movimentos de resistência (Hall, 2013 p. 58).

Diferentemente de Hall (2013), Candau (2008) resume três tipos de multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista e o multiculturalismo aberto e interativo, ou intercultural (Cordeiro; Cordeiro, 2019). Ademais, Candau, ao assumir a concepção intercultural, recorre às bases teóricas defendidas por Walsh⁷ no que se refere à educação intercultural.

A abordagem assimilacionista parte da compreensão de que vivemos em uma sociedade multicultural, mas, que neste espaço, todos não têm as mesmas oportunidades, ou seja, não existe a igualdade de oportunidades. Este entendimento favorece que todos integrem a sociedade, mas incorporando a cultura hegemônica vigente. Não há mudança e nem questionamento das estruturas sociais e econômicas; mas sim, procura-se “assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (Candau, 2008, p.50)

Uma segunda abordagem expressa pela autora é denominada de multiculturalismo diferencialista. Tal concepção busca promover a ênfase no reconhecimento da diferença, busca garantir espaços nos quais a diferença e identidade cultural de determinada cultura sejam expressas e valorizadas. Desta maneira, “afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (Candau, 2008, p. 51).

Portanto, essa concepção evidencia uma intenção de criar culturas homogêneas, que passam a estabelecer suas próprias organizações sociais, bairros, clubes etc., proporcionando assim os *apartheids* socioculturais, ou seja, grupos socioculturais fechados e sem abertura para as trocas culturais.

As duas abordagens até então expressas são as mais vivenciadas nas sociedades contemporâneas. No entanto, contrapondo-se a esses modelos culturais, defende-se outra perspectiva, a qual se denomina multiculturalismo aberto interativo ou intercultural (Candau, 2008; Cordeiro; Cordeiro, 2019).

Walsh (2009) baliza sua visão educacional em uma concepção contra-hegemônica e realiza uma discussão entre a interculturalidade funcional e a

⁷O conceito de interculturalidade crítica, foi trabalhando em várias publicações científicas, de Catherine Walsh, uma das mais expressivas é o livro *Construyendo Interculturalidad Crítica* organizado por (Viaña; Tapia; Walsh, 2010).

interculturalidade crítica. O interculturalismo funcional está a serviço do neoliberalismo e tem como discurso o reconhecimento da diversidade cultural, mas neutraliza os conflitos e seus significados. Não há questionamentos a respeito das questões econômicas, políticas e culturais. Esta lógica é um dispositivo de poder das classes dominantes e de perpetuação da matriz colonial, o que a autora chama de “interculturalidade funcional”, entendida como ferramenta integracionista. Em suas palavras:

Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009 p.16).

Contra-pondo-se a esta lógica “neocolonial”, Candau (2008) propõe a interculturalidade crítica, como ferramenta para a construção de sociedades democráticas, por meio de políticas públicas de igualdade e diferença, comprometidas com a equidade no âmbito educacional.

Dentre as concepções que envolvem a literatura da educação intercultural, a presente dissertação versa sobre as contribuições da Educação Intercultural Crítica, fundamentadas por Candau (2008) e Walsh (2009). Essas autoras apresentam como principais embasamentos a inter-relação entre diferentes grupos sociais, favorecendo o confronto, a valorização das possibilidades e a riqueza das diferenças culturais. Essa concepção aproxima-se de uma visão dialética da cultura, que a considera em um contínuo processo de reconstrução e construção. “Certamente, cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (Candau, 2008, p. 51).

Ademais, essa concepção dialética de cultura considera que vivemos em uma sociedade de constantes processos de hibridização cultural. Como consequência, as identidades são abertas e em constante transformação. Nesta perspectiva, considera-se uma característica importante da concepção intercultural a consciência dos mecanismos de poder que envolvem as relações culturais vivenciadas ao longo da história e atravessadas pela questão do poder (Candau, 2008).

A última característica expressa por Candau (2008) é o fato de não se poder desconectar as questões das diferenças culturais das desigualdades econômicas

vivenciadas nos dias de hoje. Neste sentido, a concepção intercultural busca trazer para o cenário mundial as desigualdades expressas por um modelo de sociedade desigual, homogêneo e preconceituoso. Diante do exposto, compartilho do pensamento de Candau (2008), para a qual a interculturalidade deve:

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (p. 52).

A diferenciação entre perspectivas interculturais, apresentadas por Walsh (2009), traz apontamentos importantes a respeito de quais dessas perspectivas vêm sendo utilizadas pelas políticas educacionais e sociais no Brasil: o caráter funcional da interculturalidade ou a abordagem crítica. Ao olhar o processo educacional a partir da problemática estrutural-colonial-racial, tem-se uma forma contra-hegemônica de transformações das instituições educacionais “que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas amplia as fronteiras do saber e do ser” (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

A interculturalidade crítica passa a ser uma ferramenta pedagógica que questiona os processos que levam à subalternização e inferiorização de grupos sociais historicamente excluídos, tais como indígenas, negros, mulheres, Comunidade LGBTQIAP+, dentre outros, “Fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito [...] proporcionam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Walsh, 2009).

Nesta perspectiva crítica, almeja-se um processo de desconstrução da matriz colonial que tem estruturado tanto os princípios epistêmicos quanto as dinâmicas socioculturais hegemônicas (Fleuri, 2018, p. 247):

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleuri, p. 250).

Contrariando-se as premissas do colonialismo, que está relacionado à dominação política e econômica de um povo sobre o outro, em qualquer parte do mundo, “a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (Fleuri, 2018, p. 251). Nesta direção, Walsh (2012) compreende que a colonialidade atravessa três eixos: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza.

A colonialidade do poder está relacionada ao estabelecimento de um sistema de classificação baseada na categoria de “raça”, como elemento de dominação e exploração da população mundial. A colonialidade do saber refere-se a ideia de que a Europa é o centro do saber e do conhecimento, descartando outras epistemologias e conhecimentos, frequentemente associados aos homens brancos e europeizados, ou seja, “induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais” (Fleuri, 2018, p. 251).

A colonialidade do ser é o elemento que exerce, por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, a desacreditação de seus valores humanos e de sua cognição em função da cor de sua pele e de suas raízes ancestrais (Fleuri, 2018).

Por fim, a colonialidade da natureza e da vida é um processo de dominação centrado na divisão binária entre natureza/sociedade, que nega os mundos físicos, humanos e espirituais, desacreditando a “relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais. Essa condição torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos” (Fleuri, 2018, p. 251).

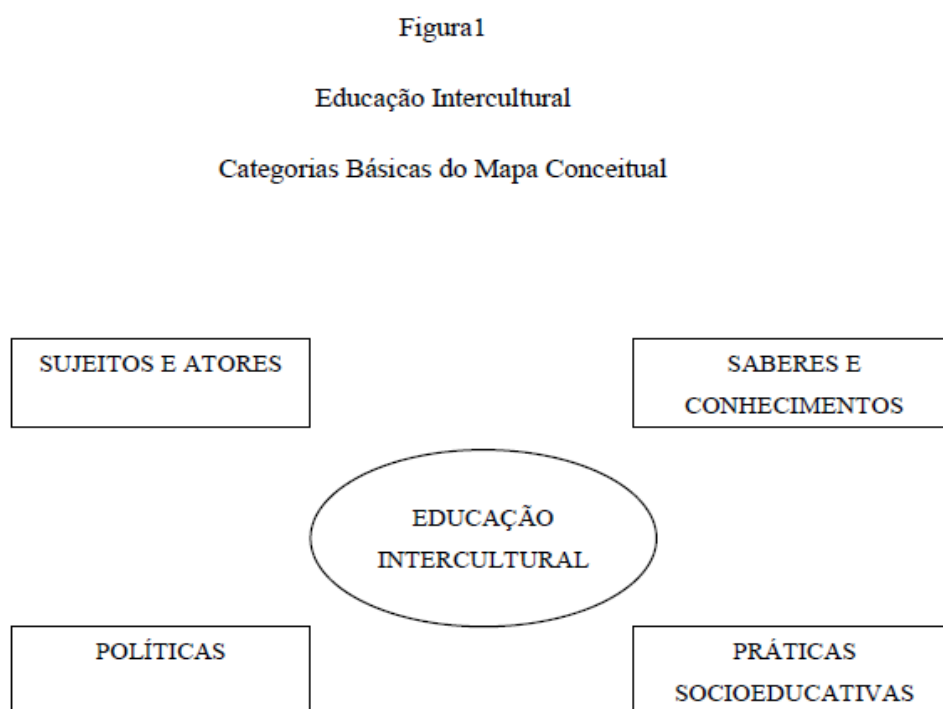
Contrapondo-se a essa lógica colonizadora, vários movimentos sociais surgem com a prerrogativa de desenvolver estratégias anticoloniais, desconstruindo dispositivos de raça (colonialidade do poder). No que se refere à descolonização do saber, é necessário ressignificar ações racistas relacionadas aos povos originários. Em relação à decolonialização da perspectiva intercultural, envolve a inclusão ativa e o empoderamento dos sujeitos socialmente subalternizados, considerando o ponto de vista étnico, as diferenças de geração, de gênero ou diferenças físicas e mentais (Fleuri, 2018)

A decolonialização do viver está relacionada ao entendimento da visão holística das diferentes cosmovisões dos povos ancestrais, ao diálogo e à convivência das diversas matrizes culturais e religiosas inseridas no contexto das

sociedades multiculturais. Nesse sentido, “a construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente” (Fleuri, p. 256).

Nesta perspectiva, pensar um projeto político e social de Educação intercultural envolve uma série de mudanças. Deste modo, é necessário refletir: o que seria uma Educação Intercultural? Com base nesse questionamento, Candau (2012) construiu um mapa conceitual das categorias básicas dessa estratégia educacional. As categorias são: Sujeitos e Atores Sociais; Saberes e Conhecimentos; Práticas Socioeducativas e Políticas Públicas.

Figura 1: Educação Intercultural



Fonte: Ilustração de Sacavino (2012).

A categoria Sujeitos e Atores Sociais, envolve a promoção e valorização dos sujeitos individuais e de grupos sociais diferentes. A interculturalidade crítica valoriza a construção de sociedade dinâmicas e plurais, potencializando “os processos de empoderamento principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e a construção da autoestima, assim, estimula a autonomia num horizonte de emancipação social” (Candau, 2012, p. 129). Neste sentido, as práticas educativas

devem iniciar-se com o reconhecimento das diferenças na escola e no interior das salas de aula.

Outra categoria importante são os Saberes e Conhecimentos, que se referem ao reconhecimento e à valorização dos diversos saberes no cotidiano escolar, buscando estimular o diálogo entre eles, considerando também os conflitos que podem surgir. Essa ideia contrapõe a perspectiva de que os conhecimentos são universais e monoculturais, favorecendo o cruzamento de culturas, conhecimentos e saberes de diferentes maneiras (Candau (2012).

A terceira categoria são as Práticas Socioeducativas da Educação Intercultural, que questionam as dinâmicas habituais dos processos de ensino, muitas vezes padronizados e uniformes, sem considerar os contextos socioeducativos dos educandos. As práticas interculturais devem favorecer a participação dos alunos nos processos de diferenciação pedagógica, atendendo às necessidades dos diversos alunos e estimulando as múltiplas linguagens e a construção coletiva (Candau, 2012).

A quarta categoria é Políticas Públicas, voltada para a relação entre os processos educacionais e o contexto político-social. Deste modo, a perspectiva Intercultural crítica reconhece e valoriza os diversos movimentos sociais em prol das questões identitárias. Assim, “defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessam todas as relações sociais” (Candau, 2012, p.133).

Diante da explanação, a presente dissertação dedica-se ao debate sobre a categoria de saberes e conhecimentos construídos na formação de professores, pois pensar uma educação intercultural em tempos difíceis de choques culturais e intolerância envolve pensar uma formação docente para a diversidade. Nas palavras de Lemes et al., (2015, p. 266), estamos diante dos “desafios impostos pela educação contemporânea, a ação educativa como práxis de sujeitos sociais e históricos deve gerar aberturas intersubjetivas para o diálogo e escuta das significações do Outro”.

A partir do exposto, entende-se que uma formação na perspectiva do diálogo com as diferenças distancia-se de práticas homogeneizadoras. Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma formação que problematize as igualdades e diferenças, construindo uma visão crítica a partir da realidade dos

futuros professores. Neste contexto, a educação intercultural está inserida nessa discussão como estratégia para a construção de uma formação na/para diferenças.

2.2 Interculturalidade e Educação Intercultural na América Latina

A presente subseção argumenta a respeito da conceituação da interculturalidade no Brasil, compreendendo as particularidades de sua construção e, conseqüentemente, as possibilidades de efetivação da interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro.

A emergência da interculturalidade no Brasil está inserida nas questões multiculturais, que apresentam no país uma configuração própria, uma vez que o continente latino-americano se constitui por um processo de colonização que pregava ora a “eliminação do outro”, ora a sua escravização (Candau, 2011).

Conseqüentemente, o processo de educação escolar no continente exerceu, como finalidade, a homogeneização cultural, em que a educação escolar tinha um papel de consolidar a cultura dominante, entendida como ocidental, eurocêntrica e racista. Este processo visava o silenciamento das outras culturas, como as dos camponeses, indígenas, ribeirinhos e povos do campo (Candau; Russo, 2010).

A interculturalidade no continente latino-americano está em amplo desenvolvimento do ponto de vista dos movimentos sociais, das políticas públicas, da produção acadêmica, especialmente na área educacional, onde essa concepção está em crescente expansão (Candau, 2012).

O termo interculturalidade insere-se no contexto educacional da América Latina, com a discussão da educação escolar indígena na primeira metade dos anos 70. Os estudos de Mosonyi e Gonzalez, linguistas e antropólogos venezuelanos, estão entre os primeiros a definir a interculturalidade. Esses autores descreveram suas primeiras experiências educativas com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela (Lopez-Hurtado Quiroz, 2007).

Destarte, é necessário considerar a diversidade de trajetórias educacionais indígenas nos diferentes países, mas é possível afirmar que, no contexto latino-americano, o desenvolvimento da interculturalidade se deu a partir de quatro etapas. A primeira, do período colonial até o século XX, foi caracterizada pela violência etnocêntrica, exemplificada na imposição da cultura hegemônica às populações indígenas. A lógica de eliminar o outro foi a principal característica desse período (Candau, 2010; 2012).

Na segunda etapa, “a assimilação”, um elemento fundamental da construção da modernidade pelos estados nacionais, surgiram as primeiras escolas bilíngues para as populações indígenas. Objetivo dessas instituições, com poucas exceções, compreendia o bilinguismo como etapa de transição necessária para alfabetizar, ou seja, “civilizar” com mais facilidade os povos indígenas. Essa concepção de bilinguismo influenciou as políticas educacionais voltadas a essa comunidade em todo a América Latina até 1970 (Candau, 2010, 2012).

A partir deste período, surgem várias alternativas, com o protagonismo das lideranças comunitárias em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Essas iniciativas resultaram na produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue, que buscavam uma melhor “integração” da população indígena à sociedade, desconsiderando partes importantes de sua cultura. Contudo, em comparação com fases anteriores, apresentaram avanços, como o reconhecimento do direito desses povos em fortalecer sua própria cultura (Candau, 2010, 2012).

O bilinguismo passa a ser inserido em uma perspectiva mais ampla, na qual a perspectiva intercultural pressiona os modelos escolares clássicos a incluírem as diferentes línguas e culturas. Nessa conjuntura, a partir da década de 1980, inicia-se uma nova etapa. As lutas indígenas, até o momento individualizadas, passam a ser protagonizadas por várias etnias, unidas pela identidade indígena. As experiências de instituições educacionais indígenas englobam uma nova dimensão de espaço escolar (Candau 2010; 2012).

Como se pode observar, a inclusão de diferentes línguas foi o primeiro passo para um diálogo entre as culturas. Esse elemento preponderante ampliou a discussão educacional e intercultural para outros grupos subalternizados, entre eles, os movimentos negros e latino-americanos (Candau, 2010; 2012).

No cerne dessas discussões, destacam-se as experiências de educação popular na América Latina, com principal expoente o educador Paulo Freire, ao contribuir para a ampliação e discussão da interculturalidade na América Latina. No contexto brasileiro, a produção acadêmica referente à temática educacional vem crescendo principalmente a partir da constituição de 1988, que reconhece o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. A força dessa legislação teve como consequência políticas públicas voltadas para área educacional, que precisam incluir as perspectivas das diferenças culturais em suas normativas.

Nesse viés, as reformas educacionais, incluíram a perspectiva intercultural nos currículos escolares (Candau, 2012).

No contexto brasileiro:

A reflexão sobre essa temática tem sua especificidade e vai penetrando lentamente na vida acadêmica. No cotidiano escolar ainda está muito pouco presente. Nos anos que levamos aprofundando esta temática não foi fácil identificar propostas educativas concretas que tenham uma referência explícita a questões que podem ser situadas no âmbito das preocupações multiculturais (CANDAU, 2011, p.156)

A partir desse cenário ainda pouco explorado pelas instituições de ensino, destacam-se alguns acontecimentos que marcaram o percurso intercultural na educação brasileira. Primeiramente, pode-se destacar a década de 1950, com o educador Paulo Freire e suas inovações pedagógicas, que proporcionaram o desenvolvimento de práticas educativas que consideravam a cultura dos educandos no processo de alfabetização de adultos. Este método compreendia a importância da dimensão cultural para o ensino, não denominando o espaço de operacionalização da alfabetização como salas de aula, mas como "círculos de cultura" (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Santiago, Akkari e Marques (2013) destacam a criação da Nova Sociologia da Educação (NSE), em 1970. Essa teoria era contrária à ideia de déficit linguístico e cultural, que atribuía o fracasso escolar às camadas populares, pensando-se que os alunos traziam para o ambiente educacional uma linguagem e uma cultura inadequadas e deficientes (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 17).

Nos anos de 1980, marcados pelo período que pôs fim ao regime militar, ocorreu uma fase de renovação curricular decorrente do processo de redemocratização do país. As mudanças sugeridas tinham como base epistemológicas a pedagogia crítico social dos conteúdos⁸ e educação popular de Paulo Freire. Neste sentido, a educação popular surge como possibilidade de construir "o empoderamento dos excluídos e desiguais, proporcionando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e que reconheça as diferenças" (Mejía, 2013, p. 145).

⁸ A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta por Libâneo (1985), defende uma educação voltada para a realidade econômica e social dos alunos, preocupando-se com a função transformadora da educação e, conseqüentemente, da sociedade (Ferreira et al., 2018).

É possível inferir que há uma ênfase na educação popular das camadas populares, bem como, a necessidade de a educação enfrentar a exclusão e adentrar em práticas educativas inclusivas e democráticas

Na década de 1990, ganharam destaque outras correntes de pensamento, como os estudos culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Neste período, ampliaram-se as análises dos diversos grupos sociais, passando a ser trabalhadas questões como currículo e poder, o currículo como campo teórico e política de construção de identidades, questões de gênero e sexualidade, etnia e multiculturalismo (Silva, 2010).

Neste contexto, a temática do multiculturalismo e da perspectiva intercultural surge na educação brasileira, principalmente a partir do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, que afirmava: “com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com diversas propostas de inclusão de pessoas com deficiência e o reconhecimento dos movimentos de gênero” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 20)

Além do mais, pode-se considerar um avanço nas políticas interculturais a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997)⁹, que consideram, como um de seus eixos transversais, a pluralidade cultural. Tal prerrogativa, como mencionam Santiago, Akkari, Marques (2013), significou avanços nas políticas interculturais no processo educativo e na ideia de democratização do ensino:

A perspectiva multicultural se configura em uma proposta de “Educação para alteridade” aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, uma proposta democrática mais ampla que, no mundo anglô-saxão, definiu-se como educação multicultural e que, nos países europeus, assume diferentes denominações: Pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, simplesmente, educação intercultural (p.32).

Ao adentrar na conceituação da interculturalidade, é válido ressaltar a complexidade dos debates e disputas referentes ao multiculturalismo e suas diferentes visões. O próximo tópico terá como objetivo dialogar a respeito do panorama histórico e político do surgimento da discussão intercultural.

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, MEC (1997). Os PCNs foram substituídos em 2017 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

2. 3 Panorama histórico e político do surgimento da discussão intercultural e sua relação com a construção de uma sociedade plural

O século XX foi marcado pelas mudanças ocorridas no cenário mundial, com os efeitos do pós-guerras e, como consequência, as diásporas ocorridas neste período, em que se observaram novos arranjos sociais, políticos e culturais. Hall (2013) menciona este período como pós-modernidade e o surgimento da decolonialidade¹⁰ como forma de explicação produzida pela incapacidade das teorias modernas em compreender o mundo pós-colonial.

Nesta perspectiva, destacam-se outras formas de compreender o mundo além do viés eurocêntrico e homogeneizador disseminado na modernidade. Hall (2013) afirma que, neste processo decolonial, ocorre o que o autor chama de crise da compreensão do mundo vista pela ótica dos colonizadores. Isso produziu avanços nas discussões e o surgimento das novas identidades, estabelecendo um contraponto com as velhas identidades, eurocêtricas e monoculturais, que até então dominavam o cenário mundial.

Esse novo período proporcionou uma descentralização do sujeito, relacionado aos vários aspectos culturais que envolvem classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora tinham sólidas localizações, como menciona Hall (1992). Neste sentido, há uma perda do indivíduo estável e permanente, fenômeno este que o autor chama de descentralização do sujeito.

Ademais, de acordo com a concepção deste autor, estamos diante de um cenário de vida pós-moderna, onde tudo vem mudando, os acontecimentos tornam-se impermanentes e contraditórios. Nesta concepção de sociedade, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa e estável, sua identidade torna-se móvel. Isso ocorre em virtude das diversas formas de cultura nas quais somos apresentados e representados. Assim, somos confrontados com uma multiplicidade de identidades nas quais podemos nos identificar (Hall, 2006).

¹⁰ A decolonialidade é uma perspectiva teórico-prática transformadora, expressa por autores latino-americanos, que se refere às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva, propõe-se a construção de um projeto transformador voltado para o pensamento crítico, transdisciplinar e intercultural, caracterizando-se também como uma força política que se contrapõe às tendências acadêmicas dominantes, de uma perspectiva eurocêntrica na construção do conhecimento histórico e social (Wash, 2009).

Neste processo, um dos aspectos relacionados à mudança das identidades é o processo da globalização, que tem como consequência o surgimento das sociedades multiculturais. Neste contexto, as culturas nacionais estão sendo afetadas pelo processo de globalização. Destarte, as comunidades nacionais em si possuem diferenças internas que "sendo unificadas apenas para o exercício de diferentes formas de poder cultural" (Hall, 2006, p. 62), ou seja, as diferenças culturais sempre estiveram presentes, mas foram silenciadas com objetivos de manter uma sociedade harmônica e sem contradições. Portanto, a maioria das nações é formada por culturas distintas que originalmente coexistiam de forma separada. Sua unificação ocorreu por meio de conquistas históricas violentas, com a repressão da diversidade cultural e a imposição de uma identidade dominante: "A maioria das nações consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta -isto é supressão forçada da diferença cultural" (Hall, 2006, p. 59).

Entretanto, as rupturas e impermanências da era pós-moderna, com a globalização, produziram uma dicotomia entre a homogeneização das práticas e a proliferação subalterna da diferença, como menciona Hall (2013). O autor cita impactos do processo de globalização na construção de identidades culturais: 1) A desintegração, como resultado da homogeneização do sujeito pós-moderno; o reforço pela resistência à globalização; 2) Identidades culturais em crise e o surgimento de novas identidades, chamadas de identidades híbridas (p. 69).

Com a diminuição das barreiras espaço-tempo, os fluxos migratórios e o consumismo global, criou-se o que o autor chamou de "identidades partilhadas". Neste processo, a globalização tem um efeito contestador e deslocador das identidades fechadas, sendo assim, esse efeito altera as identidades, tornando-as mais flexíveis, plurais, mais políticas e diversas.

Entretanto, esse processo globalizante gera contradições, como afirma Coronil (2005). Há o surgimento de uma globalização neoliberal, que são novas formas de colonialidade do poder, e uma redefinição da relação entre Ocidente e Oriente, bem como uma consequentemente mudança do eurocentrismo para o Globocentrismo, nomenclatura utilizada pelo autor para definir essa atual ordem mundial, e tem como característica esconder a presença do Ocidente e ocultar a necessidade deste continente em relação aos países subdesenvolvidos, tanto de sua contínua exploração dos seres humanos quanto de suas riquezas naturais.

Nesta perspectiva, destaca-se a escola como campo de disputa e interesses hegemônicos. Hage (2003) faz uma análise sobre a atual tendência conservadora presente no campo da educação, discutida por Michael Apple. Tal tendência está associada às políticas neoliberais no setor educacional, que propõem um discurso de retorno à moral e aos padrões de qualidade educacional. Nesta perspectiva, observa-se a luta de movimentos contra a reestruturação conservadora da educação, que pode significar a instalação de políticas nesse viés conservador e a propagação da lógica de mercado na educação.

Assim, ao observar o contexto brasileiro, associado a uma lógica global neoliberal, observa-se uma tendência mais conservadora do que progressista, em virtude da pressão realizada por empresários e donos do capital, em relação aos investimentos em escolas privadas e religiosas. Nesta lógica mercadológica, há uma busca por padrões de qualidade, em virtude da competitividade do mercado de trabalho, contrapondo-se à verdadeira função social da escola. Como consequência desse processo, a uma eminente alienação dos educandos e diminuição de políticas públicas democráticas e inclusivas.

Neste contexto, a globalização (Hall, 2006):

não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (p. 97).

Essa tendência à modernização conservadora, presente na escola e nos cursos de formação de professores, propaga o retorno ao controle educacional central por meio de testes e provas, valorizando assim o conhecimento científico e mercadológico. Os currículos das instituições de ensino passam a ser neutros, sem intervenções sociais ou discussões problematizadoras (Hage, 2003).

Neste viés, Apple (2003) menciona que, na ótica conservadora, uma boa instituição educacional está a serviço do mercado, produz bons resultados e está vinculada às relações de poder e saber.

Candau e Russo (2010) discutem os processos de dominação inseridos na América Latina. A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuições de identidades (brancos, mestiços, indígenas, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se

ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de construção do conhecimento.

Já Freire (1992) descreve o processo de dominação como teoria antidialógica, cujas características são: a conquista dos oprimidos, não apenas economicamente, mas culturalmente, diminuindo sua expressividade e cultura; a divisão dos sujeitos para manter a opressão, pois a união das massas populares significaria uma ameaça para o poder hegemônico; e a manipulação das classes populares e a invasão cultural, na qual os invasores desqualificam a cultura dos oprimidos e impõem a sua, inibindo também sua criatividade e expressão.

Assim, a educação como campo cultural passa a ser um ambiente de confronto e contestação (Silva, 1999). Portanto, faz-se necessário, a partir de uma discussão pós-colonial, inserir o contexto das análises críticas e pós críticas do currículo. A contribuição dessa análise para a escolarização, currículo e pedagogia é imprescindível para se conceber este campo como território de disputa, em arenas sociais, onde as identidades estão em jogo (Costa, 2008).

Candau e Russo (2010) tratam da interculturalidade na América Latina inserida na discussão do multiculturalismo e dos direitos humanos, mencionando as contribuições do movimento negro e indígena. Tal abordagem ganha destaque a partir das reformas dos anos 1980/90, com o aumento das atividades dos movimentos sociais e a compreensão do reconhecimento da diversidade dos países latino-americanos, outrora colonizados e cujas culturas foram desvalorizadas pelos colonizadores.

Durante esse período, houve avanços no reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das sociedades latino-americanas nas políticas públicas educacionais. No entanto, tais políticas assumem um caráter neoliberal, permeadas pela lógica da globalização hegemônica, assumindo novas formas de dominação e colonização. Em resposta, há movimentos de resistência de populações que buscam superar a dominação nessa nova era mundial. Destacam-se, na América Latina, movimentos de resistência da população negra, indígena, movimentos feministas e a disseminação da educação popular e valorização dos saberes populares, com Paulo Freire como principal expoente.

Neste contexto de resistência, a perspectiva crítica intercultural, discutida nesta dissertação, focaliza a interculturalidade como um dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, “assumindo um caráter ético,

político orientando a construção de democracias, redistribuição e reconhecimento cultural, elementos imprescindíveis para a realização da justiça social” (Candau; Russo, p. 169)

Paulo Freire contribui substancialmente para o aprofundamento da perspectiva intercultural ao propor uma educação dialógica e problematizadora. Para o educador, os processos educativos têm como fim a humanização dos sujeitos para a transformação da sociedade, e isso ocorre a partir do despertar dos oprimidos da alienação imposta pelos opressores, contribuindo para a reflexão sobre a prática educativa.

Segundo Arroyo (2012), Paulo Freire, com suas experiências de educação popular na América latina, direciona o olhar para capturar os sujeitos oprimidos de sua educação, a construção dos seus saberes e do seu conhecimento. Ao proporcionar uma nova perspectiva de educação, coloca em evidência as narrativas das classes sociais subalternizadas e excluídas das políticas educacionais.

Assim, observa-se, como exposto, o surgimento de movimentos de resistência, incentivados pela educação e cultura popular em territórios outrora colonizados, especificamente na América Latina. Tais iniciativas, como o movimento negro e indígena, passaram a se preocupar não apenas em criticar as bases pedagógicas hegemônicas, mas também em construir outras pedagogias, voltadas para outros sujeitos.

Como resultado desse processo, há um fomento epistêmico dos movimentos sociais, nos temas geradores da educação popular de Paulo Freire e debates nas universidades. Essas reflexões demonstraram que não existe uma pedagogia única, neutra e apolítica, pois “A diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias” (Arroyo, 2012, p. 31).

Diante do exposto, o processo educativo deve ser voltado para a transformação e valorização da diversidade dos sujeitos, pois é necessário desenvolver o que Paulo Freire chamou de uma Educação Dialógica e Problematicante¹¹, na qual a união dos sujeitos é primordial para a transformação do mundo, por meio de uma relação dialética de colaboração entre eles (Freire, 1992).

¹¹ Conceito discutido na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, 1º edição de 1968.

Em resumo, para alcançar os processos de humanização e emancipação em um mundo com constantes transformações, é imprescindível uma nova pedagogia para novos sujeitos, como propõe Arroyo (2012). Nesta perspectiva, o autor menciona que refletir a respeito da necessidade de revitalização ou até mesmo reinvenção da escola significa “refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizantes presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos indivíduos” (Arroyo, 2012, p. 28).

Portanto, para a construção de novas pedagogias que possam debater questões sociais que envolvem a inclusão das diferenças e a problematização de diálogos interculturais, é imprescindível enfrentar as iniciativas de modernização conservadora exemplificadas por Apple (2003). Nesta direção, é necessário um projeto educacional que englobe as diversas lutas culturais, com o objetivo de desconstruir pedagogias únicas e reconstruir outras pedagogias nos espaços educacionais.

As práticas interculturais de valorização dos grupos culturais e das identidades entram como alternativas pedagógicas na busca por uma educação humanizadora, com a finalidade de proporcionar a liberação dos sujeitos oprimidos, como sugere Freire (1992, p.21), e a construção de uma “práxis da realidade que envolve reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Com base no exposto, a Educação Intercultural surge como alternativa pedagógica para a construção de pedagogias “outras” no processo de valorização dos sujeitos historicamente subalternizados e excluídos das políticas educacionais.

2. 4 Possibilidades e desafios para uma educação intercultural na Formação do Pedagogos (as) na Amazônia Amapaense

A Amazônia tem ganhado destaque global por ser considerada, muitas vezes, uma fonte inesgotável de riquezas naturais e matérias-primas (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021). No entanto, sabemos hoje que esse território é profundamente nutrido por mãos humanas que cultivam e preservam uma riqueza biocultural singular. Nesse contexto, é fundamental reconhecer os múltiplos sujeitos que habitam a região como parte essencial dessa riqueza, sujeitos que foram historicamente expropriados ao longo do processo de colonização

Diante disso, defendemos a construção de uma educação intercultural emancipatória voltada à formação de pedagogos e pedagogas na Amazônia Amapaense. Essa proposta visa valorizar os saberes locais, promover o diálogo entre diferentes culturas e fortalecer a autonomia dos povos amazônicos, reconhecendo-os como protagonistas na produção de conhecimento e na construção de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

2.4.1 Amazônia e seu patrimônio Sociocultural

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. [...] O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com a agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes (Gonçalves, 2006, p. 154).

A epígrafe inicial desta subseção apresenta, como figura singular da região amazônica, o caboclo amazônico, sujeitos que vivem na Amazônia, um povo que traz, por meio principalmente de sua memória ancestral, os saberes da floresta e costumes do viver e do ser amazônico (Gonçalves, 2006).

A região amazônica brasileira é constituída pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e o Norte do Estado do Mato Grosso, totalizando, em média, 60% do território brasileiro. Nesse contexto, refletir a respeito de uma formação docente para/na Amazônia é considerar, como base de estudos, o jeito de ser, sentir e agir do viver amazônico (Correa; Hage, 2011). Nesse sentido, revela-se a importância de considerar a memória e a diversidade sociocultural dos sujeitos desta região (Corrêa; Hage, 2011).

Ademais, a Amazônia apresenta como principal característica a heterogeneidade em vários aspectos, como o ambiental, sociocultural, produtivo e territorial. Tais diferenças devem ser consideradas e problematizadas nos espaços de discussão de políticas e propostas educacionais para a região (Corrêa; Hage, 2011).

No tocante desta pesquisa, explora-se a heterogeneidade dos aspectos socioculturais, que é caracterizada por uma:

Ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural [...] Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações (Corrêa; Hage, 2011, p. 85).

A população indígena está estimada em 226 mil habitantes, sendo que há, em média, 50 grupos indígenas não conectados. Em toda a Amazônia, estima-se a existência de 250 idiomas indígenas diferentes (Corrêa; Hage, 2011). Especificamente no Amapá, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena está estimada em 11.334. Desse total, 7.853 indígenas vivem em Terra Indígena no estado, sendo que Oiapoque concentra a maioria, com 6.188 indígenas vivendo nessas áreas em Terra Indígena¹².

Nesse aspecto, é relevante destacar que, apenas recentemente, os povos indígenas conquistaram o direito à demarcação de suas terras, bem como ao reconhecimento do seu território por meio da constituição de 1988. Não obstante, essa população enfrenta a falta de materialização deste direito legal, embargado pela burocratização do Estado e pela questão fundiária brasileira e regional.

Ademais, outro povo integrante da raiz amazônica são os povos africanos, que contribuíram com a formação cultural da Amazônia ao disseminar suas danças, culinária, manifestações religiosas, entre outras. Hegemonicamente, esses povos vieram para a região provenientes de Guiné-Bissau, Cacheu e Angola (Corrêa; Hage, 2011).

No Amapá, a população africana está na base da construção deste Estado, principalmente no que se refere à construção da maior fortificação do Brasil, a Fortaleza de São José de Macapá (1764-1784). Apesar de não existirem dados conclusivos sobre o tráfico de africanos para o Grão-Pará, Guzmán (2006) evidencia:

A importância da contribuição desses povos para a Amazônia, ao apresentar dados em seus estudos que são reveladores das proporções da população escrava trazida para a região, na segunda metade e final do

¹² Dados do último censo do IBGE (2022), disponíveis no Diário Amapá, Amapá tem população indígena estimada em 11 mil, emite Censo 2022 – Diário do Amapá - Compromisso com a Notícia.

século XVIII, era pombalina, os quais nos informam que no Maranhão, de um total de 78.860 pessoas, havia 34.680 escravos(as), e no Grão-Pará, do total de 80.000 pessoas, 18.944 eram negros e negras africanos e seus descendentes também escravos e escravas (p.92)

As comunidades quilombolas também representam uma importante base da construção sociocultural do território Amazônico. De acordo com o censo do IBGE (2022), estima-se que o Brasil apresenta 5.972 localidades quilombolas. O Amapá, consoante com os dados do IBGE/2022, possui 31 territórios quilombolas, com aproximadamente 12.524 de pessoas. Esses dados tornam o estado do Amapá o terceiro estado com a maior proporção de pessoas quilombolas¹³

Nas múltiplas amazônias citadas brevemente, destaca-se a Amazônia Amapaense:

O pescador, o barqueiro que singra a imensidão das águas do Amazonas sumindo em seus pequenos barcos no vai-e-vem das ilhas ao litoral e vice-versa, também são vistos como verdadeiros ícones da tradição amazônica; bem como os apanhadores de açaí, produto imprescindível na alimentação nativa; o garimpeiro, o vaqueiro, a dançadeira do Marabaixo, a parteira da floresta e a curandeira/benzedeira, cuja valorização é a do trabalho exercido por elas no campo ou na cidade pelos seus atores sociais, na falta de profissionais especializados (Canto, 2016, p. 14)

Parte dessas características constroem o que Canto (2016) chamou de Amapalidades¹⁴, referindo-se à identidade do povo amapaense, o que torna fulcral o debate acerca do direito e do respeito à diversidade sociocultural, como fonte da riqueza, das trocas culturais e da criatividade humana “para além das formas hegemônicas e padronizadoras oferecidas pelo currículo oficial, se quisermos que realmente esta se efetive como um direito no Brasil” (Camargo et al., 2022, p.241).

