

PROTOCOLO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA

Contextualizando a Educação na Amazônia

SANDRO AUGUSTO REGATIERI
PEDRO RAPOZO
KÁTIA VIANA CAVALCANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS
MESTRADO PROFISSIONAL

PROTOCOLO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA

Contextualizando a Educação na Amazônia

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ambiente e Sociedade

Projeto estruturante: Comunidade, saúde e ambiente

Autor: SANDRO AUGUSTO REGATIERI

Orientador: PEDRO RAPOZO

Coorientadora: KÁTIA VIANA CAVALCANTE

TEFÉ-AM
2022

Ficha Técnica

Título do livro:

Protocolo de Educação Inclusiva e Participativa na Amazônia -
Contextualizando a Educação na Amazônia

Autores:

Sandro Augusto Regatieri, Pedro Rapozo e Kátia Viana Cavalcante.

Ilustrações:

Claudioney da Silva Guimarães

Foto:

Ronnei de Sousa Costa

Projeto gráfico:

Heloísa Correa Pereira

Texto:

Sandro Augusto Regatieri

Este produto educacional e sua respectiva dissertação estão sob a licença da Creative Commons, atribuição uso não comercial/compartilhamento sob a licença 4.0 Brasil. Para ver uma cópia desta licença visite o endereço <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171, Second Street, suíte 300, San Francisco, California 94105, USA.



Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivatives

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.
À minha família por todo amor e apoio em minha caminhada acadêmica.
Ao meu esposo Matheus Figueira pelo amor, companheirismo e incentivo nessa caminhada.
Ao Instituto Mamirauá pela oportunidade.
Aos meus alunos e alunas que foram meus interlocutores e parceiros.
Aos meus colegas de mestrado e vida Carolina, Thayana, Cláudia e Rosângela.
Aos professores Pedro e Kátia! Pelo aprendizado, orientação e parceria.
A todos que estiveram presentes e colaboraram com essa caminhada.



APRESENTAÇÃO

Este material é fruto de uma caminhada de nove anos participando da gestão do Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” e do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, onde a prática foi amplamente discutida e entendida à luz dos conhecimentos adquiridos e vivenciados nas disciplinas e nos debates com colegas e professores, embebidos pela teoria pesquisada e lida. Foi um tempo de experimentação teórica, que lançou olhares sobre a prática epistemológica e metodológica do Centro e a partir disso, entender como os processos foram ocorrendo, investigando as perguntas e as respostas para os fenômenos nos acertos e erros que ocorreram nos momentos pré, durante e pós Centro Vocacional Tecnológico (Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica).

A partir da dissertação “Entre saberes e conhecimentos: contribuição do Centro Vocacional Tecnológico na construção de processos participativos e inclusivos de gestão coletiva”, que é o resultado das discussões acadêmicas e teóricas sobre a investigação e fala dos interlocutores, foi possível elaborar um protocolo simplificado do processo de construção de projetos educacionais que proponham a inclusão e a participação de populações tradicionais em sua criação e gestão, incrementando processos de elegibilidade e legitimação dos discentes a partir de metodologias que favoreçam sua participação em suas organizações de origem.



Este protocolo surge da necessidade de construir processos contextualizados e autóctones para o desenvolvimento de capacidades no território amazônico, para facilitar a participação das populações locais, empoderando-os e fortalecendo suas organizações na gestão de seus territórios e nas atividades produtivas, criativas e propositivas de uma nova realidade social, mais justa e sustentável.

Espera-se que esse Protocolo de Educação Inclusiva e Participativa na Amazônia sirva para o início de um debate mais eficaz, não só para espaços educativos não formais, mas também para processos formais que empoderem seus participantes, educando para a liberdade e para a justiça, pois uma não pode existir sem a outra.

Sandro Augusto Regatieri, autor



SUMÁRIO

Introdução	8
Uma educação inclusiva e participativa para povos da Amazônia	11
Projeto Político Pedagógico	12
Contextualização e caracterização	13
Identificação do público-alvo	14
Elegibilidade e seleção de estudantes	16
Formação dos professores	17
Metodologia	18
Interdisciplinaridade	18
Abordagem da prática	19
Currículo por competências	20
Comunidade de prática	21
Pedagogia de projetos	21
Pedagogia da alternância	22
Interculturalidade	22
Conclusão	24
Referências bibliográficas	26



INTRODUÇÃO

Este protocolo tem o intuito de apresentar as bases para a construção de modelos educacionais participativos e inclusivos para populações tradicionais na Amazônia potencializando as ações de suas organizações sociais.

