

VANILDA ALVES DA SILVA

**O TRABALHO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NO
CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: OLHARES PARA (IM)POSSIBILIDADES DE
BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB
Campo Grande - MS
2018**

VANILDA ALVES DA SILVA

**O TRABALHO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NO
CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: OLHARES PARA (IM)POSSIBILIDADES DE
BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco, como parte de requisitos para a obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO**.

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB
Campo Grande – MS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S586t Silva, Vanilda Alves da

O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente / Vanilda Alves da Silva; orientadora Flavinês Rebolo.-- 2018.

213 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

.
1. Professores de matemática – Formação 2. Educação indígena
3. Professores – Stress ocupacional 4. Escolas indígenas I. Rebolo,
Flavinês II. Título

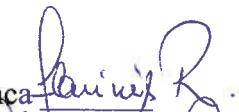
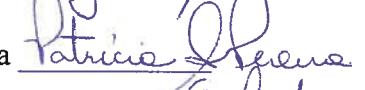
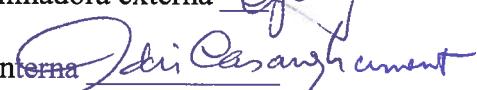
CDD – 370.71

**“O TRABALHO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS DE MATEMÁTICA
NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: OLHARES PARA
(IM)POSSIBILIDADES DE BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE”**

VANILDA ALVES DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

- Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo (PPGEUCDB) orientadora e presidente da Banca 
Prof^a. Dr^a. Patrícia Sândalo Pereira (PPGE/UFMS) examinadora externa 
Prof^a. Dr^a. Eliane Greice D'Avanço Nogueira (PPGE/UEMS) examinadora externa 
Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) examinadora interna 
Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) examinadora interna 

Campo Grande, 04 de abril de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dedico este trabalho a:
meus pais, Bianôr (in memorian) e Amélia;
meu filho Rodrigo, minha nora Larissa e meu neto Davi;
minha filha Larissa, genro Junior e...

Pai e mãe... vocês sonharam tanto em ter uma filha Doutora, esse título é para vocês...

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos, bolsa Prosuc.

À UCDB, pelo financiamento inicial, bolsa taxa.

À UFMS, por proporcionar meu afastamento para me dedicar exclusivamente ao doutorado.

À UNIGRAN, por acreditar e contribuir com o meu crescimento profissional.

Às professoras componentes da Banca Examinadora, Dra. Patrícia Sandalo Pereira (UFMS), Dra. Eliane Greice D'Avanço Nogueira (UEMS), Dra. Ruth Pavan (UCDB), Dra. Adir Casaro do Nascimento (UCDB), Dra. Claudia Carreira da Rosa (UFMS) e Dra. Marta Regina Brostolin (UCDB), pelas contribuições.

GRATIDÃO

Gratidão a Deus por sua infinita bondade...

Gratidão aos MEUS FILHOS, RAZÃO DO MEU VIVER...

Gratidão à minha mãe pelas orações, por tantas vezes ter sido a mãe dos meus filhos em minha ausência, que me ensinou a ser uma guerreira... a SER GENTE... que me ajudou a correr atrás dos meus sonhos...com responsabilidade e ética.

Gratidão ao meu pai... que sempre acreditou em mim... ME FEZ FORTE... me ensinou a correr atrás dos meus sonhos... pautado sempre na ética e valores.

Gratidão à minha orientadora Flavinês, pelos ensinamentos e contribuições...

Gratidão a todos os meus Professores Doutores do PPGE/UCDB, Adir, Carlos, Celeida, Cristina, Heitor, Licínio, Marta, Nadia, Regina, Ruth e Valdivina.

Gratidão aos amigos do Programa: Gisele, Miriam, Edenir, Helena, Jaqueline, Andreia... por secar minhas lágrimas... incentivar-me... e participar ativamente desse processo...

Gratidão aos sete professores sujeitos dessa pesquisa, pela participação e colaboração...

Gratidão e carinho a sempre querida e especial Luciana... por tudo...

Gratidão à minha amiga Stela... por acreditar em mim... e pelas orações...

Gratidão à minha filha Larissa por acreditar, socorrer-me... com sua calma e amor verdadeiro me fez acreditar que seria possível... desistir, nunca... mas, seguir em frente sempre!!!

Gratidão ao meu genro Junior, pelas contribuições e pelos cafés

Gratidão ao meu filho Rodrigo e Nora Larissa pela preocupação, torcida e por acreditarem no meu potencial

Gratidão à minha irmã de coração, Maria Medina, pelo carinho e cuidado comigo e mamãe
Gratidão à mana Vania, cunhado Ronaldo e sobrinhos Danilo e Murilo pelas tantas vezes que

me entenderam e me estimularam

Gratidão ao Cido, pelo companheirismo e assessoria... por ouvir-me, secar minhas lágrimas e ensinar-me o momento certo de derramá-las... ou seja... só quando for de felicidade...

Gratidão às minhas “filhas do coração” Jéssica e Letícia, pelo apoio em todos os momentos...

Gratidão à minha sogra Janete, cunhada Seleni e sobrinho Luiz pelos abraços e orações

Gratidão à minha amiga Miriã... por emprestar seu brilho... e por fazer me sentir capaz...

Gratidão a você, Soares, pelo espaço, ajuda e por me aguentar nos momentos de desespero...

Gratidão a você José, que foi meu anjo, por sua insistência nesse doutorado...

Gratidão às minhas tias Adeli e Audecia pelas orações e por ajudar-me a cuidar da minha mãe

Gratidão aos primos Elenir, Elaine, Leonardo e Laiane pelo carinho comigo e com minha mãe

Gratidão à Adriana, Tia Dalva e Thiago pela ajuda e presteza

Gratidão às minhas amigas Claudia e Cida, pela amizade e por socorrer-me...

Gratidão à amiga Vera Fátima... pela confiança... amizade e ajuda...

Gratidão a você Raquel por ser sempre tão prestativa...

Gratidão a você, Tami, pelo carinho e pelas palavras incentivadoras...

Gratidão a você, Paulo Rosa, pelas contribuições...

Gratidão à Débora... pela contribuição e amizade...

Gratidão à Ruth... por vestir a camisa comigo... pelas transcrições de madrugada e oração...

Gratidão à Jessica Medina, Aucilene e Leticia Souza pelo carinho comigo e minha mãe...

Gratidão à Tia Cidinha Zero, exemplo de ser humano.

Gratidão à Dalva e Jaque pelo companheirismo nessa caminhada...

Em especial, minha gratidão a você... que fez parte desta etapa da minha vida...

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise do Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BE	Bem-estar
BED	Bem-estar Docente
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CPERS	Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul
CRES	Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues
D	Dissertação
EBED	Escala de Bem-estar Docente
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Escola Indígena
EM	Escola Municipal
EMI	Escola Municipal Indígena
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEBem	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-estar Docente
GECEC	Grupo de Estudo Sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MECA	Missão Evangélica Caiuá
ME	Mal-estar
MED	Mal-estar Docente
MS	Mato Grosso do Sul
MG	Minas Gerais
NEPES	Núcleo Municipal de Educação Permanente em Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OLP	Olímpiada de Língua Portuguesa
P1	Professor sujeito da pesquisa número um
PM	Professores de Matemática

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias Educação Superior
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
RID	Reserva Indígena de Dourados
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIL	Summer Institut of Linguistic
SIMA	Sistema Marista de Avaliação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
T	Tese
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TD	Trabalho Docente
TDM	Trabalho Docente Matemática
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEG	Universidade Estadual De Goiás
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIPAR	Universidade do Paraná
VĀFY	Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Banco de Dados das Reuniões Nacionais da ANPED por reunião e palavras-chaves.....	29
Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações identificadas no Banco de Dados do IBICT, de 2010 a 2015, a partir das palavras-chave elencadas.....	37
Quadro 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos relacionados aos objetivos da pesquisa	54
Quadro 4 – Escolas Indígenas de Dourados/MS	58
Quadro 5 – Caracterização das Escolas Indígenas da Reserva Indígena de Dourados – RID.	60
Quadro 6 – A Categorização Sistematizada	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquematização do Processo de Análise Textual Discursiva64

SILVA, Vanilda Alves da. O trabalho de professores não indígenas de Matemática no contexto da escola Indígena: olhares para as (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente. Campo Grande, 2018. 213p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem). Tem-se estabelecido, para objetivo geral, analisar as (im)possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas, que atuam em escola indígena; para os objetivos específicos, têm-se os seguintes: 1. Identificar os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, relacionados ao trabalho docente e à escola indígena; 2. Identificar os desafios e as estratégias de enfrentamento no trabalho de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena; 3. Analisar os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática que trabalha em escola indígena. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizaram-se, como instrumentos para coleta de dados, um questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Como método de análise dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva - ATD. Os sujeitos da pesquisa são sete professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados – RID, no município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul. O aporte teórico baseia-se em autores como Nóvoa, Cziksentmihalyi, Jesus, Jesus e Santos, Esteve, Rebolo, Tardif e Lessard, Basso, Fiorentini, D’Ambrósio, Nascimento, Moraes e Galiazzzi, entre outros. Os resultados apontam que os professores de Matemática não indígenas que participaram da pesquisa conseguem, a despeito de dificuldades e desafios que lhes são impostos, experimentar satisfação e bem-estar, uma vez que têm conseguido criar estratégias de enfrentamento de situações adversas que caracterizam um trabalho marcado por diferenças étnicas e culturais.

Palavras-chave: Trabalho docente; bem-estar docente; professor de Matemática; educação escolar indígena; escola indígena.

SILVA, Vanilda Alves da. The work of non-indigenous teachers of Mathematics in the context of the Indigenous school: looks for (im) possibilities of well-being / teacher malaise. Campo Grande, 2018. 213 pages. Thesis (Doctorate) University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis integrates the research line "Pedagogical Practices and their Relations with Teacher training", from the Post-Graduate Program in Education - Masters and Doctorate degree of the Catholic University Dom Bosco and the Group of Studies and Research Training, Work and Well- Being Teaching training (GEBem). It has been established, for a general purpose, to analyze the challenges and possibilities of welfare and wellbean at work of non-indigenous mathematics teachers, who works in indigenous schools; For the specific objectives, have the following: 1. Identify the (in) satisfaction factors of non-indigenous teachers of Mathematics who work in an indigenous school, related to the teaching work and the indigenous school; 2. Identify the challenges and coping strategies in the work of non-indigenous teachers who work with Mathematics in the context of the indigenous school; 3. To analyze the factors that make possible or prevent the construction of the teacher welfare of the non-indigenous Mathematics teacher, who works in an indigenous school. As a method of data analysis, we opted for Discursive Textual Analysis - ATD. The research subjects are seven non-indigenous mathematics teachers who works in indigenous schools of the Dourados Indigenous Reserve - RID, in the municipality of Dourados, in the state of Mato Grosso do Sul. The theoretical contribution is based on authors such as Nóvoa, Cziksentríhalyi, Jesus, Jesus and Santos, Esteve, Rebolo, Tardif and Lessard, Basso, Fiorentini, D'Ambrósio, Nascimento, Moraes and Galiazzzi, among others. The results show that non-indigenous teachers who participated in the research can, in spite of difficulties and challenges which they are imposed, experience satisfaction and well-being, since they have managed to create coping strategies of adverse situations or even features of work marked by ethnic and cultural differences.

Keywords: Teaching work; Teacher welfare; Maths teacher; Indigenous school education; Indigenous school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS MOMENTOS OU REFLEXÕES INICIAIS	15
Justificativa da pesquisa	18
Pesquisas Antecedentes: um diálogo com as produções acadêmicas sobre a temática.....	20
Problema da pesquisa	44
Objetivos da pesquisa	45
Objetivo geral	46
Objetivos específicos.....	46
Estrutura da Tese	46
CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	48
1.1 Os caminhos metodológicos	50
1.2 Instrumentos metodológicos.....	52
1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	54
1.4 As escolas indígenas: locais de trabalho dos sujeitos da pesquisa	58
1.5 Referencial de análise: Análise Textual Discursiva (ATD)	61
1.5.1 Procedimentos de análise	65
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	67
2.1 Relações interculturais: reflexões iniciais	68
2.2 Igualdades e diferenças: algumas considerações.....	71
2.3 Educação intercultural: desafios para a escola	77
2.4 Educação intercultural: desafios para a professor e o trabalho docente	84
2.5 Educação escolar indígena	88
2.5.1 Educação Escolar Indígena: histórico e legislação	89
2.5.2 A escola indígena e suas especificidades	94
2.5.3 Desafios da escola indígena.....	98
CAPÍTULO III – TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE SUAS ESPECIFICIDADES.....	101
3.1 Trabalho Docente: conceitos e características	101

3.2 O trabalho docente na escola indígena	107
3.3 O trabalho do docente de Matemática na escola indígena.....	117
CAPÍTULO IV – DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UM PERCURSO	121
4.1 Mal-estar docente	134
4.2 Possibilidades de construção do bem-estar docente	139
4.2.1 Estratégias de enfrentamento.....	141
4.2.1.1 O <i>coping</i>	141
4.2.1.2 O que sugerem alguns autores	142
4.2.1.3 O que os professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas manifestam	144
CAPÍTULO V – SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES – DA INFRAESTRUTURA À FORMAÇÃO DOCENTE – E COMO ENFRENTAM OS DESAFIOS E DIFICULDADES	146
5.1 Componente Infraestrutural	148
5.2 Componente Relacional.....	150
5.3 Componente Atividade Laboral.....	155
5.4 Componente Socioeconômico	161
5.5 A Formação Docente	164
5.5.1 Formação Inicial e Formação Continuada.....	165
5.6 Os enfrentamentos frente aos desafios do Trabalho Docente.....	170
5.6.1 Especificidades da Escola Indígena.....	172
5.6.2 Desafios e dificuldades.....	176
5.6.3 Estratégias de Enfrentamento	179
CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS: POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES ..	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	204
Apêndice A – Questionário Sociodemográfico	206
Apêndice B – Entrevista Semiestruturada	208
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	210

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS MOMENTOS OU REFLEXÕES INICIAIS

A pesquisa intitulada “O trabalho de professores não indígenas de Matemática no contexto da escola Indígena: olhares para as (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente” integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem/CNPQ).

As abordagens sobre o trabalho docente, de modo geral, concebem esse trabalho perpassado de grandes desafios que se impõem, aos docentes, por conta de dificuldades de toda ordem, muito embora seja uma atividade na qual também se experimentam momentos de satisfação. Trata-se de um trabalho de interações, com traços particulares, marcas típicas e recorrentes, conforme concebem Tardif e Lessard (2011).

O tema requer, portanto, que se compreenda o trabalho do docente não indígena e seus desafios e como, diante das condições a que estão expostos os professores - aqui, especificamente, os que atuam na disciplina de Matemática em escola indígena -, conseguem construir e alcançar o bem-estar. Nessa direção, será pertinente que se aprofundem conhecimentos acerca dos caminhos que levam ao bem-estar desse professor em seu trabalho, por meio da avaliação que ele mesmo “[...] faz, de si próprio como trabalhador e das condições existentes para a realização do trabalho [...].” (REBOLO; BROSTOLIN, 2015, p. 8).

Julga-se pertinente começar com uma concepção geral de trabalho, sugerida por Rebolo (2012b), que entende o trabalho

como atividade humana, [...] permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade, e teve, ao longo da história, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos e adoecimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador. (REBOLO, 2012b, p. 25-26).

É nesse contexto geral que se insere o trabalho docente. Se exercido de forma prazerosa, o profissional poderá obter satisfação com a sua realização; se, ao contrário, é feito com sofrimento, poderá causar insatisfação. Entende-se que o trabalho docente é uma

atividade complexa constituída de múltiplas tarefas e desafios. Tardif (2005) afirma que esta é uma atividade complexa por se tratar de uma prática social, por agregar saberes cognitivos tanto de experiências curriculares quanto disciplinares, obtidos no contexto das relações profissionais. O autor explicita que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras, de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2005, p. 14).

Dessa forma, justifica-se a tônica que se tem tornado recorrente, na educação, da necessidade de que professores se comprometam com uma formação continuada.

Com relação ao aspecto do bem-estar do professor com o seu trabalho, Rebolo (2012b) considera que

[...] o bem-estar docente é uma possibilidade existente na relação do professor com seu trabalho, que pode ou não concretizar, dependendo das características do trabalho; do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor e dos modos como o professor enfrenta e resolve os conflitos gerados pelas discrepâncias entre o que se espera e o que se tem, entre a sua organização interna e a organização do trabalho. (REBOLO, 2012b, p. 24).

Desse modo, entende-se que só o professor poderá manifestar seu sentimento. Quando sua vivência é marcada por experiências positivas, ou seja, quando há satisfação no trabalho que realiza, considera-se a possibilidade de bem-estar no trabalho docente; quando não há satisfação, ou seja, quando o trabalho envolve sofrimento e insatisfação considera-se a possibilidade de mal-estar. (REBOLO; BUENO, 2014).

Nesse sentido, Esteve (1992) propõe estratégias que podem contribuir para que o mal-estar, no trabalho do professor, seja evitado ou minimizado. O autor considera sete fatores relevantes: 1) Motivações, expectativas e atitudes do professor em relação ao trabalho; 2) Plano de carreira; 3) Salário; 4) Reconhecimento, por parte dos alunos e pais, do trabalho realizado; 5) Participação nas decisões sobre o trabalho; 6) Relacionamento com os colegas e superiores; 7) Relacionamento com os pais dos alunos.

Esse mesmo autor sugere que esses fatores têm origem nas seguintes fontes: motivações pessoais e formação inicial; contexto socioeducacional e contexto escolar.

Prosseguindo a apresentação do tema da pesquisa, destaca-se outro elemento, qual seja, a Educação Escolar Indígena. Em suas pesquisas, Nascimento (2004a, p. 7) observa que a educação indígena possui vínculos com as experiências “[...] do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo”.

O que se verifica é que os povos indígenas possuem suas especificidades e que a escola deve ter seu papel direcionado para essa comunidade. E é nesse sentido que esta pesquisa se mostra relevante. Quando o professor não indígena conhece e comprehende as peculiaridades e diferenças, cultura e língua, que marcam o seu trabalho em uma escola indígena, isso pode facilitar o seu trabalho e não é diferente quando a disciplina que leciona é a Matemática. Essa possibilidade tem sido comprovada em resultados de pesquisas realizadas no contexto de escolas indígenas, ligadas a essa disciplina. Bello (1995), Mariana Ferreira (2002a), Silva (2006), dentre outros, revelam modelos cognitivos, representações e formas de pensamentos diferentes e pouco conhecidos que têm relação direta com a história pessoal e cultural dos indivíduos desses grupos pesquisados.

Bello (1995), por exemplo, com relação à sua pesquisa sobre Educação Matemática entre os povos de culturas distintas, em particular com os indígenas Guarani da Aldeia Panambizinho, localizada no distrito do Panambi/MS, próximo a cidade de Dourados M/S, afirma:

Noções e conceitos diferenciados sobre formas e medidas, um sistema de contagem próprio, habilidades cognitivas muito particulares na forma de operar com os números são, apenas, alguns exemplos de interferência da cultura e da relação direta que esses modelos mantêm em suas atividades cotidianas. (BELLO, 1995, p. viii).

De modo geral, os desafios que o docente de Matemática precisa vencer tornam-se relevantes, na medida em que essa disciplina é considerada complexa para grande parte dos alunos. E isso não é diferente para os alunos indígenas, porém esses desafios vão além, no sentido de que possuem uma maneira própria de utilizar a Matemática nas atividades do cotidiano.

Dentre esses desafios destacam-se dois que se tornam relevantes neste estudo: o de mediar as atividades de modo a que os alunos se apropriem dos conteúdos matemáticos e o de trabalhar com resolução de problemas do cotidiano indígena e não indígena, considerando que esse docente, nesta pesquisa, professor de Matemática, desenvolve suas atividades em um ambiente indígena cujas relações se fazem entre sujeitos que transitam em culturas diferentes, uma vez que as escolas indígenas, universo desta pesquisa, localizam-se nas imediações do centro urbano do município de Dourados/MS. (OLIVEIRA, 2009).

Como em toda pesquisa, este tema surgiu de algo que chama a atenção e/ou causa inquietação, geralmente originado em experiências ou estudos anteriores e que se transforma na problematização que norteará o novo estudo. É o que se apresenta, a seguir.

Justificativa da Pesquisa¹

O interesse por esta investigação surgiu na graduação, quando optei pelo Curso de Matemática, momento em que começaram a despontar algumas questões inquietantes, dentre elas, a razão de tanta reprovação, de tanta dificuldade de aprendizagem e do “medo” que as pessoas sentem em relação a essa disciplina. A licenciatura em Matemática respondeu, em parte, aos questionamentos e inquietações.

Concluída a graduação, iniciei uma trajetória de docência na área da Matemática. O desejo de investigar sobre essa área foi aumentando à medida que aconteciam as experiências e vivências, como professora do Ensino Fundamental e na Educação Superior, com os estudos sobre Formação de Professores e Educação Matemática, e, também, por inquietações e evidências observadas durante a convivência com a comunidade indígena de Dourados, mais especificamente as Aldeias Indígenas Jaguapirú e Bororó, que abrigam três etnias indígenas: a Guarani-Kaiowá, a Guarani-Ñandeva e os Terena, todas localizadas na Reserva Indígena de Dourados (RID). (SILVA, 2006).

Ao ministrar aulas de Matemática para alunos indígenas e com o desenvolvimento de projetos de extensão realizados na Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN), tive oportunidade de me aproximar, conviver e me relacionar com a comunidade indígena. A partir do desenvolvimento desses projetos foi possível constatar as dificuldades que os indígenas apresentavam no aprendizado da Matemática, que não são muito diferentes das que os não indígenas apresentam. Então, os problemas decorrentes dessas dificuldades, que, por sua vez, refletem-se na inserção social, na exclusão social escolar dessa população com os não indígenas, despertou o interesse em investigar e estudar a etnomatemática² desses povos. Considero importante destacar que essas dificuldades não foram percebidas como incapacidade.

O caminho percorrido ao longo de dez anos de atuação nessa comunidade indígena permitiu o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado que buscou responder a alguns questionamentos referentes à forma de matematizar dos Guarani da RID. Nessa pesquisa, permeada de inquietações, trabalhei com a etnomatemática dessa etnia; busquei, além da investigação e estudos de noções de contagem e medida, apresentar um breve histórico dos

¹ Tendo em vista a subjetividade que reveste este item da Introdução, emprega-se, aqui, a primeira pessoa do verbo, em sua forma do singular.

² Segundo D’Ambrósio (2002, p. 9) “Etnomatemática é a arte ou técnica (*techné* = tica) de explicar, de entender, de se empenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno). [...]”

Guarani e, ainda, alguns fatos que sugerem o processo intercultural entre indígenas e não indígenas. Acredito que os resultados obtidos com a análise procedente desse estudo contribuíram para a compreensão do modo de vida dos indígenas da Nação Guarani, especialmente dos Kaiowá e Ñandeva, que foram os sujeitos daquela pesquisa, a complexidade da estrutura interna dessa comunidade e a forma de matematizar, ou seja, a etnomatemática desse povo indígena.

Esses fatos mostram que a construção desta pesquisa está associada à minha trajetória profissional, dos anos de 2000 até hoje, ministrando aulas e cursos de Formação de Professores e suas Práticas Pedagógicas, de Ensino da Educação Matemática ou realizando a pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado.

As experiências docentes e a pesquisa de mestrado permitiram ver a escola como lócus de suma importância para a formação, ação e experiência docente. Fizeram compreender a dificuldade que existe em ensinar e aprender matemática. Nóvoa (1992) esclarece, em sua abordagem, que a formação de professores não tem se preocupado com o desenvolvimento pessoal e que “formar” e “formar-se” confundem-se, levando à desconsideração do docente como agente e sujeito de formação, tratando-o como objeto de formação, desvalorizando, quase em sua totalidade, a articulação entre a produção durante a formação com os projetos desenvolvidos nas escolas.

Em 2009 fui aprovada no Concurso Público da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Ponta Porã, localizado na fronteira entre dois países: Brasil e Paraguai. Essa experiência propiciou que continuasse trabalhando com diversidades, ministrando aulas para alunos brasileiros e paraguaios.

A experiência como docente formadora de professores no curso de Licenciatura em Matemática na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Ponta-Porã, ministrando disciplinas como Prática de Ensino de Matemática, Estágio Obrigatório no ensino de Matemática, dentre outras, e como orientadora de projetos de pesquisa e extensão que envolvem a formação de professores despertou algumas preocupações e o ensejo de investigar e analisar os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena.

Esse trabalho de docência e essa experiência instigaram-me e me levaram a buscar mais conhecimentos, no sentido, também, de que eu encontrasse respostas para algumas indagações referentes à educação e à função de educadora, e subsídios para a realização de um trabalho docente cada vez melhor, que auxilie meus alunos e que me realize

profissionalmente. Com esse desejo, dediquei-me ao sonho de cursar o doutorado, que muito em breve se realizará e que se concretiza com minha tese.

A relevância deste trabalho está em aprofundar conhecimentos a respeito desses desafios e possibilidades de construção bem-estar docente desses profissionais específicos e, a partir dessa investigação, encontrar respostas e apontar como esses estudos poderão avançar e colaborar para futuras pesquisas em educação.

Os resultados encontrados poderão fornecer informações importantes para o enfrentamento dos desafios do trabalho e fortalecimento das discussões sobre o bem-estar no trabalho de professores não indígenas de Matemática, no contexto da escola Indígena. Merece destaque o aspecto de que a contribuição desta pesquisa aponta para a ampliação de conhecimentos referentes aos temas que serão abordados, no sentido de fortalecer professores não indígenas de Matemática em seu trabalho, em suas relações e atuação em escolas indígenas, de lidarem com situações do cotidiano da comunidade, de adequarem suas práticas com a realidade, contextualizarem os modos de vida da cultura local.

Pesquisas Antecedentes: um diálogo com as produções acadêmicas sobre a temática

Este item se reveste de grande importância, em um trabalho de pesquisa, uma vez que constitui a construção do “estado do conhecimento”, que caracteriza um estudo de caráter bibliográfico com base em produções acadêmicas, cuja finalidade é tentar responder a aspectos e dimensões privilegiados sobre determinado tema, em diferentes épocas e lugares. Trata-se de um estudo, ainda, referente às formas e condições nas quais têm sido produzidas “dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” (FERREIRA, 2002b, p. 257).

O “estado do conhecimento” é reconhecidamente relevante porque se constrói por meio de “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.” (FERREIRA, 2002b, p. 257).

Esse “estado do conhecimento” é uma parte do estudo que se consolidou ao longo da pesquisa e a partir do que se investigou em produções do Banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Biblioteca Digital Brasileira

de Tese e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, entre os anos de 2010 e 2015.

Inicialmente pensou-se em utilizar o Banco de Dados de Dissertação e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), porém, desde que a busca se iniciou, esse portal tem apresentado problemas de manutenção, o que ocasiona a indisponibilidade de acesso; desse modo, optou-se por não o utilizar.

O recorte temporal para definir o período de tempo a ser abrangido pela pesquisa, constitui-se dos anos de 2010 até o ano de 2015. As palavras-chave utilizadas foram: bem-estar docente/mal-estar docente, trabalho docente, professor de Matemática, educação escolar indígena/escola indígena.

Com o objetivo de conhecer o estado do conhecimento referente às possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, realizou-se, então, uma revisão bibliográfica das produções nos Bancos de Dados e nos Anais já referidos nos parágrafos anteriores.

Vale ressaltar que, neste momento, apresentam-se aqui apenas alguns elementos teóricos pertinentes à revisão de literatura e resultados encontrados nos bancos de dados da UCDB, dos Anais da ANPED e da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Destaca-se, também, que nem todas as pesquisas investigadas abordam, necessariamente, “Bem-estar e trabalho de professores não indígenas de Matemática em escola indígena”, no entanto, serviu, de alguma forma, para a construção deste estado de conhecimento e da tese. Apresenta-se, a seguir, os resultados obtidos.

No banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no período entre 2010 e 2015, identificou-se um total de 100 dissertações e 16 teses.

Com relação às teses, constatei que não constam registros nos anos de 2010, 2011 e 2012, em razão de que, na UCDB, o curso de Doutorado teve início em 2009; por isso, os primeiros trabalhos só aparecem a partir do ano de 2013.

A partir das palavras-chave correspondentes a esta pesquisa, foram encontradas e selecionadas 21 publicações, sendo 18 dissertações e três teses. Das 17 dissertações selecionadas, seis advêm da busca por meio da palavra-chave ‘Bem-estar docente’: uma em 2013, três em 2014 e duas em 2015. Com relação à palavra-chave ‘mal-estar’ não foi encontrado nenhum trabalho; em se tratando da palavra-chave ‘Trabalho Docente’, encontraram-se duas dissertações, uma no ano de 2011 e outra no ano de 2014; ‘Professor de Matemática’ foi a palavra-chave indicativa de duas dissertações, uma em 2012 e outra em

2014; foram encontradas sete dissertação por meio das palavras-chave ‘Educação Escolar Indígena e Escola Indígena’, uma do ano de 2010, quatro no ano de 2012, uma em cada um dos anos de 2014 e 2015, respectivamente. Desse total de 17 dissertações, apenas 13 serão apresentadas, a seguir, tendo em vista a aproximação com o objeto da pesquisa: seis de ‘Bem-estar’ e sete de ‘Educação escolar Indígena e Escola Indígena’.

Já com relação às teses, do total de 16 localizadas no Banco de Dados da UCDB, apenas três são de interesse, nesta pesquisa, uma vez que se aproximam do objeto de estudo sobre ‘Educação Escolar Indígena e Escola Indígena’, e foram defendidas no ano de 2015, sendo que uma delas aparece com o sinônimo ‘espaço escolar indígena’. Destaque-se que não foram encontrados trabalhos com base nas outras palavras-chave elencadas para essa busca.

Inicia-se, aqui, a descrição dos achados nesses trabalhos, primeiramente em relação às Dissertações. Verificou-se, na maioria deles, que os termos bem-estar e trabalho docente aparecem juntos, tendo em vista que o que se investiga é exatamente esse binômio. Percebe-se que a palavra-chave ‘bem-estar’ começa a aparecer no ano de 2013, com a chegada, na instituição, de uma pesquisadora que trabalha com essa temática.

As análises foram feitas a partir dos resumos das dissertações, constatando-se, entretanto, que, na maioria deles, não há indicação do referencial teórico utilizado, nem dos autores desses referenciais.

Das seis dissertações com o descritor ‘Bem-estar’, uma é de 2013 e tem por objetivo analisar os elementos constitutivos do exercício profissional do professor de arte e a influência desses elementos na obtenção do seu bem-estar docente. A autora considerou questões próprias relativas às vivências dos professores de arte, tanto os da Educação Básica (na pesquisa, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio) quanto os do Ensino Superior, que trabalham nos cursos de Artes Visuais. Como metodologia, a pesquisa parte de reflexões apoiadas em conceitos sobre formação, trabalho docente, bem-estar subjetivo, envolvendo os níveis de satisfação e a conquista da felicidade no trabalho. De abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se com a utilização de um questionário e entrevistas semiestruturadas propondo análise das histórias de vida de três professores de arte, que apontou as dinâmicas que atuam na construção do bem-estar docente e na permanência na profissão. Os resultados obtidos com a pesquisa apontam que os fatores de maior satisfação para os professores de artes, no trabalho que realizam, estão relacionados aos componentes da atividade laboral e relacional; fatores como a criatividade, a autonomia e a contribuição social foram enfatizados pelos professores, em suas respostas; eles se sentem satisfeitos no trabalho e consideram-se

felizes como professores de artes, pois acreditam na contribuição e importância do seu trabalho no contexto da Educação. (GODOI, 2013).

Das três produções do ano de 2014, uma teve como objetivo geral analisar a “Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) - Escrevendo o Futuro”, como programa de formação continuada, e sua contribuição para a formação profissional e o bem-estar dos docentes. A pesquisa é de caráter qualitativo e o percurso metodológico teve início com a pesquisa documental nas escolas municipais, estaduais e Secretaria Municipal de Educação de Bandeirantes/MS. Um questionário foi aplicado com a finalidade de identificar o nível de satisfação dos professores em relação ao programa de formação oferecido pela OLP. Os resultados mostraram que essa formação foi considerada elemento de bem-estar para os professores participantes da pesquisa. Os aspectos de formação, trabalho e bem-estar docente precisam ser considerados, quando se propõe uma reconceitualização da formação de professores. A pesquisa evidenciou, no entanto, que ainda há muito a ser realizado para que a formação de professores possa acontecer de forma contínua, fazendo parte do trabalho docente, e sendo um elemento de bem-estar e satisfação. (TRENTIN, 2014).

Outra produção desse mesmo ano de 2014 teve por objetivo analisar como o curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) contribuiu para que professores de Arte da educação básica em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, obtivessem melhoria do seu trabalho e pudessem construir de seu bem-estar docente. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental (para contextualizar o curso em questão), questionários (para traçar o perfil dos alunos do curso), entrevistas semiestruturadas com três desses alunos que já atuavam como docentes nas escolas (com vistas a identificar como a formação oferecida pela UEMS está influenciando ou não a sua prática docente)e, ainda, a utilização da escala de Satisfação no Trabalho (para investigar o nível de satisfação as dinâmicas que constituem o bem-estar no trabalho). A pesquisa mostrou, na visão dos alunos, que o Curso contribuiu para a melhoria da sua prática e que eles se sentem mais satisfeitos e confiantes como professores, por terem ampliado seus conhecimentos para o trabalho na escola. (ARAÚJO, 2014).

A outra dissertação, buscou descrever fatores de bem-estar dos professores de Educação Física que ministram aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo com abordagem quantitativa-qualitativa. Foram dois instrumentos utilizados para essa investigação: um questionário composto de três partes (perfil sociodemográfico, grau

satisfação e insatisfação com o trabalho docente) e uma entrevista semiestruturada. Os professores foram unânimes quando se referiram ao sentimento de gostar de ser professor de Educação Física. Os motivos apontados para tal condição foram, serem reconhecidos profissionalmente, sentirem-se felizes com a profissão eleita, estabilidade no emprego, capacidade de superar os desafios e a boa relação interpessoal com colegas de trabalho, alunos e gestores. O presente estudo identificou entre os profissionais de Educação Física investigados fatores de satisfação e bem-estar com o trabalho docente. (FURTADO, 2014).