2.4. 2 Amazônia Amapaense e a Herança colonial

Região de silêncios, recortada pela emaranhada variedade dos rios na paisagem verde da floresta [a Amazônia], torna-se um fertilíssimo campo de germinação para as produções do imaginário do homem, na fruição, no compartilhamento, na intervenção ou na explicação simbólica de sua realidade. A consciência imaginante da homem face a essa realidade vive em estado permanentemente operatório. A relação entre o homem e a natureza se faz de modo familiar e, ao mesmo tempo, perpassada pelo estranhamento (Loureiro. 1995. Pág. 91).

¹³ Dados do último censo do IBGE (2022), disponíveis no [Amapá tem 12.524 quilombolas, cerca de 1,7% da população total do estado, aponta Censo | Amapá | G1](#).

¹⁴ Termo utilizado por Fernando Canto (2016) em sua tese de Doutorado, para exemplificar identidade sociocultural da população Amapaense. Tese disponível: [Repositório Institucional UFC: Literatura das Pedras: a Fortaleza de São José de Macapá como lócus das identidades amapaenses](#).

A abertura desta subseção trás uma citação de Loureiro (1995) que evidencia a ideologia por trás do processo de colonização da Amazônia, na qual está implicada na racionalidade colonial e eurocêntrica. O homem europeu encontra-se na obrigação de dominar o território das Amazônias, mito *local de natureza exótica e habitada por selvagens*, “O homem estrangeiro está de frente para um mundo perigoso, de forças desconhecidas, de onde ouve narrativas fantasiosas ou experimenta” (Canto, 2016, 124).

O mito da Amazônia como “natureza imaginária” (Canto (2016), uma selva desconhecida, um povo despido de educação e cultura, sustentaram o processo de colonização da região por vários estrangeiros nos século XVII e XVIII (Portugueses, holandeses, ingleses, dentre outros) e que refletem nas política educacionais até nos dias de hoje e segue enraizada na cultura e no processo de desenvolvimento da região Amazônica Corrêa;Hage (2011

Essa racionalidade eurocêntrica-colonial nos territórios das amazônias justifica também os processos de espoliação¹⁵. Processo no qual, revela a sanha capitalista dos “civilizadores” pela Dominação do ouro vermelho, como eram chamadas as populações indígenas no período colonial (Horizonte amazônicos).

E assim, a colonização das terras Amazônicas avançam com a chegada dos escravos vindos da África. No Amapá, como símbolo desse poder dos colonizados, inicia-se a construção da Fortaleza de São José (1764) como marco desse poderio. Construída a base de suor e sangue derramado por muitos trabalhadores que padeciam de condições precárias de trabalho, em prol de um discurso civilizatório cristão e eurocêntrico (Canto, 2016)

O observador comum que vê a FSJM (FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ) na paisagem urbana, à beira do rio, hoje restaurada e utilizada como museu, possivelmente nem imagina o custo empregado para construí-la, a mão-de-obra utilizada e as condições ambientais, econômicas e sociais da época. Ali, na foz, foi erguida uma construção militar de grande porte que serviu para marcar o território da conquista lusitana na Amazônia, e com isso mostrar o seu poder bélico para amedrontar possíveis invasores (Canto, 80)

A sanha capitalista avança nos territórios das Amazônias e especificamente no Amapá, ganha força a partir do processo de Instalação do território Federal (1943-1988) a “falácia desenvolvimentista” (Cordeiro; Silva. Mendes, 2024) toma

¹⁵ Etimologia (origem da palavra **espoliação**). Do latim *spoliatio*.onis, "usurpação, roubo" (Dicionário online de português, disponível: [Espoliação - Dicio, Dicionário Online de Português](#))

conta das pautas políticas e instala novos processos de colonização do território Amazônico. “Desenvolvimento” se tornou o discurso central e justificativa fulcral para as atrocidades ambientais e sociais que o Estado brasileiro seguiu cometendo contra o povo amazônida (Cordeiro, 2024, p.4).

Este cenário foi justificado no antigo Território Federal do Amapá como uma estratégia de diminuição do vazio demográfico e modernização dos territórios Amapaenses por meio dos grandes projetos minerais. Assim, a Amazônia desse período começa a ser dividida e fragmentada pelos grandes projetos minerais e pelas construções de hidrelétricas. Com a instalação da energia grandes projetos se estabelecem, expulsando dos territórios a população local, Antes, “a Amazônia era considerada uma sub-região que, num determinado momento, servia como objeto de exploração, mas que, atingido seu objetivo era abandonada, como o minério de manganês no Amapá” (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p.146).

Neste contexto, revela-se ofensivas de ocupação e dominação sobre/contra amazônia e seus povos que evidenciam os processos de estruturas de espoliação que sustentam ao longo desses séculos o poder da terra entre os donos da terra, população local, e as forças do poder capitalista expressas pelo dinheiro e o Estado. Nesse sentido, pode-se afirmar;

Que a relação da Amazônia com o Brasil está marcada por um colonialismo interno diretamente relacionado a nossa contraditória constituição como parte do sistema-mundo capitalista moderno-colonial que se forja desde 1453/1492 em sua conformação metabólica como parte da evolução da vida planetária (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p.198)

As novas fronteiras espoliativas da região Amazônica são representadas como afirma (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021) pelo liberalismo autoritário com uma conexão planetária de valorização financeira e exportação de commodities que são sustentadas pela exploração da força de trabalho da população desses territórios e pela exploração da natureza, e assim transformando “amplas parcelas da população em descartáveis com o avanço espacial do agro-minero-hidro-bio-carbono-negócio” (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p. 197).

Para que tudo isso pudesse ser implantado, migrantes foram e continuam sendo estimulados a vir para a região, instigados por um nacionalismo duvidoso do “integrar para não entregar” quando, na verdade, entregam-se nossas terras – solo e subsolo – e nossos rios com energia

subsidiada para lavar/levar nossos minérios, com apoio do Estado que atrai grandes corporações transnacionais de países imperialistas (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p. 150)

Como exposto, em todos os aspectos observa-se a dinâmica contraditória desse processo de desenvolvimento da Amazônia, que tem como característica a destruição da fauna e da flora e a desvalorização e extermínio dos diferentes grupos sociais das amazônias. Esse processo representa herança histórica da estrutura social da colonial, marcada pela discriminação e racismo (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021).

A invasão e consequentemente a apropriação dos territórios da Amazônia não representou apenas a expropriação econômica, como também epistêmica, com saberes extraídos da conexão das populações locais com a terra, saberes acumulados ao longo de sua história. Tais conhecimentos são transformados em mercadoria para acumulação de capital, como ocorreu com as drogas do sertão, a borracha, castanha e atualmente se renova com o Bio-etno-pirataria (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021).

Ademais com o aumento do consenso em relação às commodities, a América latina assume uma nova perspectiva produtiva global. Com o uso do seu solo para atividades extrativistas mais intensas, como por exemplo a produção de soja, que coloca sob ameaça o bioma amazônico e suas populações (Cordeiro;Silva;Mendes, p. 2024)

Todavia, nesse processo de ataques socioculturais, há de se destacar a luta das populações Amazônidas na defesa de seus territórios ao mobilizar,

seus conhecimentos e modos de vida como formas de enfrentamento à sanha colonialista e espoliadora capitalista, colocando na agenda política e no debate público a sua cultura, como forma de defesa da biodiversidade e como possibilidade de construção de uma nova racionalidade hegemônica, que transcende a racionalidade instrumental e utilitarista que fundamentou os alicerces do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

Nesse contexto, “almeja-se processos educativos que favoreçam um giro-epistemológico que coloque a própria Amazônia e os/as amazônidas como anunciadores, a partir de suas lutas de r-existência, de outros horizontes de sentido com (e não para) a região” (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, 200).

Esse giro-epistêmico será possível a partir da construção de políticas e práticas a partir de uma educação emancipatória que promova e inter-relacione os

diferentes sujeitos, saberes, intencionalidades da população Amazônida. Sendo assim, uma alternativa para superar a predominância de uma educação bancária, ao promover a “afirmação do caráter inter/multicultural, e oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade” (Corrêia; Hage, 2011, p.18).

2.4.3 Interculturalidade na formação do Pedagogo (a): Amazonizar para R(existir)

Amazonizar, termo utilizado nos estudos de Cordeiro; Silva; Mendes (2024) nos direciona o olhar para os diversos sujeitos que compõem a amazônia amapaense e seus saberes que a partir de uma abordagem intercultural crítica, favorece o diálogo entre as diferentes culturas, abrangendo as questões de gênero, raça, classe, etnia, dentre outros.

Ao propor uma formação para os pedagogos (as) na Amazônia amapaense, deve-se compreender os desafios inseridos em uma formação para a diversidade que propõe a construção de uma educação democrática e fora do padrão ocidental e homogeneizador das práticas educativas.

Nesta direção, o modelo de Educação Intercultural torna-se uma possibilidade pedagógica, política e social que proporciona benefícios para a educação, como prática humanizadora, a qual visa pensar de forma diversa a construção de valores, ao rejeitar quaisquer forma de discriminação ao pluralismo sociocultural presente na sociedade, seja “línguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, dentre outros” (Santos; Queiroz, 2018, p. 373)

Para a construção deste modelo educacional, são necessárias políticas públicas que proporcionem condições reais de formação de professores e projetos pedagógicos na direção de uma Educação Intercultural. A preparação docente é um dos pontos primordiais para que a diversidade cultural seja considerada e valorizada nos ambientes educacionais, como indica André (2021). Para este autor:

O preparo docente é importante para que a diversidade cultural seja considerada, bem como que as práticas pedagógicas culturais sejam realmente efetivadas no cotidiano escolar. Essa mudança precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. Quando se trata de formação docente é necessário um tratamento interligado de informações para todas as especificidades contemplando em todas as disciplinas pedagógicas (p.37).

A formação docente não pode ignorar a realidade intercultural envolvida nas práticas educativas. Assim, a formação dos professores construída a partir de uma educação intercultural deve proporcionar aos educadores reflexões sobre as diferenças sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade. Além disso, deve promover uma reflexão crítica e enfrentamento ao combate a todas as formas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar e em outros espaços educativos que envolvem a atuação de pedagogos e pedagogas (Gatti, et al, 2019).

Em vista do exposto, compreendo a Pedagogia como ciência da educação, tendo como objeto o estudo da práxis educativa. Nesse sentido, Franco (2006) afirma que o fazer pedagógico é uma prática investigativa que articula o estudo de teorias com reflexões sobre a prática, caracterizando-se como “a dialética da práxis”. Assim, uma educação dialógica, o fazer educacional não deve temer o novo, o diferente, mas “deve pressupor uma ação coletiva, dialógica e emancipatória como pesquisador e pesquisadoras da prática, também sujeito da prática” (Franco, 2006, p. 124).

Promover uma educação voltada para a perspectiva intercultural nos cursos de graduação é um horizonte que ainda precisa ser explorado pelas universidades brasileiras. Formações essas voltadas, por exemplo, para a educação no campo, para Jovens, Adultos e Idosos (EJA), para comunidades quilombolas, para a diversidade étnico-racial, dentre outras. Nesse viés, faz-se necessário problematizar conhecimentos, crenças, representações e atitudes que favoreçam um trabalho docente com as populações escolares diversas, de modo a promover um ensino culturalmente apropriado (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Portanto, é necessário lutar por uma pedagogia da diversidade que proporcione a construção de sujeitos que possam empoderar pessoas e desconstruir a ideia de “universalidade” do conhecimento em detrimento da valorização dos diversos saberes. Então, repensar a pedagogia na perspectiva intercultural é uma urgência na atualidade, isto é, envolve um projeto cultural e político no combate às desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista e monocultural.

As possibilidades de uma educação intercultural tornam-se relevantes no campo das pedagogias anti-hegemônicas, as quais se pautam no enfrentamento

ao racismo, ao classicismo, à misoginia, à LGBTfobia, resistindo e desconstruindo a visão homogeneizadora da educação brasileira ao longo da História.

Na próxima seção, será discutido o curso de Pedagogia no âmbito nacional e regional. A análise será direcionada ao Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

3 DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP

A presente seção apresenta como objetivos analisar o percurso histórico das ideias pedagógicas no Brasil, seu campo de atuação, as legislações em voga atualmente que visam a formação e a organização do Curso de Pedagogia no Brasil e por fim um diálogo a respeito do PPC do curso de pedagogia da UNIFAP com foco na análise intercultural.

Nesta direção, Com base nas reflexões de Saviani (2011), depreende-se que a exclusão das camadas populares do acesso à educação de qualidade é uma marca persistente que atravessa os séculos e ainda se manifesta nos dias atuais. Essa exclusão não é fruto do acaso, mas sim de um projeto histórico de dominação, que se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549, cujo objetivo principal era a evangelização e doutrinação dos povos indígenas, conforme apontam também Pimenta, Pinto e Severo (2022).

3.1 O curso de pedagogia no Brasil: Entre avanços e retrocessos

Certamente, a pedagogia surge no contexto histórico mundial, quando houve a necessidade de cuidar de crianças e instruí-las. Entretanto sua institucionalização surge no século XVI, o “pedagogo: mestre o qual se dá o encargo, de instruir e educar um aluno, de ensinar-lhes gramática e de vigiar (*prendre garde*) suas ações” (Mialaret, 1991, p.6).

Há, no contexto histórico, uma forte tendência de associar a formação do pedagogo como alguém que ensina algo, tradição que foi herdada no início da década de 1930, pelos “pioneiros da educação da educação nova”. A mentalidade

neste período era simples, “Educação, ensino, dizem respeito às crianças (inclusive porque “peda” do termo pedagogia vem do grego paidós, que significa criança), então quem ensina para crianças é o pedagogo” (Libâneo, 2006, p.62).

Foi essa ideia de formar professores para a docência que o curso de pedagogia originou. Tal mentalidade permanece ainda nos dias atuais. No entanto, como afirma Libâneo (2011) reduzir o curso de pedagogia a formação para de professores é compreender de forma simplista e reducionista a área de atuação do pedagogo.

Nessa perspectiva observa-se que o ofício do pedagogo está associado ao saber, e a instrução e educação por meio do saber técnico (Libâneo, 2010). Nessa direção, a base do discurso teórico da pedagogia reverbera os discursos da modernidade e está ligada a acontecimentos, como o iluminismo¹⁶, a revolução Francesa, a industrialização e a ideários de que a natureza humana é universal (Libâneo, 2010)

No século XVII, ideias como a pedagogia realista¹⁷ de Ratke, Comênio e Locke trás o que Bacon havia proposto para a ciência pedagógica da época: “O conhecimento vem por experiência, portanto, deve começar pelo entusiasmo da Natureza, pelo conhecimento das coisas “ (Libâneo, 2010, p.163). Neste sentido, se deve-se respeitar a natureza das coisas, a natureza das crianças também devem seguir esta mesma lógica.

Assim, as ideias de Comênio, passam a enaltecer o poder da formação da razão (Educação) para o governo das pessoas, como objetivo final a busca da

¹⁶O iluminismo foi um movimento intelectual europeu dos séculos XVII e XVIII, desempenhou um papel crucial na formação do pensamento político e social moderno. Ele enfatizava a razão, o individualismo e o ceticismo em relação à autoridade tradicional. As ideias nascidas desse movimento influenciaram diretamente a Revolução Francesa, que começou em 1789. O povo francês, inspirado pelos filósofos iluministas, buscou desafiar a monarquia, a aristocracia e a autoridade religiosa estabelecida. (Ramos, 2014).Disponível, [Qual a influência do Iluminismo na Revolução Francesa? - Sua Pesquisa](#)

¹⁷ De acordo com Filho (2001), o século XVII marca o surgimento da pedagogia realista, que estabelece um momento de transição entre a pedagogia do renascimento e a pedagogia iluminista do século XVIII. A pedagogia realista é fortemente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes. Também sofre a influência do movimento científico da época. A pedagogia realista, que tem Ratke, Comenius e Locke como principais expoentes, busca substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento das coisas. Para tanto, procura criar uma nova didática. Segue reafirmando com mais ênfase ainda a individualidade do educando e, na ordem social e moral, advoga o princípio da tolerância, do respeito à personalidade e da fraternidade entre os homens. Ratke introduziu na educação as ideias de Bacon. Muitos dos princípios pedagógicos enunciados por ele, Locke e, principalmente, Comenius mostram ainda atualidade, tendo sido, em grande parte, incorporados no fim do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola Nova. Disponível; [01d06t01.pdf](#)

fraternidade entre os seres humanos, para a superação das diferenças políticas e religiosas (Libâneo, 2010). A partir desta análise Comênio antecipa, algumas linhas da pedagogia moderna: “a perfectibilidade da natureza humana, o poder da razão, a instrução igual para todos por conta do estado, a cultura geral como condição para o consenso” (Libâneo, 2010 p.164). Tais proposições trazem à tona o pensamento burguês em suas várias abordagens e as novas bases de produção nos países onde se construía as bases do capitalismo (Paiva, 1988).

O século XVIII, conhecido como o século da pedagogia, surgem nomes da pedagogia clássica, como Rousseau¹⁸ e Pestalozzi¹⁹, tal notoriedade está associada ao desenvolvimento da educação pública estatal e educação Nacional (Libâneo, 2010)

O século das luzes, do esclarecimento, que na pedagogia é representado pelo ideal de Formação da personalidade plena, da educação integral fundada na razão universal, é cheio de otimismo quanto à possibilidade de produzir um mundo melhor mediante a educação da juventude (Libâneo, 2010, p. 165)

O século XIX, distingue-se por aprofundar-se na teoria da educação na modernidade, inaugurando a cientificidade da pedagogia, com Herbart, o saber e educação desvincula-se da filosofia e torna-se um saber científico, com um “Conhecimento metódico, sistematizado e unificado” (Libâneo, 2010, p.165). De acordo com esse estudo, a educação tem dois pilares: o da ética e o da psicologia. Na ética encontra-se o fim para todos os processos educativos, que tem como objetivo a formação da vontade por meio da instrução. “Essa educação moral persegue cinco ideias: a liberdade interior, a perfeição, a benevolência, o direito e a equidade” (Libâneo, 2010, p.166).

¹⁸ O suíço Jean-Jacques Rousseau é um dos mais proeminentes pensadores do século XVIII, e sua obra flexionou diversos movimentos políticos e intelectuais. Para além da educação, Rousseau influenciou o pensamento ocidental e impulsionou as contradições limítrofes do feudalismo, dando luz aos ideais burgueses. Rousseau (2003) projeta a possibilidade de uma sociedade que reúna o povo em uma só vontade, expressa em sua obra denominada “Do Contrato Social”, publicada originalmente em 1762. No mesmo ano da publicação “Do Contrato Social”, Rousseau torna pública outra obra central do seu pensamento: “Emílio ou Da Educação”. Ela relata de forma romaneada a educação de um jovem, isolado da sociedade corruptora e acompanhado por um preceptor sem nome. Em Emílio, Rousseau (2004) valoriza a experiência e a educação ativa voltada para a vida, cujo principal impulso é a curiosidade, uma educação naturalista (Silva; Conti, 2018). Disponível: 43958-Texto do artigo-751375153078-1-10-20181123.pdf

¹⁹ Johann H. Pestalozzi (1746-1827) tem lugar privilegiado na história das ideias pedagógicas, A Pedagogia Intuitiva de Pestalozzi, em linhas gerais, tem como prerrogativa a utilização dos sentidos como instrumento para conhecer o mundo, para o autor, tudo o que nos rodeia perpassa nossos sentidos e quanto mais próximos estamos sensorialmente dos objetos a serem conhecidos, mais claramente podemos conhecê-los. (Silva; Conti, 2018). Disponível: 43958-Texto do artigo-751375153078-1-10-20181123.pdf

Deste modo, a psicologia é um meio para chegar a educação, a educação cumprindo o sua missão de ser base para humanização dos Homens, sendo uma das premissas do iluminismo. Em contrapartida no Século XX, Dewey²⁰, promove uma série de críticas a Herbart, por ter exagerado nos estudos relacionados ao desenvolvimento mental e moral dos sujeitos. Mas o próprio Dewey, não deixa de preservar a herança iluminista, pois expressa que a escola é expressão da sociedade existente e atua na preparação de uma sociedade mais justa (Libânio, 2010)

Atualmente, a pedagogia ainda convive com os paradigmas clássicos, que ressoam nas práticas educativas brasileiras como afirma os estudos de (Saviani, 1983, libâneo 1985, Mizukami, 1987). Como pode-se observar a uma herança histórica de valorização do saber fazer e do valor instrucional da pedagogia, como ciência da prática, principalmente a serviço da sociedade moderna e capitalista.

No Brasil, Saviani (2011) organiza a história das pedagogias no Brasil, em sete períodos, como pode-se observar;

1 ° Período (1549-17 59): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; • 2° Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; • 3° Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; • 4° Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova; • 5° Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; • 6° Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; • 7° Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas; (p.14)

Ao analisar especificamente o curso de pedagogia no Brasil, compreende-se de forma geral que há quatro fases: O primeiro período de 1939 a 1972, marcado pela regulamentação do curso de pedagogia, destacam-se neste momento três regulamentações importantes, o Decreto Lei nº 1.1190, de 4 de Abril de 1939, o Parecer CFE nº 251/62 e o parecer CFE nº 252/69.

²⁰ John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos, no dia 20 de outubro de 1859. Filho de comerciantes, recebeu uma educação voltada para o trabalho e para a prática de atividades do dia a dia como forma de estimular seu senso de responsabilidade. Tal convivência, em sua comunidade, com os princípios de democracia e igualdade influenciaram sobremaneira suas teorias e ideias ao longo da vida. O pensamento pedagógico de Dewey foi profundamente influenciado por suas ideias acerca do campo filosófico, epistemológico e político bem como pelas transformações sociais e cognitivas ocorridas no século XX, o que culminou na construção de uma filosofia da educação baseada em uma teoria da experiência. (Santos;Oliveira;Paiva, 2022). Disponível: Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, p.76-91/2022

A partir do século XX há um aumento gradativo das escolas de ensino primário, em virtude das diversas transformações políticas, econômicas e sociais do país. Ademais, cabe destacar nesse período os pioneiros da Educação Nova que criaram o movimento da escola nova²¹ (1932), esses intelectuais propagaram a partir da década de 1930, no cenário nacional, a “defesa da ampliação da escolaridade básica gratuita, pública, gratuita e laica para toda a população” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Como consequência, há um aumento populacional das camadas populares ao ensino primário. Mas sem as definidas reformulações estruturais e pedagógicas para receber estes alunos, a educação continuou a serviço da burguesia.

O segundo período da pedagogia no Brasil vai de 1973 a 1977, ocorreram uma série de indicações a respeito do curso, de autoria do então conselheiro Valnir Chagas, nomeado na época como conselheiro de Educação. Tais mudanças tinham o objetivo a reestruturação global dos cursos superiores de magistério no Brasil. O ensino até então realizado pelos pedagogos estavam pautado no tecnicismo, que objetivava a produtividade e eficiência dos processos educacionais (Saviani, 2011)

Neste período há o surgimento das principais problemáticas do curso de pedagogia; O estabelecimento de sua identidade profissional, ora o pedagogo seria o intelectual que pensa a teoria educacional, ora docente para a educação especial, infantil e séries do ensino fundamental. É válido ressaltar que a formação do pedagogo para a docência foi o principal foco para a formação inicial deste profissional (Franco, 2006)

²¹ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. O mundo vivia, na época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacam-se os nomes de: Anísio Teixeira (1900-1971). Disponível: [Pedagogos da Escola Nova do Brasil](#)

O terceiro período de 1978 a 1999, neste período de redemocratização do país, houve um movimento de revisão e reformulação da formação do educador “Nessa proposta, a comissão, contemplando diversas tendências em conflito, congregou as atuais funções do curso, fornecendo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional” (Franco, 2006) A década de 1990 é marcada pelo acirramento dos debates referentes a identidade do pedagogo, do curso de pedagogia (a) e da profissão do pedagogo (a);

Prosseguiram no novo século, com vistas a superar as fragilidades da Resolução de 2/1969, agravadas pela LDB de 1996, tendo no horizonte a formulação de novas diretrizes. Dois grupos de educadoras/es, então, se opuseram: o que defendia a Pedagogia como um campo teórico-científico próprio e o curso para formar pedagogas/os inserirem profissionalmente nos espaços sociais da práxis educativa; e o grupo das/os que defendiam a Pedagogia como um curso de licenciatura para formar professoras/es para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário), e para a gestão educacional nos sistemas e instituições de Educação Básica. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, p. 8-9)

Diante do exposto é salutar compreender os campos de atuação deste profissional. Apesar de todos os conflitos que envolvem a definição do perfil do pedagogo e a tradição referente a formação inicial voltada para docência. Voltamos o olhar para restabelecer e (re) construir o perfil do pedagogo na sociedade atual, envolvida nas questões culturais

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas, seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo- o da pedagogia- cuja natureza constitutiva é a teoria e prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana (Libâneo, 2006, p. 60)

Como o campo de atuação do pedagogo é a Educação, compreende-se a amplitude da atuação deste profissional. Ou seja, o trabalho do pedagogo não se resume aos ambientes escolares, mas há uma imensidão de práticas educativas. Neste sentido, há uma diversidade de pedagogias, pedagogia escolar, hospitalar, dos movimentos sociais, etc (Libâneo, 2006). A pedagogia como um campo de atuação diverso, pode-se conceber a pedagogia como prática cultural “Forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização dos significados” (Libâneo, 2006, p. 65).

Além disso, um aspecto fundamental na definição do campo da Pedagogia é compreender e conceituar a educação como uma prática social voltada à

promoção da humanização plena dos sujeitos. Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, discute esse objetivo central da educação, a humanização, frequentemente negada pelas estruturas de injustiça, exploração e opressão impostas pelos opressores. Como afirma o autor: “Se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer [...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens” (Freire, 1987, p. 19).

Essa perspectiva freiriana reforça o compromisso ético e político da educação com a emancipação dos sujeitos, colocando o pedagogo como agente de transformação social.

Nesta perspectiva, Paulo Freire traz contribuições importantes para a educação na América latina, pois propõe uma educação dialógica, de respeito às diferenças. Ao mencionar a função do educador, como mediador das práticas culturais, Paulo Freire coloca o educador em constante transformação ensinando e aprendendo com os educandos. Ensinar, por esse ponto de vista, exige diversas habilidades socioculturais e tem como objetivo disseminar em seu fazer pedagógico a construção da autonomia e emancipação dos educandos (Lemos, et al, 2023).

Todavia, Nos últimos anos, surge no meio acadêmico e político uma versão mais arrojada da economia na educação, isso em virtude dos requisitos exigidos pela sociedade atual, que tem como base produtiva, a generalização da microeletrônica, da comunicação “ que tem haver com uma nova onda de racionalização dos processos produtivos e um novo paradigma de desenvolvimento” (Libâneo, 2010, p.168).

De acordo com Libâneo, este novo paradigma produtivo traz ao educando novas questões que até pouco tempo não eram consideradas no processo educacional, tais como: efeitos da informatização, flexibilidade do processo produtivo, reorganização do trabalho, precarização do emprego, alterações na composição do mercado de trabalho e requalificação profissional.

Neste viés, as consequências disso para educação reverberam na valorização de uma formação voltada para qualificação do trabalhador (Educando) e revalorização e novos papéis para a escola. Isso implica em valorização de conteúdos como o domínio da linguagem oral e escrita; conhecimentos científicos

básicos; Iniciação a linguagem tecnológica; maior flexibilidade mental, habilidade de raciocínio e abstração (Libâneo, 2010). Tais prerrogativas são bases de uma pedagogia administrativa e tecnicista.

Na atualidade o curso de pedagogia enfrenta desafios referentes ao avanço dessas bases pedagógicas-administrativas, do neotecnicismo, qualidade total e pedagogia corporativa (Saviani, 2011), uma tendência curricular que Apple (2003) chamou de educação á direita, neoconservadora, que aliada ao neoliberalismo, proporciona um caráter mercadológico e privatista da educação e por conseguinte processos de controle e precarização dos profissionais da educação.

Em resumo, ao fazer uma análise dos estudos de pedagogia no Brasil, a Pedagogia como Ciência da Educação foi perdendo esse status no espaço acadêmico geral a partir da década de 1920 com o movimento da escola nova, logo depois com o tecnicismo educacional, dentre outros fatores. Certamente, a pedagogia tem suas vulnerabilidades, que perpassam por vários aspectos: 1 determinação da especificidade do seu saber; 2 no reconhecimento social do seu campo profissional; 3- no nível de eficiência das instituições e dos educandos (Libâneo, 2010)

A partir do exposto, vamos abordar com mais propriedade o terceiro ponto, a eficiência das instituições de formação do Pedagogo. Esse ponto é abordado como um ponto de crise da pedagogia (Libâneo, 2010), pois instituições ligadas à formação pedagógica não conseguem provar sua eficiência, principalmente inseridas no sistema escolar, atribuindo aos pedagogos os baixos desempenhos dos estudantes em provas de grande escala Nacional (SAEB) e Internacional (PISA).

Em contrapartida, não analisa-se os fatores que podem está por trás desses indicadores, como;

O descaso ou a incapacidade dos governos de viabilizar um sistema de ensino de qualidade; a degradação de viabilizar um sistema de ensino de qualidade, a degradação dos salários dos pedagogos e professores, as deficiência de formação do professorado, a ausência de metodologias adequadas para enfrentar a diversidade de culturas na sala de aula (Libâneo, 2010, p.172)

No intuito de superar as crise referentes o processo educacional Brasileiro, utiliza-se uma série de “Renovações” no processo Formativo dos professores, como expressos na BNC-Formação (2019) na intenção de melhorar os indicadores

educacionais e padronizar a educação Brasileira nos modelos Hegemônicos. O próximo tópico terá como foco na atualidade, as Diretrizes do curso de pedagogia e a BNC- Formação utilizados como instrumentos de eficiência educacional no processo Formativo dos Pedagogos.

3.1.2- Diretrizes e BCN-Formação- há algo de novo?

No que refere às Políticas educacionais brasileiras da Formação do pedagogo, destacam-se neste trabalho as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006) e a atual política de Formação para os professores BNC-Formação (2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil /CNE, 2006). O parecer final das Diretrizes, traduziu-se em 15 artigos e foi publicado aproximadamente 10 anos após a LDB (1996), em comparação às demais licenciaturas essa demora em estabelecer Diretrizes de orientação para o curso de pedagogia é considerado um dos fatores de acirramento da crise vivenciada pelo curso de pedagogia atualmente.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como aponta Saviani (2011), a força que orientou a construção das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia foi a concepção de que o pedagogo é, essencialmente, um docente licenciado. Sua formação deve prepará-lo para atuar; Na Educação Infantil; Nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; Em cursos de Educação Profissional, voltados para serviços e apoio escolar

Essa perspectiva está respaldada nos artigos 2º e 4º das Diretrizes, que consolidam o papel do pedagogo como profissional da educação, com competências para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação básica.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a

processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, CNE, 2006, p.1).

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

No que se refere à organização do curso, a resolução prevê no artigo 6º, três núcleos: 1. Estudos básicos; 2. Aprofundamento e diversificação de estudos; 3. Estudos integradores para enriquecimento curricular. Ao realizar uma análise do Parecer e da resolução, evidencia-se um paradoxo, expresso nos estudos de Saviani (2021); “as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são extremamente restritivas e demasiadamente extensivas” (p. 58)

São restritivas no essencial, pois apresentam pouca discussão do campo teórico-prático dos conhecimentos e experiências da pedagogia ao longo da história. O caráter extensivo, relaciona-se às múltiplas referências à linguagem utilizadas no mundo atual, “Expressões como conhecimento ambiental ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização, democratização, ética, sensibilidade afetiva e estética” (Art 5º), dentre outras. (Saviani, 2021, 58).

Ademais, Libâneo (2006) cita várias imprecisões no texto das Diretrizes, como a falta de clareza o que seria o significado da pedagogia e, e conseqüentemente, sua redução a docência.

“A resolução CNE expressa uma visão simplista, reducionista, da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica [...] de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional” (Franco; Libâneo e Pimenta, 2007, p. 94)

Associado a esse modelo simplista e globalizante das Diretrizes, Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui a BNC-Formação (BRASIL 2019), idealizada e construída com influência das Diretrizes da Organização para a cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), As políticas educacionais, principalmente a partir da década de 2000, “tornaram-se instrumentos de regulação transnacional e nacional no processo de legitimação da fase atual de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capital” (Bogatschov, Ferreira, Moreira, 2022, p.2).

Como pode-se observar nas competências direcionadas às atribuições da ação docente contidas no documento;

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BNC, 2019, p. 2)

Na base do processo de construção da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, está a concepção de competência como eixo estruturante. Essa ideia é fortemente influenciada pela abordagem da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, desde 2014, defende que professores competentes geram melhores competências, melhores empregos e melhores condições de vida, consolidando, assim, uma estratégia global de políticas voltadas para o desenvolvimento de competências

A partir dos anos 2000, a OCDE passou a monitorar sistematicamente as políticas de formação docente. Em 2022, publicou-se o documento Atrair, desenvolver e reter professores eficazes: plano de projeto e implementação da atividade, que reforça a importância de estratégias integradas para garantir a eficácia e permanência de professores qualificados nos sistemas educacionais. (Bogatschov, Ferreira, Moreira, 2022, p.3).

Nesse viés as teorias da competência

têm orientado a construção curricular de diferentes países, como EUA, Portugal, França, Chile, entre outros, além de ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2018) (Cordeiro, 2024, p.9)

As discussões e questionamentos relacionados à formação de professores, acirrou-se com o baixo desempenho em dois anos consecutivos dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela

OCDE. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), demonstram que em 2015, 70 países participaram e o Brasil, ficou na posição em 59º, na avaliação em leitura, 66º lugar, em matemática em 63º lugar. No ano de 2018, na qual participaram 79º países, o Brasil permaneceu em 59º. em leitura foi para 66º. lugar, em matemática e caiu para 64º. Nesse sentido, A definição de professor adotada pelo Organismo também reforça o saber-fazer, ou seja, “[...] uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimento, atitudes e habilidades [...]” (OCDE, 2006, p. 25)

Entretanto, as teorias da competência adotadas pelos organismos internacionais, não significam que tais prerrogativas são adequadas para o desenvolvimento da educação Brasileira, como a BNCC (Base nacional Comum currículo) e conseqüentemente a BCN-Formação (2019). No entanto, observa-se uma tendência histórica das políticas educacionais brasileiras: “construir currículos a partir da prescrição de organismos transnacionais vinculados aos interesses dos países centrais do capitalismo. Inúmeros estudos já comprovam esta recorrência” (Cordeiro, 2024, p. 9).

Ao abordar especificamente a diversidade cultural na BNC- Formação, observa-se que estão presentes nas competências gerais docentes;

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Entretanto a teoria da competência, base nesta legislação desconsidera o aspecto cultural com elemento de valor educacional, pois;

As teorias da competência não asseguram que os discentes reconheçam a importância e valorizem as diferentes matrizes que constituem o grande mosaico cultural que compõem a sociedade brasileira, pois estas teorias não enxergam as implicações desta mesma diversidade nos processos educativos e, ao prescrever o que cada sujeito deve ou não desenvolver, trata os indivíduos como não culturalmente referenciados, retificando a tal diversidade. Em síntese, é uma epistemologia monocultural afirmando que a diversidade cultural deve ser valorizada. É uma incoerência de princípio (Cordeiro, 2024, p.6)

O discurso preconizado da diversidade cultural nos parece simplista e reducionista, pois carece de pessoas e sujeitos, como mencionado (Cordeiro,

2024, p.) “Há uma tendência no documento de se ovacionar a diversidade, mas sem evidenciar os grupos, povos e populações que constroem e edificam este mosaico” (p.13).