A proposta tem como modelo o Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” – CVT/TSVA do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM, fundado em 2013, em TEFÉ/AM e que atende jovens e lideranças comunitárias da região do Médio Solimões, podendo ser transposto para outros territórios amazônicos, respeitando as especificidades de cada contexto social, territorial ou econômico.

O presente protocolo não exaure todas as propostas metodológicas ou pedagógicas para a elaboração de iniciativas educacionais, formais ou não-formais, na região Amazônica, mas quer ser um modelo possível para ações educativas, onde a inclusão seja regra dentro de processos participativos de gestão e implementação.

Ele surge de um intenso projeto de educação estabelecido no decorrer de oito anos junto a comunidades e agentes educadores da região, a partir de saberes e conhecimentos acadêmicos e comunitários, em um processo de constante avaliação e correção, embasados em metodologias participativas e inclusivas de educação popular e libertadora.



A partir de um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB, essa experiência foi avaliada e compilada, resultando neste protocolo que propõe a disseminação desse modelo educativo para outras regiões da Amazônia.

Este protocolo também aponta para um processo de disseminação científica, conduzido no processo de diálogo entre os saberes e conhecimentos tradicionais e científicos, que ocorre em sala de aula, mas especialmente no campo prático das comunidades e organizações ribeirinhas de origem dos estudantes.

Esse processo ocorre no contato cotidiano das organizações comunitárias com seu meio social e em seu ecossistema, criando um encadeamento socioambiental, que leva ao entendimento das relações ecossistêmicas. Esse processo educativo parte do enfoque das ciências ambientais, com toda a compreensão da complexidade que elas trazem e que ajudam no entendimento para justificar e praticar uma sustentabilidade ambiental.

Impossível pensar em uma educação contextualizada, participativa e inclusiva, se não compreender a complexidade ambiental que as comunidades e associações vivenciam no cotidiano amazônico, se essa aderência não existir, o projeto educacional perde a novidade que traz, mantendo a proposta formalizada e, sabiamente, ultrapassada de educação descontextualizada, de práticas excludentes e centralizadoras.

Nisto se consiste a inovação que este protocolo traz. Educar de forma contextualizadora, por isso não é um manual e sim um protocolo que sinaliza proposições, pois em cada território é uma realidade diferente e, portanto, a forma de conceber um projeto educativo deve levar em consideração a situação encontrada.

Não existe a possibilidade de construir processos educativos inovadores mantendo o formato que ainda vigora, de paradigmas e métodos excludentes e exclusivistas.

A Amazônia é uma colcha de retalhos, cheia de heterogeneidades. Nesse imenso território existem centenas de realidades sociais, imersas em outras centenas de territórios socioambientais e sua grande maioria ainda recebe propostas educativas descontextualizadas. A aplicação do processo apresentado por este protocolo se concretiza na necessidade que essas organizações têm de aprimorar seus processos de interação ambiental, social e produtiva.

Processos educativos, participativos e inclusivos podem ser a chave da construção cidadã para povos que por séculos foram relegados às margens, não dos rios, mas da sociedade, e com formas mais comprometidas de educação, podem encontrar sua autonomia e a garantia de conservação de sua cultura, seus costumes e seus territórios.



1. UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA PARA POVOS DA AMAZÔNIA

Uma proposta educacional que seja participativa e inclusiva deve partir de uma demanda local, a partir dos agentes sociais que necessitam de uma formação diferenciada daquela que se obtém na escola formal, institucionalizada pelos órgãos públicos.

Essa demanda surge da ausência de uma educação mais contextualizada e que, de maneira mais eficaz, atenda aos interesses de formação e fortalecimento social dos grupos e comunidades locais. Em uma realidade de constante transformação, as organizações sociais tendem a buscar parcerias para que seus membros possam formar-se para atuarem assertivamente nos processos de gestão e interação com as diversas organizações governamentais e não governamentais.