Com relação ao ano de 2015 localizaram-se duas dissertações; uma delas investigou os fatores que possibilitam ou dificultam o bem-estar dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia, com alunos deficientes, inclusive. O referencial teórico apoia-se na Psicologia Positiva e Ciências da Educação: trabalho e a formação docente. A abordagem utilizada foi a qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que a maioria dos docentes está satisfeita com o trabalho. As docentes entrevistadas afirmaram que, no início da carreira, as emoções vividas foram de medo e insegurança, mas que também houve encantamento; sobre a formação, algumas afirmaram que a graduação não contribuiu de forma efetiva para a docência; apontam a precariedade das condições de trabalho e consideram a inclusão como necessária e desafiante, ressaltando, entretanto, a falta de preparação necessária dos professores para atuar de forma eficiente com os alunos com deficiências. O enfrentamento das dificuldades para a realização do trabalho foi feito por meio dos planejamentos de aula, divisão da classe por nível de desenvolvimento, com reforço, com o distanciamento do problema e com buscas de informações e conteúdos na internet. Essas formas de enfrentamento contribuíram para a construção do bem-estar dessas professoras. (SCARAMUZZA, 2015).

A outra dissertação referente a esse ano de 2015 analisou os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais de atendimento educacional especializado para alunos com surdez. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização de questionário e entrevistas semiestruturadas. Participaram, como sujeitos da pesquisa, cinco professoras que trabalham nessas salas de recursos multifuncionais, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. As referências utilizadas foram: trabalho docente, formação de professores, bem-estar docente e educação especial. Os resultados apontam que os professores investigados encontram-se satisfeitos com os fatores do trabalho docente, destacando altos índices de satisfação relacionados ao componente da atividade laboral, ao relacional, ao socioeconômico (mas indicam como

necessárias formações/ grupos de trabalhos entre os profissionais que atuam nessa área, a fim de estabelecerem troca de ideias/ informações/ experiências e discussões de casos) e, também, em relação ao componente infraestrutural. (ROSA, 2015).

Quanto aos trabalhos cuja palavra-chave era ‘trabalho docente’, um deles faz uma análise da política de avaliação da CAPES, utiliza a abordagem qualitativa e as técnicas de análise de documentos e entrevistas. O outro analisa o trabalho docente de língua espanhola, também de abordagem qualitativa e, como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, utilizam a observação *online*, questionário *online* e registro de diários de campo.

Concernente à palavra-chave ‘Professor de Matemática’, conforme já mencionada, foram encontrados dois trabalhos; um deles investiga as repercuções do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Matemática, utiliza a abordagem qualitativa de análise documental, questionário e entrevista. O segundo analisa os processos de seleção dos conteúdos matemáticos no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de abordagem qualitativa, um estudo descritivo explicativo.

Com relação à ‘Educação Escolar Indígena e Escola Indígena’, das sete dissertações encontradas, apesar de nenhuma dar foco ao bem-estar docente de professores de Matemática não indígenas, que atuam em escolas indígenas, elas se aproximam do referencial teórico desta pesquisa, tornam-se, portanto, relevantes na construção desta tese. Uma delas aborda a avaliação nacional do ensino e da aprendizagem nas escolas indígenas, sob a ótica da identidade e das diferenças étnicas, uma pesquisa documental, cujo resultado, converge com as propostas para a instituição de um Sistema ou subsistema Nacional de Educação para os Povos Indígenas, como um caminho a ser construído e reconstruído. (BRAGA, 2010).

A outra pesquisa sobre ‘Educação Escolar Indígena e Escola Indígena’ trata da construção do processo escolar dos Terena na Aldeia Buriti-MS. O método seguiu a revisão bibliográfica, a análise documental dos documentos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, como procedimento de coleta, a observação por meio das técnicas orais e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Segundo Almeida (2012), os Terena de Buriti-MS “manifestaram um movimento de negociação política com a sociedade não-indígena por meio da instituição escola. Pois a escola se torna para os Terena de Buriti um espaço flexível, poroso e híbrido, onde há resistência, avanços e desafios em busca da sua autonomia”. (ALMEIDA, 2012, p. 51).

Uma das pesquisas ligada à palavra-chave ‘Escola Indígena’ tem como foco a Escola Indígena Xavante na Terra Indígena Marãiwatsédé, a partir da pedagogia Xavante com base em três princípios: as histórias antigas, religião e tradição. A metodologia contemplou relatos

de educadores tradicionais Xavante, obtidos mediante entrevistas informais, diário de campo e pesquisa etnográfica. A pesquisa revelou que o ensino “copiado” da escola tradicional brasileira não é o mais adequado para a escola indígena. (Tsi”Rui”A, 2012).

Outra dissertação, ainda sob o foco da ‘Escola Indígena’, investigou os parâmetros das escolas situadas nas terras indígenas Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, para a efetividade dos direitos desses povos e as percepções/concepções dos seus professores sobre sustentabilidade e territorialidade enquanto direitos fundamentais, em seus aspectos teóricos e legais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, instrumentalizada por entrevistas com professores indígenas. Como resultado, Batalha Rocha (2012) observou que a escola é afetada pelos problemas inerentes à falta de suas terras tradicionais, exigindo ressignificar seus conceitos acerca de territorialidade e sustentabilidade.

Mais uma dissertação buscou conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola, observar/descrever como se dão as suas aprendizagens, tendo em vista a compreensão dos seus processos próprios de aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio da observação das crianças com adultos e com as outras crianças, de depoimentos dos pais, dos mais velhos, dos “ñanderu e ñandesy” (rezadores) e das lideranças. Aquino (2012) verificou que as crianças que ainda não foram à escola têm seus processos próprios de aprendizagem Guarani/Kaiowá, do seu jeito, têm muito mais facilidade de aprender o conhecimento tradicional, apesar de toda a influência do conhecimento da sociedade do entorno.

A dissertação que descreve e analisa a trajetória do processo de desconstrução e reconstrução da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te”yikue refere-se a uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por um professor indígena kaiowá. A produção de dados foi realizada por meio de grupo de discussão e entrevistas com os professores e lideranças que acompanharam o processo de construção da educação escolar indígena. Os resultados, segundo Benites (2014) apontaram que o processo de construção da educação escolar indígena, os espaços alternativos como estratégias de subversão do currículo e a escola como espaço de encontro entre os saberes e espaços de reconstituição dos valores e conhecimentos tradicionais como ciência, constituem novos sujeitos interculturais.

Por fim, encontrou-se dissertação que descreve os primeiros impactos sofridos pela criança indígena Terena no primeiro contato escolar, ao ser inserida na pré-escola. Utilizou-se de abordagem qualitativa e buscou construir uma etnografia focada na experiência da própria pesquisadora como professora indígena na escola, a partir de onde desenvolve suas

observações; também entrevista professores, anciãos da comunidade, mães de alunos da pré-escola, além das próprias crianças da pré-escola, buscando, com isso, adentrar no mundo da criança Terena. Os resultados da pesquisa demonstram que a criança indígena Terena, no seu cotidiano, aprende brincando, principalmente os saberes da cultura tradicional do povo, mostrando também que a escola tem sido um lugar de significativa aprendizagem dos conhecimentos do mundo ocidental para essas crianças. (FARIAS, 2015).

Descrevem-se, agora, em síntese, os conteúdos identificados nas três Teses, já referidas, encontradas nesse mesmo Banco de Dados – o da UCDB.

Uma delas tem como recorte espacial a escola Kaiowá e Guarani Ñandejara, localizada na aldeia Te'ýikue; analisa a relação multi/intercultural do uso das tecnologias digitais pelos alunos e professores da instituição. Utilizou a abordagem qualitativa apoiada em trabalho de cunho etnográfico, conversas informais com professores que utilizam ferramentas digitais, além da revisão bibliográfica. Os resultados da pesquisa, segundo Nogueira (2015) indicam que o uso dessas tecnologias digitais nesse ambiente cria um sujeito híbrido.

A outra Tese analisa a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais, evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais. Adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual. Como procedimento metodológico o estudo se serviu da observação participante em reuniões, encontros presenciais e virtuais; questionários online e impresso individual, com questões abertas e fechadas; captura dos diálogos, links, imagens, fotografias e textos entre os sujeitos participantes da formação continuada nas redes sociais Ning e *Facebook*. Os resultados apontam que a Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas em Contexto Presencial e em Redes Sociais abre espaços para reflexões, sendo possível construir novos conhecimentos de maneira colaborativa e valorizando as diferenças étnicas e culturais na busca do diálogo e do respeito. A pesquisa mostra que o uso das TIC e redes sociais, como espaço de encontro, pode somar-se à formação continuada de professores, no sentido de ampliar as relações entre grupos e oportunizar aprendizagens. Defende uma formação continuada intercultural alicerçada nas necessidades dos docentes, respeitando saberes, maneiras de viver e pensar, reconhece a importância da escuta e do diálogo. (SANTOS, 2015).

Por fim, encontrou-se a Tese que identifica os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas, em contexto urbano, frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, no município de Campo Grande/MS. A pesquisa é de caráter qualitativo e tem como

procedimento metodológico a realização de entrevistas, a observação participante, a análise documental e bibliográfica e outros recursos como desenhos, redações, fotografias e vídeos. A pesquisa evidencia que as crianças indígenas que estudam nas escolas urbanas de Campo Grande/MS sofrem com uma prática pedagógica de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização do diferente e, por isso, fazem do espaço escolar um “entrelugar”, constituindo estratégias próprias para garantir e afirmar o modo de ser indígena. (VIEIRA, 2015).

Destaca-se que, das 21 publicações localizadas, têm-se 13 dissertações e três teses que são de interesse para este estudo, visto que se aproximam da temática da pesquisa. Das treze dissertações, seis delas têm como palavras-chave ‘Bem-estar docente’. ‘Educação Escolar Indígena e Escola Indígena’ são palavras-chave identificadas em sete dissertações e três teses.

Na sequência, descrevem-se os resultados da busca ao banco de dados dos anais da ANPED, catalogada pelas últimas cinco Reuniões Nacionais (33^a a 37^a – entre os anos de 2010 e 2015).

Referente a esse período (2010-2015), existe um total de 1.953 resumos de trabalhos nos Anais da ANPED. Esses trabalhos estão assim distribuídos: 344 referentes à 33^a reunião, em 2010; 413 estão relacionados à 34^a reunião, em 2011; na 35^a reunião, em 2012, 366 trabalhos; 321 na 36^a, em 2013 e 509 na 37^a, em 2015³.

Pôde-se observar que houve um aumento de submissão de trabalhos da 33^a para a 34^a reunião. Já na 35^a em relação à 36^a reunião nota-se uma redução do número de trabalhos, porém, na 37^a reunião comprova-se um aumento significativo desses trabalhos, comparado com as outras quatro reuniões anteriores. Alguns Grupos de Trabalhos (GT) se sobressaem pelo quantitativo observado nas cinco reuniões da ANPED, ultrapassando o número de 100 trabalhos como é o caso dos GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 8 – Formação de Professores, GT 12 – Currículo, GT 15 – Educação Especial, GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais.

Na segunda fase da busca no Banco de Dados dos Anais da ANPED, a seleção foi feita pelas palavras-chave ‘bem-estar/mal-estar’, ‘trabalho docente’, ‘professor de Matemática’, ‘educação escolar indígena/escola indígena’, ‘Professores de Matemática’. Foram localizados, com essas palavras-chave, 52 trabalhos entre os anos de 2010 e 2015, que ficaram assim distribuídos: na 33^a reunião, em 2010, oito trabalhos; na 34^a, em 2011, sete

³A partir de 2013 as Reuniões Anuais da ANPED passaram a ser bi-anuais, razão por que não há referência ao ano de 2014.

trabalhos; na 35^a, em 2012, doze trabalhos; na 36^a, em 2013, onze trabalhos e na 37^a, em 2015, foram encontrados quatorze trabalhos. Verifica-se que houve um aumento gradativo, quanto ao número de trabalhos. Os trabalhos selecionados estão concentrados, principalmente, nos seguintes GTs: GT 9 – Trabalho e Educação, no GT 11 – Política de Educação Superior e no GT 19 – Educação Matemática.

Confiram-se esses resultados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Banco de Dados das Reuniões Nacionais da ANPED, por reunião e palavras-chaves

Reunião	Ano	Palavras-chave				
		Bem-estar/Mal-estar Docente	Trabalho Docente	Professor de Matemática	Educação Escolar Indígena/Escola Indígena	TOTAL
33 ^a	2010	0	4	3	1	8
34 ^a	2011	1 Mal-estar Docente	2	2	2	7
35 ^a	2012	1 Mal-estar Docente	3	4	4	12
36 ^a	2013	1 Mal-estar Docente	5	2	3	11
37 ^a	2015	1 Bem-estar Docente	11	2	0	14
Total		4	25	13	10	52

Fonte: Banco de Dados da ANPED

Dos 25 trabalhos identificados por meio da palavra-chave ‘Trabalho Docente (TD)’, a maioria não se aproxima do objeto desta pesquisa, tendo em vista que, por meio dos resumos, verificou-se que investigam o trabalho docente na educação infantil, nos anos iniciais, no ensino médio, no ensino Superior, em cursos de Pedagogia, na Educação Profissional Técnica, na formação de professores, na pesquisa documental, a partir do currículo *lattes* de professores doutores vinculados a grupos de pesquisa. Os temas de pesquisa são salários, relações sociais de sexo, características ontológicas do TD, em colégio da rede privada; a

organização do trabalho na modalidade Educação Especial, nas parcerias de redes escolares públicas municipais com o setor privado.

Nesses trabalhos, os aspectos que caracterizam o professor estão condicionados ao processo de organização e TD, às experiências de vida, formação e profissão que tecem a constituição da docência. Além disso, encontraram-se abordagens sobre educação escolar e o papel social, mudanças promovidas pelas políticas públicas, instituição de ensino superior do Grupo Kroton, transformação do TD na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), reforma da educação superior brasileira, TD articulado como prática pedagógica em Educação Especial, cursos técnicos integrados com o EJA e aproximações entre epistemologia e hermenêutica.

A maioria dos artigos não apresenta, nos resumos, os referenciais teóricos e autores utilizados. Grande parte dos artigos utiliza a abordagem de pesquisa qualitativa, em estudo de caso, pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Os instrumentos metodológicos que mais aparecem são questionário, observação, entrevista semiestruturada; alguns utilizam grupo focal, abordagem autobiográfica, entrevistas narrativas, diário de campo.

O que se verificou, também, é que grande parte das análises envolvem análise de conteúdo e análise do discurso.

A seguir, mencionam-se alguns resultados desses trabalhos com abordagens sobre Trabalho Docente e que chamam a atenção. Eles apontam, por exemplo, para um processo de intensificação e precarização nas condições de TD; assinalam para os limites e as possibilidades do TD; apontam implicações dos salários para o trabalho do professor brasileiro, para a precariedade nas relações do trabalho docente; o trabalho docente quando transformado, a mensuração coreografada da ação docente passa a ser mais importante do que o conteúdo desta ação; destacam a precarização das condições do TD no espaço e no processo de escolarização dos alunos da modalidade da Educação Especial; que existe um forte sentimento de conformismo e aceitação das prescrições como regras a serem cumpridas e que os professores ainda não exploram plenamente a atividade de trabalho como seu espaço de criação e mediação entre as prescrições e a ação; prevalece a busca de argumentos que justifiquem a manutenção da tradição e do ritualismo das práticas docentes, evidenciando uma forma ingênua e simplificada de conceber a profissão e o trabalho docente.

Os autores desses trabalhos consideram alguns pontos, que, de forma geral, são estes:

- 1) Há necessidade de reflexão sobre a profissão docente, bem como a constituição de um projeto formativo, ético e político para a docência que leve em consideração o sentido da

relação homem-natureza-sociedade, de modo que isso não se restrinja aos suportes materiais, processos e objetivos da produção de mercado. 2) É preciso considerar o ensino como trabalho, aceder à complexidade das situações laborais e tirar consequências delas. 3) As políticas educacionais implementadas pelo município trouxeram consequências para os trabalhadores docentes de forma a intensificar suas atividades pedagógicas e administrativas e, ademais, gerando um processo de precarização. Nessas condições, certamente fica difícil o desenvolvimento de programas educacionais e o cumprimento das metas de melhoria da educação previstas no Plano Nacional de Educação. 4) Existe um processo de intensificação da exploração do trabalho docente oriundo, dentre outros fatores, do acréscimo de trabalho e da tensão que balizou a organização e as condições do trabalho nas instituições pesquisadas. Esses aspectos atuaram de forma a reduzir a participação do professor nas atividades ligadas ao planejamento e ensino, reforçando, com isso, as relações sociais de dominação inerentes ao trabalho alienado. 5) Os docentes têm distintas concepções de universidade e formas de interação com as mudanças em seu trabalho. 6) O trabalho docente articulado é visto como positivo, pelos docentes, no entanto, ele enfrenta alguns desafios como, por exemplo, o tempo dos professores e disponibilidade para o trabalho em equipe.

Referente à palavra-chave ‘professor de Matemática’, dos treze trabalhos encontrados, alguns são de interesse para esta pesquisa, por se aproximarem do seu objeto. Nenhum deles, entretanto, está ligado à escola indígena.

As temáticas dizem respeito a características de início de carreira e à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); representação social de aluno e professor sobre a profissão professor de Matemática; o olhar direcionado para o ensino de Matemática no *lócus* de formação docente criado para substituir a nomeação de professores por concurso; como os professores de Matemática que lecionam para o Ensino Fundamental em Ouro Preto percebem o ensino e a aprendizagem dessa disciplina; as contribuições que a cooperação num contexto de práticas reflexivas relacionadas à Matemática podem trazer ao processo de constituição de professores em suas primeiras experiências; como são desenvolvidas as práticas profissionais letivas e não letivas de professores de Matemática que lecionam na EJA; Integração entre Educação Matemática e Educação Especial; o que os professores aprendem juntos ao elaborar um artigo multimídia no processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem prática; formação inicial de professores de Matemática; transformações causadas por uma proposta de aprendizagem da docência cujo objeto consiste na organização do ensino.

Todos os estudos são de abordagem qualitativa, em modalidades que variam entre comunicativo-crítica, histórico-dialética, estudo de caso, discurso do sujeito coletivo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, questionário de associação livre, observações de campo; para as análises, identificaram-se os recursos de software estatístico *trideux*, relatos e narrativas.

Os resultados que chamaram a atenção serão descritos a seguir, e evidenciaram que os docentes, de modo geral, percebem a importância de seu papel nos processos de ensinar e aprender matemática, acreditam no valor da preparação das aulas, mas confessam que muitas vezes não conseguem fazê-lo a contento e destacam o papel da relação professor-aluno nesses processos. Contudo, também atribuem ao desinteresse dos alunos grande parte do fracasso escolar em Matemática, evidenciando uma contradição.

Aqui estão alguns desses resultados apontados. 1) O trabalho solitário interfere nas ações docentes e que a inserção em grupos colaborativos, as reflexões sobre as práticas, além de proporcionar segurança ao professor, possibilita a teorização da sua prática. 2) Existe uma deficiência na formação inicial e continuada do professor de Matemática para lecionar na EJA. 3) Em relação às práticas de colaboração, os professores pesquisados não trabalham de forma colaborativa, apresentando uma postura profissional marcada pelo individualismo. 4) As práticas não letivas em certas instituições são determinadas por uma atitude alienada, na qual os professores desconhecem as leis e regulamentações referentes à modalidade na qual lecionam e apenas cumprem as exigências do sistema sem qualquer tipo de questionamento. 5) Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de distintas representações sociais acerca da temática, com posturas ancoradas não só no apoio e incentivo à inclusão do aluno com deficiência, mas, por outro lado, nas representações que se ancoraram nas manifestações de dúvidas, opiniões e atitudes contrárias à filosofia da inclusão. 6) Os resultados mostram como os sujeitos partícipes, por meio do processo da organização das ações docentes orientadas intencionalmente para o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, transformaram-se e causaram transformações. Desse modo modificaram a realidade circundante em virtude da necessidade de definir ações e operações em suas atividades pedagógicas de forma que possibilissem a concretização da aprendizagem de suas docências no próprio desenvolvimento dos alunos da escola-campo.

Em se tratando dos trabalhos com a palavra-chave ‘Educação escolar indígena/ escola indígena’, dentre os nove encontrados, grande parte deles serão de grande valia para esta tese, tendo em vista que o interesse da investigação é do professor de Matemática não indígena que atua em escola indígena.

Nessa temática, a maioria dos resumos não apontam o tipo de metodologia empregada nem estratégias; poucos deles fazem menção de referencial teórico e metodológico. Contudo, há algumas referências à realização de pesquisa qualitativa, pesquisa qualitativa ilustrada por dados quantitativos, e utilizam pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, documental, de campo, etnográfica e, ainda, recorrem à utilização dos instrumentos metodológicos: entrevistas, visitas, observação participante, fotografias e filmagens, coleta de relatos com base nos recursos da memória docente e grupo focal.

Apresentam-se, a seguir, alguns resultados encontrados nesses trabalhos. 1) as falas dos entrevistados mostram uma lógica atravessada por saberes dos povos indígenas que contribuem para criar uma escola cada vez mais intercultural, contrária à lógica da exclusão; 2) mesmo que a formação na universidade ainda seja oferecida dentro da lógica monocultural (ocidental), ela tem sido fundamental para o processo de afirmação e fortalecimento identitário dos indígenas, bem como para a criação de uma escola intercultural; 3) o estudo disponibiliza importantes elementos para o entendimento da historiografia educacional na região em uma perspectiva intercultural relacionada ao ingresso dos povos indígenas à educação formal iniciado na aprendizagem da leitura e da escrita; 4) evidencia-se uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais/cotidianos a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados necessários à construção da cidadania crítica democrática; 5) a afirmação da identidade produz/reforça a luta contra a desigualdade econômica; 6) é preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las; e 7) a comunidade ética indígena resiste ao avanço da sociedade individualista neoliberal.

Levando-se em conta as palavras-chave que eram de interesse a esta pesquisa, esses 52 trabalhos estão assim distribuídos: um com a palavra-chave ‘bem-estar’, dois com a palavra-chave ‘mal-estar’; 25 com ‘trabalho docente’, treze com ‘professor de Matemática’, dez com ‘educação escolar indígena/escola indígena’, conforme se pode conferir na Tabela 3.

Desse total de 52 produções, a partir das análises, foram selecionados nove trabalhos que mais se aproximaram dessa pesquisa, sendo dois de ‘mal-estar docente’, quatro de ‘trabalho docente’, dois de ‘professor de Matemática’ e dois de ‘educação escolar indígena/escola indígena’.

Com relação aos dois trabalhos sobre o ‘mal-estar docente’, um foi de análise junto a professores de História, delineando seu contexto de produção, sua abrangência e possíveis encaminhamentos no sentido de sua minimização ou recondução dos processos de identificação docentes. A abordagem é qualitativa na modalidade de estudo de caso com

realização de entrevistas semiestruturadas. As dimensões de análise apontadas na pesquisa apresentaram a potência transformadora da docência como sentido que conduziu e mantém esses sujeitos na profissão; a flexibilidade e a abertura ao novo como referenciais de um novo parâmetro profissional necessário para que o mal-estar não assuma a totalidade da docência. (ICHES, 2011).

O outro trabalho, escrito em forma de ensaio, baseia-se em estudos que o autor vem realizando acerca do “mal-estar”, na Escola de Educação Fundamental. Tais estudos vêm problematizando as condições atuais dessa escola, atravessada de um paradoxo: ao mesmo tempo em que experimenta as melhores condições históricas, enfrenta uma de suas mais significativas crises. O chão da escola tem se convertido numa arena de guerra cotidiana. O professor, até agora seu único profissional, convertido em profissional polivalente, multiuso, multifuncional, é o único sobre o qual pesa a responsabilidade de tais demandas. Em decorrência, ele próprio adoece. Diante de tais circunstâncias, a escola deixou de ser uma instituição óbvia e grita por sua transformação. (MARTINS, 2012).

Com a palavra-chave ‘trabalho docente’ são de interesse três artigos, um dos quais inicia com esta reflexão de seu autor:

Se nós temos interesse pela educação escolar e desejamos que esta realize suas finalidades sociais, é preciso que tenhamos na devida conta o trabalho que individual e coletivamente os docentes desenvolvem nas escolas. Esta questão é o fio condutor das reflexões apresentadas no texto, cujo objetivo é contribuir para uma análise do trabalho docente que considere o ponto de vista da atividade, como costumam dizer os ergonomistas. (ALVES, 2015, p. 1).

Trata-se de um texto de natureza teórica, elaborado a partir da contribuição dos estudos e pesquisas na área da educação e das ciências do trabalho, especialmente a ergonomia da atividade. No texto, inicialmente são abordadas algumas heranças das pesquisas sobre o ensino. Em seguida, busca-se o diálogo com a ergonomia da atividade, trazendo seus aportes para levantar indagações e firmar a tese fundamental do presente texto: é preciso considerar o ensino como trabalho, aceder à complexidade das situações laborais e tirar consequências delas. (ALVES, 2015).

O outro apresenta a possibilidade de afirmar que os salários recebidos pelos professores brasileiros são baixos, cabe questionarmos quais as implicações dessa remuneração para o trabalho docente. Para compreender melhor esse complexo quadro, esse artigo, baseado em pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, buscou verificar a forma pela qual os salários docentes são tratados nas pesquisas e documentos que abordam o assunto, tendo como objetivo central analisar e compreender as implicações dos baixos salários dos professores brasileiros para o trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma

pesquisa de caráter bibliográfico-documental que teve como corpus de análise as pesquisas relacionadas à remuneração docente produzidas, principalmente, por pesquisadores da educação e da economia e documentos relativos à temática elaborados por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da legislação brasileira pertinente ao estudo e dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008. A análise realizada na referida pesquisa, baseando-se nos estudos e documentos mencionados, possibilitou elencar algumas implicações dos salários para o trabalho dos professores brasileiros. (BARBOSA, 2012).

E mais um trabalho é fruto de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, realizada nos Currículos Lattes de Professores Doutores vinculados a Programas de Pós-Graduação no país e nos anais do XV ENDIPE, no Eixo Temático “Trabalho Docente”. Objetivou-se compreender como a temática vem se consolidando nas pesquisas acadêmicas. A intenção foi constituir o embrião de uma base de consulta com informações organizadas e analisadas que possam ser utilizadas tanto pelos sistemas de ensino, quanto pelos grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre o trabalho dos professores. Para isso, foram analisados 77 projetos de pesquisa e 102 trabalhos, publicados no eixo Trabalho Docente (TD). Identificou-se que grande parte dos trabalhos apresentam ensaios teóricos sobre o TD; as pesquisas de campo focam o TD realizado em sala de aula e que a minoria dos trabalhos apresentou aportes teórico-conceituais já consolidados na literatura nacional e internacional. Percebeu-se que parte das produções, mantêm-se próximas do que chamamos de uma ótica normativa e prescritiva, cujos valores do trabalho docente não são atribuídos pelos próprios professores, mas por pessoas que se acham fora dele. (GAMA, 2015).

Referente a palavra-chave ‘professor Matemática’, observaram-se dois artigos; um apresenta uma análise das representações sociais de professores e estudantes sobre a profissão professor de Matemática. Nesse trabalho ganham realce aspectos relacionados à profissionalização ou desprofissionalização docente nessa disciplina. Tomam-se como referências teórico-metodológicas a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric. O estudo permitiu a identificação e análise das representações sociais de 523 sujeitos, 362 professores de Matemática e 161 estudantes de licenciatura desta disciplina em Pernambuco. Espíndola e Maia utilizaram no levantamento dos dados o questionário de associação livre e na análise um software estatístico, o Trideux. Como resultados, trazem-se as representações compartilhadas por professores de Matemática e estudantes de licenciatura. Também, apresentamos a

especificidade das Representações Sociais de cada grupo investigado. Finalmente, discutem-se as representações sobre a profissão docente em Matemática, observando as similaridades e oposições de sentidos, em função das características: local de atuação ou estudo e gênero dos sujeitos. (ESPÍNDOLA; MAIA, 2010).

O outro artigo tem como objetivo investigar o que os professores aprendem juntos ao elaborar um artigo multimídia, no processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem prática. Utiliza-se um ambiente virtual que provocou o debate entre professores. Optou-se por duas atividades, a primeira envolvendo Matemática das mudanças, utilizando imagens da participação dos alunos na resolução usando sensores de movimento acoplado a calculadoras gráficas. A segunda foi a elaboração de um artigo multimídia. Para esse artigo os professores selecionaram trechos da atividade aplicada em alunos do ensino médio com os sensores e comentários das discussões do grupo sobre gráficos de função, visando socializar as discussões. O referencial teórico articulou conhecimento profissional do professor, matemática das variações, e interações discursivas. Verificou-se se a oportunidade de os professores resolverem duas atividades matemáticas propostas foi importante para que eles repensassem seus próprios conhecimentos, a partir da necessidade de selecionarem partes para compor um artigo e projetem a discussão para situações de sala de aula. (LIMA, 2013).

Com a palavra-chave ‘educação escolar indígena/escola indígena’ foram selecionados dois artigos de interesse, um tem como objetivo analisar como acadêmicos (professores) indígenas concebem a exclusão e como lutam contra ela, bem como estabelecer interfaces com a escola (indígena) e o currículo (intercultural). Foram realizadas entrevistas com seis acadêmicos indígenas de diferentes cursos de Licenciatura de uma universidade privada, todos direto ou indiretamente ligados à luta pela criação de uma escola intercultural, seja na própria comunidade, seja na escola não indígena, contribuindo para que a cultura indígena seja valorizada em seu currículo. Concluiu-se que as falas dos seis acadêmicos indígenas entrevistados mostram uma lógica atravessada por saberes dos povos indígenas que contribuem para criar uma escola cada vez mais intercultural, contrária à lógica da exclusão. Concluiu-se, também, que, mesmo que a formação na universidade ainda seja oferecida dentro da lógica monocultural (ocidental), ela tem sido fundamental para o processo de afirmação e fortalecimento identitário dos indígenas, bem como para a criação de uma escola intercultural. (PAVAN, 2012).

O outro, aponta que a partir do final dos anos 70, desencadeou-se no Brasil, um movimento em defesa de escolas diferenciadas para indígenas, o que incluía a construção de currículos diferenciados. No contexto das reformas educativas da década de noventa e no

sentido de atender a reivindicações do movimento indigenista, o Estado brasileiro procurou delinear uma proposta de construção curricular diferenciada para as escolas indígenas. Este trabalho analisou os limites e as possibilidades de diferenciação nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena no Brasil. A pesquisa, que se inscreve no campo do currículo e das culturas escolares, adota aportes teóricos da sociologia crítica e orientou-se pelos procedimentos da pesquisa de cunho qualitativo, a partir da abordagem da análise documental. Como resultado, evidencia uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais/cotidianos a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados necessários à construção da cidadania crítica democrática. (TROQUEZ, 2012).

No levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Tese (BDTD) e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a busca também considerou os anos de 2010 a 2015, com as mesmas palavras-chave, cujo resultado é este que se apresenta no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações identificadas no Banco de Dados do IBICT, de 2010 a 2015, a partir das palavras-chave elencadas

TIPO DE PRODUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE					
	Bem-estar/ Mal-estar Docente	Trabalho Docente de Matemática	Professor de Matemática	Educação Escolar Indígena/Escola Indígena	TOTAL	
Tese/ Dissertação						
Tese	32	132	450	139	753	
Dissertação	82	463	1700	323	2568	
TOTAL	114	595	2150	462	3321	

Fonte: Banco de Dados do IBICT

Após essa identificação, procedeu-se à seleção dos trabalhos que mais se aproximaram da temática desta pesquisa. Foram selecionados 10 trabalhos, tendo em vista o interesse da pesquisa, com a seguinte distribuição: três dissertações e uma tese com as palavras-chave bem-estar/mal-estar docente (BED/MED); três dissertações e uma tese com as palavras-chave Educação Escolar Indígena/Escola Indígena (EEI/EI); com a palavra-chave Professor de Matemática (PM), apenas uma tese e, finalmente, com a palavra-chave Trabalho docente de Matemática (TDM), apenas uma tese, também.

Da seleção das produções, apresentam-se, a seguir, as que se aproximavam da temática desta investigação.

A dissertação selecionada a partir da palavra-chave ‘Escola Indígena’ visa entender a configuração da relação de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais Pataxó, na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. Tinha como categorias de análise o Conhecimento Científico, os Conhecimentos Tradicionais e a Interculturalidade. Esse estudo utiliza como referencial teórico-metodológico a antropologia da educação. Os resultados apontaram um aumento no número de escolas indígenas na região Nordeste, segunda maior região em concentração de escolas indígenas no país. No entanto, apesar desse aumento, não se vê qualidade nessas escolas, o que se vê é o aparecimento de problemas e desigualdades sociais. O autor também faz referência a algumas tentativas de práticas interculturais dentro da escola, pelos professores que ali atuam, porém, constatou que eles enfrentam alguns desafios como, por exemplo, currículos instituídos pela Secretaria Estadual de Educação, infraestrutura precária, ausência de materiais didáticos específicos, dentre outros. (SILVA, 2014b).

A tese aborda a Educação Escolar Indígena, na atualidade, das Comunidades Mayrob, Apiaká e Kayabi, nas quais acontece uma busca constante de ressignificação no intuito de se tornar diferenciada, específica e bilíngue. Essa escola atua por meio de um processo a partir de negociações que ocorrem com as instituições do Estado: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na formação de professores indígenas; o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), na formação continuada; e diálogos entre os saberes indígenas e os da academia, na perspectiva da interculturalidade crítica. (FERREIRA, 2013).

Das duas dissertações selecionadas, uma delas apresenta um estudo realizado na E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, no município de Caldas, MG e descreve narrativas de sujeitos ligados à Educação Escolar indígena, em especial, lideranças, professores e alunos, propiciando uma compreensão do que eles pensam e entendem a respeito de escola indígena diferenciada. O estudo possibilita que se repensem e se definam as escolas indígenas como espaço de fronteiras, entendido como espaço de trânsito, de hibridismo, de troca e articulação de conhecimentos. Um espaço ressignificado pelos indígenas com suas identidades cambiantes, espaço das diferenças. (SILVA, 2010).

A outra dissertação trata das mudanças nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, quando a escola, antes vista como instrumento de “aculturação”, passou a ser reconhecida como um espaço diferenciado de afirmação e valorização dos modos de vida nativos, configurando um movimento das escolas em direção às escolas dos povos indígenas.

Antunes (2012) destaca em seus estudos a importância que tem sido dada à atuação e formação de professores indígenas, para a efetivação da escola indígena diferenciada em todo país. Ressalta, ainda, que as experiências de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul, quanto pouco conhecidas, compõem um histórico constituído por dois momentos: o primeiro, compreendido entre os anos de 1970 e 1980, constitui uma perspectiva de integração das sociedades indígenas à sociedade nacional, quando o estado sediou o primeiro curso de formação de monitores indígenas bilíngues do país, articulado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) com auxílio do SIL (Summer Institut of Linguistic).