De acordo com a análise deste autor na BNCC²² (2017) e consequentemente na BCN-Formação (2019) há uma tendência à ocultação de pessoas, povos e populações nesses textos. O discurso da diversidade cultural, torna-se nessa perspectiva um importante instrumento ideológico e hegemônico, oriundo de organismos internacionais e a serviço de uma política intercultural funcional;

[...] apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16)

Em contrapartida, defendemos neste trabalho que para a construção deste modelo educacional que de fato valorize criticamente a diversidade cultural, são necessárias políticas públicas que proporcionem condições reais de formação de professores e projetos pedagógicos na direção de uma educação intercultural. A preparação docente é um dos pontos primordiais para que a diversidade cultural seja considerada e valorizada nos ambientes educacionais (André, 2021)

Neste caminho, há desafios contemporâneos ao curso de Pedagogia, mencionados por Franco (2006), dentre eles, destacam-se: A Importância de reafirmar nos cursos de pedagogia uma educação pela formação da razão crítica. Redefinir a partir de perspectivas mais democráticas e inclusivas o conceito de qualidade democrática na direção de uma pedagogia emancipatória. Além do mais, os cursos de pedagogia devem proporcionar um reforço na formação teórica dos pedagogos.

O preparo docente é importante para que a diversidade cultural seja considerada, bem como que as práticas pedagógicas culturais sejam realmente efetivadas no cotidiano escolar. Essa mudança precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias,

²² A BNCC defende a formação integral do aluno e estabelece um conjunto de “aprendizagens essenciais” que devem concorrer para assegurar ao aluno o desenvolvimento de competências compreendidas como a mobilização de conceitos, procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores voltados para solução de problemas do cotidiano (BRASIL, 2017a; 2018a). Com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, art. 7.º que alterou o § 8.º, do art. 62 da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a BNCC passou a ser referência para a reformulação dos cursos de formação de professores (Bogatschov, Ferreira, Moreira, 2022, p.5).

entre outros. Quando se trata de formação docente é necessário um tratamento interligado de informações para todas as especificidades contemplando em todas as disciplinas pedagógicas (ANDRÉ, 2021, p.37)

Portanto, a formação docente deve ser pauta constante nas pesquisas educacionais de pós-graduação. Nessa direção, o próximo tópico abordará o PPC do curso de Pedagogia, da universidade Federal do Amapá- UNIFAP, especificamente em relação a temática da interculturalidade.

Ademais, na próxima subseção, será realizada uma imersão crítica e reflexiva no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com o objetivo de compreender sua trajetória histórica, estrutura organizacional, objetivos formativos e finalidades institucionais. Além disso, será examinada a estrutura e os fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com especial atenção às questões culturais e interculturais presentes nas ementas das disciplinas.

3.2 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá: Uma análise intercultural.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2005, p.150)

A escolha do trecho de Silva (2005) remete à discussão do currículo como elemento central de análise nesta seção. O currículo é compreendido, nesse contexto, como uma ferramenta pedagógica e cultural, cuja principal finalidade é promover a construção social de identidades e costumes, sendo utilizado como instrumento na formação de um modelo de sociedade.

3.2.1 Breve Contexto Histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá

A oferta de cursos superiores no Amapá teve início com a criação do extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Amapá, em Macapá (NEM), que funcionou até o início da década de 1990, quando foi oficialmente instituída a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Nesse contexto, o curso de Pedagogia

surgiu como uma das nove licenciaturas implementadas pela instituição. Em sua origem, o curso de Pedagogia da UNIFAP era norteado pela Resolução 02/69 e pelo Parecer 252/69²³, documentos provenientes do Conselho Federal de Educação, cujo objetivo era “contemplar a demanda do Estado, levantada pelo Núcleo de Pesquisa Educacional da Secretaria de Estado da Educação” (Projeto Político Curricular, 2009, p. 3). Essa demanda apontava, inclusive, um número elevado de professores sem formação adequada para a docência e para atividades técnicas;

As universidades públicas possuem um lugar central na sociedade brasileira e têm a responsabilidade pela formação profissional e científica nas mais diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação da capacidade dos egressos de transformar a realidade em que vivem, sobretudo, com capacidade de atuar de forma crítica frente à realidade social, política, econômica e ambiental da região (Plano de desenvolvimento intitucional (PDI/UNIFAP), 2020-2024, p.40)

É importante destacar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) impulsionou uma série de mudanças, exigindo uma revisão dos propósitos para a formação dos educadores. Ademais, os debates em âmbito local, interestadual e nacional passaram a refletir sobre o perfil profissional do pedagogo e os modos de condução da formação docente (Projeto Político curricular, 2009, p. 3).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006)²⁴ intensificaram o processo de reformulação do curso na UNIFAP. Atualmente, o curso de Pedagogia da UNIFAP tem como objetivo não apenas atender às exigências da legislação vigente, mas também “propiciar ferramentas teórico-metodológicas ao acadêmico para que alcance o conhecimento necessário a uma ação educativa condizente com as demandas sociais” (Projeto Político curricular, 2009, p. 3).

²³ O parecer CFE nº 252/69 de pedagogia, por meio da aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, ambos de autoria do Professor Valnir Chagas, que têm por objetivo fixar os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização da matriz curricular do curso de Pedagogia. Disponível em: Parecer CFE n 252/69 – o Terceiro Marco Legal do Curso de Pedagogia)

²⁴ Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Como objetivos, o curso de Pedagogia da UNIFAP compromete-se a;

Formar o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas nos termos do Art. 64 da Lei N. 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006; Formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar na Escola e outros espaços pedagógicos, como estimulador da ação educativa; Estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação; Viabilizar projetos junto a órgãos governamentais, empresariais, e a movimentos sociais, para que os acadêmicos do Curso estejam em permanente processo de integração com a realidade social; **Proporcionar compreensão acerca dos movimentos sociais e populares, a fim de diagnosticar e documentar as várias formas de educação** (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), 2009, p.2-3)

Nos objetivos apresentados no PPC (2009), destaca-se a relevância dos movimentos sociais para a estrutura e propósito do curso de Pedagogia da UNIFAP, bem como para a formação crítica do pedagogo. Inseridos nas discussões pós-críticas sobre currículo, esses movimentos atuam nos debates e nas lutas dos grupos historicamente excluídos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras. Ao incorporar essa perspectiva nos cursos de pedagogia, evidencia-se a dimensão social e humana da formação docente, indo além dos aspectos técnicos da profissão e voltando o olhar para outros sujeitos e outras formas de conceber a educação e a pedagogia (Arroyo, 2013).

Além disso, o curso de Pedagogia da UNIFAP busca formar profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária, pautando-se em princípios como:

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao longo do percurso acadêmico; Prática sistemática de pesquisa como meio de ampliação do conhecimento e intervenção na realidade; Sólida fundamentação teórico-metodológica que possibilite a compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa; Identificação da Escola como instituição promotora da educação para a cidadania; Preparação para o exercício da docência enquanto processo metódico e intencional de promoção da aprendizagem; Conhecimento pedagógico e técnico que permita a praxis da gestão democrática; Transdisciplinaridade como ruptura do modo linear do fazer pedagógico, visando à integração entre as disciplinas e a articulação de diferentes saberes; Educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras atitudinais (Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2009, p.3)

Ao refletir sobre os princípios norteadores do curso de Pedagogia da UNIPAP, observa-se a predominância de diretrizes gerais, sem a presença explícita de um princípio que oriente o olhar para as diversidades culturais, biológicas e territoriais que caracterizam o contexto da Amazônia Amapaense. Essa lacuna pode comprometer a formação de pedagogos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com a valorização das culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas e urbanas que coexistem nesse território.

A ausência de um eixo formativo voltado à diversidade local revela um distanciamento entre o projeto pedagógico institucional e as realidades socioculturais da região, o que pode dificultar a construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente engajadas. Reconhecer e incorporar essas especificidades no currículo é fundamental para formar profissionais que contribuam para uma educação mais democrática e plural.

Além disso, princípios que promovam a valorização territorial e cultural local poderiam fortalecer significativamente o reconhecimento das múltiplas culturas, modos de vida e formas de existência. A incorporação desses princípios no projeto pedagógico não apenas amplia o compromisso com a diversidade, mas contribui para a preservação das identidades coletivas e dos saberes tradicionais que resistem às lógicas hegemônicas de apagamento cultural. Partindo dessa abordagem, o próximo tópico desta seção se dedica à compreensão do currículo como elemento essencial de análise cultural.

3.2. 2 A discussão Intercultural no currículo, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, apresenta uma carga horária total de 4.040 horas, distribuídas de forma a garantir uma formação sólida, diversificada e integrada. A estrutura curricular está organizada da seguinte maneira:

Figura 2: Indicação da carga horária do Curso em módulo-aula de 50 minutos e em hora-relógio

COMPONENTES CURRICULARES	CH EM MÓDULO-AULA DE 50 MIN.	CH EM HORA-RELÓGIO
Disciplinas referentes à formação pedagógica geral do Pedagogo-Professor	1.560	1.300
Disciplinas referentes ao objeto e à metodologia de ensino	870	725
Disciplinas referentes à formação técnico-pedagógica	150	125
Disciplinas referentes à fundamentação para a pesquisa	270	225
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA EM HORA-RELÓGIO	CH EM HORA-RELÓGIO
Prática Pedagógica	420	420
Estágio Supervisionado	450	450
Atividades Complementares	200	200
Trabalho de Conclusão de Curso	120	120
ENADE	-	-
Carga Horária Total do Curso	4.040	3.565

Fonte: Curso de pedagogia (UNIFAP, 2009)

Ao adentrarmos especificamente na questão curricular, recorreremos à etimologia da palavra *currículo*, oriunda do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida” (Silva, 1995). Essa origem nos remete à ideia de percurso, de caminho a ser trilhado, sugerindo que o currículo representa não apenas um conjunto de conteúdos, mas o próprio trajeto formativo que molda quem somos.

Nesse sentido, compreendemos o currículo como algo que vai além de uma simples ferramenta para a inserção de conhecimentos considerados válidos. O conhecimento presente no currículo está profundamente ligado à construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos. Como afirma Silva (2005), o currículo está “centralmente, vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade” Silva (2005, p. 15).

Essa perspectiva amplia a compreensão do currículo como espaço de disputas simbólicas, culturais e políticas, onde se define não apenas o que deve ser ensinado, mas também quem deve ensinar, quem deve aprender e quais

saberes são legitimados. Assim, o currículo torna-se um campo estratégico na formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Nessa direção, promover um processo educacional ancorado em uma perspectiva multi/intercultural constitui uma urgência nas universidades brasileiras, especialmente diante da pluralidade de contextos sociais e culturais que compõem o país. Ao abordar a formação docente voltada para a atuação na educação do campo, de jovens e adultos, em comunidades quilombolas e em contextos marcados por diversidades étnico-raciais, torna-se evidente a necessidade de preparar professores capazes de problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes.

Essa formação crítica e sensível visa fomentar práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas realidades das populações escolares, reconhecendo suas especificidades e promovendo um ensino culturalmente apropriado. Como destacam Santiago, Akkari e Marques (2013), é fundamental que o educador desenvolva uma consciência política que o direcione a atuar de forma ética e comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade.

Asseguramos que conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais, que compõem o sistema educativo, é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos. Assim, sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais, em todas as etapas da educação, no sentido de superar práticas etnocêntricas, que naturalizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar (Santiago; Akkari. 2016, p.12)

Na perspectiva de uma formação docente comprometida com a valorização da diversidade e com a problematização dos diferentes grupos sociais, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2009) contempla componentes curriculares que dialogam diretamente com a interculturalidade. Destacam-se, nesse contexto, três disciplinas cujas ementas abordam de forma significativa essa temática: 1- Educação e movimentos sociais; 2- Educação e Relações Étnico-raciais; 3- Educação, currículo e cultura.

A disciplina *Educação e Movimentos Sociais* propõe a problematização dos movimentos históricos protagonizados por trabalhadores e suas transformações ao longo do tempo, destacando as implicações dessas lutas para a vida social, política e educacional dos sujeitos envolvidos. Ao abordar essas dinâmicas, a disciplina

aproxima-se da perspectiva intercultural, especialmente na Unidade 4, que se dedica à análise dos principais movimentos sociais brasileiros, Movimento dos Profissionais da Educação; Movimento Feminista; Movimento Ambientalista; Movimento Indígena Movimento Negro; Movimento dos Sem Terra; Movimento dos Sem Teto; Movimento das LGBTTS.

Outra disciplina de grande relevância no currículo do curso de Pedagogia da UNIFAP é *Educação e Relações Étnico-Raciais*, que passou a integrar o conjunto de disciplinas obrigatórias na atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em 2009. Sua ementa traz importantes reflexões sobre:

Os povos indígenas e afro-descendentes e sua relação com a sociedade nacional. Visão estereotipada acerca dos povos indígena e afro-descendente na sociedade. Movimentos indígenas e afro-descendentes e direitos conquistados. Educação escolar indígena e Afro-descendente. Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afro-descendente. Ação pedagógica do educador e as diferenças sócio-culturais e lingüísticas (PPC, 2009, p.21)

A presente ementa, ao longo dos conteúdos descritos no plano de curso, propõe trabalhar a interculturalidade e temáticas relacionadas à educação indígena e afrodescendente, contribuindo para uma formação docente crítica e sensível à diversidade.

Segundo Oliveira (2021), dos 27 cursos ofertados pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 13 são licenciaturas, e apenas 5 apresentam em sua matriz curricular a disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais* ou outra correlata à temática racial. Esse dado evidencia a necessidade urgente de ampliar o debate sobre relações étnico-raciais na formação inicial de professores, como também destaca Betel (2023).

Nesse contexto, merece destaque a disciplina *Educação, Currículo e Cultura*, cuja ementa contempla:

Quadro 2: Ementa da disciplina Educação, Currículo e Cultura

Carga horária	Classificação	Semestre	Ementa
75h	Obrigatória	4º período	Etimologia e epistemologia do currículo. História do currículo. Teoria crítica do currículo. Currículo e política cultural. Currículo e disciplinas escolares. Currículo e formação de professores. A diversidade cultural. Paradigmas curriculares. A praxis do currículo. A educação na Amazônia: o currículo e cultura (PPC, 2009, p.1)

Fonte: PPC/UNIFAP (2009)

Como objetivo central, a disciplina busca proporcionar aos acadêmicos reflexões críticas sobre educação e cultura a partir dos paradigmas curriculares. Os conteúdos são divididos em 4 unidades temáticas; Unidade I: Currículo: conceituação, historicidade e teorias; Unidade II: Currículo e formação de professores, Pedagogia Freiriana: contribuições para a formação de professores e para o currículo no Brasil; Unidade III: Cultura: as teorias pós-críticas do currículo e política cultural; Multiculturalismo, Relações de gênero, Narrativa étnica e racial, Sexualidade, Religião, Estudos culturais; Unidade IV: Educação na Amazônia, Currículo e diversidade cultural.

Nesse sentido, destacam-se as Unidades III e IV da disciplina *Educação, Currículo e Cultura*, por estarem inseridas nas discussões críticas e pós-críticas do currículo. Essas abordagens rompem com a concepção tradicional de currículo como mera lista de conteúdos ou instrumento técnico voltado à eficiência pedagógica. Torna-se impossível, portanto, imaginar o currículo apenas como uma grade estática, desprovida de significados culturais, sociais e subjetivos.

No cenário pós-crítico, o currículo é compreendido como espaço de múltiplas vozes, saberes e culturas. Ele deixa de ser um dispositivo neutro e passa a ser reconhecido como prática discursiva, permeada por relações de poder, identidades e representações. Como afirma Silva (2005), o currículo pode “dar lugar a todas as coisas e culturas, dar voz a outras metáforas e conhecimentos outros”, rompendo com a lógica excludente dos currículos tradicionais e abrindo caminho para a valorização da diversidade e da diferença.

Na disciplina *Educação, Currículo e Cultura*, destacam-se palavras-chave que orientam a análise intercultural, como cultura, relações de gênero, diversidade étnico-racial e sexualidade. Esses elementos não apenas compõem o debate sobre a interculturalidade no currículo, como também apontam caminhos para uma formação docente reflexiva, crítica e comprometida com a superação das ideologias dominantes.

Como se observa no exposto, especialmente a partir das mudanças propostas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) passou a se alinhar com mais propriedade aos debates contemporâneos sobre diversidade cultural. Essa resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reconhecendo a importância de uma formação docente que considere as especificidades étnico-raciais, culturais e sociais dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

Essas legislações representam marcos importantes na construção de uma educação plural. No entanto, como apontam os estudos de Akkari e Santiago (2010) e Santiago e Canen (2013), a efetivação dessas políticas nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. A ausência de práticas pedagógicas cotidianas que incorporem de forma substancial a interculturalidade revela uma lacuna entre o discurso institucional e a realidade vivida nas salas de aula.

A formação docente, nesse cenário, precisa ir além da mera inserção de conteúdos sobre diversidade. É necessário fomentar uma postura crítica, investigativa e comprometida com a transformação social, capaz de reconhecer e valorizar os saberes dos povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e demais comunidades historicamente marginalizadas.

Em síntese, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), datado de 2009, apresenta uma estrutura que, embora relevante em sua época, carece de atualizações que dialoguem com as transformações sociais, culturais e educacionais do tempo presente. Diante das mudanças nas políticas públicas, nas demandas educacionais e na configuração da sociedade contemporânea, torna-se imprescindível que o PPC reflita sobre os novos desafios da formação docente.

A ausência de revisões recentes limita o potencial do curso em oferecer aos acadêmicos uma formação alinhada com os debates atuais sobre diversidade. Nesta direção, é urgente que o PPC proponha discussões mais atualizadas sobre o papel da pedagogia e dos pedagogos na sociedade contemporânea, reconhecendo a complexidade dos espaços educativos e a pluralidade dos sujeitos que os habitam.

Ademais, observa-se a necessidade de que a universidade, como um todo, esteja aberta a reformulações e a diálogos constantes que favoreçam a inclusão de temáticas relacionadas ao avanço das discussões interculturais. Essa abertura é especialmente relevante nos cursos de licenciatura, cuja finalidade primordial é a formação de professores críticos, reflexivos e sensíveis às questões culturais.

A incorporação de perspectivas interculturais no currículo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos contextos educacionais.

Nesta mesma direção de análise do curso de Pedagogia frente às questões culturais, a próxima seção terá como foco a percepção dos discentes do curso de Pedagogia da UNIFAP – Campus Marco Zero, buscando compreender como esses futuros profissionais da educação interpretam e vivenciam os aspectos relacionados à interculturalidade.

4 COMPRESSÃO DOS DISCENTES A RESPEITO DA PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO (A) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)

Levantamos, sob olhares multidimensionais, alguns questionamentos que podem apontar possibilidades de reflexão e debate sobre a temática abordada. Vale dizer que os dados, por si, não traduzem a complexidade das relações dos sujeitos da pesquisa consigo mesmos, nem entre os sujeitos da pesquisa e seus pares. Reconhecemos que corremos o risco de cometer extrapolações através dos questionamentos levantados, mas assumimos o posicionamento de que a reflexão sobre dados não se traduz numa imagem estática refletida no espelho ou numa fotografia impressa, planificada e unidimensional (Silva;Silva; Fonseca, p. 27, 2016)

Inicialmente, é válido ressaltar que a presente pesquisa foi construída a partir de diversas inspirações. O trecho que inaugura esta seção foi extraída do estudo *Formação de Professores na Perspectiva Intercultural: Um Autorretrato da Universidade Federal Fluminense*, o qual se propôs a refletir sobre a compreensão das licenciaturas da referida universidade em relação à diversidade presente em seus cursos.

Nesta mesma direção, as falas e impressões da presente pesquisa não devem ser entendidas como imagens estáticas do percurso formativo, mas sim como expressões que atravessam as vivências singulares de cada indivíduo. E ainda assim, constituem uma fonte de dados para pensar e ressignificar as práticas interculturais no curso de Pedagogia, bem como delinear possíveis caminhos rumo a uma universidade mais dialógica, representativa e democrática.

4.1- Conversando com os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores da presente pesquisa foram os discentes do 7º semestre do curso de Pedagogia da turma de 2022 da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Marco Zero, totalizando oito participantes. Dentre esses, dois discentes já haviam cursado disciplinas do 8º semestre, o que indica uma aproximação com a finalização do curso. Durante o processo de coleta de dados, foram realizadas diversas tentativas de reunir os alunos do último semestre. No entanto, constatou-se uma dificuldade significativa de acesso, em virtude das

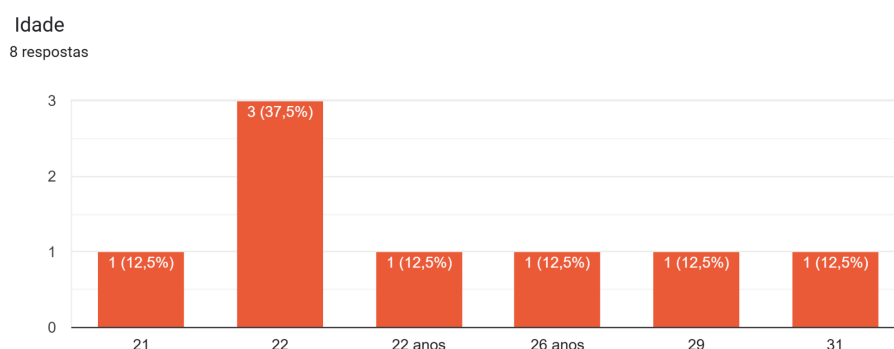
múltiplas demandas acadêmicas enfrentadas pelos estudantes nesse período, principalmente relacionadas à produção e conclusão dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Diante desse cenário, o convite para participação na pesquisa foi direcionado à turma de 2022, que demonstrou disponibilidade e interesse em colaborar com os instrumentos metodológicos propostos, como questionários e grupo focal. A escolha dessa turma permitiu a obtenção de dados sobre a formação docente em fase de conclusão.

A partir do exposto, será traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram obtidos a partir do questionário²⁵ estruturado com perguntas abertas e fechadas, evidenciando, assim, diversos aspectos, como por exemplo, idade, cor/etnia, religião que segue/pratica, orientação sexual, gênero, renda familiar, classe social, filhos etc. e os modos de pensar sobre a interculturalidade e diversidade no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá.

Do total de oito alunos que colaboram com essa pesquisa, seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino, todos da turma 2022, cursando o 7º semestre. Contudo dois desses alunos já realizaram a disciplina Educação étnico-raciais e Educação e movimentos sociais que são disciplinas obrigatórias do 8º semestre.

Gráfico 1: Idade dos participantes

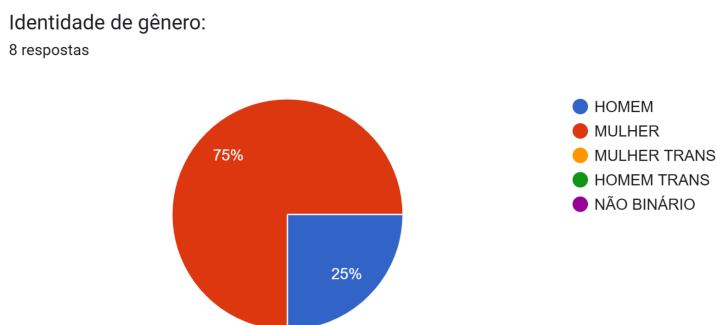


Fonte: Pesquisa de campo (2025)

²⁵ Link do formulário online: <https://forms.gle/KQHtxAwXEUS57tRRA>

No que se refere ao local de nascimento, oito discentes, ou seja, 100% dos participantes são de Macapá-AP. A respeito da identidade de gênero e orientação sexual dos participantes, observa-se o seguinte:

Gráfico 2- identidade de gênero



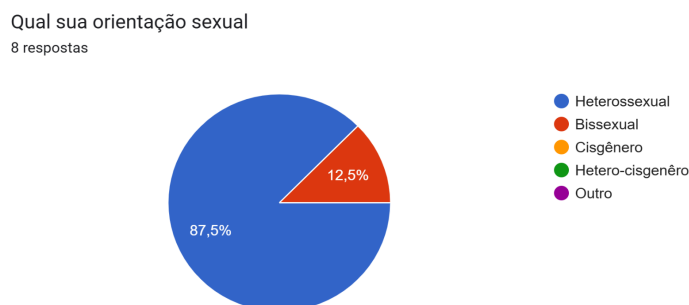
Fonte: pesquisa de campo (2025)

Na questão relacionada à identidade de gênero dos oito participantes da pesquisa, observa-se que seis, 75% se identificam com o gênero feminino e dois, 25% com o gênero masculino. Esse dado evidencia uma tendência já amplamente reconhecida na área educacional: o curso de Pedagogia é historicamente marcado pela predominância feminina entre seus estudantes.

Tal predominância pode ser compreendida a partir de construções sociais e culturais que associam o cuidado, a docência e a educação infantil às mulheres, reforçando estereótipos de gênero que ainda persistem na sociedade. O presente cenário pode também sugerir a necessidade de ampliar a diversidade de gênero na formação docente.

Associada à abordagem sobre identidade e diversidade que sete, 87,5% participantes da pesquisa declararam ter orientação heterossexual, um 12,5% se identificou como bissexual. Esses dados revelam uma predominância de padrões heteronormativos entre os discentes do curso de Pedagogia, o que pode refletir tanto aspectos culturais da região quanto a ausência de espaços institucionais que promovam a diversidade sexual de forma mais explícita e acolhedora.

Gráfico 3- Orientação sexual

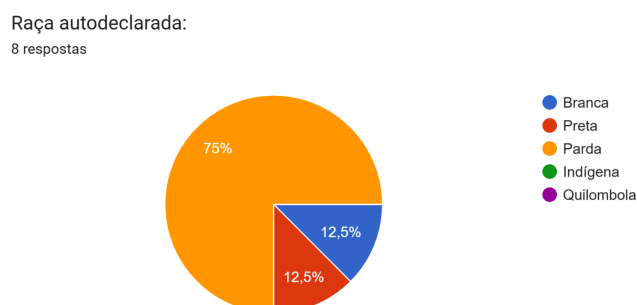


Fonte: Pesquisa de Campo (2025)

Do total de oito participantes, sete estão na faixa etária entre 20 e 29 anos, enquanto um participante está acima de 29 anos. Esses dados indicam que o curso de Pedagogia apresenta um perfil predominantemente jovem, o que pode refletir tanto a procura por formação inicial logo após o ensino médio quanto a identificação da juventude com a área educacional.

Em relação à cor/etnia (Gráfico 4), a cor/etnia com maior predominância parda representando, seis, 87,5% dos alunos que responderam ao questionário, enquanto a categoria preta e branca correspondem a 12,5% respectivamente;

Gráfico 4- Cor/etnia

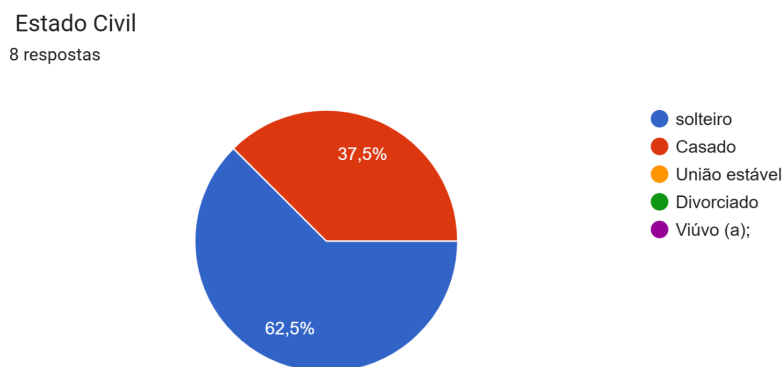


Fonte: pesquisa de campo (2025)

É válido ressaltar que a despeito da população do Amapá ser de maioria preta e parda, muitos ainda não se consideram ou não reconhecem sua identidade afro-brasileira. “Essa questão nos remete às velhas polêmicas, cujos discursos

buscaram invisibilizar a identidade negra por meio de narrativas que tentam inferiorizar as características e traços físicos da população negra” (Castro, 2023, p. 109). Em relação ao estado civil e ocupação, segue os gráficos a seguir;

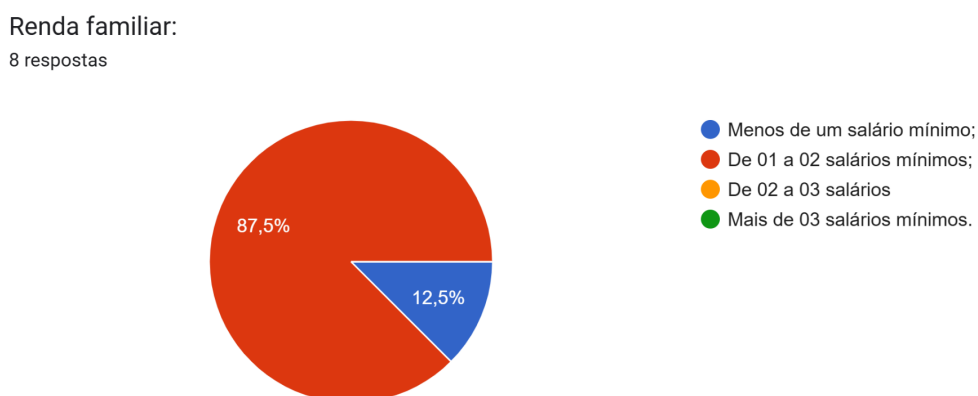
Gráfico 5: Estado Civil



Fonte: pesquisa de campo (2025)

No que se refere ao estado civil, dos oito discentes participantes da pesquisa, quatro (62,5%) declararam-se solteiros e três 37,5% afirmaram serem casados. Quanto à ocupação profissional, seis (75%) dos discentes afirmaram possuir algum tipo de atividade laboral, enquanto dois (25%) declararam não possuir ocupação específica no momento da pesquisa. As atividades exercidas pelos estudantes estão relacionadas, em sua maioria, a estágios remunerados, bolsas acadêmicas e compromissos vinculados à universitária. Os dados estão relacionados o diretamente a renda familiar, como observa-se no gráfico a seguir

Gráfico 6: Renda Familiar

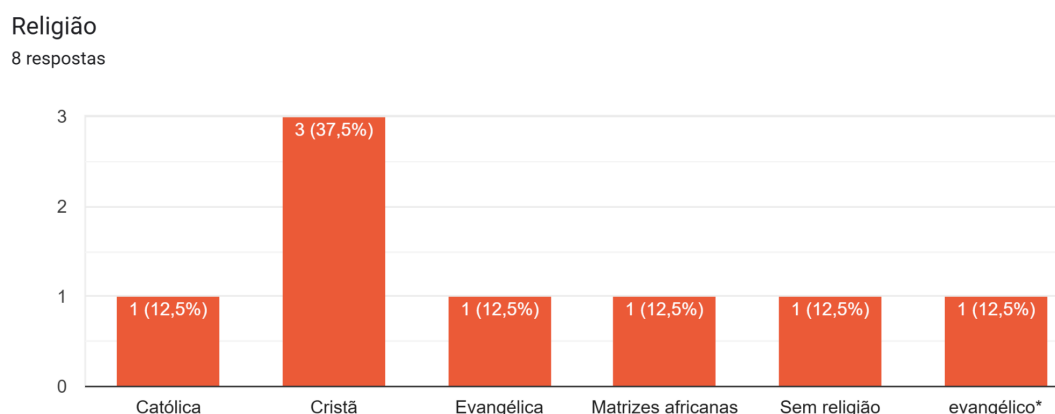


Fonte: pesquisa de campo (2025)

De acordo com o gráfico, comprova-se que há uma certa predominância de estudantes de classe economicamente mais baixa nos cursos de pedagogia, em contrapartida aos jovens de classe média e alta que buscam cursos considerados de elite, com, direito, engenharia e medicina (Betel, 2023).

Em relação a religião o gráfico a seguir apresentada uma diversidade maior de posicionamentos;

Gráfico 7: Religião praticada



Fonte: pesquisa de campo (2025)

Dos oito discentes participantes da pesquisa, três 37,5% declararam-se cristãs, sem especificar a denominação; e as outras denominações receberam um voto, o que corresponde 12,5 % para cada alternativa apresentada no gráfico. Tal evidência revela uma diversidade religiosa entre os discentes, ainda que marcada pela predominância de crenças cristãs, o que reflete tendências históricas da sociedade.

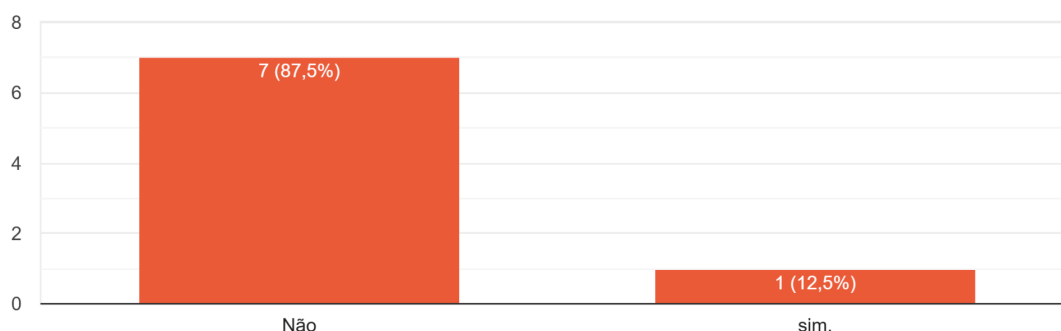
Como destaca Michael Apple (2003) e a religiosidade tem sido utilizada como um dos "guarda-chuvas do conservadorismo", em conjunto com o mercado e dos padrões educacionais. Apple analisa como grupos conservadores têm se articulado para moldar o pensamento das pessoas, influenciando diretamente o debate educacional e as políticas públicas, especialmente por meio da valorização de discursos religiosos tradicionais

Contudo, o gráfico demonstra também a presença de identidades religiosas não hegemônicas, como as religiões de matriz africana e a ausência de uma religião específica, o que aponta para uma pluralização das crenças e uma abertura para outras formas de compreender o sagrado.

A partir deste ponto, o questionário passou a abordar aspectos relacionados à trajetória educacional dos discentes. Quando questionados sobre o ano de ingresso na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), todos os participantes informaram que iniciaram o curso de Pedagogia em 2022. Outro aspecto investigado foi a participação em movimentos sociais durante o curso, 87,5% afirmaram que não participam de nenhum movimento social, enquanto 12,5% declarou que participa ou já participou de ações vinculadas a movimentos sociais, mas não detalhou especificamente o coletivo no qual estava inserido. Como pode-se observar no gráfico a seguir;

Gráfico 8: Participação em movimentos sociais

Participa ou já participou de algum movimento social e/ou estudantil, se sim, qual?
8 respostas



Fonte: pesquisa de campo (2025)

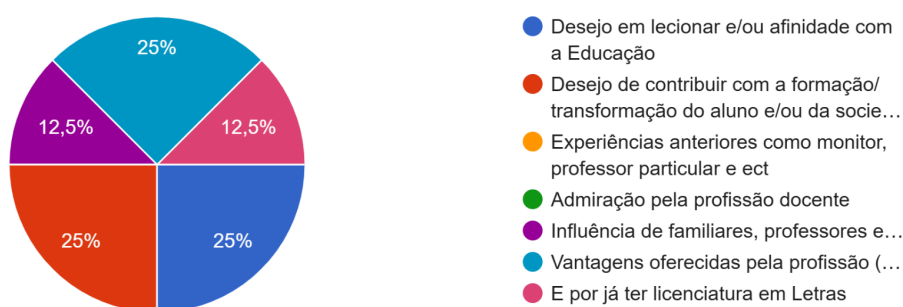
Esse dado revela uma baixa inserção dos estudantes em espaços de mobilização coletiva. Tal evidência pode estar relacionada a falta de tempo dos estudantes e a baixa mobilização da instituição em promover debates dessa natureza. Todavia, é válido ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP, em sua versão de 2009, destaca em seus princípios a importância dos movimentos sociais como instâncias formativas para o desenvolvimento crítico dos educandos (Projeto Político Curricular, 2009).

Outro ponto importante para traçar o perfil dos educandos foi averiguar quais os fatores que influenciam a decisão dos alunos em escolher o curso de Pedagogia. Como observa-se no gráfico a seguir²⁶:

Gráfico 9: Escolha pelo curso de pedagogia

Quais os fatores que influenciaram sua decisão ao escolher o curso de Pedagogia como profissão?