Uma vez incluídas, essas populações podem reivindicar sua participação nos momentos decisórios, seja na escolha da metodologia empregada na formação, como no conteúdo programático que mais responde à sua necessidade

A Amazônia é um campo fértil para essas iniciativas, ao mesmo tempo em que ainda passa por processos de exclusão e dependência social de sua população e, por consequência, de suas organizações sociais comunitárias.

Uma educação inclusiva e participativa para os povos da Amazônia pode contribuir para uma sociedade menos alienada de seus direitos, garantindo sua autonomia e fortalecimento social.



2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento que reflete toda a proposta pedagógica de uma instituição educacional e deve embasar-se na política educacional nacional.

Para esta proposta educacional, inclusiva e participativa, o PPP deve ser um documento construído a luz das demandas sociais do grupo que deve ser beneficiado pelo projeto. Consultas devem ser realizadas com esse público, abrindo possibilidade da participação de alguns indivíduos na elaboração deste.

Veiga (2003) lembra que o PPP é um instrumento que exige o engajamento para que seja o mais democrático possível, criando sinergia, o desenvolvimento de pertença e mobilização de protagonismos de todos os participantes, tudo para que a ação coletiva produza muitos frutos (p. 275). Após a construção deste documento, audiências devem ser realizadas para apresentar o documento, seja como uma devolutiva do resultado, além de possíveis adequações.

Deve ser um instrumento de inovação educacional[1] dentro de uma instituição de educação garantindo a emancipação social e produtiva. Sua natureza é ética social e cognitiva, sempre apoiando a eficácia dos processos formativos apoiados no ethos[2].

[1] O processo de inovação educacional diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de iniciativas educacionais pioneiras que combinadas com as diversas modalidades de ensino utilizam ferramentas tecnológicas avançadas, articulando competências, métodos e ferramentas educacionais no intuito de orientar processos educacionais específicos.

[2] Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, característicos de uma determinada coletividade, época ou região.



Este instrumento também deve ser avaliado periodicamente, visto que os processos sofrem alterações, assim como o público e suas demandas podem passar por transformações e o PPP sempre deve estar atualizado para responder aos sinais que os tempos trazem.

Por ser o instrumento que reflete toda a proposta pedagógica da instituição, nele devem constar pontos importantes como contextualização e caracterização do território de abrangência e do público alvo, critérios de seleção comunitária de candidatos, formação dos docentes, metodologias.

Regras de funcionamento devem constar em outro documento, o Regimento Interno, este construído de forma participativa, já com o público da instituição (docentes, discentes e parceiros).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

A instituição de ensino está localizada e atenderá a um território específico, facilitando que os processos pedagógicos sejam contextualizados na área onde ocorrerem, portanto, a caracterização do local é imprescindível para que possa atender de maneira eficaz ao público que habita e utiliza esse território.

Cabe entender que a concepção de território não pode se confundir com área de abrangência com dados populacionais ou um espaço geográfico resultante de um estabelecimento do Estado, é preciso entender que território tem uma constituição histórica de poder e pertencimento, de construção identitária que precisa ser levado em conta nos momentos de implementação de processos e projetos sociais, sejam governamentais e não governamentais.

Spozati (2013), ao falar de contextualização de um território, afirma que:



"é como lhe conferir pés, pois isto permite o conhecimento de estradas, caminhos, marchas e contramarchas, movimentos, contornos particulares heterogeneidades, diversidades e desigualdades. A historicização plantada em um chão de relações impulsiona a leitura de expressões da questão social." (p. 8)

Conhecer e caracterizar um território facilita o processo tornando-o coerente e capaz de ser mais agregador de ideias, propostas e entendimentos, facilitando o engajamento do público-alvo.

Os procedimentos metodológicos e as ferramentas para essas caracterizações são diversas e quanto mais participativas forem, melhores serão os resultados. Procedimentos de diagnóstico rural participativo: uso de técnicas de entrevistas e questionários, podem ser utilizados, desde que a facilitação e moderação conheçam as técnicas e saibam como conseguir as respostas de maneira criativa.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

Parece óbvio, mas nem sempre os processos educativos ocorrem da maneira correta para o público em questão. O CVT/TSVA surgiu para capacitar jovens dos projetos de manejo e gestão das unidades de conservação da região do Médio Solimões. Inicialmente jovens de 18 a 24 anos seriam os participantes do centro, mas com a experiência da primeira turma, a equipe de gestão ampliou este recorte etário não colocando limite à idade máxima embora os candidatos mais velhos sejam poucos, eles aparecem e a troca de experiências é muito positiva.