O segundo momento da referida pesquisa é constituído em uma perspectiva intercultural, estendeu-se do início da década de 1990 até os dias atuais, marcado por experiências pontuais articuladas em sua maioria por professores e comunidades indígenas, universidades e entidades indigenistas. Ainda o mesmo autor, intencionando aprofundar o conhecimento dessas experiências, deu enfoque a quatro cursos específicos de formação de professores da etnia Kaingang, desenvolvidos no estado: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – CRES (1993-1996), Väfy – Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001- 2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena (2011-2012).

Antunes (2012) propôs uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizou-se de entrevistas e observação de aulas do curso de especialização. Com base nas vivências e percepções dos professores Kaingang, o estudo aponta que a ausência de uma política de formação específica para professores indígenas não tem atrapalhado a contribuição que as poucas iniciativas realizadas a partir da década de 1990 vêm dando para a atuação dos professores Kaingang, tampouco a construção de referenciais pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul. (ANTUNES, 2012).

Com a palavra-chave ‘Professor de Matemática’, em um segundo momento, selecionou-se uma tese que auxiliará na elaboração desta investigação. A tese investiga e explicita visões que orientaram e orientam a criação e construção de estratégias de ação pedagógica na educação escolar indígena/indígena Ticuna. Investigou também a opinião dos sujeitos que atuam na educação indígena, como elementos de análise, dentre eles a opinião da pesquisadora, de alguns professores indígenas, de educadores matemáticos que atuam na educação escolar indígena, de pesquisadores e docentes de outras áreas que pesquisam e trabalham na área indígena, de teóricos da educação, dos documentos oficiais, dentre outros.

Esse trabalho, apresenta, ainda, uma breve história da educação indígena no Brasil. (CORREA, 2011).

A partir da palavra-chave ‘Trabalho Docente de Matemática’ selecionou-se uma tese que contribuirá na construção desta pesquisa. A Tese teve como intuito identificar e analisar os enfrentamentos que surgem para os professores indígenas em um processo de formação continuada, por meio de um grupo de trabalho colaborativo em um projeto educativo que aponta para aspectos da Matemática tradicional kaingang e da Matemática escolar. O trabalho parte do princípio de que todas as culturas humanas produzem conhecimentos, em particular de Matemática, em que tende a tratar tanto das diversidades quanto dos conflitos culturais, discutindo o papel social que a Matemática representa. (BERNARDI, 2011).

Com relação à palavra-chave ‘Bem-estar/mal-estar’, encontraram-se, inicialmente, 202 produções. No segundo momento, acrescentou-se a palavra docente, ficando, como descritor, a expressão ‘Bem-estar docente/mal-estar docente’, reduzindo-se, a quantidade inicial de trabalhos, para 114, dos quais selecionaram-se quatro – uma tese e três dissertações que terão contribuição para esta pesquisa.

A tese investigou acerca de permanência e abandono da docência em Matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Participaram desta pesquisa dois grupos de professores de Matemática: um constituído por nove docentes que atuavam no magistério em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte, e outro, formado por onze sujeitos que abandonaram a docência. O pressuposto que conduziu o estudo é de que os elementos que orientam as escolhas profissionais dos sujeitos estão associados às imagens que eles incorporam às suas identidades, imagens que dizem respeito a eles próprios, às suas funções, às suas práticas, às suas formações e às relações de ordem histórica (socioeconômica-cultural-política) na busca da construção de um sentido para a profissão.

O principal eixo teórico da pesquisa, conforme citado pelo autor da Tese, foi o da identidade na perspectiva de Gee (2000), para quem as pessoas são como são em decorrência de seus posicionamentos nos diversos contextos sociais de que participam. Para o estudioso, ainda, o processo de construção da identidade é dinâmico, sempre sujeito a mudanças.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, tendo como instrumento de coleta dos dados a entrevista semiestruturada. Os dados foram apresentados a partir de narrativas construídas pelo pesquisador, nas quais as experiências relatadas foram interpretadas com base em quatro tipos de: identidade natural; identidade institucional; identidade discursiva e identidade de afinidade. O autor das pesquisas procurou estabelecer a relação das narrativas com o fenômeno da permanência e do abandono da profissão docente entre os participantes da

pesquisa. Os motivos apontados, que levavam os professores a sustentarem suas identidades institucionais e permanecerem na profissão docente foram: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquista de uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e o exercício de uma atividade rentável. Contudo, a sustentação dessa identidade na permanência da docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida em função de uma forte tensão entre as identidades institucional e discursiva desse grupo de professores.

No caso do grupo dos ex-professores participantes, evidenciou-se, no estudo, como principais motivos para que esses sujeitos abandonassem a docência foram as tensões vivenciadas entre suas identidades institucional e discursiva. As condições de trabalho desses ex-professores se conflitavam com a prática profissional que gostariam de desenvolver e nas quais acreditavam. O estudo, em sua conclusão, sugere que as instituições de ensino abram espaço para que os professores de Matemática possam negociar suas identidades institucionais de modo a minimizar os efeitos das tensões aludidas em suas práticas profissionais. (PAZ, 2013).

Com relação às três dissertações, uma delas têm como tema a subjetividade docente. Por meio de relatos de professores, a pesquisa visava identificar, em suas trajetórias de vida pessoal e profissional, os elementos constituintes da docência e como esses professores veem a interferência desses elementos em suas escolhas profissionais. O estudo considera que existe estreita relação da vida pessoal e profissional do docente, de como ele constrói sua subjetividade, assume ou incorpora a sua trajetória profissional; desse modo, o estudo procura explicitar que, quando o professor se torna consciente e reflexivo de sua identidade docente, ele se torna diferente.

A pesquisa também visava estabelecer relações de modo a identificar interfaces com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação pessoal e profissional atual. O Referencial Teórico foi construído com base em autores como Nôvoa, Jesus, Esteve, Mosquera, Stobäus, Gonzalez Rey. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo realizado com 73 professores do Colégio Marista Rosário, de Porto Alegre. O Instrumento para Avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente é o de Jesus, analisado com Estatística Descritiva e Inferencial; os dados foram adquiridos por meio de entrevista semiestruturada, que, por sua vez, foi analisada pela Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, complementada com elementos da Avaliação Institucional da Rede e o Sistema Marista de Avaliação (SIMA). Os resultados apontam para um percurso formativo que considera a integralidade da profissão. Na abordagem quantitativa, evidenciaram-se fatores de bem-estar docente e identificação com

a profissão, apontando bons resultados nas variáveis: projeto profissional, empenho profissional e motivação intrínseca, ou seja, se reconhecem nessa profissão, desejam permanecer nela e sentem-se motivados para o trabalho pedagógico. A análise qualitativa demonstrou que: 1) há indissociabilidade entre a vida pessoal e profissional do professor; 2) ser reconhecido na profissão é fator determinante para o professor sentir-se apto para o desempenho da sua função; 3) o lugar-instituição que ele trabalha constrói o profissional que ele é e que deseja ser; 4) sentir-se pertencente a esse lugar cria identidade e alteridade a esse profissional. Nos comentários finais, o estudo ressalta a necessidade de uma formação continuada que leve em conta os elementos pessoais e profissionais, em uma Instituição que garanta e oportunize espaço para acolhida, inovação e manutenção dos ideais Maristas. (CARDOSO, 2014).

Das três dissertações em questão, a outra se ocupa de uma investigação acerca da temática denominada mal-estar docente, cuja abordagem é de Esteve (1999). Tem como lócus de pesquisa a cidade de Rio Grande/RS e, como sujeitos, os professores da rede pública estadual de ensino. O objetivo é verificar o número de afastamentos oficiais desses profissionais das suas atividades de trabalho nos anos de 2010 e 2011, bem como problematizar tal ocorrência. A escolha pela investigação tem origem nas observações empíricas em relação ao fenômeno, por meio das quais se detectou um número elevado de ausências dos professores e a existência, entre eles, de um discurso queixoso recorrente sobre a professoralidade e o âmbito educacional. A abordagem de pesquisa é mista, em que se articulam revisão bibliográfica, documental, utilização de um questionário padrão, ação intervencionista baseada em ateliês de escrileituras de Corazza (2010), conforme referido pela autora da Dissertação, e entrevistas semiestruturadas.

Para a realização da pesquisa documental, estabeleceu-se contato com o Posto de Saúde, o Núcleo Municipal de Educação Permanente em Saúde (NEPES) e o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), em cuja documentação foi identificado um alto índice de ausências docentes no período compreendido entre os anos de 2010 e 2011. O questionário padrão foi respondido por vinte e três educadores; 43% dos participantes apresentaram a chance de desenvolver o fenômeno. Os dados qualitativos foram averiguados por meio das produções escrileituradas constituídas nos ateliês, e por meio dos depoimentos dos professores nas entrevistas.

A fala dos educadores, ao serem entrevistados, demonstrou que as práticas e vivências desgastantes que caracterizam o trabalho docente pode gerar a incidência do fenômeno, contudo, paralelamente a essa constatação, o autor da pesquisa evidenciou que existem

vivências de satisfação, no ambiente profissional, geradas pela afetividade e pelo diálogo com os colegas. (CLARA SILVA, 2014a). Mas uma das três dissertações trata-se de um estudo sobre Saúde Docente: Relação entre gênero e estresse profissional, inserido na linha de pesquisa Pessoa e Educação, que estuda a educação como um processo amplo implicado no desenvolvimento, na formação e na autoformação da pessoa, destacando seus entrelaçamentos com a saúde, a espiritualidade e as histórias de vida. O objetivo desse estudo é analisar a saúde dos professores, tendo como foco o estresse laboral vivenciado no cotidiano da prática docente, relacionando-o com os gêneros, no sentido de compreender a forma como os docentes do sexo masculino e feminino enfrentam esses estresses.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa a entrevista semiestruturada, composta de 12 perguntas, aplicada a professores de uma escola da rede particular de ensino de Porto Alegre. Os sujeitos selecionados (cinco homens e cinco mulheres) são docentes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo em vista que nesses níveis de ensino há maior possibilidade de se encontrarem professores de ambos os sexos. A análise dos dados foi realizada com o suporte teórico da análise textual discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011), em cujo método a compreensão do texto se faz através de uma linguagem sistematizada pelos três elementos principais que guiam esse tipo de análise: unitarização, categorização e a comunicação. As categorias que emergiram foram: formação e aperfeiçoamento docente; pontos positivos da profissão docente; dificuldades encontradas no desenvolvimento da docência; situações de estresse docente e estratégias de *coping*; escola e saúde docente; diferença dos gêneros na elaboração do estresse docente. O estudo não teve a intenção de provar nem criar uma teoria, contudo, em seus resultados, foi possível considerar que os homens envolvem-se menos com as questões do alunado, tratando as situações com mais distanciamento, enquanto as mulheres buscam soluções e se preocupam bem mais com a resolução imediata das questões, absorvendo mais os problemas. (BONDAN, 2011).

Ressalta-se a relevância dessa dissertação para o presente estudo, especialmente em relação à metodologia aplicada na análise dos dados, tendo em vista ser a mesma e, desse modo, contribuir para o estudo, relativamente à ATD.

As produções vistas neste capítulo contribuíram nesta tese e têm relação com ela, na medida em que se aproximam das temáticas aqui abordadas – bem-estar e mal-estar docente, condições de trabalho docente, educação indígena e suas especificidades, a interculturalidade relacionada à educação indígena, entre outros. A seleção dos trabalhos aqui elencados foi feita exatamente pelo fato de, lidos e estudados, terem, de alguma forma, contribuições a oferecer

para esta pesquisa, inclusive em relação à revisão da literatura que serve de base a essas temáticas.

O avanço deste trabalho refere-se a descrever e analisar a questão do bem-estar/mal-estar em relação ao trabalho de professor não indígena de Matemática no contexto da escola indígena. Concluída a análise dos trabalhos identificados nos bancos de dados selecionados para esta pesquisa, prossegue-se com a descrição do problema da pesquisa.

Problema da pesquisa

Atualmente, a escola ocupa cada vez mais espaço na vida das comunidades indígenas. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010⁴, houve uma crescente demanda de crianças indígenas em idade escolar, o que provocou um aumento na oferta do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, também em Mato Grosso do Sul. Com relação à oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas, o aumento foi de 45,2%, comparado a 2009; dos anos finais do Ensino Fundamental foi de 16,4%⁵, o que aponta para a necessidade de se aumentar o número de professores. (IBGE, 2010).

Desse aumento do número de alunos decorre a crescente demanda de professores para atuarem nessas escolas. Porém, tanto a legislação quanto a comunidade indígena priorizam os professores que pertençam a essa comunidade, como é possível verificar nesse trecho do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, cuja orientação é de que os professores dessas escolas sejam indígenas da mesma etnia da comunidade a que a escola pertence:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999, p. 12).

O número de professores indígenas não é suficiente para atender à demanda, uma vez que professores não indígenas complementam o quadro de docentes dessas escolas. Existem preocupações envolvidas, por exemplo, no que diz respeito à relação entre os professores

⁴ As últimas estatísticas referentes às crianças indígenas, de acordo com o site www.ibge.gov.br, são do ano de 2010.

⁵ Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes/Fundo das Nações Unidas para a Infância – Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-reports-2012-pr.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

indígenas e não indígenas com a comunidade escolar, suas especificidades, cultura, costumes, língua e com o processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2009).

Nesse contexto, observe-se esta declaração de Melo (2012):

[...] é visível que existem formas de ensino-aprendizagem entre os Guarani que devem ser levadas em conta ao se pensar em uma educação escolar, pois muitas das incompreensões e falhas de comunicação entre professores não indígenas e seus alunos podem ser provenientes desses aspectos tácitos da cultura que só um olhar mais aprofundado pode dar conta. (MELO, 2012, p. 123).

Constata-se que a educação escolar indígena apresenta uma característica que vai além da organização institucional governamental, uma vez que ela alcança outros espaços sociais e organizações da comunidade. E é nesse sentido que se coloca a necessidade de compreender as especificidades do trabalho do docente não indígena em escola indígena e as possibilidades de construção do bem-estar desses professores que aí atuam.

O tema desta pesquisa surgiu em meio a uma série de questionamentos decorrentes da inquietação advinda da vivência e experiência com atividades docentes de Matemática em pesquisas anteriores, no contexto indígena. Julga-se interessante que sejam referidas aqui. Eis algumas delas:

- As características do trabalho docente em escolas indígenas interferem no trabalho e no bem-estar dos professores não indígenas de Matemática que nela atuam?
- Que possibilidades esses docentes têm de construir o bem-estar no trabalho que realizam?
- Como professores não indígenas de Matemática atuantes em escolas indígenas estabelecem a relação com os indivíduos dessa comunidade?
- Como desenvolvem seu trabalho, suas práticas docentes?

Com base nesses questionamentos, formulou-se a questão/problema que norteou a pesquisa: Quais são as (im)possibilidades de construção de bem-estar no trabalho de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática, no contexto da escola indígena?

Objetivos da pesquisa

Com o intuito de responder a essas questões, levantaram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar as (im)possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena.

Objetivos Específicos

- Identificar os fatores de satisfação/insatisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, relacionados ao trabalho docente e à escola indígena;
- Identificar os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena;
- Analisar os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.

Estrutura da tese

Tendo em vista esses elementos que caracterizam o estudo, de modo especial a questão da pesquisa e os objetivos propostos, este trabalho está organizado em uma introdução: primeiros momentos ou reflexões iniciais e cinco capítulos.

Aspectos metodológicos da pesquisa: caminhos percorridos constitui o primeiro capítulo, no qual descrevem-se os caminhos percorridos, o universo empírico da pesquisa, um pouco da história dos sujeitos participantes e das escolas indígenas que fazem parte do estudo. Nesse capítulo, também, explicita-se o método de Análise Textual Discursiva adotado para esta pesquisa qualitativa, bem como os instrumentos metodológicos utilizados. Destaque-se que, com a intenção de dar consistência ao estudo e ao texto, as falas dos participantes entrevistados são articuladas, ao longo dos capítulos, aos aspectos teóricos e às abordagens pertinentes ao tema.

Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: um diálogo necessário é o título/conteúdo do segundo capítulo, no qual abordam-se o histórico, a legislação, as especificidades da escola indígena e os desafios impostos por essas especificidades com relação a Educação Escolar Indígena e se fazem algumas considerações sobre igualdade e diferença, além de abordar sobre a interculturalidade e os desafios que essas relações representam para a escola e para o professor. Escolheu-se abordar esse tema pelo fato de se tratar, na pesquisa, com professores de Matemática não indígenas que, entretanto, atuam em escola indígena, um contexto permeado da interculturalidade.

O terceiro capítulo, Trabalho Docente: um olhar sobre suas especificidades, aponta conceitos e características do trabalho do professor não indígena de Matemática e do trabalho docente na escola indígena.

“Do mal-estar ao bem-estar docente: um percurso” é a temática abordada no quarto capítulo. Nele se apresentam conceitos sobre o bem-estar e mal-estar docente, com um olhar sobre suas especificidades, as possibilidades/impedimentos de construção do bem-estar do professor e, por fim, algumas estratégias de enfrentamento.

No quinto e último capítulo, “Satisfação e Insatisfação dos professores: da infraestrutura à formação docente – e como enfrentam os desafios e dificuldades”, descrevem-se os dados coletados e a análise deles por meio do metatexto. Ressalte-se que a coleta dos dados foi feita em campo, com a aplicação de questionário sociodemográfico e realização de entrevistas semiestruturadas. Encerra-se este trabalho com algumas considerações: possibilidades de novos olhares emergidas da pesquisa como um todo.

Este estudo não pretende encerrar a discussão, tampouco oferecer respostas conclusivas; todavia, pretende-se direcionar o olhar para esses professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática num contexto indígena - temática que tem sido muito pouco investigada - e despertar, quiçá, o interesse de outros pesquisadores para futuros estudos sobre o tema.

Apresentam-se, no capítulo que vem a seguir, os caminhos metodológicos percorridos ao longo deste estudo.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo descreve os caminhos metodológicos, o universo empírico da pesquisa e uma breve descrição das escolas, que são o local de trabalho dos sujeitos da pesquisa, e que fazem parte desta investigação. Apresenta, ainda, os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, além de trazer uma síntese das primeiras reflexões acerca da pesquisa qualitativa e sobre os instrumentos metodológicos utilizados.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), faz parte do detalhamento dos procedimentos metodológicos:

a indicação e a justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, [...] os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados [...]. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 159),

Definida a questão norteadora, que se entende como ponto principal da pesquisa, buscou-se conhecer a literatura que sustentasse a construção de uma base metodológica adequada ao referencial teórico utilizado nesta tese e que fornecesse caminhos possíveis para análise dos dados. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 160) “não há metodologias ‘boas’ ou ‘máis’ em si; o que existe são metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”.

A abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada aos objetivos desta pesquisa e, também, por ser considerada apropriada à compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, conforme afirma Minayo (1994, p. 22), ao explicitar que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, [...]”.

Dentro dessa perspectiva, tendo em vista a estrutura social do fenômeno, a pesquisa qualitativa atenta para os significados, como por exemplo, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que trata da natureza das relações, processos e fenômenos.

Para Goldenberg (1999), os dados qualitativos

Consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (GOLDENBERG, 1999, p. 53).

Nesse sentido, um dos objetivos básicos, porém fundamental de uma investigação qualitativa, é compreender ou interpretar um fenômeno social com base nas perspectivas dos pesquisadores, envolvendo a obtenção de dados descritivos, em que se considere todos eles importantes, partindo sempre do todo para alcançar o particular.

Dessa maneira, González Rey (2002) define pesquisa qualitativa como:

Um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção do conhecimento. Cada resultado está imerso em um campo infinito de revelações e processos que afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 72).

Além disso, essa abordagem possui algumas características básicas, que são: a íntima relação do pesquisador com o pesquisado, um maior interesse no processo, a descrição dos dados tendo como foco o particular, buscando um maior nível de profundidade da compreensão deles, entre outras (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, utilizou-se, como recursos para se coletarem os dados, a análise de documentos que dizem respeito ao objeto da pesquisa, a aplicação de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. Adota-se, aqui, a concepção de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998):

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de freqüência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., que podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes grupos. Carta, diários pessoais, jornais, revistas [...], livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos [...]. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169),

Referindo-se à pesquisa e ao pesquisador social, Santos (2009) chama a atenção para o seguinte:

Nunca é demais referir que não existe uma pesquisa social totalmente objetiva e sem algum tipo de interferência do contexto e da subjetividade e que o papel do cientista social é o de tentar diminuir ao máximo as distorções que possam surgir em cada etapa da investigação. Procedimentos científicos se tornam cada vez mais relevantes para a adequada apreensão do nosso objeto de pesquisa, [...]. (SANTOS, 2009, p. 124-125).

Essa mesma ideia de Santos (2009) é apontada por André (2001, p. 57), quando afirma: “que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.”

Nesse sentido, para que se atenha ao rigor exigido nas pesquisas, pelos programas de pós-graduação, é interessante que se atente para a interligação dos elementos pertinentes a método e que se pense numa construção de pesquisa consistente.

Pesquisadores devem se cercar de mecanismos e cuidados para que sua pesquisa seja pautada de rigor. Vale ressaltar, portanto, algumas considerações a respeito de critérios necessários para uma pesquisa de qualidade, de modo especial a de caráter qualitativo. Godoy (2005) sugere pelo menos quatro critérios que julga necessários à avaliação da qualidade dos estudos investigativos: 1) o detalhamento da metodologia e o delineamento do estudo; 2) a apresentação da relevância das questões de pesquisa e dos dados; 3) a associação e relação dos resultados com outros casos, de forma a que esses resultados possam ser transferidos para outros cenários, ou seja, tornem-se porta de entrada a outras pesquisas; 4) a preservação e qualidade dos registros.

Na perspectiva dessa mesma autora, o ato de pesquisar não deve ser entendido “como uma atividade meramente técnica e objetiva, mas como uma atividade que envolve também as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados”. (GODOY, 2005, p. 88).

Garcia (2011) posiciona-se acerca do que se espera do pesquisador, ressaltando a importância de que este tenha clareza sobre para quem pesquisa e para quem escreve:

[...] como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que essa preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica. Enfim, como articular conteúdo e forma. Este é o grande e permanente desafio que se coloca para quem pesquisa e escreve e fala como parte de sua militância política. (GARCIA, 2011, p. 17).

Essa é, então, a compreensão que se tem, ao compor este trabalho, de que uma pesquisa deve ter rigor e qualidade, além de clareza na escrita e descrição do que foi pesquisado, a fim de facilitar o entendimento do leitor, além de contribuir com informações novas relativas ao tema abordado.

1.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Meyer e Paraíso (2012), ao discorrerem sobre a metodologia da pesquisa, afirmam que esta

é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos, ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Com essa visão compartilhada pelos autores, expõem-se, a seguir, os caminhos metodológicos que, aqui, e no desenvolvimento da pesquisa, se organizam em quatro etapas que constituem a metodologia adotada.

A primeira etapa, tal como é previsto em uma pesquisa, constituiu-se da revisão da literatura que subsidiou o estudo do tema e a metodologia. Destacam-se, para essa etapa, autores como Nóvoa (1992, 2002), Cziksentmihalyi (1992), Jesus (1998, 2002, 2006), Jesus e Santos (2004), Esteve (1992, 1999), Rebolo (2012a, 2012b), Tardif e Lessard (2011), Sampaio et al. (2012), Fiorentini et al. (2002), Ubiratan D'Ambrósio (1996, 2001, 2002), Bergamaschi (2008), Nascimento (2003, 2004a, 2004b, 2006), Nascimento e Vieira (2011), Backes e Pavan (2008), entre outros.

Concomitantemente, trabalhou-se na construção do Estado do Conhecimento, conforme já detalhado na parte introdutória deste trabalho. Essa construção consolidou-se ao longo da pesquisa, partindo de um levantamento de produções compatíveis com as temáticas constituintes deste estudo, em alguns bancos de dados, como o Banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2010 e 2015. Esse “inventário” foi feito a partir de palavras-chave que remetem ao objeto de investigação, dentre elas, bem-estar/mal-estar docente, trabalho docente, professor de Matemática, educação escolar indígena/escola indígena. Por meio do referencial já existente nesses bancos de dados de trabalhos acadêmicos é que se tem feito um levantamento da produção de conhecimento a respeito do tema desta investigação, contribuindo para apontar a relevância do estudo e de como este trabalho poderá avançar e contribuir para a pesquisa em educação.

Na segunda etapa, procedeu-se à identificação dos professores não indígenas, graduados em Matemática, que atuam em escolas indígenas na Cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, foi realizado um levantamento, na Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS (SEMED), referente ao número de professores de Matemática não indígenas que trabalham nas escolas indígenas. Além disso, foi solicitada uma lista das informações necessárias, entre os pedidos de informação estava o de a Secretaria fornecer uma lista com o número de professores não indígenas de Matemática, seus nomes, formas de contato e a indicação das respectivas escolas nas quais atuavam.

Passado quase um mês, sem um retorno da SEMED, voltou-se à Secretaria; a informação, então, foi de que não existia uma lista com as informações solicitadas. Nesse contexto, a sugestão foi de que o mais viável seria procurar e fazer contato com os diretores das escolas indígenas, tendo em vista os prazos previstos para cumprimento da pesquisa.

Assim, somente quando houve contato com as escolas indígenas da RID é que se obtiveram as informações sobre os professores de Matemática não indígenas que ali atuam, sendo possível, desse modo, montar um quadro com os dados inicialmente pretendidos.

Segundo informações fornecidas por diretores, coordenadores ou secretários dessas escolas indígenas, são nove os professores de Matemática não indígenas que atuam nas sete escolas da Reserva Indígena de Dourados, mas apenas sete professores concordaram em dar entrevistas.

Leituras de documentos, como o Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Programa Parâmetros em Ação da Educação Escolar Indígena (2001), o Parecer/CEB nº 13, de 15 de junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, dentre outros que fazem referência à escola indígena e que podem levar ao entendimento e caracterização desse âmbito escolar, constituiu a terceira etapa da investigação.

Para o procedimento seguinte, o quarto deles, aconteceu os encontros com os professores não indígenas de Matemática que atuam nessas escolas indígenas e que aceitaram participar da pesquisa, visando à coleta dos dados, por meio dos instrumentos metodológicos: aplicação do questionário sociodemográfico e realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente.

Para participar desta pesquisa, os professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena foram convidados a fazê-lo de forma voluntária, e concordaram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizado e aprovado pelo Comitê de Ética. Ressalte-se que os sujeitos terão garantia do anonimato por meio de pseudônimo; no que concerne à utilização de dados, os participantes são assegurados de que esta será para fins exclusivos da investigação.

1.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de se alcançarem os objetivos específicos elencados aplicaram-se, inicialmente, o questionário sociodemográfico e, em seguida, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas com professores de Matemática não indígenas, porém atuantes em escolas com contextos indígenas.

Com relação a esses instrumentos utilizados na pesquisa, é importante informar que o questionário sociodemográfico (Apêndice A) é composto por 19 questões e a entrevista semiestruturada (Apêndice B) está organizada com 28 questões que visaram selecionar, da

fala do entrevistado, informações relacionadas ao tema da pesquisa, aos objetivos e à complementar do estudo. Ressalta-se que as entrevistas foram gravadas e transcritas para a realização da análise temática.

Concorda-se com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.168), quando afirmam que a entrevista “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”, acreditando-se que a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um “esquema básico e não rígido” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias para, realmente, alcançar os objetivos propostos.

Um dos instrumentos, portanto, utilizado na coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada. Essa escolha se baseia na relevância ressaltada por Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p.10), que considera que o instrumento “tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”. As autoras, tomando como base estudos de Lakatos e Marconi (1993, p. 10), observam que essa técnica “[...] inclui, como conteúdos a serem investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos”.

Estudos de Minayo (1994) e de Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p.10) apontam que esse recurso faz referência “aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva – fatos ‘concretos’, ‘objetivos’ – que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza ‘subjetiva’, como atitudes, valores, opiniões, que ‘só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos’”.

É recomendável, de acordo com os autores que aqui fazem referência a esse procedimento metodológico, que seja organizado um roteiro, pensado e planejado para auxiliar a coleta de dados, a fim de nortear a entrevista e conduzir aos objetivos delineados. É durante a entrevista que o pesquisador/entrevistador, ao instigar o entrevistado, permitirá um discurso espontâneo referente aos assuntos que vão surgindo, cuidando, entretanto, para que os mesmos estejam articulados ao tema da pesquisa. Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 29) informam que “às vezes, é interessante ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras, no caso de haver pedidos de esclarecimentos, para evitar formulações que se distanciem do objetivo da investigação”. Desse modo, percebe-se a seriedade e o rigor que devem estar presentes na elaboração do roteiro e das questões que serão utilizadas na entrevista, tendo em vista que sua função é de responder aos objetivos da pesquisa.

Neste estudo, a ênfase se deu na investigação voltada para professores de Matemática, não indígenas, que atuam em escolas indígenas e na reconstrução da trajetória profissional desses indivíduos. Entende-se, portanto, que a utilização da técnica de entrevista possibilitará uma percepção em relação às possibilidades/impossibilidades de bem-estar no trabalho, sobre a realidade social em que vivem e que também é construída e modificada por eles.

Apresenta-se, em seguida, um quadro síntese dos procedimentos metodológicos que serão utilizados nesta pesquisa em relação aos objetivos traçados.

Quadro 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos relacionados aos objetivos da pesquisa

Objetivos específicos	Formas de coleta de dados e tratamento de dados para atendimento do objetivo
Identificar os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, relacionados ao trabalho docente e a escola indígena.	Entrevista semiestruturada
Identificar os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena.	Ciclos da ATD, construção do <i>corpus</i> , unitarização, categorização e construção do metatexto.
Analisar os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.	

Fonte: Elaborado pela autora.

1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sete sujeitos desta pesquisa são professores não indígenas de Matemática, que atuam nas escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID), localizada no município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. As sete escolas estão dentro das Reservas Jaguapiru e Bororó; três delas estão na Aldeia Jaguapiru, sendo duas municipais, a E. M. Indígena Tengatuí Marangatu e a E.M. Indígena Ramão Martins; a outra escola é estadual, a E. E. Indígena de Ensino Médio Intercultural - Guateka Marçal de Souza. Na Aldeia Bororó estão as outras três escolas, que são municipais e indígenas: E. M. Indígena Agustinho, E. M. Indígena Araporã, E.M. Indígena Lacu'i Roque Isnard. Há, ainda, uma escola não indígena,

que está localizada nas imediações da RID; trata-se da E.M. Francisco Meireles, que desde sua criação tem trabalhos dirigidos aos indígenas.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil e aprovado em 23/09/2016, sob o CAAE nº 6100711160.0.0000.5162 e parecer Nº 1805546. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice C), que foi assinado quando aceitaram participar da pesquisa. Durante o encontro foi aplicado o questionário (Apêndice A), a fim de se traçar o perfil sociodemográfico dos professores sujeitos da pesquisa, seguindo-se a realização da entrevista semiestruturada (Apêndice B) para coleta dos dados referentes à trajetória profissional, que tem como objetivo identificar o grau de satisfação, (re)conhecer as (im)possibilidades de construção de bem-estar no trabalho dos professores não indígenas de Matemática no contexto da escola indígena.

Ressalte-se que os professores participantes, de alguma forma deixaram, em suas falas, marcas que trazem em suas vidas, contaram sua trajetória profissional, as realizações, as angústias, os anseios vividos em suas experiências de docência, além de fornecerem informações importantes acerca de suas trajetórias profissionais, que, sem dúvida, contribuirão para que se conheça um pouco de cada um deles.

Para resguardar ainda mais a identidade dos sujeitos e atender a solicitações dos participantes, além de seus nomes não serem informados na pesquisa, também será ocultado o sexo, razão por que o grupo de participantes será sempre referido no plural – professores - e, individualmente, no masculino genérico. Eles serão identificados por números: o professor 1 será denominado P1 e assim sucessivamente: P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Segue-se o perfil desses professores participantes, conforme delineado no preenchimento do questionário sociodemográfico. Esse perfil é traçado uniformemente, tendo em vista seguir a ordem das perguntas fechadas; entretanto, alguns deles contêm informações adicionais advindas de respostas concedidas nas perguntas abertas ou dadas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

P1 – É licenciado em Matemática e especialista em Educação Especial. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há quatro anos, tempo que tem atuado em escola municipal indígena. Trabalha com carga-horária de 40 horas semanais, sendo 20h/a em escola estadual indígena e 20h/a em escola municipal indígena. A faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Para esse professor, trabalhar nessas escolas é muito tranquilo; sente-se feliz nesse trabalho porque foi bem aceito e porque tem aparência de indígena, mas não fala as línguas Guarani e Terena. Tem pouca experiência em escola não indígena, pois trabalhou apenas alguns meses como professor substituto. Esse

professor parou de estudar aos 15 anos e voltou aos estudos com 27 anos; primeiro finalizou o ensino fundamental e depois fez a prova do ENCCEJA e eliminou todas as disciplinas do ensino médio, fez vestibular na UFGD e escolheu Licenciatura em Matemática, pois foi uma disciplina que sempre gostou, porque tirava notas boas. Teve um pouco de dificuldade para concluir a graduação, que são de quatro anos, concluindo em cinco anos.

P2 – É licenciado em Matemática e especialista em Coordenação Pedagógica. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há quatro anos, todos eles atuando em escola municipal indígena, com uma carga-horária de 40 horas semanais, sendo 20h/a em escola estadual indígena e 20h/a em escola municipal indígena; a faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Reside na cidade de Dourados/MS há aproximadamente cinco anos, vindo da cidade Mundo Novo/MS, onde foi criado. Formou-se pela Universidade do Paraná (UNIPAR), que fica na cidade de Guaíra/PR. O docente se sente muito satisfeito e feliz com seu trabalho, apesar de todas as dificuldades e dos desafios, pois gosta do que faz, e gosta muito.

P3 – Reside na cidade de Dourados/MS. É licenciado em Matemática e mestrandoo ProfMat da UFGD, em pesquisa atual sobre base de numeração escrita em outras bases. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há quatro anos, em escola municipal indígena, com carga-horária de 40 horas semanais, sendo 20h/a em escola estadual indígena e 20h/a em escola municipal indígena; a faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Esse docente adora trabalhar nessas escolas, pois além de ser muito tranquilo, os alunos não são indisciplinados e por isso se sente feliz nesse trabalho. O que incomoda um pouco são alguns problemas pontuais que vivencia nas escolas indígenas, como, por exemplo, as estradas, a falta de água, o problema com os ônibus; além disso, esse professor não está satisfeito com o salário e também informou que não fala, nem entende as línguas Guarani e Terena.