8 respostas



Fonte: pesquisa de campo (2025)

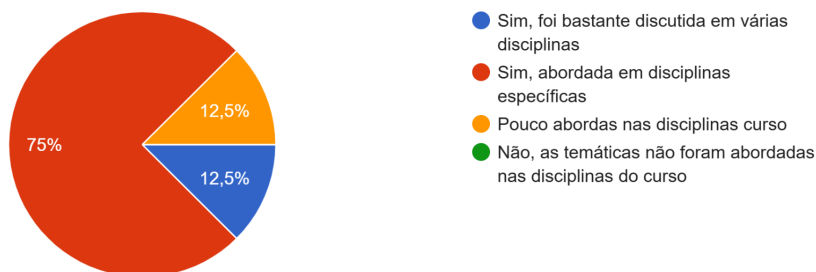
Dos oito discentes participantes da pesquisa, seis 75% afirmaram que a temática da interculturalidade foi abordada em disciplinas específicas ao longo do

²⁶ As alternativas foram; 1- Desejo em lecionar e/ou afinidade com a Educação; 2- Desejo de contribuir com a formação/transformação do aluno e/ou da sociedade; 3- Experiências anteriores como monitor, professor particular e ect; 3- Admiração pela profissão docente; 4- Influência de familiares, professores e/ou amigos; 5- Vantagens oferecidas pela profissão (exemplo: Flexibilidade no acesso a universidade, flexibilidade de horário/tempo e amplo mercado); 6- Outros

curso e um 12,5% discente mencionou que o tema foi amplamente discutido em várias disciplinas, enquanto um 12,5% declarou que a interculturalidade foi pouco abordada nas disciplinas da matriz curricular. Como observados no gráfico a seguir;

Gráfico 10: Disciplinas do curso

O curso de pedagogia abordou em suas disciplinas conteúdos referentes as questões relacionadas a interculturalidade e suas temáticas afins como (c...ão no campo, diversidade religiosa, dentre outras)
8 respostas



Fonte: pesquisa de campo (2025)

O que chama atenção nos dados coletados é a percepção dos alunos sobre a abordagem da temática nas disciplinas cursadas, apesar dos alunos serem da mesma turma, há uma diversidade de opções referentes às disciplinas que abordaram determinada temática. Embora a maioria reconheça a presença da temática no curso, ainda há variações na percepção sobre sua profundidade e abrangência. Isso reflete tanto diferenças na experiência individual dos estudantes quanto podem indicar lacunas na articulação curricular entre teoria e prática intercultural.

Não obstante, compreende-se que a uma necessidade de fornecer aos educandos em sua integralidade uma formação voltada para diversidade e isso exige uma diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, docência, de conhecimento e aprendizagem (Arroyo, 2008). Essas reformulações devem permear todo currículo e não apenas em disciplinas específicas, pois todo o conhecimento construído durante o curso deve ser voltado para a construção de

educadores críticos e cientes da diversidade que deve envolver sua futura prática docente.

Associada às discussões anteriores, a última pergunta do questionário teve como objetivo investigar a percepção dos discentes sobre o que caracteriza uma formação docente voltada para a valorização das diversidades. As respostas revelaram uma compreensão sensível e crítica por parte dos participantes, destacando elementos de uma prática voltada para a diversidade. Dentre as respostas, destacam-se os seguintes relatos;

Para mim, seria uma formação que debatesse com mais afinco as temáticas sobre diversidade étnica, cultural, amazônica e indígena, que é o contexto em que vivemos como nortistas. No entanto, na própria grade curricular do curso de Pedagogia, pouco há a preocupação em atender a essa necessidade. A disciplina de Relações Étnico-raciais por exemplo, só é ministrada no final do curso e ainda dividida entre a indígena e a cultura negra, reduzindo mais ainda a carga horária e maiores diálogos e debates sobre o tema. Então, acredito que, para que haja maiores avanços no que diz respeito à uma formação que se volte para valorização das diversidades precisa-de que primeiramente mostre isso em seu currículo (Karen, turma 2022)

Uma formação docente voltada para a valorização das diversidades é aquela que prepara o professor para respeitar e incluir as diferentes realidades, culturas, identidades e formas de ser dos alunos dentro da sala de aula. Isso significa reconhecer que cada estudante tem sua história e suas particularidades, e que o papel do educador é criar um ambiente acolhedor, sem preconceitos, onde todos se sintam representados e valorizados (Amanda, turma 2022)

A formação docente voltada para a valorização das diversidades seria uma formação em que o curso desse a oportunidade de integrar pessoas com culturas diferentes em uma sala de aula (alunos e professores). Além disso, a matriz curricular deveria abordar os temas que envolvam as diversidades em suas diversas disciplinas capacitando os discentes a lidar com a diversidade cultural que é forte no nosso país, incentivando o respeito e compreensão a pluralidade (Debóra, turma 2022)

Ao avaliar as falas dos participantes da pesquisa, percebe-se uma preocupação recorrente entre os discentes quanto à sua prática pedagógica voltada à diversidade, especialmente no contexto da sala de aula. O relato específico do discente 1 evidencia a necessidade de um contato mais aprofundado, ao longo da formação, com temáticas relacionadas à diversidade. O estudante destaca que a disciplina

Educação Étnico-Racial, por exemplo, é ofertada apenas no último semestre do curso. Isso pode significar, como afirma o aluno, uma limitação da matriz curricular do curso em promover uma formação voltada para a diversidade. Nesse sentido,

promover um processo educacional voltado para a perspectiva multi/intercultural envolve um horizonte que necessita ser ampliado nas universidades (Santiago;Akkari, 2016).

Nessa perspectiva, avançamos para o próximo tópico desta seção, aprofundando a discussão por meio da técnica de coleta de dados do grupo focal, que teve como objetivo analisar a compreensão dos discentes em relação à interculturalidade no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O grupo focal permitiu a construção de um espaço dialógico, no qual os participantes puderam expressar suas percepções, experiências e inquietações sobre como a temática da diversidade vem sendo abordada ao longo da formação inicial. A partir das falas dos discentes, foi possível tecer considerações sobre o modo como a interculturalidade se materializa ou não nas práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares do curso.

4.2- A Compreensão dos discentes de pedagogia sobre a Interculturalidade no Currículo do curso de Pedagogia-UNIFAP

A centralidade desta coleta de dados está inserida no contexto das pesquisas que buscam refletir sobre o papel da universidade na formação inicial de professores. Mais especificamente, esta investigação volta-se para as contribuições do curso de Pedagogia no âmbito dos saberes e experiências que auxiliam o docente a lidar com a questão das diferenças em sua prática pedagógica (Alves, 2016).

Nesse sentido, os professores em formação constituem o foco desta pesquisa, que se concentra na identificação de trajetórias e compreensões acerca da interculturalidade e, conseqüentemente, da dimensão cultural dos discentes no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Considerando o exposto, a presente pesquisa foi organizada com base em três categorias de análise, a partir das discussões realizadas no grupo focal. As categorias destacadas foram: 1. A compreensão dos discentes acerca da interculturalidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. 2. A conceituação da interculturalidade a partir dos conhecimentos e vivências

construídas ao longo da formação no curso de Pedagogia. 3. Possíveis apontamentos relacionados à temática intercultural no curso de Pedagogia.

Para facilitar a compreensão e identificação dos discentes participantes da pesquisa, todos acadêmicos da turma de 2022 do 7º semestre, foi elaborado um quadro explicativo, para facilitar a identificação dos sujeitos, foi escolhido nome fictícios, conforme apresentado a seguir²⁷

Quadro 2: Perfil dos discentes quanto ao sexo e ano do Curso

Discentes	Gênero	Idade	Raça autodeclarada	Religião	Participa ou já participou de algum movimento social e/ou estudantil, se sim, qual?
D1 (Juliana)	Feminino	22 anos	Parda	Cristã	Não
D2 (João)	Masculino	22 anos	Branco	Cristão catolico	Não
D3 (Karen)	Feminino	29 anos	Preta	Cristã	Não
D4 (Pedro)	Masculino	21 anos	Parda	Evangélico	Sim (não informou qual)
D5 (Camila)	Feminino	31 anos	Parda	Cristã	Não
D6 (Débora)	Feminino	22 anos	Parda	Sem religião	Não
D7 (Daniele)	Feminino	22 anos	parda	Cristã	Não
D8 (Amanda)	Femino	26 anos	Parda	Cristã	Não

Fonte: Pesquisa de campo (2025)

A coleta de dados por meio da técnica do grupo focal conforme destaca Gatti (2005), necessita de um momento inicial de apresentação da temática, bem como a utilização de elementos disparadores que fomentem a reflexão e o diálogo

²⁷ Os interlocutores Karen e Pedro anteciparam a disciplina Educação e movimentos sociais e Educação e relações étnico-raciais que são ministrados no 8ª semestre.

entre os participantes. Essa etapa é essencial para criar um ambiente de escuta ativa, confiança e engajamento,

Nesse sentido, optou-se por iniciar o grupo focal com a apresentação de palavras-chave relacionadas à temática da interculturalidade, extraídas das ementas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Essas palavras foram selecionadas por sua recorrência e relevância na formação docente voltada à valorização das diferenças. As palavras-chave utilizadas como disparadores foram: Educação quilombola, Diversidade étnico-racial, Movimentos sociais, Indígena, Religião, LGBTQIAP+, Educação no campo, Cultura e Amazônia Amapaense. Os discentes pegaram aleatoriamente as palavras e compartilharam seus entendimentos sobre a temática.

Imagem 1: Registro do grupo focal



O objetivo foi construir um painel intercultural a partir das primeiras impressões dos discentes sobre a temática da interculturalidade. Para isso, os participantes discorreram, com base em suas vivências, sobre o significado de

cada elemento apresentado, revelando diferentes interpretações e experiências que refletem a diversidade presente no contexto formativo.

Atualmente, há um crescente interesse pelas questões culturais nas esferas acadêmicas, sociais e políticas. Em qualquer uma dessas instâncias, observa-se o aumento da centralidade da cultura não como um elemento isolado, mas como algo que perpassa e estrutura todas as dimensões do social (Neto, 2003).

Ao iniciar esta análise, destaca-se um conceito relevante, expresso por um dos discentes, acerca do significado de cultura. Ao observar o conceito expresso pelo discente Pedro ao relatar sua compreensão sobre cultura, percebe-se que, segundo suas vivências, a cultura está diretamente relacionada às experiências acumuladas ao longo de sua trajetória. Essa percepção dialoga com a perspectiva de Hall (1997), para quem “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

A palavra que eu peguei foi cultura [...] A cultura, para mim, quando imagino ela, por essas minhas vivências, ela remete muito à visão. Porque a nossa cultura condiciona a nossa concepção, a nossa visão sobre determinada coisa, determinada atitude, determinado fato. Então, para mim, a cultura remete a essa concepção de visão por através dela os nossos [...] Os nossos entendimentos, a nossa concepção de fato é moldada (Pedro, Acadêmico da turma de 2022).

Ademais, outras palavras chaves destacaram-se e apresentam certa semelhanças entre si de acordo com os relatos, as mencionadas foram; **educação no campo**, **Educação Etnico-Raciais**, **Amazônia amapaense**, **educação indígena**;

*Sobre **educação no campo** Eu acho que é representatividade. Eu acredito que é trabalhar de acordo com a realidade do pessoal do Campo, né, dos alunos do Campo. Acho que é isso, assim (Amanda, Acadêmica da turma de 2022).*

*A palavra que vem quando fala **Educação Etnico-Raciais**! [...] Eu acho que é uma temática muito importante no nosso curso, porque o nosso Estado, ele vive essa cultura, essa diversidade étnico-racial [...] E o nosso Estado, basicamente, tudo que a gente vive gira em torno das festividades e da cultura, tanto indígena quanto afrodescendente, porque é muito forte no nosso Estado [...] Inclusive, até falei no questionário, que deveria ter um estudo mais amplo na formação, na nossa formação docente, sobre essa temática, porque é o que a gente vive, é o que a gente respira, é o que a gente come. No entanto, o que resta é uma carga horária de 60 horas, uma disciplina que é dividida no meio, então fica 30 horas de carga horária para a cultura indígena, 30 horas de carga horária para a cultura afrodescendente e pronto, acabou. Tudo o que a gente... É muito... Supérfluo. (Karen, Acadêmica da turma de 2022).*

*Eu fiquei com as palavras **Amazônia amapaense**. A primeira coisa que eu pensei foi agora na COP 30, que vai ter agora próximo em Belém [...]. E a gente vê justamente isso, que a Amazônia é só um holofote, [...] por mais que o Amapá seja o estado mais preservado, ele também está sendo esquecido. Eles vão para os centros, que é ali o estado do Amazonas, o Pará, e o resto fica esquecido. Então a gente vê tudo isso em relação à região Norte e aos estados do Norte. E aí em relação ao resto das palavras também, como a colega falou, eu falei também no questionário, que na nossa formação tem poucas matérias sobre isso. Só no final do curso também. E é uma carga horária pífia. Então a gente não tem muito isso [...] Sendo que a gente vive num estado, numa região que precisa. Então a gente vê tudo isso. A cultura que tem nos livros para as crianças é sobre o Sudeste, sobre o Sul (Camila, Acadêmica da turma de 2022).*

*Bom, eu fiquei com **educação indígena**. E como os colegas falaram, a gente tem pouco contato com esses assuntos. E já pelo que a colega falou, eu tô sabendo que no próximo semestre a gente vai ter o nosso primeiro contato com a educação indígena. Então como eu acho que é uma questão de todos, a gente sente essa falta desse contato, não somente teórico [...] Da gente ter esse contato, educação do campo. Eu, pelo menos em sete semestres, nunca tive uma experiência [...] Então a gente vê essa deficiência em relação a esse conhecimento que a gente precisa ter. (Debora, Acadêmica da turma de 2022).*

Os relatos das discentes Amanda e Karen revelam um aspecto fundamental da interculturalidade: a representatividade cultural, vinculada às características socioculturais das populações que habitam a Amazônia Amapaense. Suas falas evidenciam a presença de identidades locais que carregam saberes, práticas e vivências singulares, refletindo a diversidade presente na região.

Além disso, destaca-se como elemento integrador das discussões o posicionamento crítico dos discentes (Karen, Pedro e Daniele), que refletiram sobre seu processo formativo no curso de Pedagogia, com ênfase nas temáticas relacionadas à educação étnico-racial, à Amazônia Amapaense e à educação indígena. Segundo suas percepções, esses temas ainda são pouco abordados no currículo, sendo tratados de forma pontual e, por vezes, desconectada das demais disciplinas, o que compromete uma formação mais sensível às especificidades regionais e culturais.

Tais assertivas evidenciam que, para promover um processo educacional intercultural nas universidades, ainda é necessário ampliar os horizontes das instituições brasileiras. Isso se aplica especialmente aos aspectos relacionados à educação no campo, às comunidades quilombolas, à educação de jovens e adultos, às questões étnico-raciais, entre outros. Esse processo intercultural ocorre, sobretudo, por meio da problematização de conhecimentos, crenças e atitudes, com o objetivo de estimular o trabalho docente junto às populações

de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, a partir da reinvenção da realidade que os coletivos trazem e narram suas histórias” (Santiago e Akkari, 2016).

Nesse sentido, o currículo precisa ser continuamente revisado e alinhado à realidade dos discentes inseridos na universidade. Nas palavras de Arroyo, (2008)

ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, cultura valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores.(Arroyo, 2008.p.31)

Nessa perspectiva curricular, adentramos de forma mais direta na primeira categoria de análise.

4.2.1 A compreensão dos discentes sobre a interculturalidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia

Essa categoria busca evidenciar como os estudantes interpretam os elementos interculturais presentes, ou ausentes, no currículo, revelando suas expectativas, experiências e sugestões para uma formação mais sensível às diversidades culturais.

Para iniciar o diálogo a respeito do currículo do curso, foi perguntado aos discentes quais foram, até o momento, as disciplinas mais marcantes da graduação. Como estratégia para fomentar o debate, foi entregue aos alunos uma cópia da ementa do curso, por meio da qual puderam rememorar aspectos de sua trajetória acadêmica até então.

Esse momento foi importante, pois os discentes puderam expressar o que lhes inquietava em relação a algumas disciplinas, bem como destacar os pontos marcantes de sua trajetória acadêmica.

A minha vida na pedagogia antes de POLEBE (Disciplina, Política e Legislação Educacional) e depois de POLEBE. Porque mudou, virou várias chaves na minha vida, né, enquanto concepção e enquanto projeto de vida, né, dentro da universidade, através do contato com a professora e da intimidade com a temática. Porque ela aprofunda um entendimento muito grande, não só sobre a política, sobre a legislação, sobre a conjuntura. Ela abre um leque muito grande pra nós. E... Eu digo que ela mudou a realidade da minha vida e que segue desde então, não penso em

outra coisa, né, ironicamente. Tudo que eu fiz de política é educar. (Pedro, Acadêmico da turma de 2022)

Ademais, uma disciplina que mereceu destaque, com base nas falas dos discentes, foi a de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa disciplina foi mencionada como significativa por proporcionar reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas para públicos historicamente marginalizados, além de favorecer o entendimento sobre os desafios e potencialidades da educação inclusiva e transformadora.

Disciplina que mais me marcou foi Educação de Jovens e Adultos [...] dentro da disciplina a gente pôde ver um pouco mais desse processo de exclusão mesmo histórico porque as pessoas da EJA elas fizeram parte desse processo de exclusão então, a gente poder ver [...] um pouquinho só na verdade porque é só uma disciplina dentro de um curso de 4 anos [...] mas me causou um impacto positivo e a gente também teve a oportunidade de ter a prática na EJA no semestre passado conciliou a gente ter a nossa primeira prática na EJA [...] a gente poder ir para uma escola noturna ver essas pessoas lá, essas pessoas que muitas pessoas pensam [...] rude bestas por não terem estado dentro da escola mas sem compreender que são pessoas que passaram por esse processo de exclusão (Débora, Acadêmica da turma de 2022)

foi EJA, porque assim, entender como foi que veio, que se deu a origem dessa questão que é muito importante pra gente e até hoje eu lembro de uma frase da professora, que ela falou pra gente, que são as pessoas que estão ali e chegam numa sala de aula já à noite, cansados de trabalho e outras coisas eles precisam ser ouvidos e é uma coisa que o professor tem que estar ali, sabendo mediar essa questão, de entender também o que a pessoa passa antes dela chegar ali e na prática também que (Juliana, Acadêmica da turma de 2022)

Os relatos acima evidenciam a relevância de disciplinas associadas à prática docente, especialmente aquelas que se articulam com a realidade dos educandos. Destaca-se, nesse contexto, a importância do estágio como uma extensão das teorias abordadas ao longo do curso e como parte fundamental da trajetória formativa do futuro educador, levando-o a refletir criticamente sobre sua futura atuação profissional.

Tais práticas devem estar alinhadas à principal atribuição do trabalho docente: ensinar com o propósito de contribuir para a humanização dos educandos historicamente situados. Em síntese, pode-se inferir que o(a) pedagogo(a) é, acima de tudo, um(a) profissional do humano (Libâneo; Pimenta, 2016).

Compreender o trabalho docente exige discutir a relevância da formação teórico-prática, uma vez que investigações recentes apontam essa articulação como um aspecto primordial na formação de professores. É inviável conceber o ato de educar desvinculado da realidade concreta em que se insere. Nesse sentido, ao

se pensar um currículo para a formação inicial docente, a ênfase na prática torna-se um exercício formativo essencial para preparar o futuro professor para os desafios reais da profissão (Libâneo & Pimenta, 2016).

Para Pimenta, “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela” (Pimenta, 2006, p. 93-94). Nessa perspectiva, a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) promoveu reflexões significativas entre os discentes, especialmente sobre os processos de exclusão vivenciados pelas pessoas inseridas nessa modalidade de ensino. Compreendo, portanto, que o processo educacional deve estar intrinsecamente associado à realidade dos educandos, tendo como horizonte sua emancipação (Freire, 1996).

Ainda dentro dessa perspectiva, destaca-se o relato da Discente Karen, que aponta a disciplina Movimentos Sociais como uma das mais marcantes em sua trajetória formativa, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Nossa, teve muitas... Deixa eu ver. Eu acredito que, positivamente, realmente, positivamente, eu acredito que movimentos sociais, pra mim, deu um start muito grande [...] movimentos sociais, que a gente pegou com o professor X, ele levou a gente pra uma escola, uma escola família, lá no... No Carvão. No Carvão, né? E a gente foi pro mato colher mandioca, mandioca? Mandioca. Mandioca, e colocou na costa, e foi pra casa de forno fazer farinha. Tipo assim, a gente come farinha todo dia, basicamente, sabe como é feito, porque tem no Museu Sacaca, geralmente tem algum parente que foi agricultor e fazia, mas na prática mesmo, colocar na mão, assim, e fazer, e depois comer quentinho no almoço ainda a farinha, foi assim uma virada de chave muito grande sobre uma realidade que eu não fazia ideia que existia. Então, o professor [...] buscou colocar a gente realmente inserido ali, nos movimentos sociais, muito de uma maneira, assim, muito diferente de tudo que eu já vi na graduação, porque uma coisa é dessa porta pra cá, e uma coisa, outra coisa é do portão do Unifab pra fora. Aqui a gente fala muito sobre teorias, sobre, e é importante também, mas associar o que a gente sempre no discurso é bonito, associar a teoria a prática, é completamente diferente, e eu acredito que fez muita diferença pra mim conhecer mais de perto os movimentos sociais (Karen, Acadêmica da turma de 2022)

Ao analisar a ementa do curso, observa-se que a disciplina Movimentos Sociais se destaca como uma das que mais favorecem a inserção das temáticas relacionadas à interculturalidade. O relato da estudante D3 corrobora essa análise, ao apresentar uma experiência riquíssima para os alunos uma “pedagogia outra” que rompe com o tradicionalismo das teorias clássicas e conduz os discentes a vivências que valorizam saberes para além dos limites acadêmicos. Essa abordagem promove reflexões profundas sobre os conhecimentos locais e suas contribuições para a formação docente.

A partir desse relato, é possível identificar uma prática intercultural que não deve se restringir a ações pontuais, mas sim estar integrada de forma transversal às demais disciplinas do curso, fortalecendo uma formação comprometida com a diversidade, a inclusão e a valorização dos múltiplos saberes presentes na realidade dos educandos.

Ao analisar a ementa do curso, observa-se que a disciplina Movimentos Sociais se destaca como uma das que mais favorecem a inserção das temáticas relacionadas à interculturalidade. O relato da estudante Karen corrobora essa análise, ao apresentar uma experiência riquíssima para os alunos uma “pedagogia outra” que rompe com o tradicionalismo das teorias clássicas e conduz os discentes a vivências que valorizam saberes para além dos limites acadêmicos. Essa abordagem promove reflexões profundas sobre os conhecimentos locais e suas contribuições para a formação docente.

A partir desse relato, é possível identificar uma prática intercultural que não deve se restringir a ações pontuais, mas sim estar integrada de forma transversal às demais disciplinas do curso, fortalecendo uma formação comprometida com a diversidade, a inclusão e a valorização dos múltiplos saberes presentes na realidade dos educandos.

Nessa perspectiva, a interculturalidade surge como uma possibilidade de desenvolver a sensibilidade para a complexidade dos valores e dos universos culturais. Candau (2002) propõe que essa abordagem engloba aspectos fundamentais, como a compreensão da educação enquanto prática histórica e socialmente situada, articulada às políticas educativas e ao reconhecimento e valorização das diferenças. Além disso, envolve o enfrentamento das questões relativas à igualdade, ao direito à educação para todos e todas, e, por fim, está pautada no questionamento do etnocentrismo presente nas instituições educacionais e nas políticas públicas.

Ainda a respeito da disciplina, é válido ressaltar que a disciplina Educação e Movimentos Sociais é ofertada apenas no 8º semestre do curso. Conforme apontado pela estudante, antes dessa disciplina os alunos não tiveram acesso a experiências formativas dessa natureza. Esse fato pode revelar com base na percepção dos discentes uma tendência à formação tecnicista em detrimento a aspectos relacionados à valorização dos movimentos sociais.

A abordagem dos movimentos sociais deveria ser trabalhada ao longo de toda a formação docente, promovendo uma articulação constante entre teoria, prática e engajamento crítico com as questões sociais. As práticas interculturais na universidade devem estar integradas ao currículo de forma transversal, associando saberes acadêmicos às vivências concretas dos estudantes e às realidades socioculturais que os cercam. Como alerta Alves (2016), “caso contrário, a formação inicial docente ganha um caráter vexatório, puramente ‘diplomador’, onde se alcança um grau de titulação descolado de um efetivo processo de formação”.

Para finalizar a discussão, foram destacadas três disciplinas diretamente associadas às temáticas interculturais, a partir das palavras-chave levantadas no início do grupo focal: (1) Educação e Relações Étnico-Raciais, (2) Educação, Currículo e Cultura, e (3) Movimentos Sociais. No entanto, observa-se que apenas a disciplina Movimentos Sociais foi mencionada nos relatos dos estudantes, o que levanta a necessidade de investigar como se deu a relação dos discentes com as demais disciplinas destacadas.

Essa ausência pode indicar lacunas na abordagem intercultural ao longo do curso, ou mesmo uma dificuldade de articulação entre os conteúdos e as vivências dos alunos. Assim, torna-se pertinente averiguar se as disciplinas Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação, Currículo e Cultura foram capazes de promover reflexões significativas, práticas dialógicas e valorização dos saberes diversos, conforme propõe uma formação docente comprometida com a diversidade e a justiça social.

A de Étnico-raciais racial é a que provavelmente serão os mesmos professores, o professor x ele é do Oiapoque. Eu achei até interessante porque ele trabalha essa temática indígena há muitos anos e ele trabalha no campus do Oiapoque. Então, ele está realmente imerso nessa realidade da cultura indígena. E ele trouxe um material bem interessante, alguns livros feitos pelos movimentos sociais indígenas. Então, realmente uma produção bem bacana da temática indígena e da vivência dele. Porque ele está o tempo todo em contato com os chefes indígenas das aldeias de lá. É sempre muito envolvido nas pesquisas sobre a temática. Então, achei interessante por esse lado (Karen, Acadêmica da turma de 2022)

O outro lado da questão afrodescendente. É uma experiência muito complicada. Porque é fundamental para a nossa formação, reforçando o que a colega falou, enquanto nós amapaenses. [...] uma experiência muito complicada. Porque é fundamental para a nossa formação [...] A intenção é muito boa, mas a forma como é trabalhado, sinceramente, é perda de tempo. É desgaste (Pedro, Acadêmico da turma de 2022)

De acordo com a percepção dos discentes, a disciplina Educação Étnico-Racial necessita de ajustes, especialmente no que diz respeito às questões afro-brasileiras e à abordagem da cultura negra no contexto do Amapá. O discente D4 relatou que o ponto alto da disciplina foi apenas a explanação da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. No entanto, de acordo com a perspectiva do discente, a disciplina apresenta lacunas, necessitando assim de possíveis revisões.

Nessa direção, o aspecto mencionado anteriormente é relevante, pois, como já foi mencionado, o estado do Amapá possui uma história profundamente ligada à cultura negra e aos seus desdobramentos sociais e culturais. Diante disso, há uma necessidade de revisar e avaliar continuamente as ementas do curso, a fim de verificar se a disciplina está, de fato, cumprindo seus objetivos formativos e promovendo uma educação comprometida com a valorização da diversidade e da identidade local. Em contrapartida, a disciplina teve como ponto alto as discussões relacionadas às questões indígenas.

Destarte, relacionada à disciplina de Currículo e Cultura, os discentes realizaram alguns apontamentos que revelam a compressão crítica sobre a articulação entre saberes escolares e os contextos socioculturais dos educandos. Entre os principais aspectos destacados, ressaltam-se;

Na questão ribeirinha. Em relação à cultura, eu achei bem interessante. O grupo daqui trouxe a questão culinária. Então, foi bem legal a cultura. Mas, como a gente falou, a disciplina apresenta três coisas. E ela ficou só em uma (Débora, Acadêmica da turma de 2022)

Mas eu acredito que nessa disciplina, especificamente, não fixou muita coisa sobre o currículo. É, cultura. Ela focou muito na cultura, né? Mas no currículo, assim, não tanto. Ela puxa mais para a cultura. Ela puxa muito para a cultura. Porque ela trabalha com educação. Lá no cultural, ela se aprofunda exatamente bem (Karen, Acadêmica da turma de 2022)

Tanto que centrei um pouquinho. Que ela pegou, eu lembro, que marcou muito. Foi uma série de seminários. Você fala que na educação ribeirinha, a questão LGBTQ aprende mais. Amazônia amapaense. Ensino religioso [...] E focou na gente conhecer a diversidade em si. Mas, para mim, foi algo arranjado. Foi assim que tudo foi descartado. Foi porque a gente enfeitou a sala todinha. Aí, o nosso papel era o quê? A sala todinha tinha que estar enfeitada. Cada um tinha duas ou três dessas divisões aqui. Eram seminários. Eram seminários. Aí, vocês apresentaram a cultura, né? Isso (Pedro, Acadêmico da turma de 2022)

Como pode-se inferir que a disciplina não marcou de forma contundente os alunos, a professora em questão deu ênfase na questão cultural mas, segundo a perspectiva dos alunos, faltou interligar-se com os outros elementos da disciplina. Além disso, uma observação que se pode fazer com base nas experiências dos discentes é a forma ainda folclorizada de abordar as temáticas culturais no currículo;

É necessária a superação das abordagens folclorizadas com que comumente são tratadas as questões referentes aos povos indígenas e da população negra, do campo, águas e florestas na escola, por meio de eventos episódicos, desprovidos de significados políticos e eivados de preconceitos alicerçados em racismo e classismo (Cordeiro;Silva;Mendes, p.8, 2024)

A interculturalidade, conforme discutida ao longo desta pesquisa, pode ser analisada sob dois pontos de vista: a perspectiva funcional e a perspectiva crítica. A perspectiva funcional, amplamente utilizada em diversas localidades, foi incorporada em distintas políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional. No entanto, a lógica que sustenta essa forma de inclusão tende a se adequar aos modelos sociais e econômicos hegemônicos, reproduzindo estruturas que pouco alteram as relações de poder vigentes.

Por outro lado, a interculturalidade crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido “a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem, buscando transformar a diferença em vantagem pedagógica” (Candau, 2012, p. 115). Essa abordagem propõe uma ruptura com os paradigmas excludentes, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das identidades culturais como potência formativa.

Com base nas impressões dos discentes, cumpri-se portanto, o que se discutiu ao longo deste estudo: uma interculturalidade funcional, que levanta a bandeira da diversidade, mas sem problematizar as estruturas sociais que sustentam o status quo, operando em prol de uma pacificação excludente. Tal abordagem, embora revestida de intenções inclusivas, acaba por reforçar mecanismos de silenciamento e invisibilização das vozes subalternizadas, ao não tensionar as relações de poder que atravessam o espaço escolar.

Para finalizar este diálogo relacionado ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os discentes foram convidados a refletir sobre a seguinte questão: *Nessa sociedade plural e diversa, quais seriam as atribuições do pedagogo?* As respostas evidenciaram uma compreensão ampliada do papel do profissional da pedagogia, que vai além da atuação técnica e administrativa, assumindo um compromisso ético, político e cultural com a transformação social.

Eu acho que é um papel que a gente tem fundamental. Porque a gente tem esse acesso aos vários tipos de cultura, de realidade. Eu acredito que, até pelas nossas experiências, a gente consegue ver o impacto que esses professores que nós já tivemos têm na nossa vida. Então, eu acredito que usando essa oportunidade que a gente tem de alcançar certos lugares, a gente levanta essa questão da inclusão, do respeito, como ela falou, que é algo básico, mínimo. Mas, a gente vê que, na realidade que a gente vive hoje, que nem sempre é respeitado. Então, eu acredito que essa questão de trabalhar essa inclusão é um dos atributos muito importantes do pedagogo. (Daniele, Acadêmica da turma de 2022)

Bom, eu acredito que o pedagogo tem que ser sempre ensinável, sempre tentar ser uma pessoa de mente aberta, porque existem muitos professores que eles têm essa mente fechada de que só quer ensinar só o básico ou só aquele padrão ali. Sempre não quer abrir a mente para novos assuntos e novas maneiras de ensinar. Sempre quer fazer aquele mesmo trabalho de sempre, só um copia e cola. Eu acredito que tem que ser sempre uma mente aberta para também sempre estar se atualizando e ter uma educação continuada sempre, porque sempre vai se atualizando, novos assuntos, novas estratégias também para essa sala de aula. E sempre tentar entender a realidade de cada comunidade, de cada sala de aula, de cada aluno (Amanda, Acadêmica da turma de 2022)

O que chama atenção nos relatos acima são as características de acessibilidade e sensibilidade que, segundo a compreensão dos discentes, devem compor a postura docente. Tais atributos estão inseridos na formação de um professor comprometido com e para a pluralidade, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Como afirma Candau (2012), trata-se de uma formação que “busca olhar de forma diferenciada para cada realidade educacional, adaptando-se às singularidades dos educandos e dos campos de atuação docente” (p. 115).

Associadas a essa abordagem, os discentes mencionaram a importância da formação continuada e da atualização constante dos professores para lidar com as temáticas emergentes da sociedade plural. A formação inicial, embora fundamental, não dá conta da complexidade dos contextos educacionais contemporâneos.

A importância do pedagogo é grande, como as meninas já falaram, tem muito a isso também da educação, a gente vai pegar ali a base desde criança até a EJA. Então, assim, é importante a pessoa como profissional ela se manter sempre ali atualizada, buscar sempre ter novas coisas e também, mesmo que seja uma pessoa que trabalha há muitos anos, ela tem que se manter o tempo todo se atualizando e ter propriedade sobre o que ela está ensinando. Porque, como elas falaram, é uma grande diversidade dentro de sala de aula, a gente vai ter crianças que veio lá do interior, lá da área ribeirinha e está entrando agora no ensino básico, está um pouco atrasada (Camila, Acadêmica da turma de 2022)

Eu também concordo com manter-se informado, compreender que cada aluno dentro de uma sala de aula vai ter sua especificidade. Voltando de novo para o lado da EJA, os alunos da EJA são alunos que cada um tem a sua trajetória de vida ali. Tem o padeiro, tem o pedreiro, tem o porteiro, enfim, tem a empregada doméstica, tem a mãe que viveu para cuidar do seu filho, enfim. Então, a gente compreender essas especificidades de cada aluno, seja adulto, criança, bebê, enfim, é o que vai fazer o diferencial dentro da nossa sala de aula ou na coordenação, ou seja, na qual área o pedagogo esteja atuando. Porque cada pessoa tem a sua especificidade, assim como nós mesmos temos as nossas, a gente tem que compreender que o outro na nossa frente também vai ter (Amanda, Acadêmica da turma de 2022).

Como finalização desta etapa, os alunos foram instigados a refletir, com base em suas vivências ao longo do curso, se sentem preparados para lidar com as diferenças nos diversos campos de atuação do(a) pedagogo(a). Essa proposta de reflexão revelou compreensões importantes sobre o processo formativo, evidenciando tanto avanços quanto desafios na construção de uma prática docente sensível à diversidade.

Alguns discentes relataram aspectos de sua trajetória acadêmica, compreendendo o campo da pedagogia como um espaço de interação constante entre teoria e prática, onde o enfrentamento das diferenças se dá não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência vivida.

Resumindo, a gente aprendeu na prática mesmo, porque, por exemplo, como a gente já foi falado aqui, assim, preparado, preparada, a gente não sai, né? A gente vai ficar, até porque, como já bem foi falado aqui, a gente tem que estar se atualizando, tendo essa formação continuada [...] E a gente aprende muito isso na questão dos estágios, porque eu digo que muita coisa que eu aprendi a lidar foi vendo os professores, os supervisores dentro do estágio [...] E aí, puxando um pouquinho pro nosso lado aqui, né, que é a educação do campo, a gente só foi aprender vendo lá a professora falar sobre a educação do campo, falar que é algo voltado pra pessoas que são do campo, que tem que ver a questão da realidade do sujeito, onde é que ele tá inserido [...] então, ela conseguiu passar essa questão da educação do campo, que é a educação do campo, e a gente continua aprendendo. Então, é algo assim que a gente pode dizer com todas as letras que a gente não sai preparado, a gente vai aprendendo e continua aprendendo, né. (Juliana, Acadêmica da turma de 2022).