De qualquer forma, antes de iniciar o processo educativo, é importante identificar quem serão os beneficiários, de acordo com o território, a demanda e o objetivo da iniciativa. Isso garantirá que o trabalho dispensado não seja desperdiçado, mas otimizado.

No caso do CVT/TSVA, verificou-se que vedar a possibilidade de alunos mais velhos acabou tirando do processo pessoas que precisavam de uma formação para contribuir melhor com suas organizações, estavam aptas e interessadas na formação, mas eram

impedidas pelas regras do Centro. Com a mudança, não ocorreu prejuízo, somente alargou o universo de possibilidades etárias para os candidatos e suas organizações.

Algo que é preciso deixar claro durante o processo de seleção, que se inicia na organização dos candidatos, além de apresentar o objetivo aos grupos interessados e verificar se entenderam bem a motivação do processo formativo, é sinalizar, assertivamente, para indicarem membros-chave para as vagas disponíveis, observando a participação prévia destes nas ações da organização.

2.3 ELEGIBILIDADE E SELEÇÃO DE ESTUDANTES

Com o público-alvo identificado e o território caracterizado nos aspectos socioambientais, parte-se para a escolha dos participantes do projeto educacional em questão. A construção de critérios e metodologia de seleção devem constar no PPP para que essa seleção e elegibilidade dos candidatos e futuros estudantes estejam alinhados à proposta do processo educativo.

Bom salientar que cada iniciativa terá um público-alvo diferente, o que marcará a seleção e seus critérios. No caso do CVT/TSVA, os pré-candidatos são escolhidos pelos seus pares, nas suas organizações sociais, através de assembleias ou reuniões, com entrega de carta de indicação e cópia da ata da candidatura. Esse critério é importante para garantir que o candidato ou candidata seja uma escolha do grupo, da associação, da comunidade, garantindo o engajamento na seleção deste indivíduo. No caso, foi uma deliberação da gestão do centro para sanar problemas de seleções realizadas por meio de grau de parentesco e até mesmo realizadas sem o conhecimento e consentimento da organização.

A deliberação democrática da organização social em torno dos nomes selecionados entre seus pares, além de garantir o engajamento do grupo em torno do nome escolhido, ajudará o estudante em sua legitimação ao retornar à instituição de origem. Essa ação também faz parte do processo participativo, que deve ocorrer desde a seleção dos candidatos nas suas organizações comunitárias.

Os critérios de seleção são importantes para condicionar as regras de escolha, facilitando a transparência das escolhas das pré-candidaturas e da seleção dos estudantes. Esses critérios também devem ser claros para as organizações sociais e fruto de



um debate interinstitucional entre as diversas entidades que fazem parte do público-alvo.

Como é um processo que se retroalimenta, a proposta que nasceu da demanda social do público alvo, então, este público é o que será contemplado nas ações da iniciativa, e assim os critérios devem facilitar que os selecionados para participar das atividades letivas sejam aqueles escolhidos, acompanhados e legitimados pelas suas organizações de origem.

Algo que deve ser levado em conta tanto no momento da seleção de candidatos nas organizações comunitárias, quanto na seleção de estudantes no Centro é a paridade de gêneros, fortalecendo a participação de mulheres nos processos formativos, mas também aprimorando a legitimação destas para cargos de gestão nas associações, entidades de classe e grupos de manejo.

A organização proponente deve apresentar esse critério como uma oportunidade das associações de crescerem na compreensão da diversidade e da paridade de gênero, assim como a etária.

2.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação de professores para as atividades didáticas da iniciativa educacional é imprescindível para que esses sejam sensíveis ao objetivo da proposta, até mesmo participando da construção do PPP, o que garantirá que a ação didática seja implantada dentro dos objetivos do projeto.

Em iniciativas para públicos formados por populações tradicionais e povos da floresta, além daqueles ligados ao mundo rural e ribeirinho, é imprescindível que os professores sejam iniciados em conhecimentos antropológicos e culturais, sendo



sensíveis a causas e realidades locais. Assim como uma iniciação a propostas de gênero, inclusive em identidade de gênero e orientação sexual.