P4 – É licenciado em Matemática e especialista em Informática da Educação. Reside na cidade de Dourados/MS. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há mais de 15 anos, atuando em escola municipal indígena, com uma carga-horária de 40 horas semanais; a faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Para o docente, trabalhar nessa escola é muito tranquilo, e se sente feliz nesse trabalho porque foi bem aceito e entende a língua Guarani. Não tem muita experiência em escola não indígena, pois desde que se graduou só trabalhou em escola indígena. O professor gosta muito de trabalhar com os alunos indígenas, diz que eles o respeitam, gosta também da relação que tem com toda a comunidade escolar e com a liderança.

P5 – É licenciado em Matemática. Reside na cidade de Dourados/MS. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há mais de 25 anos, atuando em escola municipal indígena, com uma carga-horária de 20 horas semanais; a faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Para o docente, trabalhar nessa escola é muito tranquilo; sente-se feliz nesse trabalho, porque trabalha em escola indígena desde antes de terminar a graduação e entende a língua Guarani. O professor sente-se bem em trabalhar com os alunos indígenas, pois tem autonomia, diz que eles são disciplinados, carinhosos e o respeitam, gosta também da relação que tem com toda a comunidade escolar e com a liderança, e reforça que se identifica com essa comunidade. O professor é evangélico e suas preocupações, além do aprendizado do aluno, giram em torno de família desestruturada, uso de drogas, dentre outros. Durante a entrevista pôde-se observar que as respostas do professor foram marcadas com sim ou não, além de muito silêncio e pausas. Quando se perguntava se queria comentar mais alguma coisa sobre as questões da entrevista, ele sempre dizia que não.

P6 – É licenciado em Matemática e especialista em Educação Especial. Reside na cidade de Dourados/MS. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há mais de 15 anos, atuando em escola municipal indígena, com uma carga-horária de 30 horas semanais; a faixa salarial está acima de R\$3.000,00. Para o docente, trabalhar nessa escola é bem tranquilo; sente-se feliz nesse trabalho porque cresceu na aldeia e entende a língua Guarani. Antes mesmo de terminar a graduação trabalha em escola indígena. O professor gosta muito de trabalhar com os alunos indígenas, diz que eles o respeitam, gosta também da relação que tem com toda a comunidade escolar e com a liderança. Afirma que se identifica com essa comunidade, que sua essência é indígena, que se sente parte da EI e se algum dia tiver que deixar seu trabalho sofrerá muito, pois não consegue se ver sem esse contato. Declara amar o que faz, e isso foi perceptível, na entrevista, já que se emocionou muito ao falar sobre o contato, a relação e seu trabalho com essa comunidade indígena.

P7 – É licenciado em Matemática. Reside na cidade de Dourados/MS. Trabalha como docente contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) há mais de dois anos, atuando em escola municipal indígena, com uma carga-horária de 22 horas semanais; a faixa salarial está entre R\$2.000,00 a R\$3.000,00. O docente tem prazer em trabalhar nessa escola e se sente feliz, porque gosta muito de trabalhar com os alunos indígenas, que o respeitam. O docente afirma que gosta da relação que tem com toda a comunidade escolar e com a liderança; emocionou-se ao falar sobre a pobreza e dificuldades que vivem essa comunidade indígena. Ele acredita que seu trabalho é relevante e contribui,

“no sentido de os alunos quererem buscar uma vida mais digna”, segundo afirmou durante a entrevista.

1.4 AS ESCOLAS INDÍGENAS: LOCAIS DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As escolas indígenas que constam deste estudo estão localizadas na Reserva Indígena de Dourados (RID), situada no município de Dourados, estado do Mato Grosso do sul, nas Terras Indígenas Francisco Horta Barbosa. Essas escolas atendem as comunidades indígenas Guarani, Kaiowá e Terena. Vale ressaltar, que das sete escolas, locais de trabalho dos sete sujeitos da pesquisa, seis escolas indígenas funcionam nas duas aldeias, Bororó e Jaguapiru, sendo cinco municipais, uma escola estadual e, ainda, uma escola municipal, que apesar de não ser indígena, atende em sua maioria alunos indígenas, embora esteja localizada fora dos limites das aldeias, é conveniada com a Missão Evangélica Caiuá/MECA, denominada Francisco Meireles, além de duas extensões – Arapoty e Marangatu, que são atendidas pela E.M.I. Tengatui Marangatu-polo.

É importante salientar que as escolas se diferem, uma das outras, com relação a espaço físico, infraestrutura em geral, material didático e mobiliário, distância, acesso e outros aspectos, o que significa dizer que, mesmo se tratando de escolas indígenas, não podem ser vistas e tratadas como iguais. Além disso, o próprio público que recebem é diverso, já que atendem alunos de diferentes etnias como Guarani Nãndeva, Guarani Kaiowá e Terena, cada uma delas com culturas e língua específicas.

Quadro 4 – Escolas Indígenas de Dourados/MS

Terra Indígena Francisco Horta Barbosa – RID	Aldeias	Escolas Indígenas Municipais e Estaduais
	Jaguapiru	E.M.I. Ramão Martins Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural GUATEKA Marçal de Souza E.M.I. Tengatui Marangatu-polo
	Bororó	E.M.I. Araporã E.M.I. Agustinho E.M.I. Lacui Roque Isnard
Localizadas nas imediações da Aldeia	MECA	E.M. Francisco Meireles

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados fornecidos pelas escolas

A seguir, apresenta-se um breve histórico das sete escolas, locais de atuação dos professores não indígenas de Matemática, sujeitos desta pesquisa.

Na Escola Municipal Indígena Ramão Martins funciona o ensino fundamental no período diurno. Ali há um professor de Matemática não indígena. De acordo com estudos de Lima (2012a), esta foi a última escola a ser instalada na aldeia Jaguapiru já com a denominação oficial de escola indígena, que entrou em funcionamento em abril de 2008. O nome da escola, segundo a mesma autora, tem origem no ato de doação de terras, realizado pela viúva de Ramão Martins. Essas terras foram transferidas para a Prefeitura Municipal de Dourados, em junho de 2006, visando à instalação da escola, realizando, dessa forma, um sonho de Ramão Martins.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio, intercultural, GUATEKA Marçal de Souza, está localizada na Aldeia Jaguapiru, atende o ensino médio, (empresta salas para a Escola Marangatu para atender o 9º ano do ensino fundamental), nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui dois professores de Matemática não indígenas. Lima (2012a) explicita que essa escola foi inaugurada no ano de 2009 e recebeu esse nome, cuja composição é a abreviação dos etnônimos Guarani, Kaiowá e Terena, e o nome de uma das mais importantes lideranças dos anos 80, Marçal de Souza, que foi assassinado em 1983, em razão da luta pela Terra Indígena de Pirakuã, no município de Bela Vista-MS.

Tengatui Marangatu é o nome da maior escola municipal indígena localizada dentro da aldeia Jaguapiru, que atende, aproximadamente, novecentos (900) alunos das comunidades Guarani, Kaiowá e Terena. Nela atuam dois professores não indígenas de Matemática. Importante ressaltar que esta escola foi criada pelo Decreto Municipal nº 013 de fevereiro de 1992, porém, só recebeu o título de escola indígena a partir do Decreto nº 4167/3/07. A escola atende o ensino fundamental do Pré I ao 9º ano, no período diurno. Vale ressaltar que o 9º ano funciona na Escola Estadual Guateka, que está situada na frente da Tengatui. Segundo Lima (2012a) Tengatui Marangatu significa, na língua guarani, Local de Ensino Eterno.

Criada pelo Decreto municipal nº 3395 de 22 de dezembro de 2004, tem-se a Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na aldeia Bororó. A escola atende o ensino fundamental e possui um professor não indígena de Matemática. A partir de suas pesquisas,

Lima (2012a) informa que o significado de Araporã é Casa Bonita.

Na aldeia Bororó está situada a Escola Municipal Indígena Agustinho, que começou a funcionar como escola municipal indígena, no ano de 2004. A escola atende o ensino fundamental e possui dois professores não indígenas de Matemática.

Também localizada na aldeia Bororó, a Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard começou a funcionar como escola municipal indígena, no ano de 2008. A escola atende o ensino fundamental inicial no período diurno, e não possui professores não indígenas de Matemática. Lima (2012a) informa que o nome da escola foi atribuído em homenagem a um Kaiowá que cuidava de crianças indígenas órfãs “guacho”.

A Escola Municipal Indígena Francisco Meireles, apesar de não ser indígena, trabalha praticamente com alunos indígenas, situada nas imediações da aldeia Jaguapiru, atende o ensino fundamental no período diurno. Destaque-se que atuam, nessa escola, quatro professores não indígenas de Matemática. Em sua pesquisa, Lima (2012a) informa que essa escola é administrada pela Missão Evangélica Caiuá/MECA, desde a década de 1930.

O Quadro 5, a seguir, apresenta, em detalhes, os dados referentes às escolas nas quais os sujeitos da pesquisa atuam como docentes.

Quadro 5 – Caracterização das escolas Indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID)

Escolas	Total de profs.	Total profs. indígenas	Total profs. não indígenas	Total profs. não indígenas de Matem.	Nº de alunos	Turno	Atende Ensino Fundamental ou Médio? Quais anos?	Distância da cidade de Dourados/ MS em Km
E. M. Tengatuí Marangatu	51	44	7	2	893	M e V	EF	8km
		05 kaiowá						
		25 Terena						
		14 Guarani						
E. M. Francisco Meireles	45	25	20	4	780	M e V	EF	5km
E. E. Guateca	28	22	6	2	590	M, V e N	EM	8km
E. M. Indígena Agustinho	36	24	10	2	677	M e V	EF	10km
E. M. Indígena Araporã	35	27	8	2	650	M e V	EF	12km
E. M. Indígena Lacu'i Roque Isnard	12	9	3	-	173	M e V	EF Anos Iniciais	15km
E. M. Indígena Ramão Martins	30	20	10	1	502	M e V	EF	8km

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados fornecidos pelas escolas

1.5 REFERENCIAL DE ANÁLISE: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

O método de análise textual tem sido cada vez mais utilizado em pesquisas qualitativas, ora partindo de textos já existentes, ora produzindo, a partir de entrevistas e observações, o material de análise, tendo em vista que esse tipo de pesquisa visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa dos dados que são coletados, ou seja, uma pesquisa qualitativa não tem a intenção de que, ao final do estudo, hipóteses sejam comprovadas ou refutadas; em vez disso, pretende ampliar a compreensão do fenômeno e do seu contexto. (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Descreve-se, a seguir, a proposta de análise textual discursiva, com base na perspectiva teórica de Moraes e Galiazzzi (2011). Essa ferramenta de análise prevê três processos principais: unitarização, categorização e elaboração de metatexto, que são precedidos por uma etapa de desconstrução dos textos, e concluídos por um processo de auto-organização. Os autores Moraes e Galiazzzi (2011) consideram a ATD como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do ‘corpus’ – a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários – a categorização; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

A ATD pode ser compreendida, também, segundo os mesmos autores, como “um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre o fenômeno e discurso investigado.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.112).

De acordo com Moraes (2003), nesse sentido, esse processo pode ser relacionado com uma “tempestade de luz”, construído a partir da desordem, “meio caótico”, e que aparecem flashes, como “raio de luz”, o que permite visualizar outros sentidos e definições no objeto que se pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzzi (2011), a ATD parte de um conjunto de documentos ao qual se dá o nome de *corpus*, que, por sua vez, trata-se das produções textuais que estão inseridos em:

[...] documentos já existentes previamente. [...] transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito, anotações de diários diversos. [...] relatórios, publicações de várias naturezas, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de Metatexto avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Dessa forma, ao constituir-se o *corpus*, no primeiro momento desmontam-se, desconstroem-se os textos e se parte para a etapa seguinte, denominada ‘unitarização’, que, segundo Moraes e Galianazzi (2011),

[...] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. [...] a fragmentação sempre necessita ter como referência o todo, mesmo que recortem o texto, a visão do fenômeno em sua globalidade precisa estar sempre presente como plano de fundo. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11),

Logo, precisa-se ter em mente que, conhecer o texto para partir para as análises de forma minuciosa, torna-se relevante, pois possibilita sua fragmentação seguinte para o estabelecimento das unidades de análise, tendo em vista que, de acordo com Torres et al. (2008), por meio da unitarização é que surgem as unidades de análise, que devem se relacionar com os objetivos da pesquisa.

Moraes e Galianazzi (2011) sugerem que para cada unidade de análise é importante que se atribua um título que represente a essência da unidade, uma vez que são elas que dão relevância de significados para a pesquisa.

Esses autores, partindo do conjunto de textos, consideram que a unitarização é componente fundamental para a construção de definições, pois acredita-se que poderá ir além de uma leitura simples, proporcionando ao leitor visualizar mais sentidos no que se lê.

Moraes e Galianazzi (2011, p. 49) consideram que, no momento em que se inicia o processo desestruturativo-unitarização, a ATD “consiste numa explosão de ideias, uma emersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação dos elementos base, tendo sempre o ponto de partida os textos constituintes do *corpus*. ”

Seguindo-se à etapa da unitarização surge o movimento de categorização, ou seja, o estabelecimento de relações que, de acordo com Moraes e Galianazzi (2011, p. 12), “envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na forma de conjuntos que congregam elementos próximos”.

A categorização das unidades constitui a etapa seguinte, na qual, tendo feito a relação, combinação e classificação das unidades de análise, elas são organizadas por categorias.

É no processo de categorizações que se agrupam os elementos semelhantes e se nomeiam e definem as categorias.

Entende-se que o processo de categorização pode ser estabelecido em níveis de categorias diferentes, uma vez que esses elementos que emergem são os responsáveis por outras e novas concepções, que são consideradas comunicada e validada, e partindo dessas categorias, determinará as descrições e as interpretações que formarão na organização para que se produza as escritas dos metatextos. (NOGUEIRA, 2012).

Torres et al. (2008) explicitam que as categorias, na ATD, estabelecem-se por meio de processos como, sensação, dedução, indução e de intuição do pesquisador, razão pela qual demandam percepção.

Nessa perspectiva, Moraes e Galiazzi (2011) consideram necessário que as categorias tenham as seguintes características: a) serem válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise; b) serem homogêneas, construídas pelos mesmos princípios ou base conceitual; e c) serem amplas, porém, em suas subcategorias específicas, terem precisão e exaustão.

Destaque-se o que Moraes e Galiazzi (2011, p. 27), conforme citado por Nogueira, (2012), afirmam: “uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos”, o que significa dizer que, então, emergem novas compreensões das unidades. De acordo com esses autores, “o investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como suas críticas e validação constituem o último ciclo de análise proposto” (NOGUEIRA, 2012, p. 64), ou seja, o que corresponde aos metatextos.

É exatamente na etapa de comunicação que se constroem textos descritivos e interpretativos advindos das categorias e das subcategorias. A autora explicita que esses textos, quando descritivos, mantêm-se mais próximos do *corpus* selecionado; os textos, quando interpretativos, são aqueles que se afastam mais do material original, ou seja, do *corpus*, já que adquirem um sentido de mais abstração. (NOGUEIRA, 2012).

Assim, em síntese, entende-se que, a partir da constituição do *corpus*, os ciclos de unitarização e categorização constituem a base para o ciclo final da construção do metatexto. Nesse contexto, os autores de base da metodologia afirmam que o produto da ATD é um metatexto, tendo-se em conta que ele “organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos a análise”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 32).

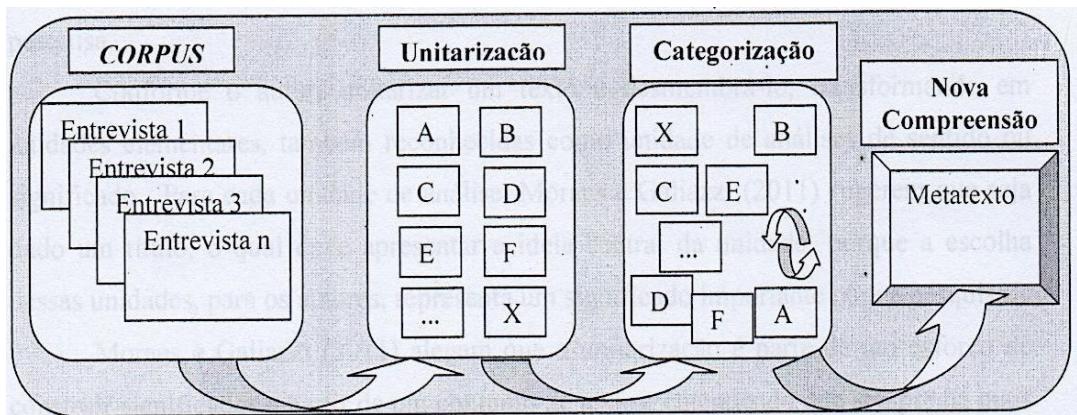
Veja-se esta concepção dos autores atribuída à ATD:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 114).

A ATD é organizada por meio da junção de quatro focos (ou ciclos): unitarização, categorização e metatexto, estes fundamentais para a efetivação do quarto foco – a auto-organização. Para Moraes e Galiazzi (2006), este deve ser considerado o ciclo de análise em sua totalidade, cujos resultados tendem a ser criativos e originais.

A seguir, apresenta-se a figura que representa esse ciclo metodológico, por meio do qual identificam-se as etapas da análise para que se entenda a sistematização do processo.

Figura 1 – Esquematização do processo de Análise Textual Discursiva



Fonte: Nogueira (2012, p.58)

Há uma tendência de se confundir a ATD com a AC (Análise de Conteúdo) e com a AD (Análise de Discurso), tendo em vista que se trata de metodologias cujo domínio está na análise textual. Contudo, segundo Moraes e Galiazzi (2011), a ATD apresenta um movimento de interpretação de caráter hermenêutico, cujos pressupostos a situam entre os extremos da AC e AD.

Observe-se esta afirmação de Moraes e Galiazzi (2011),

A tentativa de se adaptar as novas concepções de ciência, especialmente aquelas que valorizam mais decisivamente o qualitativo, a superação da objetividade e valorização do sujeito, faz emergir novas modalidades de análise que de um lado se afastam dos pressupostos convencionais de AC e se aproximam, por outro de alguns pressupostos da AD. Em alguns casos estas análises recebem outros nomes, como análise indutiva de dados, análise fenomenológica, interpretação hermenêutica, análise textual discursiva ou genericamente métodos compreensivos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 150.).

É pertinente que se ressalte, aqui, que a criação de metatextos advindos do *corpus* constitui o objetivo principal da ATD. Entende-se, portanto, corroborado pelas ideias dos referidos autores, que construir os metatextos extrapola a conhecimento, o domínio e a compreensão que se tem dos conteúdos das unidades e categorias, uma vez que essa construção perpassa o aprendizado e a comunicação.

Para o processo de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, optou-se por procedimentos organizacionais, descritivos e interpretativos, preconizados nos aportes metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD) cuja base tem origem nos estudos de Moraes e Galiazzi (2011).

1.5.1 Procedimentos de análise

A ATD, de acordo com Nogueira (2012, p. 63), “oferece ao pesquisador mais que um conjunto de procedimentos definidos, constitui-se numa metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de se colocar no movimento das verdades participando de sua reconstrução”, razão principal por que se optou, nesta pesquisa, por esse método de análise dos dados.

Partindo das etapas propostas por Moraes e Galiazzzi (2011), num primeiro momento, após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição, na íntegra, do conteúdo dessas entrevistas, ressaltando-se que foram cuidadosamente ouvidas, transcritas, lidas e relidas, a fim de que não houvesse alteração das falas.

Em seguida, procedeu-se ao primeiro processo de análise, conforme previsto na ATD, que se refere à desconstrução dos textos, fragmentando-os em unidades de análise. Separaram-se excertos das entrevistas por temas, ou seja, de acordo com os tópicos da entrevista semiestruturada e, em seguida, fez-se uma nova separação, porém com um novo direcionamento - o de organizar as unidades de análise. Depois de identificadas, essas unidades ficaram, à posteriori, assim estabelecidas:

- Os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar docente;
- O trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena;
- O trabalho de professores de Matemática não indígenas e a escola indígena
- Os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena;
- Os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena;
- Os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.

Deu-se início, então, à etapa seguinte, na qual se estabeleceram relações entre as unidades de análise, a fim de combiná-las, classificá-las e agrupá-las em categorias – o ciclo de categorização, portanto. Designou-se, então, um nome para cada unidade constituída, uma vez que apareceram de maneira clara nas partes fragmentadas, tendo-se em conta o modelo de Análise Textual Discursiva. Delimitadas e nomeadas, as categorias estabelecidas são as seguintes: 1. Satisfações e Insatisfações dos professores com os componentes do trabalho; 2. Os enfrentamentos frente aos desafios do Trabalho docente; 3. A Formação docente. (cf. Quadro 6).

Elencadas as categorias, encerrado o ciclo da categorização, o foco, então, voltou-se para as falas dos professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas, cujos fragmentos são identificados por P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente, a fim de se identificarem os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar no trabalho desses docentes. O eixo central constitui-se das seguintes categorias e subcategorias, organizadas conforme se apresentam no quadro a seguir.

Quadro 6 – A categorização sistematizada

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Satisfações e Insatisfações dos professores com os componentes do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutural • Relacional • Laboral • Socioeconômico
A Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Continuada
Os enfrentamentos frente aos desafios do Trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades da Escola Indígena • Desafios e dificuldades no TD • Estratégias de Enfrentamento

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluídos os processos de unitarização e categorização, deu-se início à nova e final etapa, que trata da construção dos metatextos, cuja “finalidade é chegar à elaboração de textos descritivos e interpretativos, apresentando argumentos pertinentes à compreensão em relação ao fenômeno pesquisado”, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 50). Nesse sentido, as partes fragmentadas dos discursos tornam-se metatextos, possibilitando que se evidencie e se explique a análise utilizada na pesquisa. Esses metatextos, quanto mais componham com mais consistência o último capítulo deste trabalho, o Capítulo V, aparecem distribuídos, também, ao longo dos capítulos das teorias de base para este estudo, na medida em que se articulam com as abordagens dos autores.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO⁶

Desde as primeiras reflexões para construção desta Tese tem-se considerado relevante uma discussão acerca das relações interculturais, tendo em vista a aproximação com o objeto de pesquisa e o local de trabalho dos sujeitos participantes, professores de Matemática - a escola indígena. Importante destacar que o olhar desta pesquisa está dirigido para os sujeitos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, e não na escola indígena em si. Desse modo, este capítulo traz uma abordagem referente à educação escolar indígena, ao histórico, legislação, especificidades e desafios dessa educação, cingindo-se, a esses aspectos, as relações interculturais, igualdades e diferenças, educação intercultural e os desafios para a escola, para o professor e para o trabalho docente.

O que se verifica é que os povos indígenas possuem características próprias e que a escola deve direcionar seu olhar e seu papel para essa comunidade. É nesse sentido que este capítulo se mostra relevante. Conhecer e compreender as peculiaridades e as diferenças que marcam o trabalho do professor que atua em uma escola indígena pode facilitar esse trabalho.

A sociedade atual compõe-se de diferentes indivíduos e culturas que, entretanto, tendem a ser tratados com igualdade e homogeneidade, nos diversos segmentos, inclusive na escola. Desse modo, diferentes grupos buscam seus direitos, especialmente nas questões referentes a lutas por justiças. Nessa busca, alguns aspectos se apresentam como fundamentais, como a conquista da igualdade, ou seja, a democratização de oportunidades, o reconhecimento de diferentes grupos culturais, dentre outros.

Essa discussão tem por objetivo apresentar alguns desafios e possibilidades com relação às diferenças culturais na educação. Essa é também uma preocupação de pesquisadores que têm buscado identificar alguns dos desafios necessários para promover uma educação intercultural que respeite e promova direitos humanos e articule questões que dizem respeito à igualdade e à diferença.

⁶ Algumas abordagens que são feitas nesta parte do trabalho foram adaptadas de artigo de autoria da pesquisadora, já publicado, “Diferenças Culturais: desafios e possibilidades”, cuja referência consta na lista final deste trabalho.

Diante de padrões culturais e de sua diversidade, faz-se necessário que pessoas e grupos de culturas diferentes relacionem-se entre si para o desenvolvimento e evolução da cultura e compreensão do significado que o indivíduo atribui aos seus atos.

O grande desafio da escola permeia o desenvolvimento de um trabalho efetivo com a diversidade. Busca-se uma escola que mantenha presentes discussões com o gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e Direitos Humanos, e que se proponha a atuar ativa e verdadeiramente com a heterogeneidade, no sentido de trabalhar com as diferenças, e dessa forma entende a relevância de se investigar as (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Matemática que atua em escola indígena para (re)conhecer esses desafios e especificidades nesse contexto, podendo auxiliar em sua legitimação.

2.1 RELAÇÕES INTERCULTURAIS: REFLEXÕES INICIAIS

As relações culturais permeiam diferentes espaços e perpassam alguns questionamentos relativos às “diferenças” e aos “outros”, levando à discussão e à reflexão sobre a cultura, mas voltada às transformações, aos processos de diálogo.

Nesse sentido é que se considera interessante ressaltar que os conceitos atribuídos à cultura são inúmeros, conforme se pode constatar na afirmação de Fleuri. (2002)

Cultura é um termo que mesmo tomando no singular indica um conceito plural. Há muitas possíveis concepções de cultura. Dois antropólogos estadunidenses, Arthur Kroeber e Clyde Kluckohn fizeram, em 1952, um levantamento de definições propostas por estudiosos e chegaram a contar 164 enunciações. Daí a dificuldade de definir cultura de modo unívoco. (FLEURI, 2002, p. 7).

Diante dessa complexidade, parte-se do entendimento de Geertz (1989), trazido por Fleuri, quando afirma que “O autor entende a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, de ‘sistemas organizados de símbolos significantes’, e com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.” (FLEURI, 2002, p.8).

O ser humano tem a capacidade de responder e agir, por meio de determinados comportamentos, para a realização de ações do cotidiano; no entanto, com o intuito de conseguir tais informações para obtenção dessas respostas e ações, utiliza-se de símbolos significantes.

Conforme é possível verificar em Hall (2003, p. 136), “A cultura é um modo de vida global”, ou seja, é a maneira ou costume de ser, de pensar e de agir, a partir da relação entre os indivíduos das diferentes representações dos grupos culturais.

De acordo com Barth (2000, p.111), “cultura são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e como reagem”. E é nesse sentido que se entende que ter cultura é identificar-se com determinadas características representadas por grupos distintos e que o indivíduo convive e se relaciona, logo, percebe-se que cultura se constrói socialmente.

Com relação aos símbolos e significados, Fleuri (2002) faz uma crítica e aponta que

Do ponto de vista do indivíduo, esses símbolos são dados. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos conhecimentos através dos quais ele vive. Sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial à existência humana e sua principal base de concretização específica. (FLEURI, 2002, p. 9)

Nessa perspectiva, o mesmo autor (2002, p. 9) finaliza suas ideias: “Assim, verificamos, de um lado, que todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamo-nos com uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade”.

Diante de padrões culturais e de sua diversidade, as pessoas e grupos de culturas diferentes têm dificuldades de estabelecer um relacionamento que diferentes grupos atribuem para compreender o significado de suas ações, conforme aborda, ainda, o mesmo autor:

A interação com os outros desafia-nos a entender os significados que eles atribuem a suas ações. A ‘estranheza’ do comportamento do outro nos choca porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos nossos padrões culturais. Para entender o comportamento de outra pessoa, é preciso compreender a lógica da ‘organização dos símbolos significantes’ desenvolvida por seu grupo. Ao mesmo tempo, a compreensão da lógica de padrões culturais diferentes, permite, por contraste, entender a especificidade da lógica dos nossos padrões culturais e a relatividade dos significados que atribuímos aos nossos atos. (FLEURI, 2002, p.10).

Nesse sentido é que alguém, ao refletir sobre as ações numa perspectiva de outros padrões culturais, pode deparar-se com outros significados que as próprias ações possam adquirir e, dessa forma, encontre outras maneiras para orientá-las.

Fleuri (2002, p. 10) afirma que a “A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura”. Frente a essas considerações, o autor chama a atenção para a importância da educação para a cultura, “[...] a educação é essencial, como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o indivíduo seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade”. (FLEURI, 2002, p. 11).

Logo, esse aprendizado da própria cultura torna-se condição importante para que se desenvolva a compreensão de significados na direção de orientação e sobrevivência. Também para Freire (1975, p. 79) “[...] os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo”, tendo a própria cultura como mediação.

Essas relações mostram que a interação e a mediação com outras culturas aparecem como importantes para desenvolvimento e construções da própria cultura. Dessa forma, pode-se parafrasear Paulo Freire no sentido de que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas*.

Ao longo da história é possível constatar que, de um lado, essas relações nem sempre foram favoráveis, porém, de outro lado elas têm contribuído para o desenvolvimento dos diferentes grupos culturais, em seus diversos contextos. Fleuri (2002) garante que

Confrontar-se com pessoas estranhas não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitivas e dramáticas. A história nos revela que muitas de tais relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídio, processos de colonização e de dominação. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para não só compreender as lógicas que conduzem à destruição mútua, mas, sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes. (FLEURI, 2002, P.11).

As relações interculturais são consideradas complexas, ativas e custam se estabelecer, pois, em sua maioria, quando as pessoas se relacionam, individual e coletivamente, com sujeitos de contextos diferentes põem em questão os padrões culturais próprios e dos outros. É ainda Fleuri (2002) que afirma:

As relações interculturais também não são relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões e os processos educativos a ela inerentes configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflitivamente. Embora todos os atos tenham efeitos educativos que contribuem para a configuração e transformação dos padrões culturais, só se constituem em processos históricos de longa duração. (FLEURI, 2002, p.11).

Faz-se necessário perceber a importância da educação que considere os diferentes grupos culturais e sua relevante participação nas diferentes lutas para que possam resistir aos constantes processos de opressão no mundo em que vivem.

Hall (1997) explicita sobre a expansão das mudanças culturais, no que diz respeito à sociedade contemporânea, reforçando que elas já acontecem há algum tempo:

No séc. XX vem ocorrendo uma revolução cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. (HALL, 1997, p. 3).

Os dois aspectos apresentam-se de grande relevância, um como a expressão da vivência e outro como o reconhecimento da cultura nas relações de conhecimento na sociedade e no mundo.

O mesmo autor subdivide a “centralidade da cultura” em *a dimensão global* “que causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a ‘cultura’ num sentido mais local” (1997, p. 3) e em *as transformações da vida local e cotidiana*, que se refere a mudanças e que estão relacionadas, de alguma forma, às situações sociais, de classe e geográfica. (p.5).

Pode-se perceber que a construção da identidade se estabelece por meio de diálogos, de conversações, nas relações culturais que os indivíduos experimentam e, a partir delas, posicionam-se para o mundo. Nesse sentido Hall (1997) expõe que

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 8).

É necessário, então, pensar as identidades sociais como estabelecidas no cerne da representação, por meio da cultura em que o sujeito está inserido, conforme o autor nos relata:

Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p. 8).

Verifica-se que a “centralidade da cultura” empregada por Hall refere-se à forma como a cultura está presente no cotidiano da vida, e que sua importância, no que diz respeito às revoluções culturais, se apresenta a partir das mudanças e transformações das pessoas, dos modos de vidas e de suas relações em seus cotidianos.

Nessa perspectiva, a cultura deve ser vista como relevante, como algo que define a maneira, o caráter do processo educativo.

2.2 IGUALDADES E DIFERENÇAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que se constata, na atualidade, é que as mudanças ocorrem com grande rapidez e cada vez mais se tem a sensação de incapacidade para compreender adequadamente essas transformações, tampouco de acompanhá-las. Segundo a visão de Candau (2009), intelectuais

e atores sociais não as consideram apenas como mudanças rápidas, pois vão, além disso, tratam-nas como mudanças expressivas, de época:

[...] não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas. E sim uma mudança de época. Esta realidade provoca perplexidade e suscita uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate. Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando. (CANDAU, 2009, p. 155).

Nesse contexto, percebe-se que os interessados se envolvem e se dedicam a produzir e discutir questões referentes a essas problemáticas, por meio de estudos e pesquisas.

Vive-se, hoje, em um contexto marcado pela convivência de diferentes grupos culturais, mas que são tratados como iguais, como homogêneos, quer seja na escola, quer seja na sociedade. Assim, alguns grupos lutam pelas questões relativas à justiça. E, como já referido também, nessa busca, alguns elementos aparecem como fundamentais: a redistribuição dos bens materiais para superação das desigualdades econômicas e democratização de oportunidades.

Segundo Candau (2009, p.156), “[...] a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.”

Essa preocupação também é vista nos trabalhos e pesquisas realizados, nos últimos tempos, pela autora, que tem buscado identificar alguns dos desafios necessários para promover uma educação intercultural, que respeite e promova direitos humanos e articule questões que dizem respeito à igualdade e à diferença. Para ela, um elemento que parece ser fundamental é a tensão presente na discussão entre igualdade e diferença:

[...] De uma maneira um pouco simplificada é possível afirmar que toda matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para se entender toda luta da modernidade pelos direitos humanos. (CANDAU, 2009, p.157).

Ao dar continuidade aos questionamentos e debates referentes à discussão entre igualdade e diferença, a mesma autora explica: “No entanto, hoje parece que o centro de interesse se deslocou. Quando estou dizendo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca em evidência o tema da diferença”. (CANDAU, 2009, p.157).

Essa tensão entre diferença e igualdade é muito bem enfatizada no livro de Pierucci (1999), e considerada “instigante” por Candau (2009), uma vez que a discussão gira em torno

de questionamentos e dúvidas do que realmente se busca ou se quer, ou seja, os direitos às diferenças ou os direitos à igualdade.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato. [...]. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p. 7).

O texto mostra-se estimulante, pois leva a pensar e a debater sobre igualdades e diferenças. Surgem alguns questionamentos mais, como este: não aspiramos ou aspiramos menos à igualdade? No entanto, percebe-se que os esforços recaem no direito de sermos diferentes, no sentido de realizar propostas de idealização e perspectivas pensadas para o futuro.

Com base no texto de Pierucci (1999), Candau (2009, p. 157) destaca alguns pontos sobre diferenças e igualdades que mostram os anseios e as buscas do momento, “o autor parece colocar a questão em termos alternativos: somos iguais ou somos diferentes? Sua tese é a de que até recentemente nossas lutas tinham como referência fundamental a afirmação de igualdade.” E aponta que a questão de diferença é recente e assume um papel fundamental, o do direito. Para a autora “[...] não só no o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, me inclino a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remita ao outro.” (CANDAU, 2009, p. 158). Conhecidamente, desde seus primórdios, a humanidade lida com a diversidade humana; contudo, somente a partir do final do século XX essa questão emerge com interesse na sociedade, declarando-se, com mais ênfase, que os seres humanos não são iguais. Nesse contexto, enfatiza-se, também, que a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos etc. Ainda assim, a escola vem demonstrando grande dificuldade para dar conta dessa questão, tendo em vista conservar concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, a diversidade. (BOAVENTURA SANTOS, 2006).