Ademais, dois pontos relevantes acerca da formação dos discentes e de seus respectivos currículos podem ser refletidos a partir dos posicionamentos a seguir:

Eu destaco dois pontos que, para mim, são estrutural da pedagogia. A despreocupação de muitos do nosso colegiado de pensar o arcaico PPC que nós temos. O PPC de 2009 não prepara para a atuação do pedagogo em 2025. É outro mundo, é uma revolução digital ainda mais forte. A potencialidade das diversidades que, hoje, nós conseguimos enxergar mais fácil no chão da escola. Nós temos professores com uma postura extremamente conservadora (Pedro, Acadêmico da turma de 2022)

Como observado pelo Discente 4, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP encontra-se desatualizado, tendo sido elaborado em 2009. Diante das transformações sociais, culturais e educacionais ocorridas nas últimas décadas, torna-se urgente uma revisão que contemple as demandas contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à diversidade, à inclusão e à justiça social.

A atualização do PPC deve envolver uma reavaliação dos objetivos do curso, de modo a garantir que a formação do(a) pedagogo(a) esteja alinhada com os desafios do século XXI. Isso implica considerar as especificidades regionais, as realidades plurais dos sujeitos da educação e os novos campos de atuação docente, que exigem competências para lidar com questões como equidade racial, de gênero, acessibilidade, tecnologias educacionais, educação indígena, quilombola e do campo, entre outras.

Como todo mundo já falou, a gente não sai realmente preparado daqui. E a gente vai aprender na realidade do chão da sala, na prática[...] E passando, na realidade, ao estudo, seu estudo intercultural, a gente também não vê isso. É em relação à nossa matriz curricular. As matérias são pequenas, a gente vê pouca coisa. A gente não vai a campo. E só quem também tem essa realidade, quem é do interior, quem é da área ribeirinha [...] Como eu falei, alguns conheceram a MPA daqui através do professor x, porque a maioria de gente que é realmente amapaense não teve esse conhecimento, não tem [...] Então, como a gente vai ensinar isso na sala de aula sendo que a gente não sabe, a gente não conhece? [...] A gente, durante a nossa formação fundamental, ensino médio não teve. Então, a gente entra aqui na universidade e a gente também não tem contato. Ou teve pouco. Como é que a gente vai repassar isso para os nossos alunos sendo que a gente não tem aqui dentro essa cultura enraizada para a gente (Camila, Acadêmica da turma de 2022)

De acordo com o relato da discente Camila, evidencia-se a necessidade de maior profundidade na abordagem da temática intercultural no curso de Pedagogia,

especialmente no que diz respeito à valorização da cultura local. A interculturalidade, enquanto projeto educacional, deve estar inserida na base de todo o processo formativo dos discentes, orientando práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as múltiplas identidades culturais presentes no território amazônico. Como destaca Candau (2012), trata-se de uma proposta que busca transformar a diferença em vantagem pedagógica, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento das diversidades.

Diante do exposto, observa-se ainda, tanto no currículo quanto nas falas dos alunos, a permanência de um olhar eurocêntrico, que posiciona a Amazônia e a cultura de seus povos como periferia do Brasil (Cordeiro, Silva & Mendes, 2024). Essa perspectiva contribui para a subalternização das potencialidades das populações locais, especialmente no contexto do estado do Amapá, invisibilizando saberes ancestrais, práticas comunitárias e epistemologias que poderiam enriquecer profundamente o campo educacional.

Nessa direção, revisar os currículos e estabelecer um diálogo efetivo entre discentes e corpo docente torna-se essencial para que mudanças significativas possam ser implementadas. A construção de um currículo mais sensível às realidades locais e às demandas contemporâneas exige escuta ativa, participação coletiva e abertura à crítica.

A avaliação do processo educacional, nesse contexto, revela-se como uma ferramenta estratégica para promover práticas pedagógicas mais democráticas e dialógicas. Como mencionou uma das discentes, é necessário que os alunos também tenham espaço para avaliar as disciplinas e o desempenho dos professores, contribuindo para a construção de uma formação mais coerente com suas vivências e expectativas. Essa perspectiva aponta para a urgência de romper com modelos hierárquicos e unilaterais de ensino, promovendo uma cultura de avaliação formativa, participativa e reflexiva.

Um ponto relevante das práticas interculturais em educação é que elas convocam, de forma constante, uma atenção especial aos processos de avaliação da aprendizagem. Além disso, tais práticas demandam a revisão dos projetos pedagógicos, que muitas vezes permanecem atrelados a modelos tradicionais e eurocentrados, distantes das realidades locais e das culturas dos povos da Amazônia. Como destacam Santiago, Akkari e Marques (2013), a interculturalidade implica enfrentar desafios que envolvem o fazer pedagógico em sua totalidade.

Em uma posição de preocupação quanto a se ouvir a voz dos estudantes em formação inicial docente, deve-se compreender a necessidade da universidade em preparar profissionais com bagagem crítico-reflexiva que os capacite para uma atuação que articule a compreensão de que a relação entre a produção do conhecimento e a produção do “que fazer” (Alves, 2016, p.81)

Imagem 3: Grupo Focal, discussão



Imagem 4: Grupo Focal,



4.2.2- Conceituando interculturalidade a partir dos conhecimentos e vivências construídas ao longo do curso de Pedagogia.

Para compreensão desta temática foi proposto aos discentes que dialogassem a respeito do seguinte questionamento: *O que seria uma educação intercultural de fato, a partir das vivências que tiveram ao longo do curso?*

Eu acho que é muito isso, essa prática, essa interculturalidade, a gente conseguiria, tendo a prática, faria toda a diferença na nossa formação ter mais momentos como esse inseridos nesses contextos interculturais. Então, assim como eu falei, que pra mim fez muita diferença eu estar numa comunidade, numa escola família, em estar numa comunidade rural, em estar em área

quilombola [...] Então, acredito que a formação docente aqui com esses momentos de contato direto com a interculturalidade faria total diferença. Imagina só se a gente, aqui o professor até prometeu, nem cumpriu, se a gente pega um ônibus e vai pra uma aldeia indígena, conhecer uma escola da aldeia indígena que, querendo ou não, se viesse um concurso que está sendo pra área indígena, como é que eu iria cair de paraquedas numa aldeia indígena sem conhecer a realidade, numa comunidade quilombola, sem conhecer e valorizar aquela cultura quilombola, sem ir parar numa escola rural, ribeirinha, sem conhecer e valorizar [...] eu acredito que o contato com essas práticas é que faria total diferença na nossa formação, porque, por exemplo, aqui o contato, a finalização da matéria, por exemplo, a gente já teve de étnico- raciais, na temática afrodescendente, vou fazer uma simulação de uma carta, escrever uma carta [...] (Karen, Acadêmica da turma de 2022).

Observa-se, no trecho exposto, uma reflexão significativa da discente (D5) sobre o que seria uma educação intercultural, articulando suas vivências e expectativas ao longo do curso de Pedagogia. A interculturalidade, nesse contexto, é compreendida como um processo que ultrapassa os limites dos saberes científicos tradicionais, convocando a valorização de outras formas de conhecimento, especialmente aqueles vinculados às culturas locais, às práticas comunitárias e aos saberes ancestrais.

A fala da discente “Como é que a gente vai repassar isso para os nossos alunos sendo que a gente não tem aqui dentro essa cultura enraizada para a gente. Não tem na nossa escola. Então, tudo isso faz parte” revela uma inquietação legítima diante da ausência de referências culturais locais no ambiente escolar e na formação docente. Tal ausência compromete a construção de uma educação que reconheça e dialogue com os contextos socioculturais dos educandos, especialmente em regiões como o Amapá, onde a diversidade étnica e cultural é constitutiva. Nesse contexto, a universidade como um todo necessita abrir espaço para as temáticas interculturais em todos os seus cursos e atividades de pesquisa e extensão.

Ademais, o relato da discente D2 reflete de forma sensível a importância do processo formativo na construção de uma compreensão crítica sobre as diversidades presentes no contexto da sala de aula. A partir de sua colocação, evidencia-se que a formação em Pedagogia não deve apenas transmitir conteúdos, mas promover experiências que possibilitem ao futuro(a) pedagogo(a) reconhecer, respeitar e dialogar com as múltiplas identidades culturais, sociais e subjetivas dos educandos.

Temos diferenças culturais, sociais, questão religiosa, tudo em salas de aula. E se não saímos preparados daqui, pelo menos nessas questões, saber um termo, por exemplo, chegar em uma aldeia indígena e chamar a pessoa de índio é índio, vem cá, aqui é totalmente ofensivo. E a gente aprende isso no decorrer da nossa vida, no decorrer da nossa graduação, por exemplo, aprende várias coisas que eu antigamente falava errado porque eu não sabia, eu não sabia aquilo, apesar de eu ser muito curioso com várias coisas, tem coisas que eu sei que totalmente aleatórias assim, mas a gente só aprende vendo, estudando sobre, então, essa formação, pelo menos para mim, foi muito importante porque abriu meus olhos para várias coisas, principalmente sociais, e isso, importantemente sociais, tanto que na sala de aula, questões, a questão social, para mim, com alunos assim, eu me envolvo bastante.

Como observado no exposto, apesar das limitações que ainda envolvem a formação intercultural no curso de Pedagogia, o processo formativo foi relevante para promover o contato inicial dos discentes com as temáticas relacionadas à diversidade. No entanto, tais abordagens ainda carecem de aprofundamento teórico e integralidade curricular, de modo que a interculturalidade seja compreendida não como conteúdo periférico, mas como eixo estruturante da formação docente.

Nessa direção, a educação intercultural emerge como uma estratégia política capaz de potencializar ações educativas que nascem dos conflitos e das tensões sociais, promovendo o encontro e o diálogo nas instituições educacionais. Como afirmam Santiago, Akkari e Marques (2013), trata-se de favorecer uma interação fluida entre as pessoas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo das relações humanas e pedagógicas.

Além do mais, o relato do discente João reitera que uma das principais características da educação intercultural é justamente o diálogo com o diferente;

Isso é importante, a gente ouvir o próximo, entender a sua realidade, entender o que a pessoa está inserida, e absorver o conhecimento também, porque, querendo ou não, o conhecimento é poder, e a gente vai levar isso para a sala de aula. Em todas as situações que acontecem. Só a questão mesmo de reforçar essa questão da interação de culturas, que eu posso ter a minha, e a gente vai para dentro de uma comunidade quilombola que nem o Curiaú, e a gente vê que a riqueza deles, cultural, também tem, a questão religiosa também [...] o que eles veem que a gente não sabe, então a gente consegue aprender muita coisa, e isso é muito importante para as crianças também, naquela relação de pertencimento também ao lugar. (João, acadêmico do curso de pedagogia, turma 2022)

Nesses trechos, observam-se duas características recorrentes ressaltadas pelos discentes em relação à interculturalidade: a interação entre os sujeitos e o pertencimento aliado à valorização da diversidade de um lugar. Essas observações indicam que os estudantes não veem a interculturalidade como um conceito

abstrato, mas como algo palpável, que se manifesta nas relações e nos espaços que estão inseridos.

A partir da reflexão sobre os conceitos de interculturalidade, os discentes foram convidados a dialogar e apresentar **apontamentos e contribuições para o curso de Pedagogia, especialmente no que se refere ao fortalecimento dessa temática na formação docente**. A proposta buscou provocar nos alunos uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e sobre os caminhos possíveis para uma educação mais sensível às diversidades culturais.

Com esse PPC, ele não reflete as necessidades da nossa formação para atuar em pleno limite daqui para frente. Nós não debatemos temas cruciais que hoje permeiam o trabalho pedagógico (Pedro, Acadêmico da turma de 2022)

E o fato também disso, né? De ser uma universidade no Norte, no Amapá, e os professores não... Os professores não, mas a universidade em si não adaptar aqui os cursos à nossa realidade. Nossa realidade nortista, nossa realidade de quilombola, de rurais, de ribeirinhos e tudo isso. Não ser, não abranger esses assuntos. A gente está aqui, a gente está nessa vivência, a gente vê, a gente tem alunos, a gente tem conhecidos, a gente tem familiares, a gente é daqui e o curso abrange pouco. Mas de que tem que ter uma formação dos professores de realmente vivenciar daqui também. De que eles tragam coisas da nossa cultura, tragam coisas daqui do Norte, que seja disponibilizado isso para quem está se formando aqui (Daniele, Acadêmica da turma de 2022)

As falas anteriores convergem para dois aspectos primordiais, segundo a percepção dos discentes: a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, que já não atende às expectativas formativas dos alunos, e a urgência de incorporar debates atuais sobre o trabalho do(a) pedagogo(a), especialmente no contexto amazônico.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), vigente desde 2009, mostra-se desatualizado frente às profundas transformações que marcam o século XXI, tais como a emergência de novas tecnologias, o fortalecimento das pautas interculturais, das questões de gênero, do fortalecimento dos movimentos sociais, questões ambientais de valorização do território amazônicos, dos saberes tradicionais, dentre outros. Os avanços nas políticas de inclusão e os múltiplos campos de atuação do(a) pedagogo(a) exigem uma reconfiguração curricular que dialogue com as demandas contemporâneas. Os discentes apontam que o curso precisa fortalecer o diálogo com as demandas contemporâneas, como a interculturalidade, a inclusão, a justiça social e a valorização dos saberes locais.

Ademais, a discente Daniele reitera a ausência de aspectos da identidade cultural no currículo, destacando que o curso de Pedagogia, inserido no contexto da Amazônia amapaense, ainda não contempla de forma significativa as especificidades culturais, históricas e sociais da região. Essa lacuna compromete a formação de profissionais capazes de atuar com sensibilidade e compromisso ético diante das diversidades que compõem o território.

Tal perspectiva ainda é fruto do processo histórico de colonização, cujos efeitos permanecem expressos nos currículos e práticas educacionais contemporâneas. A lógica colonial, marcada pela dicotomia entre colonizadores e colonizados, continua a operar nas estruturas escolares, reproduzindo a hegemonia da cultura dominante, a cultura ocidental, como referência universal de conhecimento, linguagem e comportamento.

Nesse cenário, as culturas consideradas subalternas aquelas que não se enquadram nos padrões eurocêntricos são frequentemente invisibilizadas ou tratadas como exóticas, sendo forçadas a adequar-se à lógica ocidental para serem reconhecidas como legítimas. Essa imposição compromete a construção de uma educação plural, democrática e situada, que valorize os saberes locais, as epistemologias indígenas, afro-brasileiras e amazônicas, e as múltiplas formas de existência que compõem o território.

Todavia, observa-se também um movimento de desconstrução e ressignificação dessa realidade ainda marcada por traços coloniais, o qual envolve um processo de quebra de paradigmas enraizados em uma matriz cultural hegemônica. Esse movimento, embora ainda incipiente em muitos contextos, revela esforços para superar a lógica eurocêntrica que historicamente estruturou os currículos e as práticas educacionais no Brasil.

No campo educacional, o(a) professor(a) assume um papel central como mediador(a) cultural, sendo responsável por conduzir os conteúdos escolares de forma crítica, sensível e contextualizada. Por esse motivo, torna-se de suma importância priorizar, nos cursos de formação de professores, uma perspectiva intercultural, que permita ao futuro pedagogo(a) atuar com competência diante da diversidade sociocultural presente nas escolas;

As disciplinas curriculares servindo enquanto base teórico-prática para que se estabeleçam subsídios crítico-reflexivos de ação, podem ser molas propulsoras para o desenvolvimento de saberes e experiências

pedagógicas, que efetivem trabalhar questões que envolvam dimensões multiculturais na sala de aula (Alves, p.87, 2016)

Outro aspecto citado pelos alunos é a necessidade de que os professores conheçam profundamente a realidade na qual estão inseridos. Tal compreensão é preponderante para a construção de uma formação mais significativa, pois permite que a interculturalidade seja trabalhada não apenas como conceito, mas como prática viva, enraizada nas vivências cotidianas dos sujeitos da educação.

Vem até aquela música, Quem nunca viu a Amazônia nunca irá entender. Aí ele começa a ditar as ciências, a cultura, a dança ali. Então realmente, olhando para esse lado, como a colega é de origem quilombola, faz total diferença, por exemplo, ver a realidade falando, ver o professor x falando, como aquilo é a realidade dele, ele inspira (Karen, Acadêmica da turma de 2022)

E eu acho que para finalizar as palavras, essa questão de a gente trazer as pessoas com propriedade para falar, conhecendo essa realidade, preparados para poder nos passar isso, porque a gente foi observar, muitos professores a gente viu não são daqui do Estado mesmo [...] Então, trazer essa reflexão dos professores adequados, apropriados para isso, faria muita diferença nessa convivência. (Daniele, Acadêmica da turma de 2022)

Um ponto relevante destacado na fala da discente Daniele é a valorização dos professores da região, aspecto fundamental para o fortalecimento da identidade educacional local. Nesse sentido, observa-se um avanço significativo com a consolidação de programas como o PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação), que tem desempenhado papel estratégico na formação continuada de docentes no estado do Amapá.

A recente conquista com a implantação do doutorado em educação representa um marco histórico para a região, ampliando as possibilidades de formação de professores pesquisadores que poderão atuar no ensino superior e contribuir diretamente para as reformulações necessárias no curso de Pedagogia.

Por fim, o grupo focal foi concluído com agradecimentos aos discentes, reconhecendo a relevância de suas contribuições para o presente debate. A participação ativa dos alunos foi fundamental para a construção de reflexões críticas sobre a interculturalidade na formação docente, evidenciando a importância de espaços dialógicos que valorizem suas vivências, percepções e propostas.

O que se ressalta nesta finalização é a valorização dos espaços de discussão e diálogo, fundamentais para a construção de uma universidade pública

verdadeiramente democrática. Como uma das principais instituições educacionais do país, a universidade deve estar aberta ao diálogo com seus alunos, de portas e janelas escancaradas para o novo, para as descobertas e, sobretudo, para as diversidades que compõem o tecido social e cultural brasileiro.

Essas diversidades exigem uma ruptura com perspectivas conservadoras e elitistas, historicamente enraizadas no ensino tradicional e ocidentalizado. É preciso descolonizar as práticas pedagógicas, revisitar os currículos e reconhecer outros sujeitos, saberes e epistemologias que foram historicamente marginalizados. Trata-se de promover novas pedagogias, que dialoguem com os territórios, com os povos e com as experiências vividas, especialmente no contexto amazônico.

Por fim, embora se possa notar avanços na inserção do debate de interculturalidade no Curso, como por exemplo, a inclusão da disciplina de Educação Étnico-Racial²⁹, ainda permanece o desafio de realizar uma reformulação curricular que potencialize essas discussões no âmbito do Colegiado de Pedagogia, garantindo que a interculturalidade não seja abordada apenas de forma pontual ou esporádica, mas sim como um princípio estruturante de todo o curso. É necessário que as temáticas interculturais estejam presentes de forma transversal em todas as disciplinas, promovendo uma formação que articule teoria e prática, território e identidade, diversidade e justiça social.

Nesta direção, construir uma formação mais humanizada, democrática e intercultural implica romper com modelos tradicionais e coloniais de ensino, e assumir o compromisso com uma pedagogia que reconheça os sujeitos em sua pluralidade, que dialogue com os contextos locais e que contribua para a transformação social por meio da educação.

²⁹ 27 cursos ofertados pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 13 são licenciaturas, e apenas 5 apresentam em sua matriz curricular a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais (Castro, 2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as questões relacionadas à valorização da educação intercultural em uma universidade pública situada na Amazônia nos conduz à reflexão sobre os processos históricos de exclusão social, territorial e cultural que ainda reverberam nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente nos currículos e nas políticas de formação docente. Tais exclusões, enraizadas desde o período colonial, continuam a impactar a forma como os saberes são legitimados e os sujeitos são representados no espaço acadêmico. Nesta pesquisa tentou-se elucidar aspectos relacionados à formação de pedagogos voltados para a presença da interculturalidade, entendida como uma abordagem que valoriza os sujeitos em sua pluralidade cultural e territorial.

Assim, este estudo buscou analisar a compreensão dos discentes do curso de Pedagogia da UNIFAP/ Campus Marco Zero sobre a presença da interculturalidade na formação inicial de pedagogos(as). Trata-se de uma temática ainda emergente nas universidades brasileiras, que precisam ampliar seus horizontes para perspectivas descentralizadas, rompendo com os conteúdos tradicionais e hegemônicos que historicamente orientam os currículos acadêmicos.

Inseridos no contexto da Amazônia amapaense, é fundamental estar atento às políticas educacionais que tendem a inferiorizar os saberes culturais locais, sustentadas por uma lógica ainda colonial e eurocêntrica de produção e validação do conhecimento. Em linhas gerais, os aspectos relacionados à interculturalidade e à valorização cultural, sob uma perspectiva crítica nos espaços educativos, precisam ser ampliados nas universidades e nos cursos de formação docente. Tal ampliação é essencial para que os futuros educadores, em suas práticas pedagógicas, valorizem as diversidades presentes nas salas de aula, compreendendo as diferenças como potencializadoras do aprendizado em um ambiente aberto ao diálogo, e, conseqüentemente, democrático e inclusivo.

À vista disso, observou-se ao longo deste estudo que o curso de Pedagogia enfrenta desafios significativos, entre os quais se destaca a tendência histórica das políticas de formação docente seguirem a influência de organismos internacionais, como a OCDE³⁰, que orientam políticas educacionais vinculadas aos interesses do capitalismo global. Essas prerrogativas reverberam em documentos como a BNC-Formação (2019) e nos currículos escolares, como a BNCC (2017), consolidando uma lógica de padronização e controle dos saberes.

No que diz respeito à questão cultural, essas políticas educacionais ainda sustentam um discurso simplista e reducionista sobre as diversidades culturais, desconsiderando as especificidades territoriais e identitárias dos sujeitos da educação. Nessa direção, a BNC-Formação (2019) configura-se como um instrumento hegemônico, a serviço de uma política cultural funcional, que tende a alinhar a formação docente aos interesses econômicos e técnicos, em detrimento de uma abordagem crítica, plural e intercultural.

Constatou-se, ao longo desta pesquisa, a necessidade de revitalização e revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, vigente desde 2009. Tal revisão revela-se urgente diante das novas discussões pedagógicas que emergem no cenário educacional contemporâneo, como a diversidade de gênero, a ascensão de movimentos sociais, a luta pela educação intercultural indígena, e os múltiplos desafios que envolvem a formação docente em uma perspectiva antirracista, entre outros.

O currículo do curso precisa estar atento às novas demandas sociais, incorporando temáticas que reflitam a complexidade e a pluralidade dos contextos educativos. Como afirmou um dos discentes participantes desta pesquisa (Discente 4).

³⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Ademais, outro ponto relevante apontado pelos discentes refere-se à necessidade de uma valorização mais robusta da cultura amapaense no âmbito da formação acadêmica. Por se tratar de uma universidade localizada na Amazônia e inserida no estado do Amapá, os estudantes perceberam ausência significativa de conteúdos que dialoguem com as especificidades culturais, históricas e territoriais da região. Esse processo de inclusão e abordagem cultural deve ser explorado não apenas no curso de Pedagogia, mas em todos os espaços da universidade, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Além disso, embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia apresente avanços importantes, como a inclusão de uma disciplina voltada às questões étnico-raciais, os dados desta pesquisa revelam que, segundo a compreensão dos discentes, ainda é necessária uma ampliação da carga horária destinada a essa temática. Os estudantes apontam que as discussões sobre educação indígena e afro-brasileira permanecem pontuais e fragmentadas, concentradas em disciplinas específicas, o que dificulta a construção de uma abordagem transversal e contínua ao longo da formação. Nesse sentido, torna-se urgente repensar o currículo de forma a garantir que as questões étnico-raciais e interculturais sejam tratadas de maneira integrada e permanente,

Em síntese, os apontamentos sobre a interculturalidade no curso de Pedagogia da UNIFAP, coletados por meio do questionário estruturado e do grupo focal, revelam que essa temática é reconhecida como sensível e relevante pelos discentes. No entanto, evidenciou-se a necessidade de sua transversalização ao longo das diversas disciplinas do curso, de modo que não permaneça restrita a momentos pontuais da formação.

Ao longo das análises, observou-se que os alunos desenvolveram uma discussão reflexiva e crítica sobre a importância da educação intercultural em sua trajetória formativa. Demonstraram sensibilidade às características dessa abordagem, que envolve o diálogo com as diferenças, a valorização dos saberes dos sujeitos e a busca contínua por formações que respeitem a diversidade cultural e territorial. Apesar das limitações identificadas no curso de Pedagogia, as discussões vivenciadas ao longo da formação foram significativas para a construção de uma consciência crítica entre os discentes

Enfim, esta pesquisa permitiu, por meio da compreensão dos interlocutores, analisar como a interculturalidade e seus desdobramentos vêm sendo abordados no curso de Pedagogia da UNIFAP. Os dados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da temática, ainda são necessários avanços estruturais e pedagógicos.

Aspectos como a avaliação constante do curso, a criação de espaços abertos ao diálogo e a realização e revitalização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) emergem como elementos preponderantes para a construção de uma formação plural, democrática e intercultural. Tais medidas são fundamentais para que o curso responda às demandas sociais e territoriais da Amazônia amapaense, promovendo uma educação que valorize as diferenças e os saberes locais.

À luz dos resultados apresentados, reconhecem-se os limites desta dissertação, uma vez que a análise concentrou-se prioritariamente na compreensão dos discentes, em detrimento de outros elementos, como por exemplo a compreensão dos docentes, no processo de formação inicial de pedagogos(as). Ainda assim, os achados evidenciam aspectos relevantes que apontam para a necessidade de continuidade dos estudos, especialmente aqueles voltados à construção de educadores culturalmente comprometidos com a diversidade de sujeitos e culturas nos diferentes ambientes educacionais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. Educação à Direita: Mercado, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1 e 2, p. 25-47. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=853493>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: Acesso em: scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf. Acesso em: 10, nov.2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educacional (PUCPR)*, v.10, Paraná, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2024

CANDAU, Maria Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Maria Vera (org). *Multiculturalismo: diferenças*. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 29 set. 2023.

CANTO, Fernando Pimentel. *Literatura das pedras: a Fortaleza de São José de Macapá como locus das identidades amapaenses*. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
CASTRO, Betel Pereira de. *Percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial*. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

CORREIA, Sérgio; HAGE, Salomão. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista Nera*, n. 18, janeiro/junho 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 04 nov.2024

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [7. Coronil.pdf](#). Acesso em: 05 nov.2023

CORDEIRO, João Paulo; CORDEIRO, Blenda P.F. Por Uma Pedagogia Da Diversidade No Viés Da Interculturalidade: Contribuições Numa Perspectiva Educacional Em Direitos Humanos. SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade, Rio de Janeiro, v. 13. n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: [POR_UMA_PEDAGOGIA_DA_DIVERSIDADE_NO_VIES_DA_INTERC.pdf](#) Acesso em: 05 nov.2023.

CORDEIRO, A. A. S.; SILVA, E. A. C.; MENDES, D. M. “Amazonizar”: educação e ontologia política dos povos amazônicos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, spe 3, e19482, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1948201>

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. As competências da cultura: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 25, n. 75, p. 1–23, 2024. Disponível em: e-publicações UERJ. Acesso em: 11 set. 2025.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e Formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GAMBOA, Silvio Anciar Sánchez. Pesquisa qualitativa: Superando tecnicismo e falsos dualismos. Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 05.nov.2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber livro editora, 2005.

GUSMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem. Rio Negro (Brasil) Séculos XVIII e XIX.

In: ADAMES, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade. São Paulo: Amablume, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 26 ago, 2024.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro. DPeA, 2006.

JESUS, Weverton; Lima, João. Aula 7: Principais instrumentos de coleta de dados (Grupo Focal), 2012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12232030072012Pesquisa_em_Ensino_de_QuÃ%C2%ADmica_aula_7.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

LIMA, Cristiane; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: [SciELO Brasil - Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica](#). Acesso em: 04, nov, 2024

LÜDKE, Menga; André, Marlí. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo

Miles, M. B., & Huberman, A. M. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2nd ed.). Sage Publications, Inc, 1994. Disponível em: [Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed.](#). Acesso em: 10 dez, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria Cristina Gomes. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335–1359, jul./set. 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/58056>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Pedagogos e Pedagogos: Caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIZAANI; Luciana; SILVA. Rosemary; BELO, Suzelei; HAYASHI, Maria. **A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO**. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PUGLISI, Maria; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber livro editora, 2005.

RODRIGUES, Efigenia; FOSTER, Eugênia; CUSTÓDIO, Elivaldo. Interculturalidade na Formação Inicial Docente na Amazônia Amapaense. In: PEREIRA, Alexandre; SPOTTI, Carmem (org). **Educação, diversidades e culturas: Entrecruzamentos nas Amazônias**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SACAVINO, Susana. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313296175/Interculturalidade-e-Educacao-Desafios-Para-a-Reinvencao-Da-Escola>. Acesso em: 26, ago, 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Educação intercultural: Desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil (org). Formação de professores: perspectivas interculturais. Autografia, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Rosane Barreto; QUEIROZ, Paulo Pires. Interculturalidade: Instrumento De Mudança Da Práxis Escolar. RevistAleph, nº 31, dezembro 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39293>. Acesso em: 26, ago, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020–2026. Macapá: UNIFAP, 2019. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/deplan/files/2024/09/PDI-2020-2026-1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Macapá: UNIFAP, 2009. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia/>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5–15, maio/ago. 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções e tensões. Editora 7Letras, 2009, p. 12-42.

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Atenção: Este questionário pertence à pesquisa de mestrado de Karolina do Socorro Pacheco de Araújo, cujo objetivo é conhecer o perfil dos participantes da pesquisa que apresenta como título: **INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.**

1. Idade

2. Local de Nascimento

3. Identidade de gênero:

Marcar apenas uma oval.

HOMEM ☒ MULHER TRANS

HOMEM ☒ TRANS

NÃO ☒ BINÁRIO

Outro: ☐

☐☐

4. Raça autodeclarada:

Marcar apenas uma oval.

☐ Branca ☐Preta ☐ Parda☐ Indígena☐ Quilombola

5. Estado Civil

Marcar apenas uma oval.

☐ solteiro ☐

Casado

☐ União

• Estável

☐ Divorciado ☐

Viúvo (a);

6. Tem filhos

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim ☐

Não

7. Ocupação

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim ☐

Não

8. Se sim, qual ocupação?

9. Renda familiar:

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de um salário mínimo; ☐

De 01 a 02 salários mínimos;

☐ De 02 a 03 salários

☐ Mais de 03 salários mínimos.

10. Religião

Marcar apenas uma:

Católica ☐ Evangélica

Espírita ☐ Outro:

11. Você participa de algum movimento social: Se sim, qual?

12. Ano de ingresso na Instituição

13. Quais os fatores que influenciaram sua decisão ao escolher o curso de Pedagogia como profissão?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Desejo em lecionar e/ou afinidade com a Educação
- ☐ Desejo de contribuir com a formação/transformação do aluno e/ou da sociedade
- ☐ Experiências anteriores como monitor, professor particular e ect ☐

Admiração pela profissão docente

- ☐ Influência de familiares, professores e/ou amigos
- ☐ Vantagens oferecidas pela profissão (exemplo: Flexibilidade no acesso a universidade, flexibilidade de horário/tempo e amplo mercado)

☐

Outro:

12. O que você entende a respeito de interculturalidade? No curso de pedagogia foi utilizado este termo?

APÊNDICE II

Atenção: Esse grupo focal pertence à pesquisa de mestrado, intitulada; **INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.** O referido grupo focal tem como objetivo analisar a compreensão dos discentes de pedagogia a respeito de como a interculturalidade está presente na formação inicial dos pedagogos (as) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- campus Marco zero.

PRIMEIRA PARTE DO GRUPO FOCAL:

Explorando o entendimento a respeito da interculturalidade.

Introdução: O mediador apresentará a pesquisa e, em seguida, explicará brevemente alguns conceitos, como o de interculturalidade, com o objetivo de fomentar a discussão entre os participantes e estimular a recordação de suas vivências no curso de Pedagogia.

Apresentação de todos os participantes

1- Nuvens de palavras (alunos)/ o que vem na cabeça de vcs quando pensam sobre essa temática

(construção do painel intercultural e comentário)/ Primeiras impressões registro de comentários e palavras chaves mencionadas pelos participantes.

2- Imagens que possam representar interculturalidade/palavras chaves (Educação quilombola, diversidade étnico-racial, movimentos sociais, indígenas, religião, LGBTQIAP+, Educação no campo, Cultura, Amazônia Amapaense)

SEGUNDA PARTE DO GRUPO FOCAL:

1- Levar o PPC com as disciplinas do curso e solicitar aos alunos que destacassem as disciplinas mais marcantes e explicassem o porquê.

2- Qual seria a principal atribuição do pedagogo em uma sociedade plural e diversa (Pode ser explorado as diversas áreas de atuação do pedagogo).

3- **As disciplinas curriculares** de seu curso (Curso de forma geral) têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com diferenças nos ambientes de atuação do pedagogo? Comentem

5- De acordo com os conhecimentos construídos até então na graduação, o que seria **interculturalidade**? Destaque exemplos de situações de aprendizagens durante curso (Vivências na universidade)

3 parte: Finalização

Apontamentos futuros

- Como alunos que já viveram grande parte do curso, vocês teriam apontamentos na contribuição para o curso de pedagogia, relacionada a essa temática (Intercultural)

Justifique.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Através deste termo e de acordo ao que normatiza a resolução 466/2012 e 510/2016, convidamos você a participar da pesquisa intitulada: **INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**, que tem como objetivo de analisar a compreensão dos discentes de pedagogia a respeito de como a interculturalidade está presente na formação inicial dos pedagogos (as) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)-campus Marco zero, por meio de um questionário semiestruturado e como principal técnica de coleta de dados, o Grupo Focal (GF).

Sua participação ocorrerá por meio de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, e em um Grupo Focal com duração prevista de 1h30min, abordando questões relacionadas à sua trajetória no curso de Pedagogia e à interculturalidade. Caso decida não participar ou deseje desistir a qualquer momento, você tem total liberdade para fazê-lo. As informações serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam permitir sua identificação. Qualquer dúvida relativa à pesquisa poderá ser esclarecida pelos responsáveis pela pesquisa. Você receberá

uma cópia deste termo, que contém os contatos dos pesquisadores responsáveis, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Eu _____(nome por extenso) declaro que, após ter sido esclarecida pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa intitulada, **INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): ANÁLISE DA COMPRESSÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

Macapá, _____ de _____ de 20____.

Orientador da pesquisa
Gustavo Maneschy Montenegro
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP
Cel: (96) 981074639
E-mail: [gustavo@unifap.b](mailto:gustavo@unifap.br)

Mestranda
Karolina do Socorro Pacheco de Araujo
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP
Cel: (96) 981255704
E-mail: ivopant@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Implantação: 1º semestre/2009, retroativo à turma ingressante no 1º semestre/2008.

MACAPÁ
2009



SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	2
2 OBJETIVOS DO CURSO	2
3 PRINCÍPIOS NORTEADORES	3
4 PERFIL DO PEDAGOGO	4
5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	4
6 PRÁTICA PEDAGÓGICA	5
7 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	5
8 ATIVIDADES COMPLEMENTARES	6
9 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	6
10 CARGA HORÁRIA DO CURSO	7
11 ESTRUTURA CURRICULAR, POR NÚCLEO	8
12 MATRIZ CURRICULAR	9
13 FLUXOGRAMA DO CURSO	12
14 EMENTAS DAS DISCIPLINAS	13

1 APRESENTAÇÃO

A oferta de cursos superiores no Estado do Amapá remonta à instalação do extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá (NEM), o qual perdurou até 1991, ocasião em que foi instituída a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), sendo o Curso de Pedagogia um dos integrantes das 9 (nove) licenciaturas implantadas à época. Ainda em sua gênese, o curso de Pedagogia adotou em seu Plano Global as orientações contidas na Resolução 02/69 e no Parecer 252/69, ambos oriundos do então Conselho Federal de Educação, a partir dos quais buscava contemplar a demanda do Estado, levantada pelo Núcleo de Pesquisa Educacional, da Secretaria de Estado da Educação, que apontava um alto índice de professores sem a devida formação para o exercício da docência e de atividades técnicas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/96 emergiu a necessidade de redimensionar propósitos quanto à formação do educador. As permanentes discussões internas no Curso, bem como a participação ativa em debates locais, interestadual e nacional acerca do perfil do profissional da educação alimentaram a necessidade de revisão do *modus operandi* condutor da linha de formação acadêmica do pedagogo, dentro da UNIFAP. Este processo é intensificado a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006).