Os professores que atuarão na iniciativa educacional devem estar disponíveis para atividades de formação e vivências sociais com os estudantes e os demais membros do corpo técnico da iniciativa.

2.5 METODOLOGIAS

2.5.1 INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade em sala de aula desenvolve uma ação extra e intra escolar que rompe com a visão teórica da escola orientando-a para uma práxis pedagógica^[3] que envolve os atores da educação fazendo-os sair do lugar comum na realização de diálogos do cotidiano do educando com o aprendizado escolar (FAZENDA, 2008).

Esse modo do fazer educacional é um movimento legítimo do ser humano na sua multiplicidade e na maneira que o mundo é

[3]A práxis pedagógica é a prática concreta do que é ensinado e aprendido no cotidiano escolar, voltado para as relações sociais dos agentes da Educação, sejam eles docentes, discentes e organizações coletivas.

concebido diversamente e precisam, ambos, serem explicados de forma interdisciplinar, pois o conhecimento não poder ser construído de maneira isolada ou fragmentada, sob o risco de se tornar míope ou utilitarista.

Para tanto, escola e profissionais da educação devem adotar a prática da pesquisa e da dialética[4] na construção de uma proposta que admita o conhecimento interdisciplinar, rompendo as barreiras da disciplinaridade e do entendimento fragmentado existente na ciência moderna.

Por fim, seja seu conhecimento ou a prática da interdisciplinaridade, são considerados importantes no contexto da escola, haja vista que torna o processo educativo um espaço “integrador de conhecimentos possibilitando a reflexão e a ação da formação de indivíduos críticos” (LIMA, 2020, p. 161).

2.5.2 ABORDAGEM DA PRÁTICA

A prática pedagógica não é apenas uma metodologia de ensino, mas um eixo na formação profissional, tanto na ação educadora, daquele que ensina, pois adquire experiência, como daquele que está aprendendo, ganhando conhecimentos (CARNETI; NAPP, 2013).

Enquanto a teoria, sistematizada e metódica é ministrada em sala de aula, a prática é a realização efetiva da teoria, visto que esta é fruto da observação daquela. O processo nesta metodologia facilita a quebra da dicotomia teoria-prática, criando uma visão cíclica de autoconstrução.

[4] Processo de diálogo que ocorre na busca dos princípios mais sólidos e verdadeiros do fenômeno que está ocorrendo, no caso da educação, a busca de processos mais coerentes com as necessidades dos sujeitos do processo educativo, sempre à procura de provar os conceitos para melhorar o entendimento deles ou na construção de novas bases.

Em um curso realizado no intuito de conceder conhecimentos para a atuação social em comunidades e organizações sociais comunitárias, a prática é essencial para que o educando efetive o conhecimento, colocando-o à prova e aprendendo de forma contextualizada, dentro de um campo de atuação próprio.



A abordagem da prática em uma iniciativa educacional adquire contornos de facilitação do aprendizado teórico na prática cotidiana da organização de origem do estudante. Com um planejamento eficiente junto com seu mentor, referenciando sua realidade, o discente pode estabelecer um aprendizado mais eficaz.

2.5.3 CURRÍCULO POR **COMPETÊNCIAS**

Essa metodologia reconhece cada indivíduo, assim como suas habilidades e demandas por conhecimentos de maneira particular, contextualizando sua realidade social e cultural.

Tendo em vista a interdisciplinaridade, a pedagogia por competência ou itinerário formativo encontra na modularidade sua funcionalidade mais eficaz, já que as competências demandam diversas disciplinas que existem no currículo, devendo ser trabalhadas de maneira integrada, sem a visão fragmentada da disciplinaridade.

Para que essa metodologia seja implementada, a escola deve estabelecer um diálogo perene com os estudantes, conhecendo sua realidade e construindo com ele um plano de estudos com objetivos e metas a serem alcançados.

O papel de um mentor é essencial nas tarefas de acompanhar, incentivar, propor, dialogar e apoiar o estudante em seu



itinerário formativo, seja do conhecimento, como de sua opção metodológica.