Uma das questões, discutidas pelos estudiosos do tema e que se insere nesse contexto referido por esse autor, diz respeito ao currículo tradicionalmente seguido nas escolas básicas,

que, conforme explicitado por Pavan (2014, p. 204), “continua ensinando crianças e adolescentes a se ‘conformarem’ com a sociedade atual, a aceitarem como natural e inevitável a existência de incluídos e excluídos.”

Ainda referente a essa questão, Backes e Pavan sugerem que se pense a educação sobre outras bases

Talvez menos sólidas e mais movediças, menos centradas na verdade, reinventando verdades. Uma educação menos adepta a um currículo como lista de conteúdos e mais atravessado pelo corpo, pelos sentimentos, pelas cores, gêneros, religiosidades de quem tem sido produzido por este currículo. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 204).

E complementa, a partir das idéias de Silva (1999) que “Não existirá ‘justiça curricular’ [...] ‘se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.’” (PAVAN, 2014, p. 204).

As questões e apontamentos aqui abordados mostram que, não há muito tempo, lutava-se por igualdade, contudo, o tempo passou e, atualmente, percebe-se que essa luta se acentuou e está articulada com as questões relacionadas com as diferenças e com a reflexão de que a perspectiva intercultural busca promover uma educação voltada a reconhecer o outro, preconizando o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.

As relações com outras culturas aparecem como essencial para o enriquecimento da própria cultura e são favoráveis, no sentido de contribuírem nas lutas para a busca do desenvolvimento de grupos e contextos culturais diferentes.

Vive-se em um contexto de diferentes indivíduos e culturas, mas que são tratados como iguais, ou seja, como homogêneos, quer seja na escola, quer seja na sociedade. Assim, diferentes grupos buscam seus direitos com relação às lutas por justiças. E diante dessa busca alguns elementos aparecem como fundamentais como, por exemplo, a busca e a democratização de oportunidades, além do reconhecimento de diferentes grupos culturais.

Essa preocupação também é vista nos trabalhos e pesquisas realizados nos últimos tempos, destacando-se, aqui, os estudos de Candau (2009, p. 168), que tem buscado identificar alguns dos desafios necessários para que se tenha uma educação intercultural, que respeite e promova direitos humanos e articule questões que dizem respeito à igualdade e à diferença.

Alguns apontamentos e questionamentos sobre diferença e igualdade levam à reflexão de que a perspectiva intercultural quer promover uma educação que reconheça o outro, preconizando o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Além de reconhecer as diferenças culturais, os desafios dessa articulação se colocam diante da lógica entre diferença e igualdade, no intuito de superá-las.

No atual contexto, existe um grande desafio que se impõe à sociedade nacional: repensar conceitos políticos e sociais, para garantir o direito à igualdade e à diferença.

Conquanto o Brasil seja, reconhecidamente, um país pluricultural e multiétnico, ele ainda é marcado pela desigualdade social e econômica. A educação pode se constituir um caminho de construção das relações interculturais, se levar em conta o diálogo entre as culturas. Nesse sentido, vejam-se estas considerações de Ângelo (2008):

É partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva. (ÂNGELO, 2008, p. 1).

De acordo com essa autora, é da educação que se espera a atitude de educar e reeducar a sociedade para o convívio com a diferença, entre as sociedades indígenas e a sociedade ocidental, inclusive trabalhando essas diferenças existentes entre as duas sociedades.

É na escola, portanto, que, além de se discutir, é preciso negociar e traduzir saberes/conhecimentos diferentes, na medida em que a escola pode ser um espaço que vai além do diálogo, de trocas, já que é, também, o espaço que abriga uma significativa diversidade composta por diferenças de toda a ordem: hábitos, origens, concepções, formação, religião, cultura, saberes, conhecimentos, dentre outros. Desse modo, a escola pode entender a diferença como um valor que “[...] embora possa ser uma categoria que rompa com os modelos cristalizados, terá que ser sempre construída, reelaborada. A diferença, enquanto uma teoria da educação, será sempre dinâmica, dialética e superadora.” (NASCIMENTO, 2004a, 175).

É nesse sentido que se destaca, aqui, a importância da escola indígena e a necessidade de que ela considere a realidade de cada povo indígena,

de modo que a interculturalidade não se manifeste pela adoção de um modelo de escola que prioriza, ora os conhecimentos produzidos pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas pela garantia de que seja um espaço de reflexão, na medida em que refletia as particularidades de cada um. (CURY, 2009, p. 58).

A reivindicação por uma educação diferenciada/escola indígena diferenciada surgiu, no Brasil, “[...] por volta dos anos de 1960 e 1970, tendo como eixo fundamental estabelecer a diferença entre o que se convencionou tratar como educação para o índio e educação indígena [...].” (NASCIMENTO, 2003, p. 12).

O elemento básico dessa educação diferenciada é, sem dúvida, o direito à diferença. Leve-se, entretanto, em consideração, que o modo de entender a diferença é que vai nortear e definir essa educação, a partir das relações que são desenvolvidas no espaço escolar e no

entorno, tendo em vista o entrecruzamento de diferentes concepções e o desdobramento de novas configurações que emergem do contato e das tensões que são estabelecidas e que evidenciam as diferenças.

De acordo com Nascimento (2006),

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para dentro surgiu, inicialmente, ao lado de projetos alternativos em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias, cujos objetivos eram sempre voltados para fora – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngues” promovidos pelo SIL e missionários evangélicos. (NASCIMENTO, 2006, p. 6).

Com o intuito de repensar sobre igualdades e diferenças, registra-se esta reflexão cuja origem é de Boaventura Santos (2006, p. 246): “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Sirva, ainda, como forma de reflexão acerca dessa escola indígena, o que Cury (2009) considera:

Uma educação que se pretenda intercultural e bilíngue, portanto, deve fundamentar-se na diferença como condição essencial e não na desigualdade. Acerca dessa premissa, importa, de forma igualmente fundamental, entender como essa – a diferença – é compreendida pelos que atuam no cenário definido para esse estudo. Considerar, então, a prática do ensino diferenciado num contexto específico, implica considerar as relações definidoras de seu perfil, de como este será ofertado, na medida em que não há receitas para essa prática, de certa forma, singular, porque própria de cada realidade e das suas múltiplas relações. (CURY, 2009, p. 70).

2.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS PARA A ESCOLA

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, sevê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. Como afirma Candau (2008, p. 2), a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”.

Esses desafios e tensões são apontados por Candau (2008) a partir da análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, nos anos de 2008 a 2012. A autora ressalta, em suas análises, as principais discussões sobre essa temática à luz das diferentes abordagens do multiculturalismo e da interculturalidade e, embora constate o pequeno número

de textos que abordam a diferença cultural, encontra questões significativas e desafiadoras, tanto para as sociedades, quanto para a escola atual e, em particular, para os processos educacionais e as práticas pedagógicas. Dentre eles se destacam: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos. A maior parte dos textos analisados por Candau (2008) são de reflexão teórica e analítica a respeito da interculturalidade e do multiculturalismo, e um número bem menor de pesquisas voltadas para o “chão da escola”.

A discussão referente à construção das identidades de sujeitos invisibilizados ou não valorizados na sociedade atual é necessária, no sentido de melhor compreender e possibilitar a promoção da igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade em que vivemos. Mas, ainda que seja possível verificar um avanço na escola atual, no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, também é necessário e relevante promover o estímulo para produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple as diferenças culturais.

Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011), Fleuri (2002, 2003), entre outros, discutem que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, as diferenças dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais e outros. Candau (2009) afirma que

a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Inserida nesse grupo de estudiosos, Nascimento (2006), ao abordar sobre o conceito de diferença voltado para a realidade e conquistas dos povos indígenas em relação à escola, insiste em que se reflita sobre a relevância desse tema, sobre a compreensão acerca desse conceito. Nesse sentido, a autora afirma:

Compreender as relações de uma cultura da escola com as tensões, fricções e dissensões dos significados produzidos pela cultura, que atravessa o espaço da escola, parece ser o desafio para as comunidades indígenas e os gestores de políticas educacionais para a configuração de um currículo, que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desconstruindo concepções binárias, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a escola (NASCIMENTO, 2006, p.4).

Esses aspectos apontados pela autora mostram a necessidade de muitas mudanças no sistema educativo, tanto no âmbito estrutural como no desenvolvimento de competências de gestores e professores, incluindo-se, aí, a questão do currículo, para que se alcance uma educação que possibilite a convivência de diferentes grupos culturais.

Especificamente em relação à escola indígena, Nascimento (2004b) destaca quatro fatores que podem dificultar a concretização de uma escola diferenciada para as comunidades indígenas:

(1) os entraves burocráticos do Estado; (2) a ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças; (3) o não-preparo dos profissionais em educação indígena (gestores e professores), aliado à ausência de um modelo de cultura escolar diferenciada; (4) a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas. (NASCIMENTO, 2004b, p.20).

Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas pelas causas indígenas, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente.

As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. Isso orientará a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2009, 2011; FLEURI, 2002).

Fleuri (2002) considera que

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas. (FLEURI, 2002, p. 11).

Por isso tornam-se imprescindível que se abram, no âmbito escolar, além das discussões sobre as práticas pedagógicas interculturais, espaços para o debate de temas que envolvam as preocupações, as tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e negociações relativas às diferenças culturais em âmbito geral, para que promovam a conquista de maior presença dos diferentes grupos socioculturais nos múltiplos cenários públicos.

Diante dessa posição, é possível verificar a urgência de se reconhecer e de se valorizar as diferenças, uma vez que se tornam indispensáveis e essenciais na dinâmica das escolas. Ressalta-se a importância da dimensão cultural como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, com questões e discussões referentes aos seus direitos.

Em algumas escolas indígenas essa discussão é possibilitada, conforme se constata na fala deste professor participante desta pesquisa:

Aí tem as formações deles... que é dos saberes. Para trabalhar lá na aldeia tem que fazer essa formação. Eu faço, né? Todo ano eu faço a formação com eles. Essa formação dos saberes é dentro da cultura deles... eles escolhem um tema de pesquisa e vão trabalhando envolvendo mesmo a aldeia. Alguma coisa que envolva a aldeia, né? Que tenha a ver com eles. É interdisciplinar... Relaciona com tudo. (P3).

Desde a sua institucionalização, a escola pública tem dificuldades de trabalhar com as diferenças. Candau (2011), apoiada em Lerner (2007), afirma que a escola do século XX, pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança do século anterior de se criar um único povo, uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei, no entanto, desconsiderando as suas diferenças socioculturais. Nesse sentido, se os indivíduos legalmente eram tidos como iguais, logo a escola deveria colaborar para gerar estes indivíduos, no sentido de homogeneizar as crianças, sem considerar suas origens diferentes. Dessa forma essa escola não podia aceitar diferenças, tendo em vista que ela se incumbiu de igualar os sujeitos que dela participam.

Para Candau (2011), a direção que a escola deverá seguir para a concretização de uma escola democrática e justa, no sentido de promover a igualdade sem negar a diferença, prevê que

a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Serpa (2011) partilha da mesma ideia e chama atenção para a necessidade de se pensar um outro modelo de escola,

que seja fruto não de um projeto iluminado, de modelos importados, ou de soluções miraculosas. Mas uma escola tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido. Defendo uma escola pensada não para sujeitos, mas pelos sujeitos. [...] sujeito que não vive e que não narra sozinho, mas que traz consigo – e em si – as muitas vozes e suas experiências que narram também. (SERPA, 2011, p. 154 e 155).

Serpa mostra a importância de se pensar uma escola que reconheça, além dos sujeitos, os seus caminhos, e que, principalmente, se permita que esses sujeitos participem ativamente do pensar e da construção dessa escola. É necessário, no âmbito escolar, dialogar com as diferenças, ouvir a voz do(s) outro(s), uma vez que

ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro. (SERPA, 2011, p. 165).

A escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva. Para tanto, a escola, deve realizar um trabalho que vise ao desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, de evitar preconceito e discriminação, enfim, de tornar a escola um lugar plural.

Ainda frente às questões referentes às diferentes funções da escola numa nova perspectiva, Gabriel (2006, p. 39) afirma que, no final dos anos 90, “[...] não bastava mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, no âmbito da instituição escolar, tornava-se necessário também buscar estratégias pedagógicas onde as diferenças culturais pudessem coexistir de forma democrática.”

A escola por si só não dará conta de enfrentar esses desafios e realizar seu papel, se ela não contar com meios para este fim, ou seja, mecanismos que possibilitem e contribuam para a realização dos objetivos no sentido de não inferiorizar as diferenças.

Candau (2011) afirma que estamos distantes de “instrumentalizar didaticamente a escola” no sentido de trabalhar com as diferenças, bem como de transformá-las em “vantagem pedagógica”, mas entende que estamos caminhando nesta direção e que

nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas. (CANDAU, 2011, p. 253).

E é nesse contexto que a autora espera e acredita numa educação e numa escola que caminhe na perspectiva do diálogo, que considere relevante o ‘outro’, que valorize o diferente, legitimando, assim, a perspectiva intercultural e a promoção de uma educação que, por meio do diálogo, procura reconhecer diferentes grupos sociais e culturais e 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". (CANDAU, 2011, p. 252)

Alguns desafios perpassam a educação numa perspectiva intercultural, em que seja possível uma reconstrução, no sentido de penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna as relações sociais que configuram os contextos que vivemos e caminhe para uma ressignificação dos direitos humanos e para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias.

A interculturalidade como um “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, também é um intercâmbio

[...] que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar. (CANDAU, 2011, p. 10-11).

Diante dessa posição, é possível perceber a urgência de se reconhecer e de valorizar as diferenças, uma vez que se tornam indispensáveis e essenciais na dinâmica das escolas.

Maciel, Dantas e Candau (2008) comentam o posicionamento de Candau (2008) “[...] que a cultura não pode ser vista como espaço sem conflitos, e que a diferença deve ser afirmada estando inserida no contexto de uma política que assuma uma postura crítica e que esteja comprometida com a busca pela justiça social.”

Ressalta-se a importância da dimensão cultural como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, com questões e discussões referentes aos seus direitos.

Algumas falas de professores de Matemática de escolas indígenas, participantes desta pesquisa, podem ajudar a se entender essa abordagem. Observe-se esta prática compatível com a abordagem que está sendo trabalhada aqui:

Para trabalhar sistema de medidas, eu fui trabalhar com eles fazendo um bolo de milho... porque o tema era cultura, identidade cultural e tinha que trabalhar alimentação saudável. Então eu fiz uma pesquisa e descobri que muito da cesta básica que é dada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), muito dos alimentos se perdem, eles não utilizam, não sabem utilizar. Então uma das coisas que é perdido bastante, segundo a pesquisa que eu fiz com eles, é o fubá... eles não utilizam... não sabem utilizar o fubá. Fui pesquisar na internet uma receita que ia milho e o fubá... então eu fiz com eles... ensinei a fazer um bolo usando as medidas desde o leite, porque o leite que vem para escola é o leite em pó e isso tudo foi feito

em sala de aula. Depois do bolo feito, nós levávamos para a cozinha para assar... nós improvisamos um ambiente para poder trabalhar isso. (P5)

É possível verificar que o grande desafio da escola permeia o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade e sua transformação em aliados pedagógicos, ou seja, uma escola que se proponha a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, no sentido de legitimar as diferenças. Candau (2011) também partilha da mesma ideia ao afirmar que

A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças. Também emerge dos depoimentos dos educadores, uma perspectiva em que as diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas. (CANDAU, 2011, p. 253).

A autora critica a forma como a escola vem tentando dialogar com as diferenças; a escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva. Com relação à diferença, busca-se o diálogo, a ressignificação, a legitimação da cultura do outro, o enriquecimento do conhecimento.

Muitos caminhos perpassam a interculturalidade. Destaque-se outra visão, a de Walsh (2001), com relação à interculturalidade:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Essa mesma autora afirma que, mesmo com a introdução da perspectiva intercultural implantada nas reformas educativas em vários países latino-americanos, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedural e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social”. (WALSH, 2001, p. 12).

A partir de estudos realizados por Candau e pelo Grupo de Estudo Sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC), coordenado pela autora, foram realizadas leituras para que fosse possível acompanhar temas já vistos anteriormente pelo grupo. Simultaneamente a essas leituras, foram analisados os trabalhos já realizados pelos participantes do GECEC, assim

como textos de livros e artigos produzidos por Candaú e, também, por autores como Walsh (2001) e Santos (2002), utilizados como referência para leitura e análise dos objetos deste trabalho, e que possibilitaram melhor compreensão e reflexões concernentes ao multiculturalismo e interculturalidade.

Essas leituras de material produzido pelo grupo e pela coordenadora permitiram analisar que

A educação intercultural aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas. (MACIEL; DANTAS; CANDAU, 2008, p. 5).

Nesse contexto, a perspectiva intercultural defendida e adotada por Candaú (2008) e pelo GECEC “pretende a promoção de uma educação que esteja voltada para o reconhecimento do ‘outro’.” (MACIEL, DANTAS e CANDAU, 2008, p. 2 e 3).

Em outra pesquisa realizada por Maciel e Dantas, com coautoria de Candaú, as autoras buscaram identificar os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, nos anos de 2008 a 2012, do nº 37 ao nº 51. Esses artigos abordam a interculturalidade/multiculturalismo e resultam das análises da produção a respeito dessa temática, visando ressaltar as principais discussões e questões presentes, à luz das diferentes abordagens do multiculturalismo e da interculturalidade.

Alguns resultados apontados nesses trabalhos são passíveis de destaque. As autoras ressaltam, por exemplo, que, a despeito da escassa produção encontrada sobre diferença cultural, certas questões significativas têm emergido e têm desafiado as sociedades, os processos educacionais e a escola contemporânea: questões de gênero, de sexualidade, étnico-raciais, Direitos Humanos e o embate entre igualdade e diferenças.

Outro resultado apontado pelas autoras, advindos da pesquisa que realizaram nos artigos referidos, é que esses textos, majoritariamente, priorizam reflexões teóricas e analíticas, sobre os temas que abordam, em lugar de valorizarem as “pesquisas desenvolvidas no ‘chão da escola’”. E nesse sentido, as autoras sugerem que se estimulem “trabalhos de investigação sobre esta temática que tenham como referência as práticas escolares.” (MACIEL; DANTAS; CANDAU, 2008, p.5).

Por se viver em uma sociedade em que alguns setores transformam-se rapidamente é que se acredita que a educação possa avançar no que se refere aos desafios e possibilidades das diferenças culturais, na busca por mudanças no sentido de deixar de ser fortemente

marcada por desigualdades socioeconômicas e por processos de discriminação e preconceito, na discussão de “cultura” em relação às normas, padrões e valores.

Assim, a educação em seu sentido amplo escolar é considerada como fundamental no processo de aprendizagem da própria cultura; a partir da apropriação da cultura o indivíduo poderá orientar e sobreviver às constantes transformações da sociedade em que está inserido. Logo, diante da cultura e de sua diversidade, faz-se necessário que pessoas e grupos de culturas diferentes relacionem-se entre si para o desenvolvimento e evolução da cultura e compreensão do significado que o indivíduo atribui aos seus atos.

Gallo (2010) faz uma provocação, em sua entrevista concedida ao Jornal Pioneiro de Caxias do Sul, sobre os desafios para educação no tempo presente, e afirma que “É preciso reinventar a escola”. Nesse sentido, é relevante mencionar que esta pesquisa poderá propiciar que se (re)pensem discussões desafiadoras e possíveis para os próximos trabalhos, entre elas, ‘que escola é essa que precisa reinventar para atender as diferenças culturais na contemporaneidade’?

Giroux (1997) oferece uma possível resposta:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p.158).

Esses estudos e reflexões acerca de educação intercultural tornam-se relevantes, na medida em que se aproximam da temática desta investigação.

2.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS PARA O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE⁷

A educação intercultural, é considerada complexa, frente aos desafios da escola contemporânea, visto o que se apresentou até agora nesta pesquisa e como verifica-se nos estudos de pesquisadores dessa temática, além dos desafios ao professor e ao seu trabalho. A seguir, expõem-se alguns desses desafios colocados aos professores.

Tardif e Lessard (2011) consideram o trabalho docente como atividade que envolve a execução de tarefas pré-estabelecidas, ou não, através de relações dos sujeitos envolvidos nesse contexto como professores, alunos e outros participantes da comunidade escolar. Para

⁷ Algumas abordagens que são feitas nesta parte do trabalho foram adaptadas do artigo de autoria da pesquisadora, já publicado, “A Educação Intercultural e os desafios para a Escola e para o professor”, cuja referência consta na lista, ao final deste trabalho.

os autores o trabalho docente é trabalho de interação, no sentido de que se realiza a partir do diálogo entre professor e aluno levando em conta tudo que envolve nesse processo, dentre elas a heterogeneidade entre as diferenças individuais.

Outros aspectos que são necessários considerar, com relação a essa discussão sobre professor e seu trabalho, são o local que se realiza esse trabalho, além da estrutura organizacional da escola, ou seja, de que forma e maneira este trabalho está sendo realizado, como se dá a realização da atividade de ensinar, que, para Tardif e Lessard (2011, p. 49) se caracteriza como o “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos atuando sobre a capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.”

Logo, observam-se alguns fatores que indicam os caminhos e a forma de trabalho docente: as relações estabelecidas no âmbito da sala de aula, entre os indivíduos envolvidos na comunidade escolar, o espaço em que acontece esse trabalho, o acompanhamento pedagógico e os recursos materiais.

Além disso, para Jesus (2007) o professor necessita lidar ainda com outros aspectos, como por exemplo, massificação do ensino e da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor; as alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias; do acelerado desenvolvimento tecnológico; e conteúdos transmitidos pela mídia, tendo em vista as mudanças e transformações que ocorrem no mundo atual.

Todas essas transformações sociais, seja com questões relacionais ou de estrutura organizacional, acabam gerando conflitos e desafios para o docente. Ao lidar com esses desafios e suas complexidades, que parecem ir além da capacidade de enfrentamento dos professores, pode ocorrer o adoecimento e/ou o mal-estar docente. Tenha-se em conta, também, o possível fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, de acordo com a percepção de Esteve (1999), o mal-estar decorre do fato de as exigências do ambiente escolar ultrapassar os recursos individuais dos professores.

Tanto a escola como o professor, que atua com diversas formas de realizar seu trabalho, tiveram novo sentido com as transformações sociopolíticas que norteiam atuação dos docentes como se percebe na afirmação de Sá e Cortez (2012, p. 2) “o entendimento e discussão de saberes multi/interculturais ao cotidiano educativo faz-se indispensável, e coloca-se como um dos desafios contemporâneos ao trabalho docente”. Para as autoras, é necessário que o docente seja o mediador de saberes multi/interculturais, com relação as especificidades do contexto em que se trabalha. É necessário que esse professor se adeque às mudanças “[...], mas, sobretudo fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver

uma nova sensibilidade a partir de saberes interculturais que promovam, no diálogo, as diferentes culturas, desconstruindo a ideia de educação monocultural.” (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 2).

Fleuri (2003) aponta, a partir de um estudo realizado por Gilberto Ferreira da Silva, a importância do diálogo na prática docente para o enfrentamento dos conflitos gerados pelas diferenças. Segundo ele,

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. (FLEURI, 2003, p. 26).

O desafio, aqui, está em estabelecer esse diálogo e em como se dá a relação com o outro, com o diferente, caso o docente não tenha recebido formação para atuar no contexto intercultural. Apesar do mal-estar que esse fator possa causar ao docente, ele deve buscar, na formação continuada, formas de suprir as necessidades para o desenvolvimento das suas atividades docentes. Segundo Jesus (1998) a formação é a unidade essencial para uma atuação profissional de qualidade tendo como foco um processo de formação “orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor” e da educação. (JESUS, 1998, p.41).

A efetivação desse diálogo intercultural, levando-se em conta os desafios desse tipo específico de educação, requer um novo ritmo do trabalho docente. O que predomina, na cultura escolar das escolas atualmente, é a não flexibilidade, no contexto cultural dos sujeitos e a multiculturalidade dessas sociedades. Desconstruir o caráter ‘engessado’ e homogeneizador dessas práticas e reconstruir propostas de trabalho inovadoras, contextualizadas e com ênfase na diversidade é outro grande desafio para os professores. (FLEURI, 2003).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de um trabalho coletivo, de modo especial quando este se desenvolve em um contexto educacional intercultural. Jesus (1998) defende a relevância de um esforço coletivo, do apoio e incentivo das pessoas que se envolvem no mesmo tipo de trabalho e que, por isso, vivenciam as mesmas dificuldades. Esse autor também destaca a importância de um bom relacionamento com os alunos, da participação

deles nas aulas, para que o trabalho e o desenvolvimento das atividades, nessa realidade, alcancem resultados positivos e de qualidade.

Em se tratando desta pesquisa, que tem como sujeitos os professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas, da Reserva Indígena de Dourados, surgem outros desafios, uma vez que “[...] a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos”. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Segundo a definição de escola indígena proposta pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998b). Comunitária, porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural, pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngue, visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque a língua originária é um dos meios de expressão e continuidade da cultura. Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola.

Bergamaschi (2008) aponta que essa escola, apesar de legalmente estar organizada para ser considerada diferenciada, no sentido de respeitar o modo de vida de cada etnia, continua engessada a concepções ocidentais. A escola entrou e entra nas aldeias trazendo muitos elementos cristalizados: o currículo, o controle do tempo, a disciplinarização dos corpos, a contagem da frequência, os materiais didáticos, os métodos de ensino e a avaliação de aprendizagem, a equipe diretiva, o prédio escolar etc.

Por outro lado, as comunidades trazem ou reivindicam modificações para a escola e para a burocracia que as cerca, ao propor o saber tradicional e novas práticas, como a atuação dos velhos indígenas na educação escolar, entre outros elementos. Dessa forma, convém ponderar que muitas situações aqui colocadas, assim como evidenciam a resistência de um modelo de instituição escolar cristalizado, também evidenciam os movimentos de apropriação dos professores e comunidades que buscam introduzir inovações/tradições na instituição escolar, não sem negociações e conflitos, é claro. Aliás, esses conflitos somente são possíveis

e visíveis porque as comunidades adquiriram força com a atuação de professores indígenas nas aldeias, que passaram a propor mudanças nas escolas.

Observe-se, por exemplo, este registro de Nascimento (2003), quando aborda sobre educação para o índio/educação indígena:

[...] a educação para o índio, que se dava via escola formal, tinha como fim a integração à sociedade não-índia, o que, por sua vez, provocaria/provoca a desintegração da cultura tradicional considerada “incompetente” para a sobrevivência de todos e cada povo indígena brasileiro. [...] Nas discussões sobre esta questão com os professores-índios é possível perceber que o modelo da “escola de branco” não “funciona” com o modelo do mundo das comunidades, o que tem sido considerado como uma incompetência contínua, pois todo o trabalho ali realizado não tem como objetivo uma construção de vida. [...]. (NASCIMENTO, 2003, p.12).

Dessa forma, justamente por se colocar em situação de ruptura com outras experiências escolares ainda muito recentes, que não atendiam os interesses das comunidades, a escola indígena de hoje não tem referenciais pedagógicos e curriculares diferenciados consolidados. Cabe ao professor a (re)construção desse processo, além de buscar mecanismos para os desafios do trabalho docente, pois a escola diferenciada ocupa um lugar estratégico na mediação entre os conhecimentos historicamente sistematizados na e pela sociedade ocidental e os conhecimentos tradicionais de seu povo.

Nesse sentido, com relação à educação intercultural, é também de responsabilidade do professor buscar meios para enfrentar os desafios enquanto docente e na realização do seu trabalho. É válido fazer referência, aqui, a esta fala da professora indígena Célia⁸, da etnia Xakriabá, representada na forma de um desabafo, uma preocupação:

[...] há uma diversidade imensa, no Brasil, de línguas indígenas, principalmente das pessoas que estão atuando com esses povos indígenas... e não existe uma preocupação... [...] então é muito cômodo como a professora Adir, falava ontem, dos professores não indígenas chegar no nosso território indígena e falar que somos educados, que é bom trabalhar com a gente... mas não cria um deslocamento... de uma preocupação do compromisso social... isso me inquieta muito... [...] E aí outra questão, dessa preocupação, é pensar a autonomia e estratégia dos professores indígenas no território, e os professores não indígenas acabam não assumindo um pouco esse compromisso também... que é uma conversa que nós temos tido. (OBEDUC/UCDB, 2017).

2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

⁸ Artigo Educação Escolar Indígena: algumas considerações. In: VII Seminário Povos e Indígenas e sustentabilidade – II Seminário do Observatório da Educação. Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UCDB) – Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas de Campo Grande – MS. Campo Grande: UCDB, p. 1-14, set de 2016.

Tendo em vista o tema desta pesquisa “Bem-estar no trabalho de professores de Matemática no contexto da escola indígena”, este é o item em que se aborda sobre a educação escolar que acontece nesse ambiente. Apresenta-se, a seguir, o Histórico e a Legislação pertinentes, as especificidades nesse contexto e os desafios impostos por essas especificidades.

2.5.1 Educação Escolar Indígena: histórico e legislação

No começo, foi assim, segundo Kaingang (2006):

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAINGANG, 2006, p. 210).

Foi a partir do ano de 1549, quando a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III chegou ao território nacional, que a escola indígena, no Brasil, começou a se estruturar. A missão era composta por missionários da Companhia de Jesus, chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. Incluía, entre seus objetivos, o de converter os nativos à fé cristã. “A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 10). Contudo, esses ensinamentos impostos distanciavam-se da realidade desses povos e não produziam as mudanças esperadas pelos colonizadores.

O ensino centrava-se na catequese; sua estrutura não levava em conta princípios tradicionais da educação indígena, tampouco as línguas e as culturas desses povos.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendesssem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (BRASIL/MEC, 2007, p. 11).

Assim foi, até o início do século XX; o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica, inclusive o Estado dividiu com as ordens religiosas católicas a responsabilidade pela educação formal para índios.

A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, não reconheceu a existência das sociedades indígenas e, consequentemente, a diversidade étnica e cultural que compõe o povo brasileiro. Somente após dez anos, por meio de um Ato Institucional de 1834, o governo

passa a designar como sendo de competência das Assembleias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras. (LIMA, 2012b).

Essa situação persistiu por anos, além disso, essa transferência de responsabilidades não trouxe nenhum benefício para os povos indígenas, ao contrário, colaborou para a desapropriação dos índios, de suas terras e ainda para o extermínio de diversos povos.

Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado sistematizou uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Foram criados órgãos governamentais cujas, função seria a de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão, além de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios e outros órgãos do governo.

Em linhas gerais, durante todo o Período Imperial (1808-1889) realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade. Isso se deu em um contexto onde a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país e havia o entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava a preocupação para com o progresso e civilização de uma nação. (BRASIL/MEC, 2007, p. 13).

Contudo, a despeito dessa presença nas agendas políticas da época, essas ações não representaram, para os índios, políticas que estivessem voltadas aos seus interesses. “Ao final do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, desacreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 13)

A política de integração fundamentava-se, na crença de que a humanidade, como um todo, necessariamente passaria por um único processo evolutivo, em que o estágio mais avançado estaria representado pela civilização ocidental europeia, e que a partir daí, os índios, certamente após transitarem tanto pela educação quanto pela catequização, chegariam, enfim, no estágio da integração. Logo, percebe-se que essa política de integração via a diversidade das comunidades indígenas como um estágio temporário e que esta diferenciação étnica chegaria ao fim quando os índios incorporassem à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, os índios deveriam abandonar a sua própria identidade.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que, entretanto, foi extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A educação escolar, sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assumiu papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional. Foi-lhe

atribuída grande relevância e incluía o ensino da leitura e da escrita, além de outros conhecimentos: higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. Visava-se, principalmente, a que os indígenas passassem a ser “produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 14).

Com vistas ao fortalecimento e à valorização das identidades étnicas, as políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passaram a ser pautadas no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), a partir de 1991, ficou responsável pela definição, coordenação e regulamentação dessas políticas públicas e passou a contar, para a delinearção dessas políticas, com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, “adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 17).

Dessa forma, finalmente, fazer com que os povos indígenas fossem ouvidos e atendidos, com relação ao tipo de escola que queriam e à gestão dessa escola, passou a ser um princípio para o Estado brasileiro. A orientação das ações governamentais possibilitava, então, que os povos indígenas discutissem, propusessem e procurassem realizar seus modelos e ideais de escola, de acordo com seus interesses e suas necessidades.

Assim, a escola, que até aquele momento era imposta aos povos indígenas e vista, por eles, como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer passou a ser reivindicada por eles, porém, não a mesma escola, mas uma escola ressignificada de acordo com seus projetos de vida.

Registre-se que, ainda hoje, curiosamente, esse é o sentimento e desejo que se evidencia, por exemplo, em mais esta fala da professora Célia, da etnia Xakriabá:

[...] os professores, que atuam nas escolas indígenas, indígenas e não indígenas têm que repensar... se está realmente contribuindo com um compromisso social, de pensar e construir a nossa escola indígena... do jeito que a gente quer, mas sem matar o que a gente é. (OBEDUC/UCDB, 2017).⁹

A partir da metade da década de 1970, últimos anos do regime militar, o movimento indígena começou a assumir um formato, coletivamente com a reorganização da sociedade

⁹ VII Seminário Povos e Indígenas e sustentabilidade – II Seminário do Observatório da Educação. Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UCDB) – Formação superior e os saberes/conhecimentos tradicionais. 18 a 20 de setembro de 2017.

civil, com o intuito de buscar mecanismos de superação com relação a política integracionista do Estado brasileiro. Logo, esses movimentos foram o ponto de partida para as políticas públicas serem implementadas nos anos 80. (VIEIRA, 2001).

Segundo Vieira (2001), a política social brasileira no século XX vai se compondo e recompondo, conservando sempre em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sustentada pelo autoritarismo e obrigação, no sentido de dar legitimidade aos governos.

Com a Constituição de 1988 ficou assegurado, aos índios no Brasil, o direito de preservação de suas línguas, culturas e tradições. Buscava-se, então, que esses direitos estivessem garantidos, também, na educação escolar, a fim de possibilitar uma escola indígena que deixasse “de ser um dos principais veículos de assimilação e integração”, mas que contribuísse “para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos”. (BRASIL, 2001, p. 9).

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação como lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional da Educação, têm abordado o direito de povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. (BRASIL, 2001, p. 9).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Escolar Indígena precisa ser desenvolvida a partir de um currículo específico que respeite suas especificidades. Esse documento, portanto, possibilita aos povos indígenas a utilização de sua língua materna na escola; autonomia para a elaboração de metodologias de ensino; o uso de materiais didáticos específicos e o acesso a conhecimentos e informações da sociedade nacional e demais sociedades indígenas, a fim de que haja o diálogo das relações interculturais dentro de suas instituições.