Desta forma, com a nova modelagem curricular apresentada para o Curso de Pedagogia, da UNIFAP, pretende-se não só atender às exigências da legislação educacional, como também propiciar ferramentas teórico-metodológicas ao acadêmico para que alcance o conhecimento necessário a uma ação educativa condizente com as demandas sociais.

2 OBJETIVOS DO CURSO

- ❖ Formar o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas nos termos do Art. 64 da Lei N. 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006;

- ❖ Formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar na Escola e outros espaços pedagógicos, como estimulador da ação educativa;
- ❖ Estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação;
- ❖ Viabilizar projetos junto a órgãos governamentais, empresariais, e a movimentos sociais, para que os acadêmicos do Curso estejam em permanente processo de integração com a realidade social;
- ❖ Proporcionar compreensão acerca dos movimentos sociais e populares, a fim de diagnosticar e documentar as várias formas de educação.

3 PRINCÍPIOS NORTEADORES

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem como eixo norteador a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária, com base nos seguintes princípios:

- ❖ Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao longo do percurso acadêmico;
- ❖ Prática sistemática de pesquisa como meio de ampliação do conhecimento e intervenção na realidade;
- ❖ Sólida fundamentação teórico-metodológica que possibilite a compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa;
- ❖ Identificação da Escola como instituição promotora da educação para a cidadania;
- ❖ Preparação para o exercício da docência enquanto processo metódico e intencional de promoção da aprendizagem;
- ❖ Conhecimento pedagógico e técnico que permita a *praxis* da gestão democrática;
- ❖ Transdisciplinaridade como ruptura do modo linear do fazer pedagógico, visando à integração entre as disciplinas e a articulação de diferentes saberes;
- ❖ Educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras atitudinais.

4 PERFIL DO PEDAGOGO

O Curso de Pedagogia da UNIFAP gradua o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas nos termos do Art. 64 da Lei N. 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006.

5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Na formação do pedagogo busca-se atingir:

- ❖ Percepção ampla e consistente do processo e da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades;
- ❖ Capacidade de diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais condizentes com a realidade sócio-cultural, econômica e política, nos contextos urbano e rural;
- ❖ Compreensão dos diferentes níveis e modalidades de educação, em articulação com a realidade da sociedade contemporânea;
- ❖ Desenvolvimento de uma ética profissional com responsabilidade e compromisso com o fazer pedagógico;
- ❖ Habilidade para atuar na educação de forma inclusiva, de modo a buscar garantir os direitos sociais;
- ❖ Possibilidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- ❖ Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão da educação, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas em ambientes escolares e não-escolares;
- ❖ Competência para elaborar projetos pedagógicos que possam sintetizar os anseios da comunidade escolar pautados nos aspectos de solidariedade, cooperação, responsabilidade, compromisso social e ética.

6 PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Colegiado de Pedagogia registra neste projeto a Prática Pedagógica como disciplina curricular obrigatória, realizada desde o início do processo formativo até o seu final, com carga horária de 420 (quatrocentas e vinte) horas, a ser expressa num movimento contínuo de articulação entre teoria e prática, tendo em vista a familiarização com situações próprias de ambientes escolares e não-escolares.

Nesse sentido, o Projeto de Prática Pedagógica, a ser coordenado pelo conjunto de professores de cada período letivo, incluirá ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, envolvendo as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, integração de professores, intervenção pedagógica, relacionamento escola-comunidade, relações com a família, bem como o debate social mais amplo sobre educação e, ainda, o reconhecimento e a intervenção em contextos não-escolares.

7 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se em disciplina obrigatória, cujo objetivo é o de proporcionar “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...]” (Parecer CP/CNE N. 28/2001). Assim, neste Projeto o Estágio é concebido como um dos eixos articuladores da dimensão teórico-prática do processo formativo do pedagogo e vem estruturado em Estágio Curricular Supervisionado I, com 100 horas para docência em educação infantil; Estágio Curricular Supervisionado II, com 100 horas para docência nos anos iniciais do ensino fundamental; e Estágio Curricular Supervisionado III, com 100 horas para atuação em Coordenação e Gestão do Trabalho Pedagógico, sempre com base nas especificidades do itinerário previsto para o Curso de Pedagogia.

8 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Para integralizar o processo formativo o presente Projeto Pedagógico incorpora em sua estrutura curricular as Atividades Complementares (AC), conforme orienta o Parecer CP/CNE N. 9, de 08 de maio de 2001, e estipulam as Resoluções CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006 e 024/2008 – CONSU/UNIFAP, de 22 de outubro de 2008.

Nesse sentido, as AC ensinam o princípio da flexibilização curricular à medida que estimulam a participação do acadêmico em diferentes atividades, tais como: eventos científicos, artísticos e culturais; ações de caráter técnico e comunitário; envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa; monitoria; prática de estudos independentes, transversais e interdisciplinares, de permanente e contextualizada atualização profissional, sobretudo, nas relações com o mundo do trabalho, oferecidos, inclusive, por outras IES em áreas afins ao campo da formação do educador.

9 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Conselho Nacional de Educação, no corpo do Parecer N. 9, de 08 de maio de 2001, caracteriza a pesquisa como:

[...] elemento essencial na formação profissional do professor. [...] Ela possibilita que um professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e à vida dos alunos.

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006, indica “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” como elemento central na formação do pedagogo. Nesse sentido, a matriz do Curso de Pedagogia, da UNIFAP, contempla em todo o percurso formativo, componentes curriculares voltados para a investigação científica em ambientes escolares e não-escolares, culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual pode ser estruturado com base nos seguintes eixos de pesquisa: 1) Docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; e 3) Políticas públicas e Educação Inclusiva.

10 CARGA HORÁRIA DO CURSO

Conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP N. 1, de 15/05/2006, o Curso terá carga horária total de 4.040 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

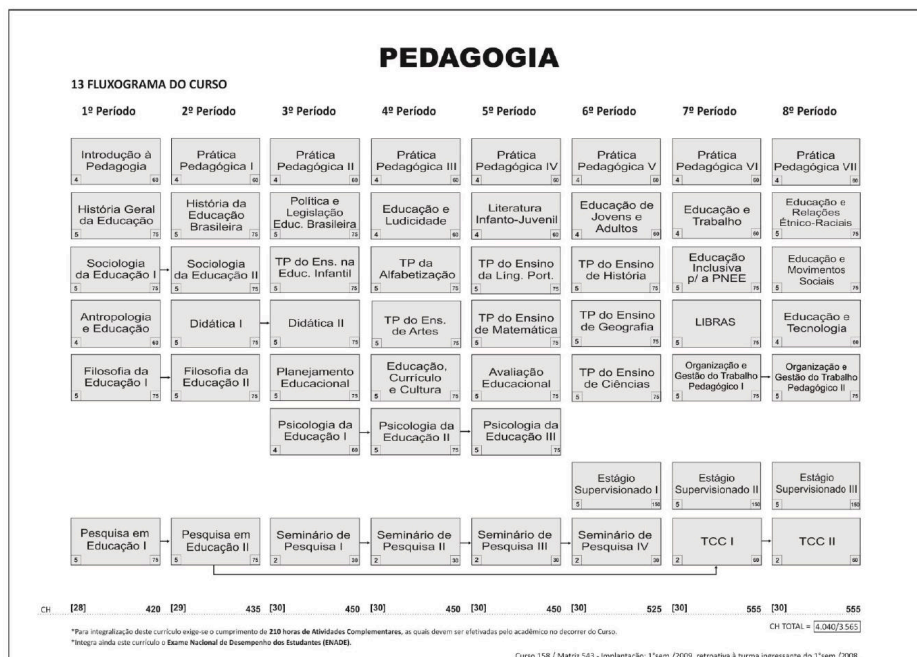
NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
Estudos Básicos	2.535
Aprofundamento e Diversificação de Estudos	845
Estudos Integradores	660
CARGA HORÁRIA TOTAL	4.040

Quadro 1 - Indicação da carga horária em relação aos núcleos estruturantes do currículo.

A carga horária vem distribuída no conjunto dos componentes curriculares da seguinte forma:

COMPONENTES CURRICULARES	CH EM MÓDULO-AULA DE 50 MIN.	CH EM HORA-RELÓGIO
Disciplinas referentes à formação pedagógica geral do Pedagogo-Professor	1.560	1.300
Disciplinas referentes ao objeto e à metodologia de ensino	870	725
Disciplinas referentes à formação técnico-pedagógica	150	125
Disciplinas referentes à fundamentação para a pesquisa	270	225
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA EM HORA-RELÓGIO	CH EM HORA-RELÓGIO
Prática Pedagógica	420	420
Estágio Supervisionado	450	450
Atividades Complementares	200	200
Trabalho de Conclusão de Curso	120	120
ENADE	-	-
Carga Horária Total do Curso	4.040	3.565

Quadro 2 - Indicação da carga horária do Curso em módulo-aula de 50 minutos e em hora-relógio.



14 EMENTAS DAS DISCIPLINAS E BIBLIOGRAFIA [BÁSICA E COMPLEMENTAR]

- ❖ **INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA:** A construção histórica da Pedagogia. Pedagogia e prática docente no Brasil. Origem e finalidades do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia no Brasil e no Amapá. O curso de Pedagogia e a formação de professores na LDB. O pedagogo e seus compromissos sociais, políticos e educacionais. O curso de Pedagogia na UNIFAP: história, organização e perfil do pedagogo.

- ❖ **HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO:** Introdução ao estudo da História da Educação e sua relação com diferentes sociedades e culturas nos diversos períodos da História da Humanidade. A educação nas sociedades primitivas. Educação na Antiguidade e na construção do Humanismo Clássico. A educação na Idade Média. Educação nos tempos modernos e sua articulação histórico-social com o Renascimento. Movimentos Religiosos do Século XVI e suas influências históricas na educação. Realismo Pedagógico. Naturalismo Pedagógico.

- ❖ **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:** A sociedade brasileira no Período Colonial e a ação pedagógica dos Jesuítas. A Reforma Pombalina e suas conseqüências no sistema colonial de ensino. A institucionalização do ensino e a legislação educacional do Império. Modificações no sistema educacional com a implantação da República, no Brasil. As principais mudanças educacionais durante o governo de Getúlio Vargas. A Constituição de 1946 e seus reflexos no sistema educacional brasileiro. O Estado Militar e educação brasileira. As perspectivas atuais da educação no sistema político vigente.

- ❖ **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I:** Filosofia e Filosofia da Educação. Pressupostos filosóficos que fundamentam as concepções de educação. O homem e suas relações com o Mundo. A *praxis* educativa contemporânea.

- ❖ **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II:** A Filosofia da Educação e sua relação com a educação brasileira contemporânea. Educação libertadora enquanto projeto político-social. O pensamento pedagógico brasileiro. Antropologia filosófica e educação.

- ❖ **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I:** Os conceitos e objetivos da Sociologia e da educação. O fato social. As teorias sociológicas e tendências ideológicas na educação. A educação na sociedade globalizada inserida no modelo neoliberal.
- ❖ **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II:** A relação dialética entre Escola, Estado e as sociedades política e civil. O papel dos intelectuais na educação e o processo de proletarização do magistério. As decisões políticas do Estado capitalista e a educação como política social. O Estado e as relações entre saber e poder. A educação popular e a educação ambiental na escola pública. O desenvolvimento sustentável como paradigma de políticas públicas.
- ❖ **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO:** A ciência antropológica: conceito, formação, desenvolvimento e objetivo de estudo. Aspectos antropológicos influentes na definição de processos e projetos educativos. A contribuição dos choques culturais para a (de)formação da identidade do povo brasileiro. O papel da educação no contexto sócio-cultural, geral e específico, da sociedade brasileira.
- ❖ **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I:** A constituição histórica da Psicologia enquanto ciência e seu objeto de estudo. A Psicologia da Educação, seu objeto de estudo e suas principais contribuições às ciências pedagógicas. As teorias modernas da Psicologia e suas implicações na educação.
- ❖ **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II:** A Psicologia do desenvolvimento: conceito, métodos e teorias. O processo de desenvolvimento biopsicossocial nas diferentes fases da vida do indivíduo e os transtornos mentais.
- ❖ **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III:** Aspectos sócio-culturais da Psicologia da Aprendizagem: conceituação, concepções psicológicas e suas implicações. Fatores que influenciam e interferem no processo de aprendizagem. As inteligências múltiplas ligadas aos fatores de aprendizagem.

- ❖ **DIDÁTICA I:** A evolução histórica da Didática. O processo interdisciplinar como mecanismo de compreensão do conhecimento. A dimensão técnica, humana, política e ideológica subjacente à prática pedagógica. A produção e a transformação do conhecimento na ação do professor.
- ❖ **DIDÁTICA II:** A Didática como eixo articulador do processo de produção do conhecimento no cotidiano da escola e no espaço da sala. O planejamento nas dimensões técnica, humana, política e ideológica. A didática e a pesquisa no cenário escolar. Desafios da formação do educador no mundo contemporâneo.
- ❖ **EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA:** Etimologia e epistemologia do currículo. História do currículo. Teoria crítica do currículo. Currículo e política cultural. Currículo e disciplinas escolares. Currículo e formação de professores. A educação obrigatória e a diversidade cultural. Paradigmas curriculares. A *praxis* do currículo. Organização curricular disciplinar e não disciplinar.
- ❖ **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL:** A trajetória histórica do planejamento. As reformas e atuais políticas educacionais envolvendo o processo de planejamento do sistema educacional. O processo de planejamento em seus diferentes enfoques e sua materialização em Planos, Programas e Projetos. A ação do planejamento na organização escolar: do Projeto Pedagógico ao Plano de Ensino.
- ❖ **AValiação EDUCACIONAL:** As diversas concepções teóricas e práticas da avaliação em confronto com as exigências legais e a realidade educacional. Os paradigmas norteadores da construção do pensamento da avaliação escolar. O transplante da tradição avaliativa americana para o Brasil. Os estudos sobre avaliação no Brasil: origem, trajetórias e tendências atuais. Fundamento legal da avaliação. Testar, medir e avaliar: conceitos e diferenças básicas. Função social do exame e da avaliação. A prova enquanto exame e enquanto avaliação. A avaliação da aprendizagem: funções, instrumentos, parâmetros, métodos e técnicas. Análise crítica dos modelos de avaliação

de ensino e da aprendizagem escolar. Planejamento, elaboração e análise de estratégias e de instrumento de avaliação adequados à realidade educacional brasileira.

- ❖ **POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA:** Política e Legislação: aspectos determinantes do sistema de ensino brasileiro. A estrutura administrativa e normativa da educação contemporânea. Visões macro-políticas da educação no Brasil: as condições sócio-históricas na elaboração das leis 4.024/61; 5.540/68; 5692/71; 7.044/82 e 9.394/96. Análise, compreensão e crítica à nova LDB: principais aspectos técnicos e sua aplicação. As políticas públicas para a educação contemporânea: o Plano Nacional de Educação; o financiamento e a avaliação da Educação Básica; o projeto de inclusão educacional e suas interfaces com as minorias sociais; a reforma da Formação de Professores no Brasil.
- ❖ **EDUCAÇÃO E TRABALHO:** Definição e relação das categorias educação e trabalho. A centralidade do trabalho na constituição humana. Impactos da reestruturação produtiva na formação do trabalhador. Formação polivalente e formação politécnica. Função social da Escola na contemporaneidade. Hegemonia e contra-hegemonia dos espaços educativos. Políticas públicas de Educação Profissional no Brasil.
- ❖ **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:** Comunicação, tecnologia e educação. Os impactos sociais, culturais e educacionais decorrentes das novas tecnologias. O uso da tecnologia como recurso dos projetos de ensino e ferramenta da organização do trabalho pedagógico. Educação à distância: princípios educativos e tecnológicos.
- ❖ **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:** O estudo de LIBRAS enquanto linguagem dos surdos. O aspecto das organizações educacionais e culturais dos surdos. Análise reflexiva de aspectos gramaticais da Língua de Sinais brasileira. Diferentes marcas culturais dos surdos. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas, bem como da criação literária surda.

- ❖ **PESQUISA EM EDUCAÇÃO I:** A evolução da pesquisa em educação. Conhecimentos introdutórios sobre os aspectos teóricos e práticos de investigação científica aplicados à Ciência da Educação. Ciência e conhecimento. Finalidade, tipologia e classificação da pesquisa. Natureza e objetivos da pesquisa em educação. O paradigma da Ciência e da pesquisa. A pesquisa e a crise dos paradigmas da Ciência. Tendências metodológicas da Ciência Moderna. Significado da pesquisa para a prática profissional científica em educação, na dimensão interdisciplinar. As abordagens quantitativas e qualitativas e seus pressupostos do ponto de vista ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico. A importância da leitura para a pesquisa.
- ❖ **PESQUISA EM EDUCAÇÃO II:** Estudo da prática investigativa em educação a partir da elaboração de Projetos de Pesquisa. Execução da pesquisa. Elaboração do Relatório da Pesquisa: o ensaio monográfico. Divulgação dos resultados da Pesquisa: planejamento e execução de Seminários de Pesquisa; produção de artigos científicos. Estilo de redação dos trabalhos acadêmicos: normas para uma escrita técnica de qualidade. Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos: regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Técnica de levantamento e análise de dados. Características e estrutura de trabalhos acadêmicos.
- ❖ **SEMINÁRIO DE PESQUISA I, II, III e IV:** Estudo e aprofundamento de problemas de pesquisa em educação.
- ❖ **EDUCAÇÃO E LUDICIDADE:** Discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de prática corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.

- ❖ **LITERATURA INFANTO-JUVENIL:** A Literatura infanto-juvenil: origem, evolução e características. A Literatura infanto-juvenil brasileira: principais expoentes. O livro didático e a leitura para crianças. Múltiplas formas de expressão da literatura infanto-juvenil: o conto de fadas, a poesia, a narrativa, as fábulas e o teatro. Experiências e projetos de Literatura infanto-juvenil na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** Considerações sobre a educação infantil abordando suas definições, objetivos e função social. Abordagens sobre a criança pré-escolar em seus vários aspectos. Ambiente físico e psicológico da Escola para o pré-escolar. Programa de educação pré-escolar e sua interface com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Elaboração de planos de aula para a pré-escola. Atividades práticas na educação infantil.

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO:** Abordagens sobre o analfabetismo no contexto da Educação Brasileira e os processos de alfabetização e letramento. Métodos de alfabetização. Contribuições de pesquisadores interacionistas como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Celso Antunes e outros. Níveis de evolução da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:** A prática de linguagem em sala de aula e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Gêneros e textos. O *continuum* entre fala, escrita e estudo de gramática (processos de retextualização). Critérios para o estabelecimento de uma progressão curricular. Experiências e projetos de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE MATEMÁTICA:** A gênese e a história da Matemática. Concepções de ensino da Matemática. O processo de construção do pensamento matemático: o desenvolvimento do raciocínio lógico. A construção do conceito de número. A Matemática e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Etnomatemática como princípio pedagógico. Proposições teórico-metodológicas para o

ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Jogos matemáticos e sua importância para o processo ensino-aprendizagem. Experiências e projetos de ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA:** O objeto da História. O ensino de História: o saber histórico e sua relação com o saber escolar. Estudo dos objetivos e dos conteúdos programáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental e sua interface com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Experiências e projetos de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.
- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA:** Conceito e objeto da ciência geográfica. Geografia e conhecimento. A Geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Proposições teórico-metodológicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental voltados para: conceito de espaço, orientação, limite, distância, direção e escala como princípios básicos da ciência geográfica; estudo do meio sob o prisma espaço-temporal; noções básicas sobre o uso de mapas, gráficos e maquetes e sua importância para o processo ensino-aprendizagem. Experiências e projetos de ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.
- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS:** Fundamentos epistemológicos das Ciências Naturais. Interação das ciências, tecnologia, ambiente e sociedade. As Ciências e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Proposições teórico-metodológicas no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental voltados para: fundamentos conceituais das Ciências Naturais; origem da vida; água, ar e solo; matéria; energia; interação de fatores bióticos e abióticos; ações antrópicas no ambiente natural e cultural; biodiversidade e sustentabilidade sócio-ecológica; a educação ambiental como fator determinante para o equilíbrio do Planeta. Experiências e projetos de ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

- ❖ **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES:** Artes na educação: pressupostos teóricos. O objetivo do ensino de Artes na Escola. A importância da aprendizagem de Artes para o processo formativo da criança. A Didática e a prática pedagógica no ensino de Artes: questões teórico-metodológicas. Experiências e projetos de ensino de Artes nos anos iniciais do ensino fundamental.
- ❖ **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:** Aspectos sócio-históricos do atendimento escolar a jovens e adultos, no Brasil. Políticas públicas de EJA. Concepções sócio-educativas de EJA: distintos paradigmas. O conceito Freireano de alfabetização de adultos e a educação popular. Formação inicial e continuada do educador da EJA. O papel do educador na EJA. Alfabetização e letramento de jovens e adultos. A especificidade teórico-metodológica da EJA. Movimentos Sociais e EJA.
- ❖ **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:** Os povos indígenas e afro-descendentes e sua relação com a sociedade nacional. Visão estereotipada acerca dos povos indígena e afro-descendente na sociedade. Movimentos indígenas e afro-descendentes e direitos conquistados. Educação escolar indígena e Afro-descendente. Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afro-descendente. Ação pedagógica do educador e as diferenças sócio-culturais e lingüísticas.
- ❖ **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PNEE:** Introdução à educação inclusiva: histórico, conceitos e terminologias. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções histórica, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva.
- ❖ **EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS:** Movimentos históricos de trabalhadores. As atuais transformações no mundo do trabalho e suas implicações para as organizações dos trabalhadores. Os conflitos de classe e os movimentos sociais atuais. A educação formal e informal no contexto dos movimentos sociais.

- ❖ **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO I:** Fundamentos e concepções da organização e gestão do trabalho pedagógico. A unidade, a pluralidade e a autonomia no processo de construção e operacionalização do trabalho pedagógico. A pedagogia da autonomia: aprender a decidir através de prática de decisão. O trabalho pedagógico compartilhado: a relação da equipe técnica com os demais envolvidos no contexto escolar e o processo de gestão. O Plano Estratégico de Ação como balizador da execução do Projeto Pedagógico da escola.
- ❖ **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO II:** Organização e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e sua interface com o planejamento, o currículo, a formação continuada e a avaliação escolar e demais aspectos que envolvem a dinâmica do espaço educacional.
- ❖ **PRÁTICA PEDAGÓGICA I, II, III, IV V, VI e VII:** Articulação entre as bases teóricas do processo formativo e a realidade educacional amapaense, através de um *continuum* entre teoria e prática, materializado em projeto disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, voltado para o conhecimento dos diferentes cenários e atos do processo educacional, bem como para a busca dos significados da ação pedagógica, seja ela docente ou técnica.
- ❖ **ESTÁGIO SUPERVISIONADO I e II:** Ato concreto da docência compartilhada entre o aluno estagiário e um profissional já reconhecido no ambiente institucional escolar. Efetivação da transposição didática do conhecimento sobre ensino e aprendizagem para a situação real do processo educativo, na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA, através de projetos de ensino e em consonância à realidade da Escola e da comunidade, tendo como núcleos integradores os conteúdos e as metodologias específicos de cada área do saber.

- ❖ **ESTÁGIO SUPERVISIONADO III:** Desenvolvimento de estágio profissional junto a espaços escolares e não escolares, direcionado à compreensão do trabalho pedagógico. Articulação dos fundamentos teórico-práticos do Trabalho Pedagógico com base em proposta interdisciplinar a ser desenvolvida no campo de estágio.
- ❖ **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I e II:** Trabalho acadêmico elaborado à luz do princípio científico e educativo, sustentado em processo de investigação sobre determinada realidade, questão ou problemática detectada pelo aluno no decorrer de seu processo formativo, solidificado nos diferentes momentos da Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e Seminários de Pesquisa.
- ❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES:** Participação em eventos científicos e artístico-culturais, projetos de pesquisa e extensão, monitoria. Realização de estudos independentes e ações de caráter social, voltados para a atualização, revitalização e compartilhamento do saber científico-profissional (re)estruturado durante o percurso acadêmico.

ANEXO II: Transcrição Grupo focal

ANEXO A- Transcrição Grupo focal

Primeira parte

(Discente 1) Também sou acadêmica da Turma B2, Também estou no sétimo semestre.

(Discente 2) Assim como as colegas, eu também sou da Turma B2.

(Discente 3): Discente do 7 semestre da turma B2

Discente 4: Eu estou na B2 também.

Discente 5: Acho que todo mundo da Turma B2.

Discente 6, Paula 1: Eu sou da Turma B2, logicamente.

Discente 7, Paula 2: Estou no sétimo semestre. Ok.

Discente: 8: Também estou no 7º semestre

Mediador: Prazer em conhecer vocês, gente. Nós falamos assim, no grupo, né? Tivemos uma interação rápida, mas assim... É um prazer. Eu queria já, de antemão, agradecer vocês, porque eu sei que vocês já estão no último, praticamente no último semestre.

Introdução: Penúltimo, né? Então, essa correria de TCC é um processo bem complicado, mas assim, a gente vai indo, né? Então, é assim. Bom, vocês já responderam o questionário, todo mundo respondeu, né? Então, vocês já sabem a temática da nossa pesquisa, que vai falar sobre interculturalidade, a questão da diversidade no curso de pedagogia. E eu dei prioridade pra ouvir os alunos, né? A gente poderia ouvir o professor, enfim, mas eu queria ouvir vocês.

Hoje eu vou falar bem menos, né? Daqui a pouco vocês vão falar. Mas eu queria ouvir vocês, do curso de vocês, o que vocês pensam sobre essa temática. Então, eu gostaria de iniciar com vocês me falando é uma palavra, assim,

1º questão (Nuvem de palavras): *O que vocês pensam quando vocês ouvem falar sobre interculturalidade.*

A primeira palavra que vem na cabeça de vocês. Qual?

Todos: Diversidade. Interação. Aceitação.

Mediador: Todo mundo já falou alguma palavrinha? Faltou alguém falar? É. Isso é mais diversidade. Interação.

2º palavra chave: Certo. Bom, agora o nosso colaborador professor X, vai passar pra vocês uma palavra chave. E cada um vai tirar uma palavrinha.

Eu queria que vocês falassem, assim, de forma mais espontânea mesmo, não precisa ser tão elaborado, utilizar um teórico, mas que vocês falem um pouquinho sobre essas palavrinhas que vocês vão tirar, um pouquinho sobre isso.

Discente 8: Eu peguei Educação no Campo. Inclusive, nosso TCC é baseado também sobre Educação no Campo, que é sobre relação, né, aluno, professor aluno.

Discente 8: Sobre educação no campo: Eu acho que é representatividade. Eu acredito que é trabalhar de acordo com a realidade do pessoal do Campo, né, dos alunos do Campo. Acho que é isso, assim.

Discente 1: Bom, aqui eu tirei Educação Quilombola. E, assim, eu acredito que é muito importante essa questão, como a nossa colega falou, de levar em conta os saberes daquele povo ali, daquela comunidade, né, e a gente sabe que eles também têm a cultura deles lá, como questão do Marabaixo, que é muito presente, né, no caso daqui do nosso Estado. Então, acho que é muito importante trazer essa questão da Educação que é uma bola, não só como essa, mas também a Educação no Campo, né, e eu acho que é isso.

Discente 4: Movimentos sociais: Bom, a minha é Movimentos Sociais. Durante esse curso eu já tive algumas palestras que falavam da importância dos Movimentos Sociais, também tem aquela questão de ter pessoas também que são contra Movimentos Sociais, até interagir com algumas, inclusive, no Ensino Médio, que não gostavam, falavam que não prestavam pra nada, não sei o que. Eu falei, cara, tudo é Movimento Social.

Os professores têm Movimentos Sociais, os funcionários LGBT têm Movimentos Sociais, inclusive teve agora lá na Orla. Então, tipo, Movimentos Sociais são importantes, assim, porque, apesar de, por exemplo, eu não participar do Movimento Social, por exemplo, dos professores, no futuro, o que acontecer também vai me afetar, seja positiva ou negativamente. Então, é uma luta também. Os Movimentos Sociais são lutas e são muito importantes.

Discente 3: Educação étnico raciais: A palavra que vem quando fala Educação Etnico-Raciais, massa! É a professora que vai dar essa disciplina semestre que vem pra turma. Mas eu adiantei já ela e... Não, mas eu passei pela mão dela também.

Era o que dava. Eu acho que é uma temática muito importante no nosso curso, porque o nosso Estado, ele vive essa cultura, essa diversidade étnico-racial. E, na disciplina, metade dela, da carga horária, vai para o estudo da cultura indígena e a outra metade vai para o estudo da cultura africana, afrodescendente.

E o nosso Estado, basicamente, tudo que a gente vive gira em torno das festividades e da cultura, tanto indígena quanto afrodescendente, porque é muito forte no nosso Estado. Nós fomos... Os povos originários, claro, já estavam aqui, mas com essa vinda dos escravizados para o Estado, isso ficou muito forte na questão cultural do nosso Estado. Então, as nossas festividades, a nossa culinária,

tudo gira em torno dessa cultura, tanto indígena como afrodescendente, tanto que em outros Estados, talvez não seja tão forte, mas o Amapá tem realmente uma força muito grande de influência dessas culturas.

Então, eu acho muito importante que... Inclusive, até falei no questionário, que deveria ter um estudo mais amplo na formação, na nossa formação docente, sobre essa temática, porque é o que a gente vive, é o que a gente respira, é o que a gente come. No entanto, o que resta é uma carga horária de 60 horas, uma disciplina que é dividida no meio, então fica 30 horas de carga horária para a cultura indígena, 30 horas de carga horária para a cultura afrodescendente e pronto, acabou. Tudo o que a gente vê mais é muito... É muito... Supérfluo. Supérfluo e muito aleatório, assim. É um... Por precisar de AC (Atividades curriculares), é uma palestra ali, outra aqui, mas nada que realmente gerasse um estudo mais profundo e necessário que a gente precisaria.

(Discente 4) A palavra que eu peguei foi cultura. E por eu ter uma certa afinidade com a antropologia... Que não convém. Enfim, a cultura... A cultura, para mim, quando imagino ela, por essas minhas vivências, ela remete muito à visão. Porque a nossa cultura condiciona a nossa concepção, a nossa visão sobre determinada coisa, determinada atitude, determinado fato.

Então, para mim, a cultura remete a essa concepção de visão por através dela os nossos... Os nossos entendimentos, a nossa concepção de fato é moldada.

(Discente 5) Eu fiquei com as palavras Amazônico e Amapaense. A primeira coisa que eu pensei foi agora na COP 30, que vai ter agora próximo em Belém. Veio também que o Amapá é o estado mais preservado, com a Amazônia mais preservada. E a gente pensou, por que vai ser lá no Pará e não aqui? Mas a gente já traz também que o Norte em si é muito esquecido pelo resto do Brasil. E aí está tendo toda aquela polêmica porque não tem lugar para ficar.

Mas aí por quê? Porque o Norte é esquecido, não tem uma estrutura para cá. E aí eles querem trazer um evento gigante com pessoas de fora, mas esquecem que a Amazônia, os estados que eles querem tanto falar, preservar, não tem nada. E aí tem toda essa polêmica em cima.

E a gente vê justamente isso, que a Amazônia é só um holofote, mas eles esquecem realmente do povo que vive aqui. Então a gente vê toda essa polêmica em cima disso. É justamente isso, de que por mais que o Amapá seja o estado mais preservado, ele também está sendo esquecido. Eles vão para os centros, que é ali o estado do Amazonas, o Pará, e o resto fica esquecido. Então a gente vê tudo isso em relação à região Norte e aos estados do Norte. E aí em relação ao resto das palavras também, como a colega falou, eu falei também no questionário, que na nossa formação tem poucas matérias sobre isso. Só no final do curso também. E é uma carga horária pífia. Então a gente não tem muito isso.

A gente vê pouca coisa e a nossa formação vai ficando como? Superbaixa (supérflua), né? Sendo que a gente vive num estado, numa região que precisa. Então a gente vê tudo isso. A cultura que tem nos livros para as crianças é sobre o Sudeste, sobre o Sul.

Então realmente é preciso. E a gente vê que o nosso curso não abrange tanto isso.

Discente 7: Eu fiquei com comunidade LGBTQIAPN+.

É bom, não tenho propriedade para falar sobre, né? Mas eu acredito que respeitar as pessoas ao seu redor é a melhor forma de viver. Porque cada pessoa tem sua forma de viver, sabe o que é melhor para si. Então a gente respeitar as diversidades que rondam a gente não faz mal para a gente, né? Muito pelo contrário, faz bem para a gente e para o próximo.

Porque a gente vê tantas pessoas homofóbicas ou, enfim, preconceituosas que não respeitam as diversidades. Então só penso em respeito, né? Você respeitar.

Discente 7: (Paula 2) Bom, eu fiquei com educação indígena. E como os colegas falaram, a gente tem pouco contato com esses assuntos. E já pelo que a colega falou, eu tô sabendo que no próximo semestre a gente vai ter o nosso primeiro contato com a educação indígena. Então como eu acho que é uma questão de todos, a gente sente essa falta desse contato, não somente teórico, mas até, digamos que, assim, físico, né? Da gente ter esse contato, educação do campo. Eu, pelo menos em sete semestres, nunca tive a experiência de ir para algum outro lugar, conhecer alguma coisa. Então a gente vê essa deficiência em relação a esse conhecimento que a gente precisa ter. E a gente, como futuros pedagogos que vão ter habilitação para trabalhar com todas essas áreas, vai ser uma formação rasa. Inclusive é o tema do nosso TCC, pelo menos o meu com a Ruani, na EJA, de trabalhar essa questão da formação continuada. Se a formação inicial já é rasa, aí, como alguém comentou, vai da nossa própria vontade, nosso próprio interesse, ir atrás de outras formações para aperfeiçoar a nossa qualificação. Então, em relação à educação indígena, digamos que o básico de tudo é a gente considerar a importância, né? E como a Naila bem comentou, é algo que prevalece muito aqui.

Então, ah, porque eu tenho o olho puxado, que eu sou asiático. Vai nessa, assim. Faz parte, está no nosso sangue, sendo direta ou indiretamente.

Então, a gente vê também que é um povo que agora que está ali aparecendo, que está conquistando alguma coisa, mas ainda assim com muita dificuldade. E eu acredito que, através da educação, a gente consegue ter a possibilidade de mudar, de alguma forma positiva, a realidade deles. Inclusive em filmes, essas coisas, a gente vê a precariedade da vivência de alguns deles. E eu acredito que, através da educação, a gente conseguiria melhorar a qualidade de vida deles e proporcionar a eles uma melhor perspectiva para um futuro. E até em relação aqui à universidade, a gente vê poucas pessoas indígenas aqui participando, sabendo que eles têm o direito de estar aqui. Então, eu acredito que é um ponto também que deve ser mais bem visto.

Discente 3: A maioria dos indígenas que agora a gente vê pela universidade, que antes a gente não via, que a gente vê agora na graduação e até mesmo na pós-graduação, são através dessas políticas afirmativas para eles poderem ter acesso. Então, é algo totalmente novo, tanto para eles quanto para nós ter pela primeira vez, começar a ver eles na universidade. E nessa mesma palestra, também

estava sendo debatido a questão da falta de acesso à educação dos ribeirinhos, das populações rurais.

E a moça até se emocionou falando que foi cair a ficha para mim. Nossa, realmente, eu não sei o que é isso. Eu não sei o que é ter que sair do lugar onde eu moro, onde está a minha família, onde estão meus pais, onde estão meus amigos, para ter acesso ao mínimo de educação básica.

Não era que eu saia para fazer um curso de graduação. Não, terminar o meu fundamental e terminar o médio, como ela estava falando. Então, aqui no nosso estado, quando a gente tem milhares de comunidades rurais, de comunidades ribeirinhas e indígenas, tem uma das maiores populações indígenas, para ver como que faltam políticas que permitam o acesso e permanência, permanência dessa população, sobretudo aqui, como a gente está nesse contexto, da graduação na Unifap, da Unifap como um todo.