2.5.4 COMUNIDADE DE PRÁTICA

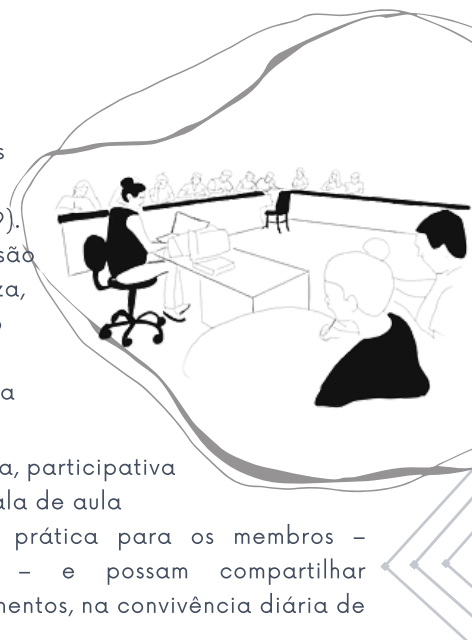
A postulação da proposta da comunidade de prática surge nos estudos de Lave; Wenger (1991); Ingold (2010); Gomes et al. (2019). Ela propõe que as comunidades são ambientes formativos por natureza, onde veteranos e aprendizes vão interagindo e realizando o aprendizado na prática cotidiana do grupo.

No campo da iniciativa educativa, participativa e inclusiva, a proposta é que a sala de aula se torne uma comunidade de prática para os membros – discente, docentes, técnicos – e possam compartilhar experiências, saberes e conhecimentos, na convivência diária de aprendizado mútuo.

Para que essa metodologia seja aplicada, o clima da sala de aula deve ser de respeito, confiança e transparência. Ela deve considerar que outras ações aconteçam previamente, como uma boa acolhida inicial, dinâmicas de conhecimento e participação e técnicas de interatividade social.

2.5.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos é uma prática pedagógica que faz o processo de aprendizagem ocorrer de forma integral no educando, atuando no conhecer, no ser, no fazer e no conviver do discente, facilitando sua criticidade e sua inserção autônoma no mundo, sem perder sua interatividade com a sociedade, mas ligando-se nela de maneira cidadã.



A prática da pedagogia de projetos bebe de várias fontes já mencionadas neste texto, como a interdisciplinaridade e o currículo por competências. Nessa o professor é um mediador do conhecimento e também é um agente do próprio conhecimento. Já o estudante, com apoio da mediação profissional, informa-se, reflete e experimenta hipóteses, aprendendo e apropriando-se do conhecimento apreendido, consolidando na prática a teoria pesquisada e por conseguinte acaba produzindo, coletivamente e individualmente, o conhecimento (SANTOS; LEAL, 2018).

Para que essa metodologia seja eficaz, a escolha dos temas dos projetos tenha relevância para os discentes e seja apropriado pelo docente, facilitando a mediação. Escolhido o tema, a metodologia deve ser a mais participativa possível, utilizando ferramentas de diagnóstico, pesquisa e interação passíveis de replicação pelos estudantes no processo de multiplicação em suas organizações de origem.

2.5.6 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A pedagogia da alternância surge da necessidade de manter os laços entre os educandos e sua comunidade de origem, como um espaço de manutenção do afeto e das relações societárias e trocas de saberes e conhecimentos, entre aquele que ficou no território, o que enviou e aquele que saiu para buscar conhecimentos, o enviado.

Sua importância está especialmente na integração do mundo escolar com a realidade do discente, onde a escola oportuniza um tempo de diálogo de conhecimentos e a comunidade um



tempo de praticar o saber. Nesse modelo não há barreiras entre a prática e a teoria, pois ambos estão presentes nos dois espaços, assim como os dois são locais de experimentação.

A escola precisa tornar-se um espaço democrático de permutas de conhecimentos tradicionais e científicos, numa imersão educacional no mundo dos discentes. Ali se aprende, avalia o aprendizado, planeja processos, constrói-se, vivencia-se e aprofundam valores. A comunidade é o território da prática, da experimentação, da troca e vivência dos conhecimentos.

A escola precisa estar preparada para facilitar a troca de saberes e conhecimentos, assim como aceitar o saber que vem das comunidades, sendo livre de preconceitos, criando espaços de intercâmbio de saber entre os educandos e seus pares com pesquisadores.

A comunidade precisa assumir seus educandos, acompanhando-os na sua vivência prática e social, dando-lhes espaço de experimentação, orientando seu processo formativo a partir do contexto comunitário.