Inserido nesse contexto, observe-se o que diz o professor P2, participante desta pesquisa:

Não adianta você pegar um livro de Matemática do 6º ano e dizer é Matemática pura. [...] aluno ele tem que entender o que está escrito... ele tem que interpretar um problema, ele tem que fazer isso tudo... aí como é que eu vou entregar isso tudo na mão de aluno e falar: Pessoal, pega o livro e abre na página tal... será que esses alunos aprendem? Eu troquei essa metodologia... eu uso o livro didático do professor... todo dia a noite eu planejo minha aula... chego em casa... vou no computador... pego o que é que eu vou passar... [...] porque como a gente tem essa dificuldade com eles, que eles são bilíngues, no caso, que é a língua materna e a nossa... então você tem que trabalhar de uma forma que eles entendam... (P2)

Percebem-se certas inquietações, nas falas da maioria dos sujeitos desta pesquisa, dentre as quais a de o professor trabalhar de forma significativa os conteúdos matemáticos,

buscando diferentes metodologias, além de, por não falar a língua dos alunos – guarani e terena –, buscar formas e meios de entendê-los e de se fazer entender.

Ressalte-se, contudo, que a dificuldade para aprender conteúdos matemáticos não é referente apenas aos indígenas, tendo em vista que os professores de Matemática sujeitos desta pesquisa, que trabalham em escolas não indígenas, lidam com a mesma dificuldade em relação aos alunos dessas escolas.

Segundo Oliveira (2014),

Paradoxalmente ao que regulamenta a lei, no que concerne ao aspecto intercultural da Educação Escolar Indígena, alguns autores observam que se perpetua nos sistemas educacionais um currículo com conteúdos escolares divididos por disciplinas que são transmitidos e disseminados universalmente. (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

Nesse contexto e propósito, o Ministério de Educação e Cultura lançou o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, que pretende dar sequência às formulações curriculares e atender “aos preceitos da diferença e da especificidade” preconizados pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (RCNEI). (BRASIL, 2002, p. 11).

Esse programa tem como objetivo principal “[...] a leitura e a discussão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas [...]”. Assim, o MEC tem a intenção de “[...] dar continuidade aos programas de formação e de titulação de professores índios que sejam membros das próprias comunidades indígenas envolvidas em processos de escolarização.” (BRASIL, 2002, p. 11).

Com referência ao texto da LDB, a partir do momento em que o Estado se tornou responsável para instituir a escola indígena surgiram progressos e retrocessos, como observado por Nascimento (2004a, p. 148): “[...] ao mesmo tempo em que avança, carrega consigo uma armadilha que já começa a criar limites concretos aos anseios de se conquistar uma escola diferenciada e específica, apesar de dar uma ênfase muito maior ao direito à diferença do que no respeito à igualdade.”

Como é possível verificar, na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, há uma definição clara, no art. 39, de que a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos, na Constituição Federal, referentes à valorização e preservação de suas culturas, além da reafirmação do seu pertencimento étnico. Esse documento legal detalha, ainda, em seu § 1º, que as escolas

indígenas, atendendo às normas e ordenamentos jurídicos próprios e às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (também previsto no parecer CNE/CEB nº 14/99 e na resolução CNE/CEB nº 3/99). (BRASIL, 2010).

As escolas indígenas não devem estar submetidas aos parâmetros convencionais da educação nacional voltados para a população não indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2012, em seu componente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, trazem, claramente, em seu conteúdo, o direito à educação escolar diferenciada:

[...] nas últimas décadas, as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada, em contraposição à tradição assimilaçãoista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente, reconhecendo também que estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. (BRASIL, 2012 p. 3-4).

Esse mesmo documento reconhece, ainda, que

[...] nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, de viver, de pensar e de produzir significados. Nessa nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover 75% a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas. (BRASIL, 2012, p. 4).

A escola, em geral, passa a ser um lugar de regras, principalmente quando as linguagens se tornam diferentes entre o sujeito e a escola, pois passa a ser uma linguagem de imposições e, geralmente, o próprio sistema educacional hierarquizado e fragmentado, quando não contextualizado não respeita as outras formas de aprendizagem. (FREIRE, 2001).

2.5.2 A Escola Indígena e suas especificidades

A educação escolar se tornou um desejo das populações indígenas, cuja expectativa é ver, na educação, um meio de lutar por direito e respeito; desse modo, anseiam por uma escola em movimento que represente as comunidades e a vida do homem indígena (NASCIMENTO, 2004a; MELIÁ, 1979). Nesse sentido, a escola indígena é contemplada, pelos indígenas e suas lideranças, como fronteira cultural, tal como Tassinari (2001) expõe:

[...] a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro

entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições do pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”. (TASSINARI, 2001, p. 47)

Dentro dessa mesma visão, Dalmolin (2004) se posiciona:

É neste contexto que se situa a escola com possibilidades de firmar-se como indígena, diferenciada e intercultural, ou seja, os povos indígenas não se contentaram com a simples conquista da escola, [...] lutam para que esta possa atender melhor os seus projetos de emancipação sociocultural. (DALMOLIN, 2004, p. 256).

Em seus estudos sobre a educação escolar indígena, Nascimento (2004b, p. 147) indaga e faz apontamentos referentes ao atrelamento de uma escola indígena à formação básica comum: “[...] a escola indígena terá que ser uma instituição nos moldes de todas as outras escolas? É preciso ter moldes diferentes para que se desenvolvam padrões de qualidade para uma realidade específica.” (NASCIMENTO, 2004b, p.149). Essa mesma autora oferece as respostas, quando registra algumas falas de professores e lideranças Guarani e Kaiowá sobre como deve ser a escola indígena:

Queremos uma escola própria do índio, dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nossa jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e como nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união. (NASCIMENTO, 2004b, p.108-109).

Pelo que se percebe, na prática e também pelas pesquisas de Meliá (1979), Nascimento (2004a; 2004b), Tassinari (2001) e outros, os dilemas dos professores indígenas são muitos e complexos; a tarefa é árdua e existe grande responsabilidade nesse caminhar dentro da escola indígena, pois, além do papel de mediadores do conhecimento referente aos conteúdos curriculares das diversas áreas, em particular, aqui, o conhecimento matemático, possuem, ainda, a preocupação de contribuir com o conhecimento da cultura e sua perpetuação.

Na prática de professores de Matemática das escolas indígenas, que participaram desta pesquisa, pode-se perceber a existência desse dilema, por exemplo, no seguinte depoimento:

A falha no ensino... [...] na educação indígena no meu ponto de vista, ela não funciona assim ... eu sei que a cultura ela precisa ser preservada... eu concordo... ela tem que ser... só que esses alunos quando iniciam eles iniciam só na língua

materna... naquela coisa que eles não podem perder a cultura... daí quando eles chegam na segunda fase do ensino fundamental, eles foram só sendo empurrados... sabe? Então o professor que vai pegar eles no 6º ano vai ter que se preocupar e ver realmente o que o aluno sabe... aí você se depara com situações como a que eu me deparei, muitas dúvidas... (P2).

Percebe-se, nesse depoimento do professor P2, a dificuldade do aluno em aprender e do professor em ensinar, tudo em razão da língua. O aluno indígena entende a língua indígena e o professor a língua portuguesa. Apesar desse impasse, a questão não é nem a cultura local, nem o uso da língua materna; o que se verifica, além da dificuldade de contextualização do professor, é uma resistência em ajustar o conteúdo e as estratégias às necessidades dos alunos.

Rodrigues (2002, p. 31), com base nos estudos de Meliá, considera que “é preciso lembrar que cada povo indígena tem seus próprios processos pedagógicos, ou seja, formas, maneiras, métodos e regras específicas de transmitir conhecimentos, os quais orientam todo período da vida – da infância à velhice”.

Conforme se pode observar nas abordagens de estudiosos e pesquisadores, alguns já referidos aqui, essa educação diferenciada assegurada aos indígenas tende a gerar práticas novas e diferentes, no modelo proposto para a escola indígena, pois traz um olhar diverso, uma nova função social e tem como expectativa a atuação de professores que sejam indígenas.

É interessante ressaltar o que Cury (2002) afirma, em relação ao acesso e ao direito à educação diferenciada:

[...] é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. [...] é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. [...] como os atores sociais sabem da importância que o saber tem, na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. (CURY, 2002, p. 9).

Freire (1996) alerta para a facilidade com que se aceitam, no âmbito da educação, determinados pontos como verdades, relativamente ao que é relevante ou necessário ser ensinado; esse fato pode levar à adoção de práticas de ensino incompatíveis com as necessidades dos indivíduos com quem se lida e com os quais se dispõe a desenvolver um trabalho comprometido, no caso, aqui, com os de um contexto indígena.

Lima (2012b) ressalta que a educação compartilha “valores materiais e simbólicos que cada sociedade possui de si mesma e de seu espaço, construídos e vividos em momentos históricos distintos” e mais: “Cada sociedade dispõe de mecanismos próprios de socialização, de conhecimentos e de saberes.” (LIMA, 2012b, p. 131). Nesse sentido, confirmam-se algumas características básicas dos povos indígenas, destacadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998b):

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;
- Valores e procedimentos próprios de sociedade originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos”. (BRASIL, RCNEI, 1998b p. 23).

Nota-se, então, que as comunidades indígenas se organizam de forma diferente da cultura ocidental, possuem mecanismos de socialização, de conhecimentos e de saberes próprios, calcados em experiências vivenciadas em tempos e espaços distintos, incluindo relações que transcendem as humanas para dar lugar a seres e forças da natureza.

Um dos professores participantes desta pesquisa, na entrevista que concedeu à pesquisadora, chegou a manifestar um pouco do que vivenciou em relação à cultura de socialização que caracterizou seu trabalho na escola indígena. Observe-se:

[...] a princípio fiquei receoso em trabalhar na aldeia. [...] você chega num lugar diferente, com pessoas diferentes, com cultura diferente, onde as pessoas te olham diferente pelo fato de você ser branco... com um certo receio... até... de chegar perto de você... A princípio você precisa quebrar esse gelo... lógico... né? De estar num lugar que não é seu.... que não te pertence. Tanto para eles, quanto para mim foi difícil. Na aldeia é outra cultura... (P2)

Observa-se, nessa fala do professor P2, que a relação intercultural é um desafio, tanto para o indígena, como para o não indígena, na medida em que se deparam e vivenciam experiências entre culturas diferentes.

Nascimento (2004a), em suas pesquisas, mostra que a cultura indígena é mediada pela oralidade, pelo mito e pela emoção. Verifica-se que os povos indígenas possuem suas especificidades e que a escola deve ter seu papel direcionado para essa comunidade. E é nesse sentido que se torna relevante esta pesquisa como podemos perceber no relato de Batista (2005):

Ao ouvir Meliá sobre a cultura Guarani, ler textos de Araci Lopes da Silva e de outros estudiosos dessa temática, o escrever sobre qualquer experiência de educação escolar em aldeia indígena se transforma em pesadelo. Mas, ao mesmo tempo, são os questionamentos desses pesquisadores que nos desafiam e chamam nossa atenção, quanto à necessidade de buscar entender essa escola a partir do olhar dos protagonistas e, também, refletir sobre o assunto. (BATISTA, 2005, p; 106).

A escola, “espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passou a ser reivindicada

pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 9).

É relevante, portanto, que seja repensado o papel dessa escola no contexto indígena, já que ela não é o único espaço de conhecimento e que as comunidades indígenas possuem outros espaços de construção do conhecimento como o rio, a casa, os mais velhos, a roda de fogo, as festas tradicionais, a reunião de lideranças, dentre outros. (NASCIMENTO, 2004a).

2.5.3 Desafios da Escola Indígena

Ao iniciar este item do capítulo, aponta-se o que preconizam as Diretrizes para Política Nacional de Educação Indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência sintetizadas em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se asseguram e fortalecem a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação. Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL/MEC, 1994, p. 12).

No Brasil, as formas próprias de organização social dos povos indígenas, os valores simbólicos, as tradições, os conhecimentos e processos de constituição de saberes e de transmissão cultural para as gerações futuras têm sido reconhecidos.

Acredita-se que a educação escolar indígena possibilite uma mudança por meio da qual deixe de ser fortemente marcada por desigualdades socioeconômicas e por processos de discriminação e preconceito; uma educação permeada pela discussão da “cultura”, levando-se em conta normas, padrões e valores.

Considera-se pertinente registrar, aqui, esta chamada que Apple (2013) faz, em um de seus artigos, cujo grifo é do próprio autor em questão:

Fiz uma introdução um tanto pessoal a este artigo **para nos lembrar de que esta é uma época em que a educação se tornou ainda mais um lugar de luta**, uma época em que devemos decidir como participaremos de grupos que tratam de tudo isso de maneira criticamente democrática. (APPLE, 2013, p. 33).

Essa forma de ver e de pensar leva ao reconhecimento da educação escolar indígena como espaço de luta, na qual se busca promover diálogo intercultural, da democracia e das relações iguais entre os diferentes.

O documento intitulado “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em 2007, aponta, cinco características da escola indígena, que, aqui, são transformadas em desafios. São eles: a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

A interculturalidade, conforme já abordado neste capítulo, no item 2.1, considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, segundo Brasil (2007),

A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (BRASIL/MEC, 2007, p. 21).

Portanto, a escola indígena deve enfatizar a relação entre sociedade, cultura e a própria escola, promovendo a associação de todas as dimensões da vida social e firmando novos sentidos e funções com base nos interesses e nas necessidades de cada sociedade indígena. “Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 21).

Outra característica da escola indígena, segundo o documento do MEC (2007), que se traz aqui como desafio, é a de ser comunitária. Esse desafio diz respeito à necessidade de essa escola estar articulada aos anseios da comunidade e aos projetos de sustentabilidade territorial e cultural. A escola, os professores e todos os funcionários devem ser parceiros da comunidade e realizar um trabalho com base no diálogo e na participação comunitária. Incluem-se, aí, a definição do modelo de gestão e do calendário escolar, os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

Alguns professores participantes da pesquisa que aqui se descreve demonstraram estar alinhados com esse desafio. Veja-se, como exemplo, este depoimento do professor P7, ao lhe ser indagado sobre como ele incorpora as atividades no cotidiano de seus alunos:

Eu vejo o que eles mais utilizam e levo pra aula. Como por exemplo, o grafismo no artesanato, trabalhando com geometria e as quatro operações e trabalhando com sistema monetário. [...] Então é o que eu já te falei sobre essa questão da atividade dos grafismos. Eu trouxe as fotos com grafismos relacionadas com o artesanato que

os indígenas fazem. Eu trabalho com isso... aí a gente trabalha com significados e depois com a parte Matemática, a parte da geometria. [...] Referente a cultura, por exemplo, eu trabalho com esse grafismo aqui, que, segundo os artigos, ele vem do padrão da cobra jararaca, aí eu escrevo esta palavra em guarani... eles me ensinam a falara língua deles... e aí tem o significado... que é o de vida longa (Tecopuku); em geral este grafismo é mais utilizado em artesanato e pinturas corporais para algumas festas da comunidade indígena. (P7).

O trecho acima sugere a existência de uma relação intercultural entre professor e aluno, na qual ocorre uma troca de conhecimento: o professor preocupa-se em levar conteúdos matemáticos que são significativos para seus alunos e estes, em contrapartida, ensinam-lhe a língua.

Finalmente, destaque-se o desafio do direito ao bilinguismo, na escola indígena, ou seja, propiciar que os processos de aprendizagem sejam desenvolvidos nas línguas maternas dos educandos. Destaque-se, ainda, esse modo de se pensar o desafio da escola indígena, tal como explicitado por Nascimento (2006):

[...] produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus “muitos mundos” e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura “popular” que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno (NASCIMENTO, 2006, p.8).

Levando-se em conta o que foi exposto, resta compreender que, quando o desafio da escola não for apenas o de ser um local de ensino, mas, sobretudo, o de ser um espaço de aprendizagem, de troca, de comunicação (GUSMÃO, 2012), é que a educação poderá construir um caminho possível, com novos olhares para uma escola que vise, efetivamente, à construção de aprendizagem voltada para uma sociedade plural e democrática que considere os saberes construídos dos diferentes indivíduos.

O capítulo a seguir considera outro aspecto bastante pertinente ao tema desta pesquisa, qual seja o trabalho docente, em particular nessa tese, do professor não indígena de Matemática no contexto da Escola Indígena.

CAPÍTULO III

TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE SUAS ESPECIFICIDADES

Este capítulo destina-se a abordar conceitos e características referentes ao trabalho do docente não indígena de Matemática no contexto da escola indígena.

3.1 TRABALHO DOCENTE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS¹⁰

O trabalho do professor está ligado ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores que são dados à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, nos diferentes tempos e espaços.

Compreender o trabalho docente pressupõe compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que é o eixo dessa atividade. O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que é influenciado por aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos.

O trabalho docente se caracteriza por ser interativo, tendo em vista ser direcionado a seres humanos que, por sua vez, são seres individuais e sociais. Segundo Tardif (2005, p. 128), “o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, têm interesses, necessidades e afetividades. Tudo isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis, não passíveis de generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.”

O trabalho docente possui características individuais, porém, trata-se também de um trabalho relacional. As diferenças individuais e sociais dos alunos, as experiências que trazem e as influências que sofrem são trazidas para a sala de aula e provocam reações e expectativas diferentes, no professor e nos próprios alunos. A afetividade é outra característica que, segundo esse mesmo autor, envolve o trabalho do professor e a ação de ensinar, considerada

¹⁰ Parte deste texto é adaptado de artigo Trabalho Docente Indígena: desafios e possibilidades, produzido pela autora desta Tese. Congresso Internacional de Direitos Humanos. Campo Grande: UCDB, p. 1-15, nov. de 2015.

tanto como elemento facilitador ou como dificultador do processo de ensino-aprendizagem. Veja-se o que afirma o autor:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2005, p. 130)

Percebe-se, portanto, que o trabalho docente e a prática pedagógica do professor são envoltos na necessidade constante de gerenciamento das relações sociais, de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação, conforme se pode constatar nesta abordagem de Tardif (2005):

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2005, p. 132).

Por se tratar de um trabalho em que ocorre interação, o ensino exige um investimento pessoal do docente, a fim de garantir o envolvimento do aluno no processo, de despertar seu interesse e participação. Tal fato remete a alguns questionamentos, quando se trabalha no contexto indígena, dentre eles, como fazer isso em uma cultura com outra epistemologia, outra lógica, outro modo de ser. Com relação a abordagem sobre quem educa o educador, Pinto (1984) sugere que:

[...] se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, e outros; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. (PINTO, 1984, p. 113).

Algumas questões devem ser resolvidas com a busca de conhecimento, por meio de formação continuada, no sentido de suprir algumas lacunas da formação inicial; outras virão pela indagação de cada professor sobre o seu papel social no contexto em que está inserido.

Nascimento (2004a), nesse sentido, sugere que

projetos de formação teriam, ao lado dos movimentos e das assessorias das redes de ensino, que construir uma cultura escolar diferenciada junto aos professores, levando-os a ser os protagonistas do currículo escolar; [...] e, por fim, a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas. (NASCIMENTO, 2004a, p.180).

Cabe ao professor ter um compromisso político para trabalhar em diferentes contextos escolares, além de procurar conhecer o cotidiano da escola e a da cultura onde irá atuar.

Nesse sentido, de acordo com NÓVOA (2002), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2002, p.23).

Tardif (2005) considera que a personalidade do docente seja um componente de seu trabalho, ao que denomina “trabalho investido”. Veja-se o que o autor explicita:

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho quotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. [...] Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 142).

O trabalho docente, para Freire (2001), é uma atividade revestida de práticas sociais, ou seja, trata-se de um trabalho “com o outro”, permeado das relações que são estabelecidas na ação docente. Veja-se o que este professor participante coloca acerca do trabalho que realiza, no sentido de conversar com o aluno sobre outros assuntos, que não os do currículo escolar, como, por exemplo, mercado de trabalho:

Converso muito, né? Já passei filmes para eles... converso muito... falo sobre o mercado de trabalho... aqui fora... falo muito sobre universidade, para quem pretende... tento conscientizar muito que eles têm que se preparar... que o mercado de trabalho é assim... as dificuldades... a concorrência... tento conversar muito com eles (P2).

Além dessas relações, Tardif e Lessard (2011) alertam para a questão de que o trabalho docente se constitui parte fundamental da cultura da modernidade, exercendo impactos sobre a economia e outros aspectos da vida coletiva, principalmente sobre os aspectos políticos. Esses autores afirmam que é na construção cotidiana das situações de trabalho que a profissão docente vai se constituindo, contribuindo para o entendimento de um trabalho cuja atividade é fundamentalmente social, uma atividade de relações entre parceiros, um trabalho de interações humanas, ou seja, como uma atividade profissional que desenvolve por meio da interação com outro ser humano.

Os mesmos autores consideram, ainda, que algumas características como as organizacionais e sociais da escola influenciam o trabalho do professor, tendo em vista que a escola não é apenas um espaço físico, mas também social. Nesse sentido, a escola não é um espaço onde se cultivam relações homogêneas; ela representa um dos principais campos de

ação, nas sociedades contemporâneas, manifestando culturas diversas. Essas relações, portanto, são permeadas de tensões, conflitos, mas também de negociações e colaborações.

Nóvoa (1995) vê o desempenho da função e do papel dos professores como de grande competência, dentro dos projetos e finalidades sociais.

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: **agentes culturais**, os professores são também, inevitavelmente, **agentes políticos**. (NÓVOA, 1995, p. 17. Grifos do autor em questão.).

Todavia, essa abordagem não se restringe aos autores até aqui referenciados. Trabalho docente tem sido um tema pensado, repensado, debatido, discutido e refletido por autores estudiosos, e educadores que têm compartilhado acerca da complexidade que caracteriza o trabalho do professor.

Esses apontamentos remetem a Perrenoud (2001), que acredita que ser professor não é uma atividade apenas complicada, ela é, na verdade, extremamente complexa. Desse modo, as experiências que se vivem dentro de uma sala de aula propiciam uma reflexão, quase que permanente, acerca do papel e das responsabilidades do professor dentro desse contexto social chamado escola.

Além do que se tem trazido, aqui, leve-se em consideração mais uma especificidade do trabalho docente – o papel que a escola tem assumido, na atualidade, de desempenhar funções que seriam da família.

Justo (2005) alerta para o seguinte:

[...] a escola está substituindo a família como instituição social primária encarregada do acolhimento e da formação básica do sujeito. Sobre ela recaem os maiores encargos da formação biopsicológica e social, além de ser colocada como instituição estratégica para a solução dos principais problemas e desafios do mundo contemporâneo. Atualmente se entende que tudo passa pela educação, desde o problema do desenvolvimento econômico do país até o problema da gravidez na adolescência. (JUSTO, 2005, p. 37).

É pertinente que se registre, aqui, o depoimento de um dos professores participantes desta pesquisa, relativamente a essa questão:

É ... dificuldade com família... a maior parte das famílias... [...], assim: pais separados... às vezes o pai vai embora, ou a mãe vai embora... largam até os filhos em casa só... e o mais velho é que cuida... a responsabilidade de estar lá estudando e ainda estar cuidando dos menores. E ele faz o papel de mãe e pai... e ainda tem que estudar... então nós tivemos alunos assim ... e tivemos que estar junto ali... orientando... dando conselho... para poder eles estarem superando isso... né? Porque não é fácil não... então e tem o problema das drogas...(P5)

Constata-se que o trabalho do professor, como agente primordial da instituição escola, vai se tornando, sim, cada vez mais desgastante e complexo, pois demanda que se preocupe com outros assuntos além do curricular, como família, drogas, dentre outros.

Observe-se, ainda, nesse mesmo contexto, o que Perrenoud (2002, p. 58) considera como exigência de uma profissão humanista, como é a do professor: “[...] saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpado [...].”

Há que se ter em mente que a maioria das pessoas (lamentavelmente, também, alguns professores) ainda se prende à ideia de que o trabalho do professor se restringe, essencialmente, a “passar o conteúdo” aos seus alunos. De acordo com Costa e Hülsendeger (2010, p. 22), essa concepção “tem sua origem numa época em que o professor era a figura de máxima autoridade dentro de uma sala de aula e, o aluno, um figurante ao qual cabia apenas um silêncio respeitoso e obsequioso”. As autoras fazem referência a que por mais que essa imagem, ao longo dos anos, tenha-se modificado, quase desaparecido, “ela é ainda muito forte no imaginário das pessoas, dificultando a compreensão de que a realidade atual é total e drasticamente diferente”.

A expectativa ainda é de que o professor tenha um diploma de nível superior, domine conteúdos e seja especialista em alguma área. Contudo, hoje, exige-se e cobra-se um trabalho cujos resultados sejam mais imediatos como, por exemplo, a aprovação no vestibular, êxito nas avaliações propostas pelo MEC como Provinha Brasil, ENEM, ENADE, dentre outras.

Para que se obtenha bom desempenho tanto em vestibular, quanto nas avaliações propostas pelo MEC, tem-se discutido sobre o emprego de metodologias diversificadas, que instiguem, no aluno, a sua capacidade crítica e consequente criatividade, que o envolvam em situações problema, tem sido bastante sugerido para uma ação docente significativa. Nesse sentido, veja-se a concepção de um dos professores participantes desta pesquisa:

Bom... é... as aulas não só nas EI... mas em geral... a questão que eu coloquei para você, inicialmente; o aluno apresenta muita dificuldade em Matemática porque ele não consegue entender o que está sendo explicado em sala de aula... com aquilo que está vendo, com o conteúdo que ele está estudando... ele não consegue fazer uma relação com a realidade dele... que ele vivencia... então... a metodologia é sempre pegar o conteúdo que vai ser trabalhado com o aluno e transformar para a realidade do aluno... trazer para essa realidade. Quando ele começa a entender que aquilo ali faz parte da vida dele aquele conteúdo ganha um novo significado... e aí o aluno passa a ter interesse... porque já dizia Paulo Freire... você não consegue fazer uma pessoa gostar daquilo que ela não conhece... então ela precisa... conhecer... precisa entender pra ela gostar... e... ela só vai aprender quando ela gosta... né?(P6).

Fica evidente, na fala do participante P6, que o professor se preocupa em mostrar o significado do que está ensinando, onde o aluno aplicará no seu dia a dia e isso poderá facilitar o aprendizado do aluno. D'Ambrósio (2002), em se tratando do ensino da matemática, sugere que esse processo educacional seja contextualizado.

Contudo, fica o alerta sobre o fato de que o professor, nesse tipo de ação, não se ocupará apenas de desempenhá-la, tendo em vista que se torna importante instigar no aluno o desejo de aprender. Então, a motivação tem papel relevante na construção desse processo. Para Bernardo (2000, p. 78), “nós aprendemos melhor aquilo que queremos. O motor da inteligência é o desejo, condição de possibilidade de imaginação.”

Nesse sentido, cabe ao professor buscar meios que despertem a curiosidade dos alunos, para que esses desafios começem a serem pensados e explorados de modo a levar o aluno a construir estratégias na busca de respostas ou soluções.

Além da preocupação dos professores com a aprendizagem do aluno, leve-se em conta a remuneração insuficiente, que não só reflete a desvalorização social da categoria, bem como obriga o docente a lecionar em vários turnos para complementar o orçamento doméstico, razão pela qual, com frequência, utilizam os fins de semana para corrigir trabalhos ou preparar aulas, o que leva à sobrecarga de trabalho.

A questão que se levanta, aqui e na mente dos professores, é a de como lidar com todo esse contexto e suas problemáticas, já que eles implicam no bem-estar mental e físico desses profissionais. Logo, não existam respostas prontas ou definitivas para a questão, todavia alguns caminhos já têm sido trilhados e outros há, ainda, por se trilharem.

Acredita-se, como Costa e Hülsendeger (2010), que uma mudança efetiva no perfil da sala de aula se faz necessária, até para que o professor não deixe de sonhar com a possibilidade de fazer a diferença para seus alunos. Além disso, enseja-se que o professor não abandone seus ideais, valores e convicções, para o que será,

[...] preciso que passe a compreender melhor o real sentido de suas atribuições. Esse entendimento passa pela conscientização de seus limites como profissional, reconhecendo que há situações nas quais poderá interferir e até modificar, enquanto outras estarão totalmente fora de seu controle, e isso não representará incompetência ou fracasso, mas a consciência de seus próprios limites.” (COSTA; HÜLSENDEGER, 2010, p. 28).

Nesse sentido, vale a pena refletir nesta afirmação de Perrenoud (2001):

O verdadeiro profissional reconhece os dilemas e aceita que não pode simplesmente responder a eles de uma vez por todas. Também aceita expor-se ao julgamento crítico daqueles que consideram a dúvida uma fraqueza de caráter ou um sinal de incompetência. (PERRENOUD, 2001, p. 83).

A partir do momento em que o professor tem consciência desse contexto de mudanças e transformações no qual a educação e a escola estão abarcadas, ele e todos os envolvidos no processo educacional desenvolvendo com compromisso suas responsabilidades poderão alcançar o sucesso desejado. (COSTA; HÜLSENDEGER, 2010).

3.2 O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA

Nas discussões emergidas dos estudos realizados no curso de doutorado, na UCDB, o trabalho docente tem sido apresentado como questão de fundamental importância. Apresentam-se, no caso desta pesquisa, alguns desafios e possibilidades com relação ao trabalho de professor de Matemática em escolas indígenas, que atuam no contexto dessa comunidade.

Os estudos têm propiciado o aprofundamento dos conhecimentos e contribuído para o desenvolvimento da tese que ora se desenvolve.

As discussões giraram em torno de textos referentes ao trabalho, à formação docente e à docência, com o intuito de favorecer e subsidiar na ampliação de conhecimento e, por decorrência, contribuir para o desenvolvimento da tese.

Lucíola Santos (2013, p. 236) faz referência à entrevista concedida por Nóvoa, em que mostra a importância do trabalho do docente, no sentido de “Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem e incluindo-os socialmente através do diálogo, constituem o maior desafio [...]. Esse mesmo autor (p. 227) chama a atenção para que o professor deva ter o cuidado de “[...] respeitar as diversas comunidades e culturas.”

Diante do que tem sido exposto, observa-se que os desafios desses professores ultrapassam aqueles que são mais comuns na docência. Há que se pensar, por exemplo, numa busca dos direitos e igualdades, em uma formação específica e na realização da docência em escola indígena, uma vez que a educação tem papel relevante nesse processo social, seja na luta pela igualdade, seja no estreitamento entre as relações. Observe-se esta afirmação sobre o que é ser professor na aldeia: “[...] é algo além de dar aula e receber um salário no final do mês. Ser professor na aldeia de Caarapó ultrapassa o “eu”, o poder individual para um processo coletivo e participativo.” (BATISTA, 2005, p. 143).

Alguns depoimentos de professores entrevistados no desenvolvimento da pesquisa que aqui se descreve apontam um desses desafios:

[...] você tinha que buscar os alunos, andar na aldeia, tanto que eu passei a conhecer a aldeia e uma extensão muito grande dela; eu tinha que andar a pé atrás dos alunos, ia de casa em casa, buscar o aluno para se matricular... e ali você passa a conhecer um pouco da realidade, o que é realmente a reserva.

O Professor P2 demonstra, em seu depoimento, que seu trabalho vai além da sala de aula, quando em suas caminhadas pela aldeia busca alunos para irem à escola.

Vejam-se, ainda, mais alguns posicionamentos de autores que se alinham ao tema e ao conteúdo deste capítulo sobre a educação escolar indígena.

Pode-se, por exemplo, levar em consideração o que Cury (2002, p. 14) afirma, a respeito do direito à educação, ainda que não especificamente indígena: “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação entre os povos de todo o mundo”.

Oliveira (2009), em sua pesquisa de mestrado, verificou, durante o acompanhamento pedagógico nas escolas das aldeias que compõem seus estudos, que as práticas nas aulas de professores indígenas são permeadas de saberes próprios produzidos no contexto desses grupos, nas relações com a sociedade do entorno, com o grupo local e com eles mesmos. Esses aspectos, segundo o pesquisador, influenciam, de alguma forma, os conteúdos que são ensinados e aprendidos, na escola indígena, incluindo os de Matemática.

Nesse contexto, observa-se, por exemplo, este depoimento do professor P5, participante desta pesquisa, que demonstra sua visão prazerosa de bem-estar em relação ao trabalho que realiza na escola indígena:

[...] agora mesmo, explicando para eles números inteiros, eu levei chipa para sala de aula para poder explicar a questão... [...] e agora, com essas chiparias em Dourados a um real... para mim foi algo maravilhoso porque eu pude trabalhar com eles usando essa ideia... porque eu percebi que eles eram apaixonados por comprar chipa na cidade... então, os problemas que eu apresentei para eles eu coloquei a questão da chipa: se você tem tantas chipas... e ficou devendo tantas chipas... [...] foi muito engraçado trabalhar com eles... mas assim foi algo que eu percebi que teve um resultado bastante interessante. (P5).

Percebe-se que esse professor que entra na padaria para comprar chipa alegra-se com os alunos, não está só levando chipa, ele está dizendo o quanto eles são importantes para ele; esse docente não está indo apenas para dar aula, mas para um encontro pedagógico que possibilita satisfação e bem-estar. Além disso, o professor P5 trabalha com o concreto, uma vez que facilita o aprendizado de conteúdos matemáticos.

Prada e López (2005) acrescentam a questão específica da formação de professores indígenas, que, para eles,

[...] exige reconsiderações epistemológicas a respeito do papel que cumpre o docente e a escola nas sociedades indígenas, assim como o respeito do papel que o processo formativo deve cumprir, os conhecimentos indígenas junto com o contraste com aquele conhecimento que, por processos políticos e históricos, reconhecemos como universal. (PRADA; LÓPEZ, 2005, p. 27-28).

Nascimento e Vieira (2011) registram o argumento do professor guarani Valentim Pires, referente à expectativa que ele tem em relação à formação dos professores indígenas. Esse argumento pode, muito bem, refletir uma visão do trabalho docente esperado pela população indígena. Veja-se esta abordagem do professor Valentim, tal como citada por Nascimento e Vieira (2011, p. 5):

O curso tem que lavar o que foi colocado dentro de nós e fazer agente gostar mesmo das nossas coisas, da nossa coisa... Magistério tem que ser assim, construindo juntos, aprendendo juntos... Parar e passar o conhecimento. Para nós mesmos fica muito mais fácil na língua... Para lidar com a criança sem gritar, é um meio de dominar a criança tendo o que dar para ela... Falando guarani fica mais alimentado, mais instrumentalizado... O comportamento guarani é outra coisa. Proposta pedagógica tem que valorizar, limpar o que foi imposto... Recuperar a nossa educação... Os nossos valores – a língua é o principal instrumento dos valores – a escola tem que repassar para as crianças o respeito às autoridades dentro da comunidade... O professor tem que mudar dentro dele para não ficar sempre em conflito se deve ou não fazer alguma coisa: perguntar-se sempre o que é ser um bom professor guarani... Ser pesquisador de sua história, de sua cultura... a gente aprendeu alguma coisa na escola de branco mas aprendemos muito mais depois que começamos se analisar como professor guarani... Os índios é que entendem de índios.