E aí, a gente estava falando justamente sobre isso, nesse debate, e aí foi que a gente foi parar para refletir como graduandos, como que falta realmente esse olhar mais, vamos dizer, amplo para todas as populações. A população que realmente, digamos que era dona disso tudo aqui e que está sendo marginalizada, coloca as margens do acesso à educação. Então, é realmente muito triste ver que a gente tem tão pouco estudo sobre isso, tão pouco acesso, já que a gente vive nessa realidade, todos aqui, acredito, descendentes de povos indígenas e povos afrodescendentes.

Mediador: Certo, eu queria que vocês analisassem essa imagem que está aqui. Vou explicar um pouquinho dessa imagem. Essa imagem foi utilizada no nosso segundo colóquio de Culturas e Diversidades, aqui do nosso programa da Linha de Educação, Culturas e Diversidades.

Essa imagem foi produzida pela Lene Moraes, ela produziu essa imagem através das nossas conversas que surgiram nas discussões, nos seminários, na nossa discussão como equipe. Então, nós chegamos nessa imagem.

Eu não vou explicar essa imagem para vocês, porque o nosso objetivo é que vocês pensem nessa imagem. Quando vocês olham para ela, o que vocês pensam? Eu já vi que tem muita coisa do que vocês me falaram aqui, já traduz um pouquinho sobre o que seria essa imagem. Então, eu trago essa imagem, coloquei aqui como um painel, tanto de palavras que vocês acabaram de falar, como de uma imagem que representassem também essa questão cultural e intercultural na Amazônia.

Não sei se vocês querem comentar alguma coisa dessa imagem, mas é mais para apreciação mesmo.

Discente 3: Falta para ele ter acesso à educação, ver ali a representação da cultura afro. Em relação a não só ter acesso, mas quando tem acesso não tem a possibilidade. Ou trabalha, ou estuda, e cuida da família, ou estuda.

Discente 7: Então, fica muito isso também. Inclusive, na EJA, a gente vê muito essa questão de eu não ter estudado porque eu precisei cuidar da minha família, dos meus filhos, porque meu marido não deixou, porque meus pais não deixaram. Então, às vezes, a pessoa pode até ter o acesso, mas às vezes ela não tem essa possibilidade.

E é justamente pela precariedade da realidade da pessoa. Como a gente vê, ele está com a rede ali.

Discente 3: Inclusive, a professora X trouxe aquela, que faz de vez enquanto matéria com a gente, a professora Y, para falar, porque ela veio da EJA, né? Então, como ela constituiu família, primeiro, e o marido não deixava ela estudar, e toda aquela dificuldade, além de ser no interior que ela morava.

Então, só quando ela veio para a cidade, que ela bateu o pé e conseguiu buscar ir para uma graduação. Foi que ela passou aqui no vestibulinho e veio para cá. Mas, realmente, olhando essa imagem, a gente vê diversidade, né? A diversidade cultural que tem no nosso estado, a realidade ambiental, né? Que muitos têm acesso apenas por barco a vários lugares.

Discente 7: A primeira coisa que eu pensei foi a questão do transporte.

Discente 3: O transporte. E, inclusive, no Rio Ariri, quando a gente vai, a gente vê muito isso, né? A realidade é completamente diferente da nossa, que é pegar um barco para poder ir para a escola.

E aí, isso é muito comum. Então, a gente vê menininha, assim, remando para ir para a escola. Eu acho que a gente se... Na Rabeta, não tem mais remo.

É verdade, na Rabeta quase não existe mais remo. E eu acho que é isso que a gente observa mais, né? A diversidade cultural, a realidade dos nossos rios e tudo mais. E a diversidade da nossa gente, né? Um de cada cor, com cada roupa diferente também.

Justamente mostrando essa diversidade em todos os sentidos que tem aqui na nossa Amazônia. Muito bem, querida.

Mediador: Agora, eu vou pedir para o Lúcio entregar aqui, ainda, o curso de vocês.

2º parte do Grupo Focal:

Pergunta: *Com algumas disciplinas, com todas as disciplinas que vocês viram durante o curso. Vocês vão olhar, ler, não precisa ler, assim, tudo. Mas, assim, só para relembrar, para a gente passar para essa segunda parte. O que vocês pensam nessas disciplinas? Já, já eu faço a pergunta para vocês. Mas, é o primeiro que eu vou ser.*

Mediador: E agora, cada um vai falar um pouquinho, eu queria que vocês destacassem, né, uma disciplina que marcou pra vocês. (Só positivo, risos)

Mediador: Não, vocês podem falar de uma que marcou em relação de forma positiva, mas aquela que talvez poderia ter sido melhor explorada. Enfim, pode... Pode falar aí a palavra com vocês, tá? (Risos)

Discente 4: A minha vida na pedagogia antes de polebe (Disciplina, Política e Legislação educacional) e depois de polebe. Porque mudou, virou várias chaves na minha vida, né, enquanto concepção e enquanto projeto de vida, né, dentro da universidade, através do contato com a professora e da intimidade com a temática. Porque ela aprofunda um entendimento muito grande, não só sobre a política, sobre a legislação, sobre a conjuntura, sobre a... Qual é essa disciplina? Política e legislação educacional. Ela abre um leque muito grande pra nós. E... Eu digo que ela mudou a realidade da minha vida e que segue desde então, não penso em outra coisa, né, ironicamente. Tudo que eu fiz de política é educar.

Política nunca me educou. E, querendo ou não, assim, eu digo que marcou negativamente e positivamente foi antropologia e educação. Introdução a antropologia. Antropologia e educação. Antropologia e educação. Porque eu tive duas experiências com essa disciplina. Eu fiz a primeira vez com uma turma... Deu um trelelê. Tive que refazer com outro professor. Ambos de sociologia, que já é algo que eu não sei se eu concordo.

Apesar de a gente ter a propriedade pra falar, a minha concepção, o pedagogo tinha que dar a pedagogia. Né? Mas eu tive duas experiências, assim, que são, eu digo que, o Flamengo e o Vasco. Completamente opostos. Porque, enquanto, um, eu tive uma tentativa de doutrinação no livro *Sexo e Temperamento*, da Margaret Mead, que eu nunca vou esquecer. E, do outro, eu tive vivências que, realmente, foram muito gratificantes. Eu nunca vou esquecer. Até hoje eu converso com ele. Eu tive um contato, apesar da turma que eu tava, eu tive um contato muito bom com, de fato, a antropologia e como que a antropologia está, de fato, agregada à educação. Porque a gente não consegue falar de educação sem entender, sem ter as bases da antropologia. As certas raízes estão lá. Então, me marcou muito também. Toma, Nath.

Discente 3: Nossa, teve muitas... Deixa eu ver. Eu acredito que, positivamente, realmente, positivamente, eu acredito que movimentos sociais, pra mim, deu um start muito grande. Porque Poleb, eu também gostei. Só que, com Poleb, eu achei o caos aqui muito... Meu Deus, o que é isso? Tanto que depois que eu entrei no PET Pedagogia, que a professora aí, uma é doutora, foi que começou a entrar mais na cabeça. Mas o impacto que vem, primeiramente, assim, quando a gente vai começar a analisar as políticas educacionais, é muito grande. Causou um certo terror, assim, porque a gente vê como que o sistema é cruel, e como que aquilo dificilmente vai mudar. Acho que é isso que me... assim, deu um certo gatilho em Poleb. Não me apaixonei tanto de primeira, assim. Mas movimentos sociais, que a gente pegou com o professor X, ele levou a gente pra uma escola, uma escola família, lá no... No Carvão.

No Carvão, né? E a gente foi pro mato colher mandioca, mandioca? Mandioca. Mandioca, e coca na costa, e foi pra casa de forno fazer farinha. Tipo assim, a gente come farinha todo dia, basicamente, sabe como é feito, porque tem no Museu Sacaca, geralmente tem algum parente que foi agricultor e fazia, mas na prática mesmo, colocar na mão, assim, e fazer, e depois comer quentinho no almoço ainda a farinha, foi assim uma virada de chave muito grande sobre uma realidade que eu não fazia ideia que existia, que são as escolas famílias, né, que vai trabalhar justamente, vai pra essa área das comunidades rurais, né, a população do campo.

Então, o professor X buscou colocar a gente realmente inserido ali, nos movimentos sociais, muito de uma maneira, assim, muito diferente de tudo que eu já vi na graduação, porque uma coisa é dessa porta pra cá, e uma coisa, outra coisa é do portão do UNIFAP pra fora. Aqui a gente fala muito sobre teorias, sobre, e é importante também, mas associar o que a gente sempre no discurso é bonito, associar a teoria a prática, é completamente diferente, e eu acredito que fez muita diferença pra mim conhecer mais de perto movimentos sociais, mais a fundo movimentos sociais, não tão tanto quanto a gente gostaria, porque é muito limitado, né, a questão da carga horária e tudo mais, quando ele fazia alguns eventos desse era o dia inteiro, né, fora daqui, da universidade, então ia cedo, no ônibus voltava só à noite, mas, nesse sentido, sabe, de estar na comunidade, de fazer o que eles fazem, de viver, entre aspas, por um dia o que eles vivem, a realidade que eles vivem, com certeza dá outro olhar, porque como uma relator, uma mestranda relator, como que a gente passa a olhar diferente pra o aluno, quando e se por acaso a gente lidar com a população do campo, como que a realidade dele de acordar de madrugada e ir fazer farinha vai impactar da forma que eu vejo ele na sala de aula, porque eu não vou exigir dele que ele esteja acordado e prestando atenção o tempo todo, sendo que ele está extremamente cansado da rotina dele, né, então é uma coisa totalmente diferente, não conhecia, não fazia ideia de que a escola família tinha a guarda dos alunos enquanto eles estão lá, eles passam um período, né, realmente morando na escola, tem os acampamentos, e eles moram na escola por um período e depois vão pra casa por um período, então é uma realidade totalmente nova pra mim, que eu não fazia ideia e que é a realidade de muita gente do nosso estado, então pra mim essa disciplina de movimentos sociais foi muito interessante e uma experiência negativa, deixa eu ter uma experiência negativa uma experiência não sei se negativa, negativa teve várias, mas que eu esperava mais, eu acredito que foi psicologia da educação todas as três eu esperava uma coisa diferente assim, eu pensei que a gente não sei, ia não sei psicólogo claro, não é nem esse o objetivo, mas eu esperava uma abordagem diferente, não sei aí me deixou a desejar, mas só com relação a isso, mas de negativo teve várias aqui, tem professor humilhando a gente, até professor tem várias aqui, mas com relação a psicologia da educação que realmente eu pensei que a gente teria uma abordagem diferente Bom,

Discente 2: começar com o negativo que é mais fácil de colocar em Pratos limpos foi história geral da educação, primeiro semestre já, o colega x estava nesse grupo também que a professora foi ela não era compreensiva nem um pouco tanto que a fala dela era que quando a gente não lia, que a gente tinha que ler e entender textos de mestrado já no primeiro semestre isso marcou pra mim até hoje, que eu fico pensando, será que eu era burro naquela época por não entender textos de mestrado, a culpa era minha ou era dela que passava isso mas que apagou o brilho, digamos assim porque eu comecei, eu estava muito empolgado a Laura sempre empolgada, primeiro semestre todo aí depois daquela apresentação nunca mais foi o mesmo tudo o que eu fazia tudo o que eu pensava, eu tinha que repensar duas, três, quatro vezes se aquilo ia cair dentro do que a professora queria se aquilo ia cair dentro do que era o certo então, sempre ia tá sendo assim até agora, tipo, algumas matérias não, mas aí todas as minhas experiências boas foram no primeiro semestre também, foi com o professor de filosofia acho que mais pelo professor do que pela matéria em si porque o professor, ele era muito bacana, muito gente boa, ele te compreende de uma forma assim, que tu se cobrava à toa pra ele lembro de uma apresentação que depois foi, depois dessa, que eu fui apresentar, isso já no

segundo, na verdade que eu estava totalmente desacreditado de mim, pra mim eu ia fazer a pior coisa do mundo aí eu cheguei lá, todo nervoso aí ele conversou comigo antes, falou assim não te preocupa, apresenta como você acha que tem que apresentar isso não vai influenciar na sua nota o seu entendimento é o que importa, aí eu fui lá, apresentei tudo e ele sorriu pra mim, ele até, tipo fez joinha pra mim, assim eu quase chorei nessa hora, eu saí da sala então foi mais baseado no que os professores passaram, do que na matéria em si foi mais essa questão, porque a gente espera a compreensão, a gente está aqui pra aprender, e se nem a pessoa que tem que nos guiar nos ensinar, compreende a nossa questão, o nosso lado como é que fica então, porque aí a gente totalmente desacredita daquilo, tanto que hoje, o que eu levo pra sala de aula, quando eu vou fazer estágio, se eu preciso fazer alguma ação é a compreensão com o aluno, eu já encontrei vários alunos que estavam, tipo, na mesma situação que eu quando eu era criança, que ninguém compreendia aquilo de mim, então hoje eu tento ser diferente do que me passaram na época então acho que vai mais do profissional, do que da matéria em si,

Discente 1: pra mim no meu caso compartilho das mesmas opiniões do x em questão de Antropologia, acho que todo mundo aqui teve várias experiências ruins com o professor e tal e a gente acabou que não digamos eu falo por mim, que eu não consegui entender essa disciplina, assim, porque a gente só fez um resumo de um livro como os colegas já bem falaram, e depois daí, quando foi pra entregar, acabou que não era aquilo que o professor queria então foi uma experiência ruim porque a gente passou dias fazendo e tal, pra no final, nem ser aquilo que o professor queria, mas enfim em relação a coisas positivas eu acho que de todas as matérias eu tenho um pouquinho de coisa positiva e um pouquinho de coisa negativa porque vai muito do meu entendimento, assim, das coisas mas eu acho que uma matéria que fez eu meio que ficar repensando o meu caminho na questão da pedagogia na educação, foi EJA, porque assim, entender como foi que veio, que se deu a origem dessa questão que é muito importante pra gente e até hoje eu lembro de uma frase da professora Cirliane, que ela falou pra gente, que são as pessoas que estão ali e chegam numa sala de aula já à noite, cansados de trabalho e outras coisas eles precisam ser ouvidos e é uma coisa que o professor tem que estar ali, sabendo mediar essa questão, de entender também o que a pessoa passa antes dela chegar ali e na prática também que a gente teve, uma prática que a gente foi pra uma sala de aula com pessoas, né, da educação de jovens adultos, isso foi maravilhoso porque a gente pôde acompanhar de perto, assim, a vivência deles, o que eles passam e eu lembro que teve uma pessoa que a gente chegou a entrevistar, que ele falou assim, ah, eu só tô aqui porque eu quero aprender pelo menos um pouco pra mim não ser considerado burro, porque ele falou assim, que eu mesmo não quero muita coisa, eu só quero isso, eu só quero aprender um pouquinho só pra mim sair daqui sabendo alguma coisa ou dizendo que eu sei alguma coisa, quando alguém me perguntar então isso me marcou muito tanto é que até agora no sétimo semestre, né, que nós estamos, eu ainda não tinha pensado em que caminho seguir no caso da docência né, que eu tava muito entre coordenação, essas coisas assim, e lecionar e depois que eu passei por essa experiência, eu falei assim, cara uma das primeiras coisas que eu queria ser se fosse pra ser seria professora de educação de jovens e adultos, porque foi uma coisa que me marcou muito assim assim, na disciplina mesmo com a professora que ela também trazia traz as coisas assim, pra gente de uma forma e levar também aquela questão de que o adulto também se a gente colocar ele pra de uma forma lúdica, ele também

aprende assim como a criança também aprende então eu achei muito importante eu acho que em todas as matérias a gente aprende um pouco e tal, a ser e a perceber qual é o tipo de professor que a gente quer ser

Discente 8: Bom eu acho que eu vou começar pela negativa primeiro também, uma vez a minha negativa eu acho que foi ETP de história porque eu acho que mais também pela professora porque era uma pessoa que talvez eu esperava mais da matéria porque eu sempre gostei muito de história tanto que eu pensei em fazer história antes de fazer pedagogia e eu esperava outro tipo de assunto outro tipo de abordagem da professora e ela era uma pessoa que tentava meio que doutrinar a gente uma coisa que ela achava então era o pensamento dela, que ela queria que nós absorvêssemos e falasse o que ela queria que ela queria ouvir da gente então foi uma matéria que eu fiquei bem decepcionada porque eu queria outro tipo de abordagem e outros assuntos, porque eu acredito que o que a gente estudou a gente não vai trabalhar na escola então nada do que a gente viu ali em história, a gente vai trabalhar na escola que é o que a gente queria é o que eu queria é saber como trabalhar na escola, a história e não foi bem assim e eu acho que uma matéria que me marcou, diferente da Naila eu acho que foi psicologia porque psicologia eu acho que eu pude me entender melhor também em algumas coisas que eu tive dificuldade na infância, por conta de alguns problemas familiares problemas, eu acho que na escola mesmo assim eu pude me entender melhor também entender as crianças também, porque como eu trabalho desde o terceiro semestre já na escola fazendo estágio então eu pude entender melhor as crianças também na escola por conta da psicologia e eu acho que também educação e ludicidade foi uma matéria que me marcou, por conta também dos assuntos porque eu gosto muito de educação infantil então me marcou muito porque são matérias que eu realmente vou usar na minha prática além da sala de aula e acho que é isso

Discente 5: acho que as matérias que foram positivas pra mim foi a geografia, que todo mundo pintava a professora como ruim mas as práticas que a gente teve dentro da sala de aula eu gostei ela colocou a gente pra fazer uma aula com a turma mesmo como se o pessoal fosse criança então a gente conseguiu fazer uma prática legal e a gente montou plano e tudo fez a aula, então eu gostei do método dela outra também positiva não lembro agora mas uma também que eu também não gostei muito de psicologia, porque eu achei que foram muito rasos, foram três matérias e a gente não viu muita coisa muito assunto a gente não viu muito teórico falando sobre então achei um pouco raso pra três, foi três semestres e foram poucas coisas achei também bem pouco do que a gente esperava a gente vê bastante teórica coisas teóricas sobre teóricos e não teve a gente viu acho que uma professora e quando chegou depois eu não achei muita coisa eu achei que foi bem vago realmente psicologia e outra que não foi boa, que foi língua portuguesa que a gente esperava mais foi decepcionante foi ruim, porque a gente espera uma coisa de língua portuguesa e a gente não viu a base dos assuntos a gente fez só um trabalho durante o semestre todo e não foi legal a gente já viu em todas as matérias mas praticamente não teve um trabalho sobre a BNCC em que a gente pudesse ver algo realmente importante dele então foi muito difícil em relação a isso.

Discente 6: A disciplina que mais me marcou foi educação de jovens e adultos que a gente teve semestre passado só que antes mesmo da disciplina eu já vi um pouquinho estou desde o seminário 3 na linha de pesquisa de EJA com a professora

Cirliane e no semestre passado nós tivemos a disciplina EJA então, dentro da disciplina a gente pôde ver um pouco mais desse processo de exclusão mesmo histórico porque as pessoas da EJA elas fizeram parte desse processo de exclusão então, a gente poder ver um pouco mais um pouquinho só na verdade porque é só uma disciplina dentro de um curso de 4 anos com tantas disciplinas todo semestre e a gente ter só uma disciplina que vai falar só um pouco sobre esse processo da EJA acaba que frustra a gente por um lado por a gente não ver mais aprofundado sobre aquilo, mas me causou um impacto positivo e a gente também teve a oportunidade de ter a prática na EJA no semestre passado conciliou a gente ter a nossa primeira prática na EJA no mesmo semestre em que justamente a gente estava tendo a disciplina então, a gente poder ir para uma escola noturna ver essas pessoas lá, essas pessoas que muitas pessoas pensam que são falando uma palavra rude bestas por não terem estado dentro da escola mas sem compreender que são pessoas que passaram por esse processo de exclusão e aí, a minha mãe ela é ribeirinha e ela não pôde estudar e eu tenho vontade que ela faça a EJA porque é o direito dela, enfim vontade dela e só cabe a ela decidir isso, mas por exemplo, ela é ribeirinha ela veio do interior e no interior ela não teve a oportunidade de estudar porque ela tinha que ir para a roça com o pai e pescar, enfim então, muitas pessoas que vieram do interior e podem estar na EJA faz a gente refletir sobre quantas e quantas pessoas estão lá dentro e quantas pessoas fazem, como essas pessoas fazem parte da nossa sociedade mas, às vezes, a gente são invisibilizadas e muitas vezes passam pela gente às vezes a gente nem percebe e, enfim EJA foi disciplina que mais me marcou mas, negativamente, foram várias a mais recente foi TP de História foi horrível, a professora só dizia que tudo que a gente falava estava errado e, enfim sem mais gatilhos

Discente 7: Bom, eu acho que negativamente, em concordância com todas, foi Antropologia e Educação como o colega já bem falou o professor falou falou, no final a gente não entendeu nada quando mostrava um slide era muito então, assim, foi bem raso e foi frustrante pra nós, porque como o colega falou a gente estava em isso, a gente estava naquela empolgação naquele negócio, e a ideia foi um balde de água fria pra gente ETP de Língua Portuguesa também, esperava mais porque a gente sabe que Português e Matemática são as disciplinas que a gente mais trabalha, e aí quando a gente tinha oportunidade de entender melhor e tal, aquilo que a gente realmente iria trabalhar na sala de aula, a gente não viu então foi bem frustrante, até porque a gente fica assim, cara, como é que uma pessoa que é doutor na área não tem uma didática assim, um negócio pra ensinar e história também foi bem foi bem frustrante, porque não pela disciplina, acho que pela professora também, e aí já entrando na questão positiva das disciplinas eu gostei de todas com professora x, e aí foi Educação e Logicidade Literatura e Infantojuvenil Teoria e prática Literatura do Ensino Não, foi Alfabetização, né? Alfabetização foi com ela também? TP de Alfabetização foi? Então foi Literatura e Educação e Logicidade Não, foi eu acho que das duas Literatura foi muito marcante porque ela trouxe a questão dos livros pra gente apresentar e tal, foi muito legal ver conhecer o gosto literário dos colegas assim, uma visão totalmente diferente e eu acredito que o professor ensina, ele é muito importante na maneira que a gente vai visualizar a disciplina, então a professora x, um amor toda disciplina dela, assim, uma coisa diferente, o jeito dela de falar com a gente e também, seguindo esse raciocínio as disciplinas com a Sirliane também Educação de Jovens e Adultos em pleno sábado, ela conseguia fazer a gente vir e ter assim uma aula boa, a gente não perdia tempo

vindo pra cá, diferente de todos os semestres que toda aula de sábado era um terror pra gente vir, então acho que o professor, ele é tão importante quanto a disciplina em si, né, porque ele tem esse papel de fazer com que a gente entenda, com que a gente se interessa pelo assunto e como a Tenorio bem falou, em relação a ter casado junto com a prática, a gente conseguiu ter esse contato, né, foi triste por a gente estar vindo no sexto semestre pelo menos eu, só tive um contato com prática bem raso também então, uma disciplina que poderia ter sido bem mais explorada, e a gente sabe que não é culpa da professora porque ela foi maravilhosa e no final ainda pensou que não tinha sido, então acho que de todas as TPEs a que melhor trabalhou foi a de Geografia que a gente chegou, meu Deus, a cara dela o terror, não sei o que, a fama mas ela foi muito boa, porque como a colega falou, a gente trabalhou o planejamento ela avaliou a gente, a questão, a gente teve a prática na sala de dar a aula e ela avaliar realmente, olha, eu digo por mim, na minha experiência, meu foi o primeiro grupo e aí sempre o primeiro grupo é o, né assim, o que mais e aí ela falou, olha, você colocou no planejamento tal coisa, mas você não trabalhou isso, tipo, você falou que ia ver tal coisa, mas você não viu, então ela trouxe assim uma visão diferente, um olhar mais atento pra o que a gente coloca.

porque a gente está acostumado com o quê? Ah, vou fazer o planejamento para cumprir o meu papel aqui, eu entreguei, pronto, não interessa o que eu vou fazer na sala. E ela trouxe esse olhar diferente, então, e para finalizar, as equilibrar, para nós, nesse semestre está sendo bem frustrante, porque é uma disciplina muito importante, inclusive a gente viu ontem, em educação inclusiva, e aí no nosso momento de ter experiência e tal, a gente já está nos dois últimos meses e agora a gente teve duas aulas, e a gente sabe que não é a culpa da professora e tal, tem ali todas as questões, mas para mim está sendo bem frustrante, mas em relação às positivas, teve as suas oportunidades também.

Mediador: Bacana, gente, vocês, veio um filme assim na minha cabeça, um remédio da minha formação, né, acabei de lembrar de alguns professores que fazia tempo das minhas disciplinas, a gente sempre lembra, tem umas coisas muito incomuns, porque a gente vem de universidade pública, então a gente tem uma vivência bem parecida, cada uma é particular, mas tem coisas que acontecem em todos os lugares da universidade, mas assim, lembrei aqui, viajei assim, mas eu queria ***só para finalizar essa parte, eu queria destacar três disciplinas com vocês que eu já analisei entre vocês, porque a primeira parte da minha pesquisa é analisar o documento, as emendas, o que fala, cargo horária, então destaquei aqui três disciplinas, que tem assim, que casa muito com a nossa temática da diversidade, interculturalidade, onde eu achei essas palavras-chave que vocês viram, eu tirei dessas disciplinas.***

Então assim, tem educação e relações étnicos e raciais, que a discente 3 bem falou, educação e movimentos sociais, que é uma disciplina que eu destaco, assim, importante, que a gente pode conversar um pouquinho, não precisa todo mundo falar, mas quem se sentir à vontade, e uma disciplina que não está aqui, eu creio que foi um erro na hora de imprimir, ou então realmente ela não estava no final, que é a educação, cultura e diversidade, que vai com currículo e cultura. Na segunda folha, qual é a página? Basta de didática 2. Pode ter grampeado errado. Eu acho que o meu grampeei errado.

Essa, eu queria que vocês dessem uma lida rapidinho nessas três, e me falassem assim, nessa de currículo, que nessa de currículo eu estava analisando a emenda de vocês, e lá tem muitas temáticas relacionadas à diversidade, e multiculturalismo, a questão do currículo crítico e pós-crítico, a educação de relações étnico-raciais, que a discente 3 já até falou um pouquinho.

Discente 3: A de Etnico-raciais racial é a que provavelmente serão os mesmos professores. o professor Ele é do Oiapoque. Eu achei até interessante porque ele trabalha essa temática indígena há muitos anos e ele trabalha no campus do Iapoque. Então, ele está realmente imerso nessa realidade da cultura indígena. E ele trouxe um material bem interessante, alguns livros feitos pelos movimentos sociais indígenas. Então, realmente uma produção bem bacana da temática indígena e da vivência dele. Porque ele está o tempo todo em contato com os chefes indígenas das aldeias de lá. E sempre muito envolvido nas pesquisas sobre a temática. Então, achei interessante por esse lado. Agora fala do outro lado. O outro lado da questão afrodescendente.

Discente 4: É uma experiência muito complicada. Porque é fundamental para a nossa formação, reforçando o que a colega falou, enquanto nós macapaenses. Mas a professora dá uma voadinha. A intenção é muito boa, mas a forma como é trabalhado, sinceramente, é perda de tempo. É desgaste. Porque a única parte que eu consigo salvar dali é estudar um pouco da lei de 10... 2009. Porque de resto, para mim, o que eu vi em uma aula só...

Discente 3: Mas eu acredito que nessa disciplina a de currículo, especificamente, não fixou muita coisa sobre o currículo. Não, foi muito... Sobre o currículo. Acredito que na... Cultura.

É, cultura. Ela focou muito na cultura, né? Mas no currículo, assim, não tão tanto. Ela puxa mais para a cultura.

Ela puxa muito para a cultura. Porque ela trabalha com educação. Lá no cultural, ela se aprofunda exatamente bem.

Discente 4 Tanto que centrou um pouquinho. Que ela pegou, eu lembro, que marcou muito. Foi uma série de seminários. Você fala que a educação ribeirinha, a questão LGBTQ aprende mais. A Amazônia amapaense. Ensino religioso. Ah, não sei o que. E esse é o cerne da discussão. Por ela ter se aprofundado na questão de currículo. Porque na bateria dos disciplinas que a gente quer é avaliação educacional e planejamento. Que ela foca nessa questão do currículo. Então, ela praticamente ignorou o restante. E focou na gente conhecer a diversidade em si. Mas, para mim, foi algo arranjado. Foi assim que tudo foi descartado.

Foi, porque a gente fez a sala todinha. Aí, o nosso papel era o quê? A sala todinha tinha que estar enfeitada. Cada um tinha duas ou três dessas divisões aqui.

Paula 7: Na questão ribeirinha. Em relação à cultura, eu achei bem interessante. O grupo daqui trouxe a questão culinária. Então, foi bem legal a cultura. Mas, como a gente falou, a disciplina apresenta três coisas. E ela focou só em uma. Então, em relação a um todo, a gente sentiu falta das outras partes. Mas, na parte que ela focou, ela fez bem.

Discente 2 Ela percebeu. Depois, a gente deve ter percebido a falta desse grupo. Ela botou nas outras matérias. No meio do que ela precisava ensinar, ela colocava o grupo aqui.

Discente 3 E o nosso movimento social foi mais que bem. A gente fez com o professor x.

Mediador Eu acredito. Então, vamos lá. Agora, a gente já está no meio do grupo focal. A gente já está se encaminhando. Vocês falaram um pouquinho já sobre isso. Mas, seria interessante vocês falarem aqui. Vocês responderam um pouquinho no formulário. Mas, eu queria ouvir de vocês agora. O que vocês pensam? De qual seria essa atribuição do pedagogo nessa sociedade que vocês falaram.

Nessa sociedade plural, diversa. A função do pedagogo nessas áreas de atuação de vocês. Aí, vocês podem puxar a sardinha para o lado de vocês.

Da área que vocês mais se identificam. Aqui, as meninas já falaram da docência, da coordenação. Mas, qual seria essa atribuição do pedagogo nessa sociedade? Onde a gente se encontra hoje? O que vocês acham? Eu acho que o trabalho é a inclusão.

Discente 7 Eu acho que é um papel que a gente tem fundamental. Porque a gente tem esse acesso aos vários tipos de cultura, de realidade. Eu acredito que, até pelas nossas experiências, a gente consegue ver o impacto que esses professores que nós já tivemos têm na nossa vida.

Então, eu acredito que usando essa oportunidade que a gente tem de alcançar certos lugares, a gente levanta essa questão da inclusão, do respeito, como ela falou, que é algo básico, mínimo. Mas, a gente vê que, na realidade que a gente vive hoje, que nem sempre é respeitado. Então, eu acredito que essa questão de trabalhar essa inclusão é um dos atributos muito importantes do pedagogo.

Justamente por esse acesso que ele tem e por ser algo da nossa profissão. Que a gente vai ter o acesso, vai poder trabalhar com as várias modalidades, no caso, e dependendo da forma que a gente trabalha, a gente consiga, como até falei na minha primeira fala, através da educação a gente tentar não mudar a realidade, porque não depende só da gente, mas tentar fazer um boom diferencial. Então, acho que essa questão da inclusão, desse respeito, até porque hoje a diversidade é tamanha, como ela viu, LGBT... ela aumentou umas quantas letras aí. Então, tudo isso, essa questão da gente estar se informando, a gente estar conhecendo, a gente estar buscando, eu acho que seja um atributo muito importante para nós.

Discente 6 Eu também concordo com manter-se informado, compreender que cada aluno dentro de uma sala de aula vai ter sua especificidade. Voltando de novo para o lado da EJA, os alunos da EJA são alunos que cada um tem a sua trajetória de vida ali.

Tem o padeiro, tem o pedreiro, tem o porteiro, enfim, tem a empregada doméstica, tem a mãe que viveu para cuidar do seu filho, enfim. Então, a gente compreender essas especificidades de cada aluno, seja adulto, criança, bebê, enfim, é o que vai fazer o diferencial dentro da nossa sala de aula ou na coordenação, ou seja, na qual

área o pedagogo esteja atuando. Porque cada pessoa tem a sua especificidade, assim como nós mesmos temos as nossas, a gente tem que compreender que o outro na nossa frente também vai ter.

Discente 5 A importância do pedagogo é grande, como as meninas já falaram, tem muito a isso também da educação, a gente vai pegar ali a base desde criança até a EJA. Então, assim, é importante a pessoa como profissional ela se manter sempre ali atualizada, buscar sempre ter novas coisas e também, mesmo que seja uma pessoa que trabalha há muitos anos, ela tem que se manter o tempo todo se atualizando e ter propriedade sobre o que ela está ensinando. Porque, como elas falaram, é uma grande diversidade dentro de sala de aula, a gente vai ter crianças que veio lá do interior, lá da área ribeirinha e está entrando agora no ensino básico, está um pouco atrasada, então a gente tem que ver as realidades das pessoas, desde a criança até o adulto ali na EJA.

Como já falaram, a gente teve recentemente EJA, então a gente está tendo agora uma nova realidade de ver esse momento da EJA e ver que são diversas pessoas, são mudanças e a gente tem que se adaptar a elas também. Então, é importante, sim, para o pedagogo ter todos esses assuntos, toda essa abrangência, desde a cultura ali do ensino infantil, do adulto, então é importante, sim, a gente se manter atualizado. Então, o pedagogo tem esse dever para com ele e para com os educandos dele.

Discente 4 Eu nunca, fora os estádios obrigatórios, eu nunca tive muita experiência em sala de aula, então não é algo que brilha muito os meus olhos. Eu gosto muito da perspectiva mais institucional da pedagogia, que infelizmente aqui nós temos, eu não digo que a gente tem pedagogos, nós não saímos daqui pedagogos, na minha concepção, nós saímos daqui professores da educação infantil. Porque a centralidade de todo o curso, 70%, 80% é a educação infantil, é o chão da escola, é o chão da sala de aula, enquanto a pedagogia é o mar de oportunidades. Hoje eu estou tendo uma vivência um pouco diferenciada na pedagogia que eu digo mais institucional, na gestão de projetos, nessa... Enfim, a relação com a legislação, de fato. E eu enxergo que é um dado muito interessante, até que até esse ano, as promotorias especializadas em educação não necessariamente deveriam ter alguém da educação, alguém da matéria. Então quem está pensando, quem está construindo, quem está cobrando a efetivação das políticas, dos planos, não é em quem tem educação.

É alguém do direito que passa a se apropriar das concepções, enfim, passa a estudar. Mas não é alguém que veio da educação, que está lá, de fato, que está no seu mar. Não está na sua discussão, não está. Então eu enxergo a pedagogia nessa perspectiva de ter mais atuantes pela luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade. Eu enxergo numa perspectiva mais ampla dentro desses ambientes mais institucionais.

DISCENTE 3 Bom, o papel do pedagogo, na minha concepção, a gente sai daqui, acredito que muito, realmente, com foco na educação infantil.

A gente tem uma matéria de EJA, e se não fosse esse contato com a prática, talvez a gente nem tivesse, só no estágio mesmo, já caísse de cara no estágio da EJA, para poder começar a lidar com alunos da EJA. E isso limita muito a gente, mas eu

acredito que tanto as nossas experiências positivas quanto negativas fazem da gente ver a atuação, pelo menos docente, como uma oportunidade de fazer a diferença na vida daquela criança ou adulto. Porque assim como nós tivemos experiências positivas e negativas, de acordo com cada professor, a gente sente o peso que é ser também essa experiência positiva ou negativa na vida do aluno.

Então, a gente sai com uma consciência muito mais forte, digamos assim, sobre que tipo de profissional eu quero ser, que tipo de profissional eu quero que o meu filho tenha na escola, por exemplo. É um professor que utiliza ali dos melhores recursos e dos diversos recursos para poder ele aprender melhor, ou é um professor que só manda o menino calar a boca e escrever o que está no quadro. Então, acredito que, por mais que tenha muitas dificuldades e falhas e problemas estruturais e tudo mais, mas a gente sai aqui da Unifab com uma concepção muito mais humana de como ser um bom pedagogo.

DISCENTE 2 Essa questão é muito forte porque, desde o começo do curso, sempre foi a questão humana dos professores com os alunos. E já tendo passado experiências antes mesmo de entrar na universidade, experiências negativas, assim, então já ficava meio sensibilizado com essas questões. E atuando verdadeiramente na sala de aula porque a metade dos meus estágios eu não atuava na sala de aula porque acho que era o lugar errado. Eu ia para escolas que não necessariamente eu podia ser incluído dentro da sala de aula. Eu tinha outras funções. Tanto que eu brinco que eu aprendi a ser piscineiro, marceneiro, o que precisasse fazer eu fazia, mas quando eu ia para a sala de aula eu não podia ir porque na visão da escola eu não me encaixava naquele ambiente. Então, a partir dos 5º, 6º semestre, já que eu entrei verdadeiramente na sala de aula, tive experiências que se enquadram dentro do curso. E desde o começo eu sempre focava muito na questão sensível da criança porque as crianças parecem que vêm comigo para desabafar coisas que não são necessariamente da matéria. Você não vem perguntar assim, ah, qual o resultado dessa questão ou o que eu faço aqui.