Para que essa proposta educativa tenha sucesso, escola e comunidade precisam estar disposta a atuar na educação de forma conjunta e continuada.

2.5.7 INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade é uma ideia derivada da multiculturalidade, mas diferente dessa que analisa as culturas tendo como ponto de partida o eurocentrismo cultural, o primeiro vem assumir um papel importante na “construção de uma convivência de respeito entre diferentes culturas, a partir do reconhecimento dos diversos saberes e da sua dignidade epistemológica” (ARAÚJO et al., 2018, p. 30).



O interculturalismo nasce dentro das comunidades indígenas e tradicionais, desmistificando que processos epistemológicos devam ser somente tratados na academia. Surge numa linha de resistência e insurgência contra os modelos estatais, societários e governamentais pré-concebidos e que mantêm o status quo que garante cada vez mais privilégios àqueles que já os detêm (IBIDEM, 2018).

Agora qual o papel da escola na construção da resistência social e cultural contra a frieza do modelo eurocêntrico/ocidental que homogeniza tudo em volta de sua lógica? O primeiro passo para uma educação libertadora e inclusiva é reconhecer que o estudante também tem seu saber. Olhando para os estudantes oriundos de comunidades tradicionais, a escola deve apoiar sua capacidade criadora e recriadora a partir da sua realidade e dos estímulos dados (FREIRE, 1981).

O papel da escola é acolher, estimular, propor e apoiar na ação educadora, partindo da realidade do estudante ou da turma, fazendo-os trabalhar, mutuamente, suas diferenças e suas capacidades de interação e correlação comunitária.

A escola deve reconhecer que em seus bancos estão indivíduos que trazem uma policromia cultural (TAVARES, 2014) que não pode ser desprezada, mas deve ser colocada em evidência e extravasada no cotidiano para que haja um aprendizado do respeito, da mutualidade comunitária e do dinamismo social em prol de um mundo cada vez mais diverso e humano.

3. CONCLUSÃO

Uma educação participativa e inclusiva é construída a partir de muitas ações e com o uso de metodologias diversas que se apoiam e comprometem os agentes da educação para que esta aconteça de maneira cada vez mais libertadora.



Impossível estabelecer processos libertários utilizando metodologias que exacerbam privilégios ou desconectam os estudantes de sua realidade, alienando sua ação cotidiana e sua cultura.

A educação participativa conta com a contrapartida dos diversos agentes, sejam eles membros das comunidades, professores, alunos, gestores, organizações.

Essa equivalência social entre esses atores sociais causa uma educação cada vez mais contextualizada e complexa, no sentido que toda a realidade é abarcada, discutida e conectada, ressignificando o papel da escola no processo participativo sociocomunitário.

A educação inclusiva respeita as diferenças e as admite como ponto de partida para a construção do respeito e do possível estabelecimento de novos horizontes onde comunidades e povos tradicionais possam ser vistos como partícipes e protagonistas de sua história.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, V.A.; COSTA, T.B.; TAVARES, M. Multiculturalismo, Interculturalismo e Pluriculturalismo: Debates e horizontes políticos e epistemológicos. *Ambiente & Educação*. v. 11, n. 1, p. 29 – 44. Jan./abr. 2018.

CARNETI, L.F.B.; NAPP, C. Relação teoria e prática no curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Sertão. In: Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo / Seminário Regional de Educação do Campo, 1., 2013, Santa Maria /RS. Anais. Santa Maria: SIFEDOC, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17 – 28.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. e. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1981. 149p.

GOMES, A.M.R.; FRIA, E.L.; BERGO, R.S. Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. *FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez. 2019.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/articloe/view/6777>>. Acesso em 08/05/2019.

LAVE, J; WENGLER, E. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991 (16th. printing).

LIMA, Suelma da Silva Aguiar. Abordagem sobre a prática educativa interdisciplinar no cotidiano escolar. Revista Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 5, ed. 2, v. 1, p. 161-172. Fev/2020.

SANTOS, D.M; LEAL, N.M. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. Revista RIOS Eletrônica. Ano 20, v. XIX, p. 81 – 96. 2018.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. Revista de Serviço Social, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: A retórica do multiculturalismo e a ilusão do Interculturalismo. Educação e Cultura Contemporânea. v. 11, n. 25. p. 164-190.

VEIGA, Ilma Passos da. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.