Oliveira (2009) considera que formar professores indígenas constitui a base de uma ação pedagógica cujo cenário é o diálogo intercultural, em que se procura relacionar os conhecimentos próprios da cultura indígena com os conhecimentos veiculados por meio dos currículos escolares. Pertinentemente ao tema desta pesquisa, incluem-se, nesse contexto, os professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena.

Com base nessas considerações, é possível prever que o trabalho docente em escola indígena seja uma atividade complexa, constituída de múltiplas tarefas e desafios, razão por que será pertinente que se lance um olhar para a formação desse professor. Contudo, esta não é uma ênfase sobre a qual se pretende debruçar, aqui.

A libertação e autonomia na prática educativa, tal como propostas por Freire (2001), devem ser levadas em consideração, no contexto de uma escola indígena que respeite a língua, a cultura, os conhecimentos indígenas, podendo estabelecer o diálogo entre escola não indígena e escola indígena, tudo voltado para a sociedade em que esse povo está inserido.

Conquanto este estudo não tenha seu foco voltado ao professor indígena, vale a pena, a pretexto de contribuição ao tema, uma chamada de atenção para o trabalho desse professor, uma vez que, no desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a presença desse docente nas

escolas alvos do estudo. Ao professor indígena, é exigido um compromisso de explicar para todos os segmentos da comunidade o conceito dessa educação e sua importância, de acordo com Lima (2012b, p. 223).

Considera-se pertinente trazer aqui, nessa abordagem, a fala da professora Célia, na mesa redonda “As experiências de formação na Educação Superior e as práticas nas comunidades indígenas”¹¹:

os professores indígenas têm esse compromisso social... [...] isso faz total diferença, porque como repensar esse compromisso dos professores não indígenas principalmente com a relação dos povos indígenas que são monolíngues ou bilíngues ... e aí os indígenas Xakriabá vão chegar ali e falar que os professores não indígenas têm dez anos ali atuando como professor de Português ou professor de Matemática, no entanto esses professores não tem um repertório nem para falar um bom dia com eles.

Com relação à contratação dos professores, entende-se que o fato de ser indicação da liderança revela uma preocupação com o compromisso social, não se tratando, portanto, de uma escolha individualista, já que a intenção é de atender à necessidade da comunidade.

Por meio da educação escolar indígena, a partir das relações interculturais, a interação com outras culturas propicia o enriquecimento da própria cultura e são favoráveis, no sentido de contribuírem na luta pelo desenvolvimento desses grupos de diferentes contextos culturais.

Vive-se um tempo em que as mudanças acontecem muito rapidamente; desse modo, o professor não pode considerar que sua formação esteja completa após a formação inicial. O desenvolvimento profissional é uma atividade contínua, interativa e acumulativa. Um professor precisa seguir buscando conhecimento por meio de formação continuada, como qualquer outro profissional e repensar suas concepções e práticas ao longo de sua carreira. Nesse sentido, considera-se que o professor não seja um consumidor de conhecimento, mas um sujeito capaz de gerar conhecimentos e valorizar o conhecimento dos outros, capaz de repensar suas ações, e formas de atingir a aprendizagem de seus alunos. (GARCIA, 1999).

As transformações sociais revelam novos tempos e provocam a necessidade de se criarem alternativas às demandas exigidas pelo mercado de trabalho, que, por sua vez, exige pessoas altamente qualificadas. De acordo com D’Ambrósio (2001, p.20), “O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena”.

¹¹VII Seminário Povos e Indígenas e sustentabilidade – II Seminário do Observatório da Educação. Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UCDB) – Formação superior e os saberes/conhecimentos tradicionais. 18 a 20 de setembro de 2017.

Vale a pena reforçar alguns aspectos da docência que, por mais que já tenham sido mencionados, importa que sejam trazidos de volta, aqui, pela importância de que se revestem.

Ser professor é mais que transmitir conhecimentos; não se trata de uma profissão estática; ela vai se construindo ao longo da vida. “[...] formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). É necessário saber gerenciar, facilitar o processo de aprendizagem e também interagir com o aluno na produção crítica de novos conhecimentos. Assim, a função do professor em sala de aula é desafiadora, por vivermos em uma época de muitas transformações e mudanças que acontecem no mundo; além de se passar por momentos de muitas incertezas, assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Nesse contexto, está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa, saberes que estão vinculados à realidade sociocultural da comunidade na qual está inserido. No que se refere à escola indígena, é necessário levar em consideração suas especificidades. Considerando essas especificidades do trabalho docente na escola indígena, colocadas acima, percebe-se a relevância e a necessidade de uma formação voltada para esse trabalho, tendo em vista que, conforme explanado por Nascimento e Urquiza (2014),

A escola indígena atual está atravessada pelo modo de ser indígena, pelo uso da língua materna indígena, pelos processos de tradução dos conteúdos escolares realizados na lógica indígena, pelas negociações e traduções criando diálogos epistemológicos entre os saberes, entre as ciências indígenas e os saberes da cultura escolar (universalista, etnocêntrica e monocultural), pela existência de um patamar de convívio, coexistência, embora muitas vezes ainda não explícitos, entre os segmentos de saberes diferenciados que circulam na escola, pelas linguagens e comunicações, pelas relações, o jeito de falar, de ensinar o que consequentemente orienta as práticas pedagógicas. (NASCIMENTO; URQUIZA, 2014, p. 122).

Nesse sentido, o que se percebe, pelos estudos realizados e pelos dados obtidos nas entrevistas para esta pesquisa, é que os professores não indígenas sentem necessidade de conhecimentos mais específicos, na perspectiva de uma educação que esteja alinhada com a cultura da comunidade e da escola indígena. Confira-se:

[...] por mais que você diga: não, você vai ser professor... professor em qualquer lugar, não é assim e na aldeia é outra cultura... (P3).

Aí tem as formações deles... que é dos saberes... que para trabalhar lá na aldeia... tem que fazer essa formação... Eu faço, né? Todo ano eu faço... todo ano a formação com eles... Eu tenho desde o ano passado... Essa formação dos saberes é dentro da cultura deles... eles escolhem um tema de pesquisa... e vão trabalhando envolvendo mesmo a aldeia né? Alguma coisa que envolva a aldeia, né? Que tenha a ver com eles, né? É interdisciplinar... (P2).

Somos a maioria professores brancos, né? E que não fala a língua, não entende e nem sempre você tem uma pessoa perto que entenda para tirar sua dúvida. Então a gente acaba trabalhando juntos, a questão do Português mesmo. [...] a professora de repente me ajudava na questão do português, e junto com os alunos. (P1).

[...] para você trabalhar numa reserva indígena seria muito legal se você tivesse tempo para você conhecer... muito bem como funciona... desde antes... os ancestrais deles... de como que a cultura... as rezas... de onde vem? Como que eles aprendem, né? (P3).

[...] e eu achei bem fora da minha formação, [...] mas eu fiquei um ano e aprendi bastante coisa porque era fora da minha realidade, da realidade para qual eu fui formada, né? (P1).

Verifica-se, nas falas desses professores entrevistados, o reconhecimento da necessidade de uma formação consistente em relação à perspectiva da educação indígena.

Segundo Garcia (1999), a formação do professor não pode ser considerada estática; ele precisa aprender todos os dias a ser professor. É necessário fazer relacionar teoria (aquele apreendida na formação inicial) e prática (aquela adquirida ao longo da profissão).

Um profissional da educação precisa pensar em sua prática como uma forma de (re)pensar sobre seu desempenho, ou seja, avaliar suas práticas, e de encontrar maneiras de lidar com os problemas cotidianos de sala de aula. Para Charlot (2002), existe a “necessidade de o docente investir pessoalmente nas próprias ações e nas do outro para que haja interferências no processo de aprendizagem”.

Faz-se necessário que o próprio professor busque formação que o auxilie no processo ensino e aprendizagem, e que venha suprir as cobranças da contemporaneidade para realização do trabalho docente.

De acordo com Gatti (2008), na última década, a preocupação com as pressões que os docentes sofrem no trabalho e em outras atividades entrou na pauta mundial:

[...] de um lado estão as pressões do mundo do trabalho, que vêm se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. (GATTI, 2008, p. 62).

Por esse posicionamento da autora, entende-se que existem duas situações recorrentes: uma exigência mercadológica de profissionais portadores de competência e habilidades para atuar no mundo globalizado e um sistema educacional que, aparentemente precário, tem apontado, por meio de avaliações, em larga escala, resultados que estão longe de ser aqueles desejados e esperados.

Diante desse cenário, esperam-se mudanças. Para que esse panorama se modifique, observe-se esta abordagem feita por Veiga e Amaral (2002), relativamente às transformações do mundo contemporâneo:

[...] Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação. (VEIGA; AMARAL, 2002, p. 67).

Tais mudanças e transformações, tanto no mundo quanto na educação, apontadas por Gatti (2008) e Veiga Amaral (2002) também estão presentes na educação etnomatemática, conforme explicita Scandiuzzi (2002b):

A educação etnomatemática sob meu ponto de vista - está atenta às mudanças do tempo e pode optar pela educação onde cada sujeito é visto na sua identidade e na sua alteridade. Termos como respeito, solidariedade e cooperação podem ganhar sinais vitais se a pessoa que exerce o papel de profissional em educação assim o desejar. A época do só saber-fazer está se acabando e vindo a tempo que queremos de completar com o ser. Nada adianta saber fazer se não soubermos para que sabemos e fazemos. (SCANDIUZZI, 2002b, p. 2).

Dessa maneira, deve-se pensar a formação docente como responsável, também, por prover, aos docentes, os subsídios, ou seja, possibilitar apoio e orientação para saber lidar com situações do cotidiano que os tornem capazes de atuarem de forma a atender às demandas específicas das escolas.

No caso do contexto indígena, com relação ao ensino da Matemática, Scandiuzzi (2000) explica que é necessário que a cultura seja respeitada e os professores busquem ajudar os educandos a encontrar o caminho escolhido. Com relação a educar matematicamente o autor expõe que,

[...] desenvolver, neste diálogo simétrico, formas de diálogo franco, aberto, que exigira do educador e do educando um crescer no conhecimento da arte ou técnica de explicar, de compreender, de entender, de interpretar, de relacionar, de manejar e lidar com o entorno sociocultural. Será muito importante que haja uma inter/intra relação entre as etnomatemáticas, pois cada etnomatemática conhecida e aprendida exigirá uma maior abertura aos novos conhecimentos e o possível diálogo entre os grupos sociais que a produzem, quando aprendidos, se tornara mais próximo e compreensível. À medida que conhecemos a etnomatemática de um grupo social, este grupo social passa a fazer parte de nós e seus hábitos e costumes serão respeitados, não serão folclore e nem tidos como “menores”, necessitando de reeducação. (SCANDIUZZI, 2000, p. 12)

Dessa forma, faz-se necessária, sim, uma formação específica para a realização do trabalho docente que atua em escola indígena, como podemos observar nas falas destes professores:

Porque eu acho assim, que deveria ter mais cursos para preparar esse professor (P5). Aí tem as formações deles... que é dos saberes... que para trabalhar lá na aldeia... tem que fazer essa formação...(P2).

Do ponto de vista da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, o artigo 13 estabelece que os professores devem

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996, p. 23).

Além dessas incumbências pertinentes também à docência em escola indígena – interesse desta pesquisa – as ações permeiam a interculturalidade e o bilinguismo. Logo, é preciso ter em mente que o exercício dessa função docente prevê muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos.

Com relação ao professor, no caso desta pesquisa, o não indígena se sente vulnerável e impossibilitado de fazer muita coisa, seja por conta da falta de condições de trabalho, seja por conta da falta de expectativa no trabalho, seja, ainda, por desconhecimento da cultura diversa em meio da qual ele atua, neste caso a indígena.

Nesse caminho, por exemplo, trabalhar a Matemática de acordo com o universo da língua e da cosmovisão indígena, além das especificidades dos conhecimentos tradicionais que são transferidos para a Matemática escolar, considerando o contexto intercultural no qual se tem constituído a educação escolar indígena e a questão do bilinguismo, pode contribuir para elucidar o problema proposto. Pode-se afirmar, com base no conceito de “tradução cultural”, de Burke (2009), que há um processo de transformação dos conceitos estudados na universidade, dos saberes acadêmicos, em processos equivalentes em outra cultura, em outra língua, neste caso, a cultura e língua Guarani e Terena.

Tardif e Lessard (2011) afirmam que o trabalho docente está baseado nas relações interpessoais escolares e constitui uma atividade em que o trabalhador se dedica ao outro ser humano, ou seja, ao aluno, que é considerado, segundo os autores, objeto de trabalho, e busca realizar o papel de mediador nesse processo de construção de conhecimento. Percebe-se que o trabalho docente, no contexto em que está sendo abordado aqui, exige mais do profissional, na medida em que se devem considerar os saberes do grupo, ou seja, os saberes da cultura indígena que constituem o fio condutor de todas as aprendizagens durante todo o processo, ao mesmo tempo em que esse profissional precisa entender os saberes específicos da Matemática de forma contextualizada, de forma significativa, ou seja que faça sentido para o grupo.

Estas falas de professores participantes desta pesquisa corroboram o argumento exposto acima:

Eu procuro sempre, na metodologia, quando for explicar um determinado conteúdo, partir também da parte histórica (da Matemática). Para o aluno saber o motivo... e o porquê de estar estudando aquilo e sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Para que aquilo faça sentido. (P4).

[...] assim quando sempre quando for explicar um determinado conteúdo, partir também da parte histórica. Para o aluno saber o motivo... e o porquê está sendo estudado aquilo e sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Para que aquilo faça sentido. A mão... que é uma das unidades utilizadas no dia-a-dia do aluno... a questão do balão também, pensando na colheita. Então, sempre partir para o modo prático, para que aquilo faça sentido para o aluno. (P4).

Esses depoimentos evidenciam que, ao explicar conteúdos matemáticos, esses professores se preocupam e buscam maneiras para que o aluno obtenha uma aprendizagem significativa.

Com base nessas considerações e a despeito dos desafios e das dificuldades que envolvem o trabalho docente em escola indígena, existem possibilidades de bem-estar na realização desse trabalho docente na educação indígena, conforme se pode perceber por esta fala:

Muito... muito... muito... muito assim, até mesmo eu falo: eu sou feliz como professor, antes de mais nada; mas eu sou mais feliz ainda por estar aqui, porque é um lugar onde eu me identifico, que eu me sinto muito feliz dentro da comunidade indígena. (P6).

Rebolo (2012a, p. 123) entende o trabalho docente como um conjunto de ações e relações realizadas pelo professor no decorrer da vida profissional e afirma que “depende, para ser efetivado, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.”

No entanto, para Jesus (1998) e Esteve (1999) nem sempre, ao realizar esse trabalho, o professor se sente satisfeito, tendo em vista que o cotidiano do docente é bem diferente daquele imaginado nas aulas da graduação. O que se pensa em relação ao que seria o trabalho na escola está bem longe da realidade que se vive e que é encontrado na escola. (Tardif e Lessard, 2011). Desse modo, as situações vivenciadas no cotidiano por esse professor causam insatisfação que, em geral, ocasionam mal-estar para o docente, conforme é explicitado por alguns autores como Jesus (1998) e Esteve (1999). Isso leva a pensar que esse mal-estar afeta os professores tanto de escolas indígenas quanto os de escolas não indígenas.

A discussão, nesta Tese, em torno de questões que dizem respeito ao bem-estar e satisfação no trabalho docente, está restrita ao professor não indígena que atua em escolas indígenas. Utilizar-se-ão os estudos de Rebolo e Bueno (2014), que propõem uma reflexão acerca dos fatores relacionados aos quatro componentes do trabalho: 1. O da atividade laboral; 2. O relacional; 3. O socioeconômico e 4. A questão infraestrutural do espaço de trabalho, na busca de identificar as satisfações e insatisfações desses professores não indígenas.

Nessa direção, a pesquisa propõe verificar se existe satisfação ou insatisfação no trabalho de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática e, também, condições que favoreçam - ou não - e propiciem o bem-estar - ou o mal-estar - em escola indígena.

Torna-se, portanto, instigante e relevante que se investigue acerca do professor não indígena de Matemática que atua em escolas indígenas, uma vez que os desafios que são postos para esse profissional vão além daqueles comuns a uma escola não indígena, devido às especificidades da escola indígena e de seus alunos, cuja tradição cultural deve ser mantida e respeitada, pelo fato, se mais não fosse, de que essa é uma prerrogativa prevista e regulamentada conforme legislação vigente.

As condições vividas no âmbito escolar levam os professores a que, de modos diferentes, enfrentem os desafios que são impostos às suas práticas cotidianas. Desse modo, torna-se bastante complexo falar em bem-estar docente, levando-se, ainda, em conta que a escola é um ambiente dinâmico e que nela transitam diferentes pessoas. Contudo, a despeito desse contexto, o profissional da educação é desafiado a desempenhar suas funções de maneira que consiga experimentar bem-estar pessoal e profissional.

Importante se faz informar que o bem-estar do qual se fala é, segundo Rebolo (2012a, p. 130), “[...] um estado em que prevalecem as vivências positivas”. Em complementação à sua concepção, a autora contrapõe: “mas, como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena”, e acrescenta: “[...] pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento.”

Dessa maneira, Rebolo e Bueno (2014) apontam para necessidade de compreensão dos diferentes aspectos que “suscitam e sustentam o bem-estar docente”, uma vez que são fundamentais na busca de caminhos e estratégias que promovam condições mais satisfatórias diante de conflitos e dificuldades encontradas no trabalho, e que propiciem as formas ideais de os docentes reorganizarem suas práticas escolares, alcancem o bem-estar e não adoeçam ou abandonem a profissão.

Por meio das lutas relacionadas à educação escolar indígena, tanto os professores indígenas como não indígenas têm se preocupado com a construção dos saberes que vêm sendo pensado para a criança indígena. Esses professores lutam por uma educação diferenciada, determinada pela Constituição Brasileira de 1988.

Segundo Grupioni (2001, p. 9), “Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com as suas línguas, culturas e tradições.” O autor prossegue sua abordagem sugerindo que “Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir

para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos” e conclui: “[...] deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.” (*ibidem*, p. 9).

Ainda segundo o mesmo autor,

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. (GRUPONI, 2001, p. 9).

Nesse sentido, acredita-se que o trabalho coletivo entre povos indígenas, ou seja, professores indígenas e não indígenas juntamente com a comunidade indígena possam contribuir para a garantia dos direitos desses povos e para a conquista de uma educação indígena que venha a ser realmente diferenciada, bilíngue e de qualidade, o que poderia possibilitar o bem-estar no trabalho docente.

3.3 O TRABALHO DO DOCENTE DE MATEMÁTICA NA ESCOLA INDÍGENA

Na educação escolar indígena, para que se cumpram o papel e as atribuições de professor de Matemática, é de importância que os docentes tracem objetivos que deem conta de proporcionar e reforçar a valorização dos alunos e de seus conhecimentos, nesse contexto intercultural, além de transitar entre os saberes específicos matemáticos e os saberes matemáticos indígenas.

A formação desse professor de Matemática precisa ser pensada especificamente com o intuito de dar condições, competências e habilidades para que esse docente lide, concomitantemente, com o conhecimento matemático e com os saberes indígenas. Nesse sentido, é imprescindível que a formação seja adequada, específica e que possibilite relações necessárias nesse contexto. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Oliveira (2014, p. 3) faz referência a Bernardi, Caldeira e Duarte (2013), cujo ponto de vista defende que o ensino da Matemática se desenvolve, para cada povo ou sociedade, de maneiras culturais distintas e depende das representações culturais de cada grupo social. Esses autores observam, ainda, que trazer para os alunos indígenas uma educação distanciada de sua realidade de vida e cultura pode contribuir para enfraquecer a identidade de seu povo.

Ferreira (2002a) explicita que na escola indígena o ensino da Matemática ocorre de maneira diferente, tendo em vista que os conteúdos usualmente trabalhados na escola regular

são reinterpretados e reorganizados para a realidade de cada povo. Essa autora considera que a Matemática deva ser vista como uma ciência intercultural, na escola indígena, a fim de possibilitar que alunos indígenas entendam, construam e utilizem estratégias próprias. Dentro dessa perspectiva, especificamente sobre os processos de transmissão e apropriação de conhecimentos da Matemática.

A mesma autora fez um estudo, em uma escola indígena, acerca do trabalho, na Matemática, com a adição e subtração. Percebeu que os alunos indígenas utilizam estratégias diferentes para a escolha da operação e resolução de problemas, influenciados pelo cotidiano, por fatores econômicos e por aspectos da interação social entre os indivíduos e sua comunidade. Assim, a proposição para uma mesma atividade com problemas de adição e subtração pode apresentar uma variedade de respostas. (FERREIRA, 2002a).

Bernardi, Caldeira e Duarte (2013) afirmam que os docentes indígenas que frequentam os cursos de formação de professor indígena costumam “desenvolver situações pedagógicas em Matemática ou em Educação Matemática que valorizem as experiências de vida, os conhecimentos e aspectos específicos da realidade cultural de cada povo.” Segundo os autores, esses professores indígenas em formação costumam utilizar, para o ensino da Matemática, o Etnoconhecimento com base na cultura de seu povo.

Percebe-se, desse modo, que os professores que conhecem e integram em sua prática pedagógica dimensões culturais e sociais, na construção dos conceitos, proporcionam situações de aprendizagem realmente significativas para os alunos e, assim fazendo, colaboram para que esses alunos aprendam mais facilmente os conceitos da Matemática.

Então é isso...eu procuro sempre trabalhar em cima das dificuldades deles, [...] tento pegar do conteúdo o que é mais importante para eles. E eu envolvo muito, ali na aldeia, eu procuro trabalhar mais a questão do sustento, a linha de trabalho da maioria deles; eles usam muito a venda, a troca... porque a maioria dos pais trabalham com vendas, de mandioca de pão, vendem isso... aquilo...[...]. Então eu tento trabalhar com mercadinho dentro da sala de aula, ali... para ver se eles conseguem raciocinar... pensar... Então... às vezes é o que os pais fazem... às vezes eles trabalham dessa forma... alguns dos indígenas ali, ou a mãe está vendendo alguma coisa na rua, ou o pai está fazendo alguma coisa de diária, esse tipo de coisa; então eu trabalho muito nesse ponto aí, quando eu vou trabalhar a Matemática eu tento puxar essa realidade deles. (P3).

Com relação a essa questão, para comprar e para vender utilizam-se da lógica capitalista e de troca, o que difere da sociedade não indígena que é apenas capitalista.¹²

¹² Esta parte do trabalho contém abordagens adaptadas de texto produzido pela autora/pesquisadora “Trabalho docente: o que falam os professores de Matemática no contexto da escola indígena”, apresentado no VII Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade – Formação Superior e Saberes/conhecimentos tradicionais e no II Seminário do Observatório da Educação – Educação Escolar Indígena - (OBEDUC/UCDB), Campo Grande: UCDB, 1-13, set de 2017.

Os desafios dos professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática nas escolas indígenas vão além dos desafios encontrados na docência, em geral, como alguns apontados por Jesus (1998): domínio de métodos e técnicas de ensino, ministração dos conteúdos, avaliação, conversa com os pais nas reuniões e, ainda, sua ocupação com problemas administrativos da escola. Os docentes das escolas indígenas têm, acrescidos a esses, os desafios, por exemplo, de entender sobre direitos, diferenças e igualdades, de ter uma formação específica e de conseguir se realizar em escola indígena, alcançando o bem-estar no trabalho que desenvolvem.

Aos professores não indígenas de Matemática, sujeitos dessa pesquisa, no entanto, é lançado outro desafio, qual seja, o de ensinar e promover o aprendizado conteúdos matemáticos, tendo em vista tratar-se de uma disciplina temida por grande parte dos indivíduos, inclusive dos indígenas, o que pode ser corroborado na fala do indígena Kuiussi Suyá, registrado por Ferreira (2002a, p. 41): “No começo, o homem branco tentava acabar com a gente usando revólveres, chicotes e doenças. Agora ele usa números. [...] As perguntas do homem branco sempre começam com ‘quanto’ ou ‘quando’. [...] O mundo de vocês é um mundo de números”.

Dessa forma, muitos deles questionam essa necessidade de se aprender Matemática, conforme se pode perceber, na pesquisa de mestrado de Ferreira (2002a), por meio do relato de Nunu Juruna, professora de tecelagem e cerâmica no parque Xingu:

Você nos ensina na escola para que serve a matemática e como ela funciona. Mas eu vou te ensinar para que a Matemática não serve. Não tente aprender tecelagem usando números. Não me pergunte exatamente quanta cinza de casca de pau você precisa misturar na argila para fazer panela de barro. Para estas coisas a gente não usa números, e é por isso que você está tão confusa. (FERREIRA, 2002a, p. 43).

Falar sobre esses saberes matemáticos indígenas é relevante, tendo em vista que os sujeitos envolvidos nessa investigação são professores de Matemática não indígenas que trabalham em escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados – RID e que, por sua vez, possuem seus saberes, mas muitas vezes não possuem os saberes próprios da cultura dos seus alunos indígenas. Observe-se essa prática descrita pelo professor P3 na entrevista concedida para o desenvolvimento desta pesquisa:

A escola em que eu trabalho é bem legal... ela tem um projeto de horta que trabalha com sustentabilidade. Eles envolvem bastante as diferentes matérias (disciplinas), bastante os alunos, na questão da horta. [...] Nós estávamos mexendo com a horta, trabalhamos com eles sobre espaço, medidas no terreno e área... eu estava entrando com área e perímetro com 8º ano e quantidade... Agora eu estava pensando em começar trabalhar a questão da água para manter a horta... estava até pensando em fazer um projeto envolvendo a quantidade de água e o tempo de produção, né? (P3).

Percebe-se que, conquanto o trabalho de professores de Matemática em escola indígena seja desafiador e intenso, alguns deles conseguem realizar projetos que se aproximam da cultura indígena, uma prática que, sem dúvida, favorece o aprendizado da Matemática para os alunos indígenas. Assim, é relevante que se mencione que as leituras, os estudos, discussões, reflexões e escritas, permitem (re)pensar essas temáticas e contribuem para as reflexões e produções ligadas às temáticas aqui mencionadas.

A trajetória, a forma como esse trabalho docente acontece e as relações vividas, experimentadas e enfrentadas é que indicarão o nível de satisfação desses professores, o que significa perceber se esses docentes sentem ou não bem-estar em relação ao trabalho que realizam. É o que se vai abordar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UM PERCURSO

Este é o capítulo no qual são apresentados os conceitos referentes ao mal-estar e bem-estar docente, as possibilidades de construção do bem-estar docente e, por fim, as estratégias de enfrentamento.

Segundo Ramos (2002, p. 3), “a satisfação profissional começou a ser objeto de estudo, a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o fator humano da empresa.” A autora chama a atenção para o fato de que “nem o conceito de satisfação nem a caracterização dos fatores que a determinam têm ainda acordo dos teóricos nesta área; todavia, a satisfação no trabalho aparece como o problema mais estudado na literatura organizacional.”

Já é do consenso de muitos autores, de acordo com a autora, que “o ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida.” (RAMOS, 2002, p. 3).

Nesse sentido, em concordância com autores que assim defendem, essa autora considera que a satisfação profissional prevê um componente afetivo e outro mais cognitivo, ou seja, um mais pessoal (ou psíquico) e outro mais social. Além disso, conforme a abordagem da autora, trata-se de um conceito muito complexo, tendo em vista que reflete um critério subjetivo, uma vez que pode alguém sentir-se satisfeita em determinada situação, enquanto outro poderá sentir-se insatisfeita. (RAMOS, 2002).

Desse modo, o que se constata, segundo Ramos (2002) é que

o conceito de satisfação profissional é um constructo que visa dar resposta a um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão; quando tal sentimento e forma de estar na profissão não se verificam, surgem, então, manifestações de sentimento contrário, concretizando-se a presença da insatisfação. (RAMOS, 2002, p. 3).

Os estudos sobre qualidade de vida e bem-estar têm recebido maior foco, nos últimos 30 anos, em vários campos, inclusive da educação, mas sobretudo no campo da psicologia.

A princípio, qualidade de vida e bem-estar foram tratados como sinônimos e eram concebidos com base em dimensões objetivas da vivência humana. Nesse contexto, ter

qualidade de vida e experimentar bem-estar eram determinados pelas condições socioeconômicas e pelas garantias sociais. (NAIFF; FERREIRA; NAIFF, 2013). A partir da década de 1970, porém, o bem-estar passou a ser considerado como um dos componentes da qualidade de vida e a ser subdividido em bem-estar objetivo e bem-estar subjetivo, conforme se verá mais adiante.

Para Santana (2016), contudo, considera-se pertinente ter-se em consideração

que o conceito de qualidade de vida abrange aspectos individuais, relacionais, sociais e culturais, com foco na percepção de aspectos ambientais e situacionais. Já o conceito de bem-estar subjetivo envolve aspectos relacionados ao afeto, à satisfação com a vida e à felicidade, relacionando-se mais à percepção de aspectos individuais. Há também diferenças entre os construtos qualidade de vida e bem-estar psicológico, pois este último envolve dimensões cognitivas, como as de autoaceitação, autonomia, propósito de vida, domínio do ambiente, crescimento pessoal e relações positivas com os outros, relacionando-se também a aspectos individuais. (SANTANA, 2016, p. 37).

Tem-se observado algum esforço, por parte de estudiosos como Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012), no sentido de realizarem estudos sobre o mal-estar, notadamente sob o ponto de vista do bem-estar docente. Esses estudos visam a desenvolver meios que favoreçam a promoção do bem-estar dos professores. Os resultados desses estudos têm apontado para uma realidade docente sobrecarregada de exigências e encargos educacionais e que, por essa razão, vem requerendo uma atenção maior, tendo em vista que, nesses achados, a profissão docente se sobressai entre as categorias profissionais "mais propensas a desenvolver níveis elevados de estresse, podendo em consequência disso, desencadear o desenvolvimento do mal-estar docente." (SAMPAIO et al., 2012, p. 2).

Nesse sentido, Jesus et al. (2011) registram a informação de que a Organização Internacional do Trabalho, no relatório sobre "Emprego e condições de trabalho dos professores", considera a docência como uma "profissão de risco físico e mental". (SAMPAIO et.al, 2012, p. 2).

Entende-se, como os autores, que são de extrema necessidade medidas mais efetivas que minimizem os problemas recorrentes dos professores, na atualidade. Além disso, já seria hora de se entender que o professor não é somente parte importante para que se tenha uma Educação da melhor qualidade, uma vez que o professor é considerado importante e tem um papel relevante no sistema educativo, nesse sentido deveria ser objetivo principal das políticas educativas a promoção do bem-estar desse profissional. (JESUS, 2002).

Sampaio et al. (2012, p. 4) fazem referência a alguns estudos que corroboram essa realidade docente atual e a urgência de que a ela seja dada maior atenção. Dohms (2011), por exemplo, realizou um estudo com 25 professores de Educação Infantil e de Ensino Médio,

cujo resultado revelou que 45% desses docentes apresentavam “níveis significativamente mais elevados de ansiedade injustificada, 33% com grau mais elevado de concomitantes somáticos de ansiedade e 22% de indicativos de depressão.”

Nesse estudo, vem apontado, pelos participantes docentes, como principais fontes de pressão, dentre outras, o relacionamento com familiares de seus alunos, a falta de recursos materiais na escola, a indisciplina dos discentes, a burocracia escolar e os trabalhos que extrapolam a carga horária - que acabam por interferir na vida pessoal, a insatisfação com o salário, as avaliações sistemáticas dos alunos, a desvalorização da docência, [...]. (SAMPAIO et al., 2012).

O trabalho docente é permanentemente envolvido por desafios, conforme já referido, que são trazidos, também, pelas dificuldades cotidianas que os professores precisam superar para que suas necessidades básicas sejam supridas e para que alcancem satisfação profissional. Ter prazer, sentir-se satisfeito, alcançar realização pessoal e profissional são fatores de grande relevância para a vida pessoal e profissional.

Veja-se, nesse sentido o que Ramos (2002) escreveu, em sua Tese de Doutorado:

A ideia que se repete, em todos os autores, é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afectuoso; atender individualmente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas actividades para a escola, atender a problemas burocráticos, ..., o rol de exigências parece não ter fim. Como é do conhecimento geral, para além das aulas, os professores devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (RAMOS, 2002, p. 24).

É muito pertinente, também, o que Marchesi (2008), em abordagem sobre o bem-estar dos professores afirma:

Se a profissão docente tem um forte componente moral, se exige um compromisso ativo e positivo com as novas gerações, se deve contribuir para a felicidade dos alunos, se deve manter o otimismo e a esperança no futuro das novas gerações e da humanidade, não há remédio senão admitir que o agente dessa atividade – o professor – necessita sentir-se participe do projeto e, consequentemente, deve viver e transmitir certa forma de felicidade em sua atividade docente. E ele só pode sentir-se feliz em seu trabalho se gostar do que faz, se sentir satisfação com isso, se encontrar sentido em educar seus alunos. (MARCHESI, 2008, p. 57).

Rebolo (2012b, p. 26) compartilha dessa mesma ideia, ao sugerir que o trabalho recompensador, que traz satisfação ao profissional docente é aquele considerado “como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador”. Conseguí-lo nem sempre é fácil; às vezes até se consegue, entretanto, nem sempre se mantém. Há um

sentido extremo, que interfere negativamente nos sentimentos e emoções do profissional – aquele em que o trabalho é visto como um mal necessário, que apenas garante a sobrevivência. Dessa forma, trabalhar se torna uma atividade geradora de mal-estar e até de adoecimento.

Bem-estar docente, então, na concepção de Rebolo (2012b, p. 24), é “[...] a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e com a organização escolar”.

A autora esclarece que a dimensão objetiva se refere às características do trabalho, propriamente ditas, e às condições para sua realização; a dimensão subjetiva trata das características pessoais do professor, como competência e habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida.

A intersecção das duas dimensões é o que determina as avaliações cognitiva e afetiva; refere-se a uma avaliação do próprio professor, de suas atividades e condições para realizar seu trabalho. Um resultado positivo sinaliza a existência de bem-estar; um resultado negativo evidencia a presença de mal-estar.

Associa-se o bem-estar objetivo aos aspectos econômicos e sociais, enquanto o bem-estar subjetivo se caracteriza por meio da experiência subjetiva sobre a própria vida, subdividindo-se em três categorias: satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, conforme explicitado, também, por Naiff, Ferreira e Naiff (2013).