Não, vem mais a questão sensível da coisa. Tanto que os alunos vêm desabafar comigo, não com a professora por causa de falta de confiança. E eu nunca entendia o porquê disso, mas lembrando agora, tanto agora, lembrando dessas experiências que eu já tive, tanto que tem uma questão que me irritou muito na sala de aula de alunos que por terem experiências em casa sobre a questão dos autistas, pessoas com TDAH, tudo mais, tem uma visão totalmente errada sobre eles. Tratam como praga, doença, tudo, porque tem a experiência de casa. Aí vem dentro da escola fazer isso, eu fiquei revoltado. Eu conversei, eu não peguei para brigar como se fosse culpa totalmente deles.

Não, eu conversava, falava, olha isso e isso. Estava explicado de uma maneira que encaixava no que eles entendiam. E realmente vem tendo mudanças nessa questão. Então, o pedagogo tem uma forte influência na questão social diversa também porque a gente vê uma situação na sala de aula, e tendo experiência aqui na própria graduação, a gente consegue explicar para a criança, de uma forma que ela entenda, que aquilo acontece, aquilo é a vida, e que ela precisa pelo menos respeitar aquilo. Ela pode não acordar com aquilo, mas ela precisa respeitar. Assim como a gente vê, por exemplo, a parada LGBT.

Por exemplo, acontece perto da minha casa, do ladinho da minha casa. Eu olho para aquilo, eu respeito porque é um movimento, tem pessoas que precisam ser respeitadas, e eu não olho para aquilo com o olhar julgador. Não, aquilo lá devia ser o básico, o respeito, mesmo sabendo que não é o básico dessa questão social.

DISCENTE 1 Bom, eu acho que desde antes de entrar mesmo aqui no curso, eu sempre tive aquela visão de que a pedagogia, ela abre um leque muito grande para a gente, enquanto acadêmicos e futuros profissionais da educação. Em todas as minhas práticas, questões de estágio também, eu acho que eu já passei por todos esses espaços, que o pedagogo pode ir. Eu acho que o que faltou, só falta a coordenação mesmo, mas o restante eu acho que foi tudo.

Até em ambientes não escolares, como o hospital. O hospital, no caso aqui da Rede Sara, a gente já teve a oportunidade de ir lá e conhecer como é o trabalho de um pedagogo dentro de um hospital. E aí, puxando para essa questão mais sensível mesmo do pedagogo valorizar, procurar entender também a questão da criança, aquela questão de que existe uma diversidade muito grande dentro de uma sala de aula.

Uma criança não aprende da mesma forma que a outra. E eu acho que cabe a nós, como profissionais, entender como aquela criança aprende e procurar passar para ela também. Como é que ela pode entender melhor sobre determinado assunto.

Essa questão também de ser sensível, compartilhar a mesma opinião do colega, porque quando a gente chega em sala de aula, tem crianças que realmente não falam com o professor da sala, mas elas acham um conforto, um acolhimento, que eu acho que é isso que também o professor deve fazer, é acolher aquela criança. Porque a gente não sabe também a realidade de dentro de casa. Hoje, por exemplo, a gente faz parte do PIBID e a gente vai para dentro de sala de aula.

E hoje tinha uma criança lá que estava totalmente sem vontade para nada. E a gente chegou para conversar com ele e ele falou se aconteceu algo comigo dentro de casa. E a gente vendo que ele não estava querendo fazer as coisas que a gente tinha passado para ele, as atividades por causa disso, então a gente procurou conversar e a gente viu que como não se tratava de um assunto mais sensível, delicado, a gente caminhou ele para a coordenação e aí a coordenadora conversou com ele para procurar ver as coisas.

E quando ele voltou dessa conversa, já voltou muito melhor. Então, eu acho que essa questão desse olhar atento do professor, de buscar entender o que está se passando na vida da criança também, para que ela possa ver ali como alguém que está ali, não só para ajudar ela na questão da aprendizagem, da educação, mas alguém que também tem esse lado mais humano, esse lado mais sensível. Então, eu vejo a pedagogia por essa parte da gente aprender a acolher, valorizar, respeitar essa questão da diversidade dentro da nossa sala de aula, porque a gente encontra questão racial, questão religiosa e tem várias outras coisas.

Então, cabe ao professor estar ali para ajudar e entender essas crianças.

DISCENTE 8 Bom, eu acredito que o pedagogo tem que ser sempre ensinável, sempre tentar ser uma pessoa de mente aberta, porque existem muitos professores que eles têm essa mente fechada de que só quer ensinar só o básico ou só aquele padrão ali. Sempre não quer abrir a mente para novos assuntos e novas maneiras de ensinar.

Sempre quer fazer aquele mesmo trabalho de sempre, só um copia e cola. Eu acredito que tem que ser sempre uma mente aberta para também sempre estar se atualizando e ter uma educação continuada sempre, porque sempre vai se atualizando, novos assuntos, novas estratégias também para essa sala de aula. E sempre tentar entender a realidade de cada comunidade, de cada sala de aula, de cada aluno.

É meio complicado, às vezes, de tentar fazer um trabalho diferente com cada criança, porque são muitos alunos em uma sala de aula. Nem sempre a gente consegue fazer um trabalho mais individual, assim mesmo, com cada aluno, mas que a gente possa ser profissionais que buscam sempre fazer o melhor e sempre dar o melhor de si, porque eu acredito que as crianças merecem também isso. Assim como nós queremos mais aqui, queremos aprender e também achamos que nós merecemos mais, mas eles também precisam ser profissionais empáticos e sensíveis sempre.

Mediador: Então, assim, vocês já me falaram um pouquinho, só a gente fazer uma retomada da questão das disciplinas curriculares do curso de vocês e a vivência que vocês tiveram, não só necessariamente nas disciplinas, mas no grupo de pesquisa que vocês já participaram, que vocês já falaram um pouquinho. ***Se tem contribuído, se vem contribuído com os saberes e experiências que possam, que possibilitem vocês serem preparados para lidar com as diferenças nos ambientes de atuação do pedagogo. Preparou vocês?*** Vocês saem daqui preparados ou vocês saem daqui, né, com muitas dificuldades? Mas, assim, o que vocês pensam sobre isso, sobre essas disciplinas e sobre as vivências no curso de vocês?

Discente 8: Eu acho que a gente vai aprender mais na prática mesmo do que só na teoria, assim, porque a teoria, ela ajuda muito. A gente aprende muita coisa, mas eu acredito que não foi o bastante e faltou, assim, eu acho que muitas coisas para a gente realmente exercer o nosso trabalho fora daqui, porque eu acho que foi, talvez, um pouco superficial algumas matérias, assim, como as ETPs, por exemplo. Então, eu acho que faltou, assim, mais teoria, talvez, também, né, para que a gente conseguisse ter uma prática boa, de fato, depois que a gente sair daqui.

Discentes 7: Muitos não têm nem noção de como é que está a realidade lá fora.

Então, às vezes, eles ensinam algo que está totalmente fora daquilo que realmente está acontecendo. Então, exatamente. Então, nesse âmbito aqui, realmente, ele entende muito bem, mas, como alguém já bem comentou, da porta para fora, não sabe como é que funciona.

Até porque, como a gente já falou bastante, e é o assunto, a questão da diversidade, de ter várias realidades, de cada modalidade ter a sua realidade. Então, eu acredito que a questão do professor, também, como até a gente comentou ainda agora, do

professor buscar se informar, buscar se atualizar, acho que isso também é importante, porque acaba que a gente vai aprender na prática. Não contribui, assim, tanto quanto deveria.

A gente sair realmente daqui preparado. Se a gente for falar em sair preparado, a gente não sabe, porque a gente chega lá, a gente se depara com cada coisa, a gente fica assim, meu Deus, em qual disciplina que a gente estudou isso aqui que eu não estou, sabe? Até em relação a algo que é muito atribuído ao pedagogo, em relação aos cartazes, a cortar, colar as produções, que é uma coisa que a gente não vê em momento nenhum na disciplina, no curso que a gente vai aprender na prática. Então, essas coisas que são bem presentes, a gente não vê, imagina essas outras coisas que são muito, não peculiares, mas são muito relativas, porque cada ambiente vai trazer uma realidade e a forma com que a gente lida, também, vai valer muito na forma que vai acontecer as coisas.

Então, acredito que essa questão dos professores, não todos, claro, mas em relação a eles entenderem a realidade, para poder passar para a gente, como é que ele vai me preparar para algo que ele nem sabe como é que está acontecendo?

Discente 2 Às vezes, a prática tem um dia de ação, apenas, planeja tudo para um dia de ação. Então, apesar de ter aquele dia de ação, como eu digo que a que mais agregou foi a prática na EJA, porque imagina cair num estágio de EJA que vai ter agora, em agosto, setembro, sem ter ido para a sala de aula de EJA, como é que é? Eu também não tinha noção, por exemplo, se fosse pelo que eu ouvi, só pelo que eu ouvi, do pessoal da EJA, teve professores que falaram que, professores não foram, esqueci quem foi que falou que eram pessoas, que tinham pessoas perigosas na sala de aula, que a situação, falam só o pior, que teve uma pessoa que foi feita de refém em sala de aula e deu tudo BO lá. Aí, se eu vou com essa história na cabeça para o estágio, como é que fica, se não vai acontecer daquele jeito na sala de aula? Então, tem as práticas, mas elas, assim como as outras matérias, elas não preparam a gente totalmente para a vivência em sala de aula.

É uma prática que não trabalha para isso, como é que fica? Inclusive, as TPs, eu sempre esperei muito de todas as TPs, sempre, porque eu fico, vão ensinar a gente como lecionar aquela matéria. A gente vai aprender da mesma forma, por exemplo, história e língua portuguesa. Elas não adaptaram para a nossa realidade, como a gente tem que aprender, por exemplo, história, ela ensinou, eu acho, como ela ensina no colegiado de história. Para o pessoal que está fazendo história, deve ser um prato cheio o que ela mostrou, mas para a gente que está interessado no lecionar, em como fazer aquilo, não contribuiu. Tanto que a última frase que me marcou dela foi a história não ensina história. Ponto.

Aí eu fiquei assim, o que que ensina história, então? Se não é história, como é que fica? Nada era cultura. Nada era cultura. Tipo, são umas coisas que a gente espera muito das matérias, mas que não chegam, que não chegam no nosso, a nossa expectativa é totalmente frustrada com essas matérias.

Eu aprendi muito no estágio. O segundo ano que eu estou tendo agora, fixo numa escola, que hoje é uma professora diferente, eu aprendi com uma que era o oposto da atual. Então, eu tenho os dois pontos, aí como na minha cabeça funciona, eu pego as experiências que eu tenho e eu vejo o que cada criança gostou, assim, e

para mim aquela lá é a melhor forma de ensinar. Ponto. História é uma dessas. Eu aprendi história de um jeito, eu vejo pessoas ensinando história de outra forma. Aí, assim, eu reúno as experiências para poder entender e determinar o que pega melhor na sala de aula. Então, a gente não sai. Prática.

Prática. A prática salva.

Discente 1 Resumindo, a gente aprendeu na prática mesmo, porque, por exemplo, como a gente já foi falado aqui, assim, preparado, preparada, a gente não sai, né? A gente vai ficar, até porque, como já bem foi falado aqui, a gente tem que estar se atualizando, tendo essa formação continuada e tal, atualizando nossas práticas, nossas estratégias, essas coisas, assim, porque nem tudo que funciona com um funciona com o outro, né? E a gente aprende muito isso na questão dos estágios, porque eu digo que muita coisa que eu aprendi a lidar foi vendo os professores, os supervisores dentro do estágio, aí que eu fui entender melhor algumas coisas, como é que a gente consegue lidar conosco, principalmente agora nessa realidade onde, nas escolas, a gente tem encontrado muita criança autista.

E aí, a gente não, aqui, a gente não aprende, assim, digamos assim, não aprendeu como é que lidar, até porque a gente sabe que tem diferenças, assim, né? E aí, a gente tem que ir pra dentro de uma sala, no caso dos estágios, pra gente poder ver como é que o professor ele consegue lidar, como é que ele pode lidar ali, assim, sem prejudicar a criança, sem, como é que eu posso dizer, assim, entender aquela criança, principalmente agora com a gente chegando, né, na etapa final de curso e falando um pouquinho, mudando um pouquinho desse rumo, mas falando da questão do seminário. Como é que já foi falado, a gente aprendeu pouca coisa sobre a educação do campo, sobre educação indígena, educação quilombola, foram coisas que a gente nem chegou a ver, vai ver agora, tipo, no final do curso. E aí, puxando um pouquinho pro nosso lado aqui, né, que é a educação do campo, a gente só foi aprender vendo lá a professora falar sobre a educação do campo, falar que é algo voltado pra pessoas que são do campo, que tem que ver a questão da realidade do sujeito, onde é que ele tá inserido.

E até hoje, a gente continua aprendendo mais ainda, né, porque é uma luta que já vem também que nem a questão da Eja, já é uma luta que vem bem antes assim. Então, ela conseguiu passar essa questão da educação do campo, que é a educação do campo, e a gente continua aprendendo. Então, é algo assim que a gente pode dizer com todas as letras que a gente não sai preparado, a gente vai aprendendo e continua aprendendo, né.

Discente 3 Eu acredito que a gente não sai preparado, porque, como todos os colegas já falaram, a gente tem muita... nem toda a disciplina a gente consegue absorver realmente o que era pra ser passado, e principalmente olhando as emendas, né, aqui, quando a gente vai olhar aqui... Ah, o quê? Era isso que eu ia aprender? Pressupostos filosóficos que conta... o quê? Não, a gente não aprendeu nada assim. Então, é uma realidade totalmente diferente, e também pelo fato de que as disciplinas que a gente mais teria que ter um acúmulo por ser a nossa realidade são as de menos carga horária, as disciplinas de movimentos sociais, disciplinas de relações e artigos raciais, que é o que mais a gente vai lidar ali no chão da escola. E, para além disso, eu acredito que deveria ter ali uma forma, o que falta aqui, eu

acredito que nas faculdades particulares tem, aqui na Unifap não tem, é a avaliação do professor.

O aluno avaliar o professor, o desempenho do professor, entre aspas, porque eu acredito que mudaria, sim, bastante coisa. Por quê? O que a gente vê aqui é que o professor, claro, tem seus méritos por ter seu mestrado, doutorado, pós-doutorado e por aí vai, diversas formações, mas que, para passar a disciplina, ele não consegue transmitir aquele tanto de conhecimento que ele tem. Então, por muitas vezes, a gente se depara com professores com currículo excelentes, mas que, por ter esse cargo tão importante, se vale disso para simplesmente dizer que o aluno daqui não tem nada, não sabe de nada e que eu devo escutar o professor.

Então, eu acredito que, por não ter essa avaliação, por o professor não se permitir ser avaliado, nesse curso inteiro, teve um momento só que a professora pediu para ser avaliada, nisso ela nem gostou, ela pediu para avaliar a disciplina. Quando a gente começou a falar, foi uma discussão, ela saiu brava e, enfim... É isso que acontece, principalmente também nas TPs, porque é teoria e prática do que a gente iria fazer na sala de aula, mas não prepara a gente para lidar. Eu acredito que, se eu não tivesse inserido em alguns contextos, que a professora Irma chama muita gente para participar dos debates, das discussões e essas vivências, eu sairia com mais ainda, sem saber o que fazer e como lidar com essas realidades.

Discente 4: Então, o nosso curso, eu acredito que é bastante limitado com relação à formação da pedagogia. E, assim, bem objetivo, eu destaco dois pontos que, para mim, são estrutural da pedagogia. A despreocupação de muitos do nosso colegiado de pensar o arcaico PPC que nós temos. O PPC de 2009 não prepara para a atuação do pedagogo em 2025. É outro mundo, é uma revolução digital ainda mais forte. A potencialidade das diversidades que, hoje, nós conseguimos enxergar mais fácil no chão da escola.

Nós temos professores com uma postura extremamente conservadora.... Então, é uma prática esvaziada, uma prática que tem uma fala que eu falei para a professora x, para a y, que é uma fala que é da professora, que a prática é o exercício da verdade. É, a prática é o exercício da sua verdade. A pedagogia é um curso para ser ministrado por pedagogo. Não tem cabimento para mim. Tá, tudo bem, antropologia, eu calo a minha boca, filosofia, eu calo a minha boca, sociologia, até que também. Mas as TPEs não é para vim com a boca de letras da língua portuguesa para mim. Não é ninguém de ciência biológica que vem para mim, porque ele não entende a prática do pedagogo na hora de ministrar isso aí. Enquanto o professor de ciências foi uma experiência bacana, mas eu só consigo elencar as minhas experiências que foram significativas para a minha aprendizagem de pedagogos. TPE de ciências foi maravilhoso. Ele é pedagogo, parece.

Com a professora x. Mas, nossa, ela também... Foi, eu fiz com ela. Foi uma experiência maravilhosa. Mas ele é um pedagogo também. A professora de geografia, ela é geógrafa, mas ela é pedagoga também. Professor de matemática, é matemático, mas é pedagogo. O professor x é sociólogo, mas é pedagogo. Então, as nossas experiências, elas estão muito vinculadas a alguém que conhece a nossa prática, que conhece o que a gente vai enfrentar.

Então, enquanto a pedagogia foi esse arranjo, nós não saímos preparados daqui.

Discente 5 Como todo mundo já falou, a gente não sai realmente preparado daqui. E a gente vai aprender na realidade do chão da sala, na prática. Até porque eu acho que a nossa turma, a gente começou muito cedo, desde o primeiro, acho, primeiro ou segundo semestre, a fazer estágio. Então, a gente aprende muito no estágio. Aqui a gente aprende muita teoria. E os professores são muito também, são doutores, são mestrados e tal, mas a maioria já não vive em sala de aula também. Não tem essa prática. Há muitos anos atrás, eles viveram isso.

Então, às vezes, não condiz com a teoria que eles dão para a gente, não condiz com o que a gente vê dentro de sala de aula. E passando, em realidade, ao estudo, seu estudo agora, em relação a isso, a intertextualidade, intercultural, a gente também não vê isso. É em relação aqui a nossa matriz curricular. As matérias são pequenas, a gente vê pouca coisa. A gente não vai a campo. Eu acho que alguns só, de vocês que foram a campo... E provavelmente não sabe se vai ter isso também.

E só quem também tem essa realidade, quem é do interior, quem é da área ribeirinha, pode ver essa realidade, saber um pouco de como é. Porque aqui dentro a maioria não tem. Como eu falei, alguns conheceram a MPA daqui através do professor Borges, porque a maioria de gente que é realmente amapaense não teve esse conhecimento, não tem. Foi aprender aqui. Então, como a gente vai ensinar isso na sala de aula sendo que a gente não sabe, a gente não conhece? A gente, durante a nossa formação fundamental, ensino médio não teve. Então, a gente entra aqui na universidade e a gente também não tem contato. Ou teve, pouco.

A gente não tem esse contato lá na nossa formação média, básica. Aqui, às vezes, não tem ou tem. Está aprendendo aqui. E como é que a gente vai, lá na nossa sala, ensinar sobre a nossa cultura amapaense? Vai ensinar sobre a nossa geografia, sobre a nossa história, sendo que aqui a gente não vê. Sobre a valorização dessa cultura. Da nossa cultura, exatamente. A outra universidade não valoriza essa cultura. A gente teve também o contato com a professora Piedade, que levou, convidou o pessoal para ir lá na UNA. Uma coisa que é daqui, da nossa cultura, e muitos viram pela primeira vez. Passou na frente de dois. Exatamente. Então, a gente não vê isso de perto.

Como é que a gente vai repassar isso para os nossos alunos sendo que a gente não tem aqui dentro essa cultura enraizada para a gente. Não tem na nossa escola. Então, tudo isso faz parte. A gente não vê aqui na nossa matriz curricular isso. E se a gente tiver, como a colega falou, é dividido. Uma professora que não vai ensinar isso para a gente. A gente já teve, é uma prática. Com isso, ela tentou algo, mas não foi para frente. A gente perdeu um semestre inteiro sem fazer nada.

Uma prática que não teve nada. Não teve nada. A gente só fez um trabalho ali e não valeu. Não valeu a pena. E a gente vai ter outra matéria agora com ela. Como é que fica? Então, se a gente realmente for levar em pauta do que a gente aprende aqui, muito a gente não leva.

A gente leva muita teoria, sim. Mas a prática é ali a gente nos estágios. A gente aprende lá. Então, basicamente é isso. A gente sai com a teoria. Muito legal, muito bonito. A gente aprende algumas coisas, sim. Aprende muito, mas na realidade, lá a gente não vai usar muita coisa. Então, a gente não sai preparado, não. É realmente a prática que leva a gente a aprender.

Discente 6

Concordo com o que os colegas falaram. Enquanto eles estão falando, eu acredito que todo mundo aprende um pouco. A gente reflete sobre... Sobre o que a Ruani estava falando, de não valorizar a nossa cultura. Eu só lembro de um meme que diz assim, para mim, o maior elogio é quando alguém diz, nem parece que você é daqui. Porque tem pessoas que, eu acredito que tem até vergonha da nossa cultura, de não compreender o quanto rica é de valorizar aqui a nossa MPA, por exemplo. Então, a gente sai daqui não despreparado, mas quando a gente encontra a realidade, quando a gente sai da teoria e vai para a prática, a gente encontra muitas coisas diferentes do que a gente estudou. E, às vezes, encontra coisas que a gente estudou, só que com mais impacto ainda. Quando o professor Adalberto diz que, lá na escola pública, a gente vai encontrar a criança que vai para a escola só, pelo lanche, causa grande impacto.

Porque, de fato, a gente encontra essas crianças na escola pública, que é totalmente diferente da escola particular. Quando não tem lanche, aí são tantos fatores... Aí a gente chega lá na escola particular, a criança desperdiça o lanche, não quer esse lanche, vai lá e joga na lixeira. Enquanto lá na escola pública tem a criança que vai só pelo lanche.

Então, a gente... Nossa, são tantas coisas que vêm em nossa cabeça. Enfim, em resumo, o que a gente encontra na realidade é mais a florado, vai além da teoria.

Mediador: *Para vocês, o que seria essa educação intercultural? Uma educação intercultural de fato. Se vocês quiserem destacar algum exemplo para definir melhor também o que seria, vocês podem falar também.*

Discentes 5: Mas o que seria essa questão da interculturalidade, da educação intercultural? O que seria esse termo para vocês? A gente teve esses contatos interculturais, foi através do professor X e da piedade Y. Por mais que a matéria não tenha sido maravilhosa, a gente teve isso. Ela passou vários livros legais, eu cheguei a ler os dois, e coisas que são da minha cultura. Minha família, eu sou de uma quarta geração do Curiaú, e eu nunca tinha visto algumas coisas. Então é legal a gente ter contato com algumas coisas. Por mais que a matéria tenha sido chata, foi legal a gente ter esse contato. Ela levou a gente para fazer uma dança lá no... No Museu Sakaka. A gente ficou rindo na hora, mas depois a gente para e vê. Na hora a gente acha que é engraçado, mas foi legal, depois a gente lembra, então é bacana. A gente foi para a UNA, eu já era da minha infância, sempre fui, desde criança, por causa da minha família e tal.

Mas tem gente que nunca foi. Olha, a Paula Evangélica nunca foi, foi lá e viu. A gente não conhece.

Discente 7 Exatamente. Então a gente pensa que é uma coisa que não pode ser criada. E quando chega lá é uma coisa totalmente fora desse sabor que a gente criava.

Isso. É nossa cultura e a gente acaba tendo contato ali. Que nem eu.

Discente 5 Exatamente. Na verdade não iria. Provavelmente não iria. Então é legal, sim, em relação a isso. E é uma falta que faz aqui dentro. Porque são poucos, são poucos professores.

Discente 3 Pelo amor de Deus. Eu acho que é muito isso, essa prática, essa interculturalidade, a gente conseguiria, tendo a prática, faria toda a diferença na nossa formação ter mais momentos como esse inseridos nesses contextos interculturais. Então, assim como eu falei, que pra mim fez muita diferença eu estar numa comunidade, numa escola família, em estar numa comunidade rural, em estar em área quilombola, como a professora já levou a gente várias vezes pra Maruanum, pra tantas comunidades quilombolas, estar inserida pra conhecer a melhor música popular mapaense, conhecer o mabaixo, conhecer a una, tudo isso marca muito a nossa formação.

Então, acredito que a formação docente aqui com esses momentos de contato direto com a interculturalidade faria total diferença. Imagina só se a gente, aqui o professor até prometeu, nem cumpriu, se a gente pega um ônibus e vai pra uma aldeia indígena, conhecer uma escola da aldeia indígena que, querendo ou não, se viesse um concurso que está sendo pra área indígena, como é que eu iria cair de paraquedas numa aldeia indígena sem conhecer a realidade, numa comunidade quilombola, sem conhecer e valorizar aquela cultura quilombola, sem ir parar numa escola rural, ribeirinha, sem conhecer e valorizar, além de conhecer e valorizar, saber que não é ali, ah, são a parte ali, não tem conhecimento, não tem nada, eu que tenho o dom, o poder, a minha cultura que é importante, então eu vou passar o conhecimento. Não, eles têm as suas vivências, as suas culturas, o seu valor, então eu acredito que o contato com essas práticas é que faria total diferença na nossa formação, porque, por exemplo, aqui o contato, a finalização da matéria, por exemplo, a gente já teve de étnico- raciais, na temática afrodescendente, vou fazer uma simulação de uma carta, escrever uma carta, cartas, então, assim, totalmente desconectado com aquilo que a gente vê na teoria, então a gente vê uma teoria de uma coisa e quando acontece alguma prática é totalmente fora do contexto que seria o adequado.

Discente 2 Até porque as salas de aula, não importa onde seja, em qualquer lugar, tem gente que tem as suas vivências, culturas diferentes, na sala de aula da graduação, do ensino fundamental, infantil, todos têm as suas vivências, as suas experiências, como o colega falou sobre a Asia, uma pessoa que, com certeza, sabe construir uma casa facilmente se chamou de burra, falou que ela era burra, eu não sei construir uma casa, aquela pessoa sabe construir uma casa perfeitamente, então o personagem de burro dela é totalmente diferente do que deveria ser. Cada um tem a sua inteligência, por exemplo, se for pegar uma pessoa para disputar com a professora piedade na dança, quem vai ganhar dela na dança? Ela sabendo, não tem como. Cada um.

Temos diferenças culturais, sociais, questão religiosa, tudo em salas de aula. E se não saímos preparados daqui, pelo menos nessas questões, saber um termo, por exemplo, chegar em uma aldeia indígena e chamar a pessoa de índio é índio, vem cá, aqui é totalmente ofensivo. E a gente aprende isso no decorrer da nossa vida, no

decorrer da nossa graduação, por exemplo, aprende várias coisas que eu antigamente falava errado porque eu não sabia, eu não sabia aquilo, apesar de eu ser muito curioso com várias coisas, tem coisas que eu sei que totalmente aleatórias assim, mas a gente só aprende vendo, estudando sobre, então, essa formação, pelo menos para mim, foi muito importante porque abriu meus olhos para várias coisas, principalmente sociais, e isso, importantemente sociais, tanto que na sala de aula, questões, a questão social, para mim, com alunos assim, eu me envolvo bastante.

Um aluno chega comigo falando olha, professor, você tal coisa, aí eu já chego para conversar com ele, com quem está envolvido, e isso faz a diferença, a criança mesmo fala, isso é diferente, o tratamento é diferente, e a gente tem que sair sensibilizado com isso, saber que tal pessoa tem a religião diferente da minha. Eu procuro entender, tanto que ao entrar aqui, eu conversei com pessoas do Candomblé, com pessoas evangélicas que eu nunca tinha parado para conversar assim, de fato, para entender. Quando a pessoa fala, eu adoro porque eu estou aprendendo uma coisa nova, e eu entendo mais daquele mundo.

Isso é importante, a gente ouvir o próximo, entender a sua realidade, entender o que a pessoa está inserida, e absorver o conhecimento também, porque, querendo ou não, o conhecimento é poder, e a gente vai levar isso para a sala de aula. Em todas as situações que acontecem.

Discente 1 Só a questão mesmo de reforçar essa questão da interação de culturas, que eu posso ter a minha, e a gente vai para dentro de uma comunidade quilombola que nem o Coreu, e a gente vê que a riqueza deles, cultural, também tem, a questão religiosa também, que é parte da mesma opinião, que é que a gente tem colegas que são evangélicos, colegas que são da Umbanda, do Candomblé, e a gente tem essas conversas trazendo a questão da realidade deles, o que eles veem que a gente não sabe, então a gente consegue aprender muita coisa, e isso é muito importante para as crianças também, naquela relação de pertencimento também ao lugar.

Porque, por exemplo, na escola onde eu estagiava, eu achava muito legal que lá tinha uma matéria que falava só sobre a questão da história daqui do Amapá, que são coisas que a gente não vê em muitas escolas, que é aquela valorização da criança saber o que tem dentro do estado dela, que também é rico, não só enxergar o que tem lá fora, mas trazer o que a gente tem, as riquezas que a gente tem aqui dentro também.

Então, eu achava muito legal e aí, às vezes, eles vinham falar comigo e falavam assim, olha, professora, eu aprendi isso aqui, que lá em tal município tem isso aqui e tal. E, olha, é muito legal ver eles tendo essa relação de conhecimento, de pertencimento, o que tem ali que é bom para a gente, que eu posso aprender também com aquilo.

Então, eu acho que é muito essa questão de interação, como o colega falou, de uma cultura com a outra, da gente entender que são realidades diferentes ali, mas que se complementam de uma certa forma. Então, eu acho que é isso. Alguém mais quer falar sobre essa pergunta? Não?

3º Parte: Finalização

Mediador: Então, a gente vai para a última pergunta, queridos.

Mas, assim, é como, dei a nomeação aqui como apontamentos futuros. Então, vocês como já estão, já nesse processo de finalizando, finalização, ***então, quais seriam os apontamentos de vocês? Vocês teriam apontamentos e contribuição para o curso de pedagogia relacionado a essa temática intercultural? Vocês já falaram um pouquinho, mas quem quiser resumir, pode resumir. Qual seria um ponto importante que vocês poderiam falar de valorização mais desse aspecto, de práticas mais interculturais para vocês como alunos que já vivenciaram isso? O que seria interessante?***

Discente 4 Com esse PPC, ele não reflete as necessidades da nossa formação para atuar em pleno limite em si aqui para frente.

Nós não debatemos temas cruciais que hoje permeiam o trabalho pedagógico. Nós não entendemos isso, né? Então, o pontapé inicial era o nosso colegiado, e pensar isso mesmo, porque são o quê? Boa matemática do Rinaldo 25, Lala Paula, 14 anos, né? Enfim, esse cálculo aí, essa porrada de tempo todinha e nós deixando de lado, ignorando, né? Desse azul, né? Então a forma como eles estão pensando, construindo isso aí, para mim, é hipocrisia.

Discente 5 É sem falar que já vai mudar, né? Provavelmente as últimas turmas que estão vindo vai ser essa matriz que já é defasada e agora vai piorar, né? Vai piorar para os próximos que vêm no futuro entrar na universidade.

E o fato também disso, né? De ser uma universidade no Norte, no Amapá, e os professores não se... Os professores não, mas a universidade em si não adaptar aqui os cursos à nossa realidade. Nossa realidade nortista, nossa realidade de quilombola, de rurais, de ribeirinhos e tudo isso. Não ser, não abranger esses assuntos.

A gente está aqui, a gente está nessa vivência, a gente vê, a gente tem alunos, a gente tem conhecidos, a gente tem familiares, a gente é daqui e o curso não abrange nada disso. E abrange pouco. E então falta isso, de ter pessoas daqui também, do Estado, não querendo generalizar e tal, que não tem que vir professor de fora, não.

Mas de que tem que ter uma formação dos professores de realmente vivenciar daqui também. De que eles tragam coisas da nossa cultura, tragam coisas daqui do Norte, que seja disponibilizado isso para quem está se formando aqui. Essas realidades, essas vivências, tudo isso. Não só ser uma coisa que a gente tem que ter essa matéria e vamos passar assim. Não, tem que ser mais estudado, tem que ser mais estruturado para a gente. A gente não vê isso, essa interculturalidade aqui não.

A gente não vê isso, nada disso. A matéria é muito rasa. Nada a ver.

Falta muito isso, falta realmente muito isso, de ter os professores certos, que realmente tenham essa vivência no currículo. Por mais que, ah, eu sou doutorada em tal coisa. Mas não é a tua vivência. Como é que você vai passar isso para a

gente? Não é a tua vivência, não é a tua vida. Então tem muito disso. Não adianta só chamar o professor, ah, ela é doutorada naquilo, mas não é a realidade dela.

Discente 3 Vem até aquela música, Quem nunca viu a Amazônia nunca irá entender. Aí ele começa a ditar as ciências, a cultura, a dança ali. Então realmente, olhando para esse lado, como a Ruani é de origem quilombola, faz total diferença, por exemplo, ver a realidade falando, ver o Borges falando, como aquilo é a realidade dele, ele inspira. Contando com propriedade. Exatamente, com propriedade. Faz muita diferença na hora do aprendizado.

Discente 7 E a Mariana, apesar da questão da disciplina e tal, mas era uma professora que defendia muito essa questão cultural. Conseguia transmitir, de ela falar, eu defendo, eu participo. Quantos de vocês já participaram de trazer essa questão, esse ponto para a gente da importância da interação? Então, como eles bem falaram, a gente teve pouca representação aqui para nós dessa interculturalidade.

E eu acho que para finalizar as palavras, essa questão de a gente trazer as pessoas com propriedade para falar, conhecendo essa realidade, preparados para poder nos passar isso, porque a gente foi observar, muitos professores a gente viu não são daqui do Estado mesmo. E aí, como é que vai ensinar algo que ele não conhece? Então, a gente sabe que através da professora, a gente viu que não é só pesquisar no Google, é tudo verdade aquilo que está escrito lá, porque tem muitas coisas que a gente não for a fundo, a gente não entende. Então, trazer essa reflexão dos professores adequados, apropriados para isso, faria muita diferença nessa convivência.

Obrigada, Chegamos no final do grupo focal. Você cortou? Sim.

Sim? Bom, o grupo focal é essa entrevista mais coletiva, em que a gente tem algumas observações, além de estar fazendo algumas observações ali, anotações. Eu queria, para finalizar, agradecer a vocês pela presença e dizer para vocês que é com pesquisa mesmo que a gente constrói novos caminhos, porque com o que vocês falaram aqui, a gente vai ter, se Deus quiser, um produto interessante para que a gente possa pensar, repensar a formação docente, porque a formação do pedagogo, porque a gente sabe que é uma crítica da nossa profissão, muitos de banho falam que o pedagogo é um professor de muitas áreas e que não se aprofunda em nada. Mas se a gente for pensar, a educação está em todos os lugares, a educação e essa dialética de movimento, que não para.

Então, como talvez a gente possa ter um PPC de 2009? Porque a educação lá não para, os nossos alunos evoluem e a gente, como pedagogo, precisa evoluir também diariamente. Nós não saímos preparados na universidade, assim como uma pessoa que também já atuou, que já também teve essa sensação de vocês, mas a gente sai de uma universidade pública, de um espaço privilegiado, de um espaço que abre muitas portas para a gente e para que vocês mantenham mesmo esse fôlego, que é difícil, porque a nossa profissão não é fácil, mas que a gente possa ter essa questão de sempre pensar a nossa formação, todos os dias, diariamente, ler muito, ler bastante e ter em mente a questão do nosso aluno, aquele nosso aluno que está lá na sala de aula, quem está na coordenação pedagógica, quem vai para os hospitais, ter esse olhar humanizado, tanto para a gente, porque a gente não é um robô

também, que a gente trabalha muito, mas que a gente também deve se olhar diariamente e olhar para os nossos alunos. Então, esse recado que eu deixo para vocês, obrigado, vocês me ajudaram muito e quando for o dia da defesa, eu vou convidar vocês para irem participar.

Com certeza, rezem para mim aí, defender esse negócio, pelo amor de Deus. Obrigada! Vamos bater uma foto?