Gonçalves (2006) explicita que as condições objetivas e as avaliações subjetivas interagem na configuração do bem-estar. Essa autora ressalta uma pesquisa realizada na Alemanha cujos achados evidenciaram que “as relações entre condições objetivas boas ou ruins e as percepções subjetivas boas ou ruins podem gerar sentimentos de bem-estar e adaptação ou de dissonância e privação, respectivamente”. (NAIFF; FERREIRA; NAIFF, 2013, p. 3).

Conquanto o foco desta investigação e abordagem não seja a psicologia positiva, vale a pena fazer menção de um aspecto intrínseco ao tema do bem-estar docente, especificamente do bem-estar subjetivo - o da felicidade. Csiksentmihalyi (1992, p. 14) afirma que a felicidade não é algo que dependa de “acontecimentos externos, mas sim de como os interpretamos”. O autor acrescenta que

A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós. As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade (CSIKSENTMIHALYI, 1992, p.14).

Nessa perspectiva, Jesus e Rezende (2009, p. 17), referem-se ao bem-estar como “o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos da vida”, uma vez que não depende somente do sujeito, mas também de como ele encara, avalia e resolve as experiências que vivencia.

Jesus (2007) considera que o modo como cada professor lida com o mal-estar depende de como ele percebe as situações. Nesse sentido, o autor faz referência à necessidade de que esse profissional goste do que faz e deseje buscar estratégias e adquirir novos conhecimentos que propiciem o bem-estar.

Jesus (2002) destaca a importância que, na formação inicial do professor, deva ser dada à resiliência e à habilidade para a criação de estratégias de *coping*¹³, ou seja, ao movimento em prol de se desenvolverem competências e estratégias que visem ao enfrentamento das dificuldades, superando-as e melhorando sua prática.

Machado (2014) sugere que a resiliência seja a capacidade de, diante de situações de tensão, o indivíduo consiga suportá-las, consiga desenvolver formas de lidar com elas. Para o autor, numa outra forma de se entender, resiliência consiste na capacidade de esse indivíduo inventar e reinventar a si mesmo a cada dia, a cada adversidade.

Há uma luta constante, travada pelo ser humano, para conseguir equilíbrio de vida garantir sua sobrevivência. Por meio da autodefesa ele procura alcançar satisfação no seu trabalho, superar os aborrecimentos que decorrem de situações ou da falta de recursos/condições para desenvolver uma prática ideal. Quando o profissional da educação consegue que a satisfação prevaleça, o bem-estar passa a ser uma realidade no desempenho da atividade docente. Rebolo (2012b) entende bem-estar docente como

[...] uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, que pode ou não se concretizar, dependendo das características do trabalho; do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor e dos modos como o professor enfrenta e resolve os conflitos gerados pelas discrepâncias entre o que espera e o que tem, entre a sua organização interna e a organização do trabalho. (REBOLO, 2012b, p. 24).

Em se tratando de uma possibilidade, é procedente que se leve em conta mais esta concepção de bem-estar, sugerida, ainda, por Rebolo (2012b, p.24): “um estado resultante de multiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas”. Essa multiplicidade de variáveis pode despertar, nos professores, um sentimento de satisfação ou de insatisfação em relação ao

¹³ Este conceito será esclarecido no item 4.2.2.1 deste trabalho.

que realizam, dependendo, então, “do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor”.

Contribuindo com o assunto, Jesus (2006) oferece o seguinte apontamento:

O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2006, p. 131).

Com base na revisão da literatura que serviu de sustentação ao tema, entende-se que o bem-estar no trabalho docente, de modo geral, envolve a satisfação que ele cultiva no desenvolvimento de suas tarefas, gera motivação e resulta em condutas acertadas e melhor desempenho dentro da organização.

O bem-estar, geralmente, manifesta-se atrelado à satisfação que as pessoas sentem quando realizam determinadas atividades. Csikszentmihalyi (1992) considera que,

Os acontecimentos que causam satisfação ocorrem quando a pessoa não apenas cumpriu algumas expectativas anteriores, realizou um desejo, ou supriu uma necessidade, mas também quando ultrapassou aquilo que foi programada a fazer e alcançou algo inesperado talvez nem sequer imaginado antes. A satisfação caracteriza-se por esse movimento para frente: por uma sensação de novidade, de realização. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 75).

A fim de se pensar um pouco mais sobre satisfação no trabalho docente, aborda-se, aqui, sobre o que Rebolo e Bueno (2014) consideram os quatro componentes da dimensão objetiva desse trabalho docente, quais sejam: a atividade laboral, o componente relacional, o socioeconômico e o da infraestrutura do ambiente de trabalho.

Sobre o primeiro componente - a atividade laboral - Rebolo (2012b) explicita que

O trabalho analisado a partir do seu componente da atividade laboral será satisfatório e capaz de gerar bem-estar quando for composto por um conjunto de tarefas que sejam diversificadas, que tenham identidade entre si, que propiciem a autonomia e o uso da criatividade, que ofereçam desafios, que exijam concentração, que permitam o controle das situações imprevistas durante a sua realização e não provoquem a ansiedade pelo seu término. (REBOLO, 2012b, p. 35).

Esse componente, conforme se observa, preconiza que o professor deva realizar tarefas diversificadas, não monótonas, criativas e desafiadoras, que, entretanto, exigirão diferentes habilidades. Complete-se, ainda, essa abordagem, com esta concepção de Csikszentmihalyi (1992, p. 80, grifo da pesquisadora em questão): “[...] como o trabalho é universal, embora tão variado, faz uma enorme diferença para nosso nível geral de contentamento **se o que fazemos para ganhar a vida nos dá satisfação ou não**”. E mais: “[...] em uma cultura sadia, o trabalho produtivo e as necessárias rotinas da vida diária também são satisfatórias [...] são

maneiras por meio das quais mesmo os detalhes rotineiros possam ser transformados em jogos particularmente significativos". (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 82).

Algumas falas dos entrevistados desta pesquisa, quando indagados acerca de sentirem ou não satisfação com o trabalho docente que realizam na escola indígena, podem corroborar essas abordagens:

Mais satisfeito, não vou mentir, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, dos desafios, porque eu gosto do que eu faço, não vou negar, eu gosto muito. (P2)

Sou, independente de ser reserva ou não, gosto ... gosto muito de dar aula... procuro ter um relacionamento bom com os alunos. (P3)

Mas no dia-a-dia me sinto feliz e realizado na profissão, gosto muito dos meus alunos, é... trato eles como se fossem filhos, com muito respeito. Eu me sinto muito realizado na profissão, na profissão em si... eu gosto do que faço! Sim gosto muito de sala de aula, do trabalho docente (P4)

Numa escala de zero a dez, dou dez, eu me sinto completamente satisfeito, eu me sinto muito bem com o que eu faço, sou aceito pela comunidade, sou aceito no ambiente escolar e assim... o respeito, que eles têm pelo o trabalho que eu realizo... então eu me sinto muito bem, totalmente feliz. (P5)

Sim... porque eu me sinto bem aqui... eu me sinto realizado aqui em ajudar essas pessoas por conta da dificuldade deles... por tudo... pelo carinho... eles são amorosos... são carinhosos... e... assim... pelo acolhimento também... que eu tenho aqui... (P3)

E a minha alegria é porque eu me identifico com a comunidade indígena... eu me realizo com a educação indígena... com a cultura indígena que desde criança eu tenho esse contato... é um lugar onde eu me identifico... que eu me sinto muito feliz dentro da comunidade indígena...(P6)

Tendo-se em mente os objetivos propostos para esta pesquisa, verifica-se, nesses fragmentos, que os professores de Matemática não indígenas se sentem satisfeitos, felizes no trabalho que realizam na escola indígena, inclusive no ambiente dessa comunidade escolar, entre as pessoas que a ela pertencem.

Ainda relacionado à abordagem sobre a atividade laboral, esses professores demonstram o quanto se envolvem com uma aprendizagem significativa dos alunos, de modo a buscarem diferentes metodologias, formas e alternativas que facilitem e proporcionem o aprendizado, como é possível perceber por meio destes registros, retirados das entrevistas concedidas por esses professores participantes:

Quando eu sinto que eles precisam aprender algo ou pesquisar algo, que ficou para trás, por exemplo, algum conteúdo que eu acho que precisam no momento, mas que ficou pra trás, então para não ficar uma aula chata e retornando e volta (conteúdo), então eu vou com eles na biblioteca, indico os livros, eles vão procurar os conteúdos, juntos, lerem, e vão trocar algumas ideias. (P1)

Converso muito, né? Já passei filmes para eles... converso muito... falo... sobre o mercado de trabalho... aqui fora... falo muito sobre universidades para quem pretende... principalmente o 8º e o 9º ano... tento mostrar muito que eles vão precisar se preparar para uma universidade... que o mercado de trabalho é assim... as dificuldades... a concorrência... tento conversar muito com eles... (P3).

Sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Pra que aquilo faça sentido. Um exemplo: Se estiver usando a questão da medida: se colocar a questão da compra e venda, a questão do milho. A mão... que é uma das unidades utilizadas no dia-a-dia do aluno. No caso as outras... a questão do balaião também... também, pensando na colheita. Então, sempre partir para o modo prático, para que aquilo faça sentido para o aluno. (P4).

então... a metodologia é sempre pegar o conteúdo que vai ser trabalhado com o aluno e transformar para a realidade do aluno... trazer ele pra realidade do aluno, quando ele começa a entender que aquilo ali faz parte da vida dele aquele conteúdo ganha um novo significado... e aí o aluno passa a ter interesse... (P6).

O segundo componente está fortemente associado ao bem-estar do professor – o componente relacional. Ressalte-se que esse profissional, por lidar, em seu trabalho diário, com alunos, pais, funcionários, coordenadores e gestores, envolve-se constantemente com questões de relacionamento. Rebolo (2012b) esclarece o seguinte:

O componente relacional do trabalho docente diz respeito ao modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não. Esses elementos estão relacionados à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback, à ausência de preconceitos e discriminações, ao apoio sócio emocional e à participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias. (REBOLO, 2012b, p. 40).

Rausch e Dubiella (2013) consideram que ensinar é um ato emocional. As autoras consideram, também, que “as atitudes positivas em relação aos colegas, aos estudantes e a si próprio são fontes de bem-estar, pois os sucessos diários dependem da valorização das qualidades pessoais e relacionais”. (p. 1.047). Para elas, a satisfação do professor tem influência direta em como o aluno se sente satisfeito em sala de aula tem estreita relação com o bem-estar discente, já que o bem-estar docente pressupõe gostar de ensinar e de estar com os alunos.

Observe-se, na prática desses participantes da pesquisa, como funciona esse componente:

O que me deixa alegre... é essa recepção dos alunos... eu tive uma aluna esses dias que falou assim... professor eu quero ser professor de Matemática, aí eu disse: sério? Que legal! daí perguntei porque? Ela respondeu: só por causa do senhor. [...] O que me deixa alegre é que eu chego lá todo dia, que hoje... hoje eu posso falar... eu sou muito bem recebido pelos alunos... muito mesmo... [...] mas em si o relacionamento com eles é bom... muito bom... eles conversam comigo... eles me contam as coisas... eles falam o que acontece em casa... é... me trata muito bem... vive me trazendo as coisas... pocã, laranja... oh! Meu Deus... é o presente que eles podem dar... (P2).

Mas na maioria do tempo a gente tem um bom relacionamento, cada um respeitando aí o trabalho do outro, a individualidade do outro e a gente vai tentando se adaptar então. (P1).

Bom a minha relação com eles é boa. Nós não temos problema de relacionamento... hoje eles têm uma aceitação boa, né? Que eu percebo assim... e hoje eles tem uma aceitação boa, sabe? Não sei como que era a dez anos atrás, não aceitavam professor não indígena na escola, eles tinham muito esse preconceito, né? (P3).

Eu tenho uma excelente relação com eles... eu parto sempre do princípio assim na questão do respeito... eu respeito muito meus alunos... e eles também me respeitam... (P4).

Nas falas dos entrevistados, é possível perceber que um bom relacionamento resulta em respeito mútuo com relação à realidade e especificidade de cada um. Segundo Scandiuzzi (2002b), torna-se relevante, para que isso se realize, um olhar para essa realidade, buscando entender as diferentes maneiras que os alunos têm, tanto de pensar, quanto de acolher lógicas novas e diferenciadas que eles trazem para a escola.

Rausch e Dubiella (2013) oferecem mais subsídios à abordagem sobre o componente relacional. Veja-se:

O trabalho dos professores é repleto de emoções, que desempenham um papel determinante na sua satisfação profissional. Conforme Hargreaves (2004, p. 97), “as emoções estão no coração do ensino”. Para Marchesi (2008), o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes: irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração etc. Além disso, está comprovado que o trabalho de um docente é emocional, mas nem todos experimentam as mesmas emoções. Os equilíbrios desses sentimentos dependem de suas condições de trabalho. Tal autor destaca ainda que o bem-estar emocional é uma das condições necessárias para a boa prática educativa. É preciso que o professor sinta-se bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1048).

Outro componente do bem-estar docente, segundo Rebolo (2012b), relaciona-se ao fator socioeconômico. Por sua abrangência, ele envolve uma série de questões que podem interferir na satisfação do professor.

O componente sócio econômico abrange aspectos do contexto social e econômico que afetam, direta ou indiretamente, o professor e o seu trabalho. Os elementos relacionados a este componente são: salário, salário variáveis (bônus, gratificações, hora extra etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores e funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional e desenvolvimento profissional. (REBOLO, 2012b, p. 45).

Por mais esforço que haja, em se desenvolverem reformas políticas voltadas aos professores, referentes a condições de trabalho, formação e profissionalização, existe, por parte dos professores, uma inquietação resultante do sentimento de desvalorização e da falta de reconhecimento. (TARDIF; LESSARD, 2011). Observe-se, nesse sentido, esta fala de um entrevistado na pesquisa:

As dificuldades encontradas... a gente vê que é em questão de país. A tristeza é que professor é muito desvalorizado no nosso país. Você às vezes não tem reconhecimento, não falo na questão local, mas falo assim na questão nacional. O nosso governo não dá o merecido reconhecimento ao professor. (P4).

Com respeito à valorização do professor, para Rausch e Dubiella (2013), a partir das ideias de Jesus (1998), consideram que as mudanças sociais ocorridas, principalmente da metade do século XX em diante, influenciaram significativamente a educação e contribuíram decisivamente para a desvalorização do papel do professor. As principais mudanças apontadas foram:

a) a era da informação: no passado, a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor. Atualmente, a mídia e a internet, entre outros, assumiram também essa função; b) a democratização do ensino: a escola passou a ser obrigatória, aumentando o número de alunos e de professores, porém a formação docente não corresponde às necessidades e muitos assumiram a profissão docente sem ter certa identificação pessoal com ela; c) as novas exigências: além do conhecimento de novos métodos e técnicas de ensino, o professor assume a função educativa que antes era da família e ainda se responsabiliza por atividades extraclasse, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades, avaliações de alunos etc.; d) a falta de materiais: nem sempre o professor consegue pôr em prática o que almeja, visto que as salas de aula geralmente estão lotadas, não contêm recursos físicos e materiais suficientes, além de faltar incentivo à formação docente; e) o salário: outras profissões, com menor ou igual nível de formação, costumam receber um salário bem maior que o do professor, denegrindo o *status* da profissão docente. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 6.).

Com referência à questão salarial, algumas falas de professores entrevistados na pesquisa apontam o seguinte:

Nem um pouco... satisfatório... porque para eu desenvolver um trabalho bom... eu teria que ter tempo para isso... porque para você trabalhar um meio período, você teria que ter pelo menos um meio período para você estudar, planejar, conhecer... Então com nosso salário a gente não consegue viver bem, que é meio período... você precisa trabalhar dois, até muitas vezes três depende... (P3).

Sim, sinto bem-estar com relação a minha gratificação pessoal, pessoal. Por que? Porque eu me sinto feliz com o que eu faço, principalmente quando eu alcanço meu objetivo, quando eu vejo que consegui atingir... nossa, é gratificante. E isso te traz um bem-estar, te traz algo bom, né? A felicidade ela te dá algo que é gostoso. O que mais me dá bem-estar é quando eu sinto que eu posso ajudar, ensinar, orientar meu aluno, e eu vejo que ele aprende, que eu faço a diferença para meus alunos, que a Matemática fez a diferença na vida do meu aluno, que eu abri a cabecinha dele, que eu abri o horizonte para meus alunos do ensino médio, isso para mim é importante. (P2).

Eu estou muito feliz com o que eu ganho... eu estou assim... satisfeita... mesmo... é... eu não tenho o que reclamar do meu salário... de forma nenhuma... (P6).

É uma pergunta complicada... nosso salário não é um salário ruim, mas se você for partir para a questão da sua formação... com outras categorias que têm a mesma formação... graduação, pós graduação... a remuneração deles é um pouco maior... Eu estou satisfeita, como professor, em sala de aula... agora, com a questão da parte monetária... essa parte financeira... eu acho que o professor é muito desvalorizado e o salário não é muito adequado... que é uma briga da categoria... (P4).

O que se nota, a partir desses relatos, é que o professor P1 manifesta-se inconformado, já o P2 mostra resiliência, o P6 está satisfeito, enquanto P4 faz uma análise crítica com relação ao salário.

Chama a atenção o modo como o professor P2 se expressa em relação à sua satisfação profissional, empregando os termos “bem-estar” e “felicidade”.

Para Rausch e Dubiella (2013), também, a questão do bem-estar deveria ser alvo de interesse tanto das administrações educacionais quanto dos próprios professores. Segundo as autoras, já foi comprovado que boa parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho proporcionadas pela administração. Quando esta “oferece formação e apoia os projetos de inovação dos docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta. Os recursos disponíveis e as condições em que os docentes realizam seu trabalho também necessitam ser observados”. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9).

[...] minha escola tem uma coordenação muito boa... na escola que eu estou agora... a coordenação é muito boa... ela auxilia, dá ideia sobre o que você tem que trabalhar... a realidade deles... o que eles gostariam mais que trabalhasse, tudo isso a coordenação ajuda... tudo que eu trabalho, que eu falo que vou fazer para a realidade dos alunos, eu vou com a orientação delas. (P3).

Eu conto com ajuda sempre dos coordenadores na escola que eu trabalho...(P5).

Direção, coordenação e às vezes também colegas... é... da mesma área que atuam na escola. Trocando ideias e sempre com a necessidade ou apoio... tanto na parte financeira com a direção e a parte pedagógica da coordenação (P4).

Os professores, em suas falas, mostram que a presença e a participação da coordenação pedagógica e da direção tornam-se relevantes para a realização do trabalho docente.

Constata-se na fala dos professores entrevistados, a possibilidade de satisfação, mesmo quando as dificuldades aparecem na realização do trabalho dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escolas de contexto indígenas e que são interesse para esta pesquisa. Nesse sentido é que Marchesi (2008) defende que, nas escolas em que as dificuldades aumentam como consequência do contexto sociocultural em que estão localizadas ou pelas características de seus alunos, os professores deveriam dispor de meios, tempo e condições mais vantajosos que os demais. Essa abordagem parece ter fundamento na fala deste professor participante da pesquisa, que, inclusive, sugere estratégias e caminhos para enfrentamento do trabalho docente em escolas indígenas:

[...] para você trabalhar numa reserva indígena seria muito legal se você tivesse tempo para você conhecer... muito bem como funciona... desde antes... os ancestrais deles... de como que a cultura... as rezas... de onde vem? Como que eles aprendem, né?(P3).

Com relação às questões de formação envolvidas no componente socioeconômico, Jesus (1998) sugere caminhos necessários a uma formação inicial do professor:

[...] durante a formação inicial deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas

realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (*role-playing*) perante potenciais situações-problema da profissão docente [...]. (JESUS, 1998, p. 41-42).

O professor entrevistado P2 faz referência, em sua fala, a uma possível dificuldade em relação à questão da formação inicial.

É, particularmente... eu acho que quando a gente vai para uma sala de aula... a gente tem que se dedicar muito... aprender a ensinar... A gente não tem né? A gente sai da faculdade totalmente crua e a gente tem que ensinar, né?(P2).

Certamente, aprender a ensinar não se refere a receber receitas prontas ou simulações de aulas para resolver problemas do cotidiano de sala de aula para que o professor realize seu trabalho, mas adquirir conhecimentos que contribuam para sanar brechas que aparecem na docência. E essa lacuna, que se percebe na formação inicial, fica mais evidente quando um professor não indígena de Matemática atua em um contexto indígena. Essas lacunas devem ser preenchidas, uma vez que, tal como considerado por Scandiuzzi (2002b), a Matemática que se ensina na escola, de forma isolada, obriga a dialogar com a complexidade, com a imensidão de um mundo aberto e dinâmico a todas as realidades, no qual sejam percebidas as diferenças.

O professor P7 faz uma comparação entre os alunos da escola indígena e não indígena, evidenciando, em sua fala, que, naquela, os alunos veem o professor como uma pessoa de referência, o que, muitas vezes, não acontece com os alunos da escola não indígena:

Bom minhas alegrias eu acho que são bastantes... é a simplicidade que eu tenho lá com os alunos... é... de você ser visto como... como uma pessoa de referência.... eu tive contato aqui com alguns alunos da escola não indígena, aqui da cidade e é muito diferente a visão deles com o professor. (P7).

O quarto e último componente do bem-estar docente, tal como exposto por Rebolo (2012b), é o componente infraestrutural:

O componente das condições físicas e de infraestrutura do trabalho diz respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho. (REBOLO, 2012b, p. 48-49).

A infraestrutura tem influência direta no trabalho docente, tendo em vista que materiais, instalações, segurança e higiene são elementos que dão subsídio à execução das atividades do professor. Ademais, considerando-se que a atividade docente vai além de apenas ensinar conteúdos, ela depende, muito especialmente, de uma estrutura organizacional que dê suporte e apoio. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2011) afirmam que

O trabalho de classe, contudo, por mais importante que seja, leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele

persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos escolares, etc. Em suma, suas interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 277-278).

De acordo com Rebolo e Bueno (2014),

Várias pesquisas mencionam a influência negativa das condições precárias de trabalho e da inadequação ou insuficiência de infraestrutura e de materiais básicos sobre a saúde física e psíquica dos professores, gerando mal-estar docente, sofrimento psíquico, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores [...]. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 6).

Precisamente sobre esse aspecto, os professores entrevistados nesta pesquisa também foram questionados. Algumas falas merecem destaque aqui.

Não... a questão de... (materiais e infraestrutura) como que eu posso dizer... não tem espaço bom, não é adequado... (P7).

Não, né? Se eu precisar tem a sala de tecnologias, mas são poucos computadores... poucos funcionam... a internet ruim...então é só sala de aula mesmo... (P7).

Adequado não é, né? Porque eu vejo assim... se você for olhar... eu acho que nenhuma das escolas aqui da aldeia tem espaço físico adequado, né? Não tem um laboratório... não tem um material... materiais didáticos falta muito... (P6).

[...] mas não tinha condições... na sala de professores não tinha lugar para sentar... não tinha cadeira... chegava na hora do intervalo você tinha que ficar em pé... era uma sala minúscula... você não tinha água para beber, a água para você beber era... naqueles bebedouros... sinceramente precários... uma estrutura terrível, banheiro era terrível, então não tinha aquela estrutura para te receber... entendeu? (P2, em relação a uma das escolas em que atua).

[...] aí eu me deparo com falta de infraestrutura, falta de material, [...]. Isso tudo é desgastante, mas existem algumas outras dificuldades que a gente encontra ali... chegar na escola (as estradas), ficar na escola, em si, a escola não tem uma sala própria para receber os professores, é quente e abafada, não tem água mineral, é aquela água ali da torneira ou você leva sua água, [...] lanche, não tem nada para você, tudo você tem que levar da sua casa... então é desgastante, você fica ali o dia inteiro e a escola não oferece nada para você, professor...(P2).

estrutura lá (na escola) era precária. realmente... realmente... tanto que eu fiquei uma semana... e não consegui ficar mais... e não consegui... cheguei na diretora e falei não posso... não tenho condições... (P3).

[...] uma estrutura excelente aquela escola tem... uma escola muito limpa, com recursos, ali tem recursos mesmo... mídias... em questão de salas, é uma sala (escola) que tem, entendeu, os professores, ali, tipo assim... você trabalha, mas você trabalha naquele sistema assim...olha meu descanso... minha sala com ar condicionado... meu cafezinho... tudo isso tem... eles te oferecem... (P2).

Sim, a língua... a falta de materiais, eu já deixei de fazer algumas... algumas práticas... assim por não ter material... questão de materiais matemáticos mesmo esquadro, transferidor, régua... estas coisas não têm... compasso... coisas bem simples... não têm... não têm... (P7).

Observa-se, no conjunto dessas falas, que, embora as escolas estejam localizadas na reserva indígena, elas se diferem em relação às condições de espaço; enquanto algumas não têm infraestrutura adequada, outras já possuem maiores condições.

Rebolo (2012b) considera que, no trabalho docente, prazer e bem-estar, sofrimento e mal-estar são “dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente.” (REBOLO, 2012b, p. 26). Nesse sentido, esse trabalho tanto pode realizar o profissional quanto pode frustrá-lo, deixá-lo insatisfeito, caso se torne uma tarefa penosa. A autora prossegue, em suas considerações, afirmando que “Essa ambiguidade se deve, principalmente, ao fato de que o trabalho, para ser realizado, depende de certas condições concretas e de determinadas formas de organização que podem ou não corresponder às expectativas e necessidades de quem o executa.” (*ibidem*). E acrescenta, ainda:

Mas essa possibilidade de felicidade e de bem-estar, quando concretizada, não implica em um estado permanente e constante de satisfação, realização e harmonia, pois o trabalho não permite isto e nem sempre todas as necessidades, expectativas e desejos são satisfeitos integralmente. Não é possível se pensar em uma vivência com ausência total de estados cognitivos e emocionais negativos. REBOLO, 2012b, 54).

Esse argumento, de certa forma, tem fundamento, se levado em conta o que foi possível observar nesta pesquisa. A insatisfação também foi abordada na fala da maioria dos professores participantes, que, embora tivessem manifestado felicidade, alegria, realização e prazer no trabalho que realizam e também em relação à receptividade e respeito dos alunos, mencionaram frustrações com relação a algumas expectativas não satisfeitas, de modo especial a falta de recursos materiais e de infraestrutura.

4.1 MAL-ESTAR DOCENTE

Como foi já descrito anteriormente, o mal-estar docente é um tema atual, tendo em vista a falta de prestígio que é atribuída aos professores, além de outros fatores que serão apontados aqui e conforme encontrado na própria fala dos entrevistados desta pesquisa.

O tema tem sido mais amplamente discutido, no decorrer das últimas décadas, relativo ao campo da Educação. Tenta-se, com esse debate, e de acordo com Pereira (2011), estudar e compreender os frequentes problemas de diversas ordens (psíquica, social, dentre outras) que afetam os professores no exercício da sua prática profissional. “O cotidiano de muitas escolas, principalmente as situadas em regiões desatendidas pelo poder público, apresenta uma realidade que desencanta, adocece e agride diariamente os profissionais do contexto escolar, sobretudo o professor”. (PEREIRA, 2011, p. 12).

Essa se constitui, também, na fala de Pacífico (2002, p. 2) que afirma: “[...] o que se pode observar nas falas queixosas, de modo geral, é que a falta de espaços físicos agradáveis e

adequados dificulta o trabalho docente e desanima no desenvolvimento de sua tarefa dentro da instituição escolar”.

Mal-estar, de acordo com o dicionário Michaelis (1998), significa: *sm* (mal+estar) 1. Pequena alteração na saúde. 2. Indisposição ou perturbação física ou moral. 3. Situação incômoda ou molesta. 4. Ansiedade mal definida; inquietação. 5. Constrangimento, embaraço. (MICHAELIS, 1998, p. 1303). Esse registro parece procedente, uma vez que é ratificado pelos autores que trabalham o tema, conforme serão apresentados aqui.

Um dos primeiros estudos a abordar a temática do mal-estar docente foi realizado por Esteve (1999), que fez uma análise da evolução da saúde de professores, por meio de um mapeamento das licenças médicas oficiais, no período compreendido entre os anos 1982 e 1989. A pesquisa evidenciou que a faixa etária média dos professores em licença era de 40 anos, em um maior índice entre aqueles que estavam em fase final da carreira profissional. Com relação ao gênero, a pesquisa mostrou uma incidência de 20,9% de mulheres afastadas por licenças médicas (sem contar as licenças-maternidade) e 10,97% de homens que foram afastados. O afastamento por doenças digestivas e cardíacas prevaleceu com maior incidência no grupo masculino.

De acordo com registro de Esteve (1999, p. 143), quando cita Zaragoza (1999), mal-estar é causado pelos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência.”

Os resultados deste estudo foram publicados pelo autor/pesquisador, na obra “O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores” (ESTEVE, 1999), por meio do qual o termo “mal-estar docente” ficou popularizado. O autor emprega a expressão para “descrever os efeitos contínuos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. (GONÇALVES et al., 2008, p. 4598).

Esteve (1999), caracteriza, como sintoma do mal-estar docente, a sensação de que, mesmo sem a existência de uma causa explícita, algo não esteja bem. Para o autor, conforme referido por Gonçalves et al. (2008), o mal-estar docente é, manifestadamente, um dos comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de stress, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão.

Várias fontes têm apontado que nos últimos anos o aumento de responsabilidade e a rápida transformação do contexto social são os principais responsáveis pelas muitas

modificações no papel do professor, causadores, por conseguinte, do mal-estar para muitos deles.

Como foi possível constatar, ao longo da fase de revisão da literatura, nesta pesquisa, os vários pesquisadores que focaram seus estudos no mal-estar docente apresentam uma preocupação com o impacto negativo da desmotivação de professores na qualidade da educação.

Conforme se pôde perceber, os fatores causadores de mal-estar docente, apontados em diversas pesquisas, são recorrentes. Esteve (1999), por exemplo, em uma pesquisa realizada na Europa, destaca, como principais fatores ao mal-estar docente:

A debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições de ensino; esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor; modificação quanto ao papel do professor (burocratização da profissão e transferência de papéis da família para a escola); modificação do contexto social (multiculturalidade e inclusão); redefinição dos objetivos do ensino e avanço do conhecimento (massificação do ensino e constantes alterações das metodologias pedagógicas). (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 7).

O que se observou, com base nas falas dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, é que esses são, também, os motivos que interferem no seu bem-estar profissional.

Em Portugal, Jesus (1998) destaca-se entre os pesquisadores que se têm debruçado sobre a temática, seguindo a mesma linha de pensamento de Esteve (1999). A ideia defendida é de que mal-estar docente se caracteriza como um fenômeno que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional.

Jesus (1998) reconhece que as mudanças sociais que ocorreram, especialmente na segunda metade do século XX, influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor e aponta alguns fatores que contribuíram para o “despertar” do mal-estar docente. Por exemplo, o de que na sociedade contemporânea a mídia e a internet acabam por assumir o papel de transmitir conhecimentos, competindo, assim, com o trabalho do professor. Isso é entendido, tendo em vista que alguns professores são resistentes com relação ao uso das tecnologias, seja por falta de conhecê-las, seja por serem contrários a mudanças, uma vez que é de conhecimento que para a implementação do uso de novas tecnologias na educação faz-se necessário repensar a prática pedagógica em sala de aula, mudança nos currículos no sentido de contemplar os interesses do aluno. Para isso é necessário que a escola esteja aberta para a entrada e o uso das tecnologias pelos professores em sala de aula, como se pode perceber nos apontamentos de D’Ambrosio (1996):

Estamos entrando na era do que se costuma chamar a “sociedade do conhecimento”. A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado

e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 80).

É fácil de se perceber que o trabalho do professor, na contemporaneidade, excede ao de mediar o processo de aquisição do conhecimento do estudante, razão por que indaga-se, com frequência, a respeito da real função da escola e do real papel do professor, no contexto atual. Jesus e Santos (2004) sugerem uma possível resposta a essa indagação, quando considera que

[...] as alterações na estrutura familiar também têm contribuído para que sobre os professores recaiam responsabilidades e funções que não tinham no passado, nomeadamente aquelas que traduzem a necessidade duma compensação afectiva e que pretendem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Estas novas funções parecem, por vezes, entrar em contradição com a formação inicial e com algumas funções mais tradicionais, como sejam cumprir o programa e avaliar os alunos, [...]. (JESUS; SANTOS, 2004, p. 83).

De tal forma a família atribui a função de educar, principalmente aos professores, que Esteve (1999) registra o seguinte:

[...] No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores míimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último alibi de que no final das contas, se o filho é um mal educado a culpa é do professor que não soube educá-lo. (ESTEVE, 1999, p. 33).

Nesse trecho, o autor considera que a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição familiar tem sido transferida à equipe de profissionais da unidade escolar, de modo particular, ao professor. Assim, diante do exposto, é quase inevitável, para muitos docentes, uma permanente sensação de insatisfação que se traduz no mal-estar.

Já na comunidade indígena não predomina o hábito de deixar para a escola a educação dos filhos; essa não é uma função que eles delegam à escola. Na realidade, os pais demoram a levar as crianças para a escola com o argumento de que não percam a educação que recebem na família.

Pereira (2011), em referência ao estudo de Esteve (1999), comenta sobre outros fatores que contribuem para o desânimo do professor, que são a falta de recursos físicos e materiais nas instituições de ensino - que se agrava com as salas de aula geralmente lotadas de alunos - e em geral, depara-se com a falta de investimento na formação docente, da graduação até os programas de formação continuada.

A relação entre docentes e discentes influenciam diretamente a rotina de trabalho do professor e pode ser um fator desencadeador de mal-estar. A forma como ambas as partes se relacionam em sala de aula resultará na qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela turma, no planejamento pedagógico do professor, na harmonia do grupo, na motivação do professor, enfim, perpassa todo o trabalho educativo proposto. Situações de violência, de desvalorização e/ou desmoralização do professor acabam por afetar e contribuir, na maioria das vezes, negativamente na execução de um trabalho significativo.

Nesse sentido, percebe-se um grande número de professores que sofre com problemas emocionais, que geraram mal-estar. Alguns fatores que desencadeiam esse tipo de problema podem ser, por exemplo, comentários maliciosos que desvalorizam a pessoa, pressão, cobrança excessiva de resultados em relação aos alunos, violência e indisciplina.

Aquino (1998, p. 37-38) afirma que “a escola parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis: pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros”.

As mudanças no campo social, econômico, político, cultural e tecnológico que se intensificaram nas últimas duas décadas do século XX, sem dúvida, influenciaram a educação e favoreceram a desvalorização do professor, deixando-o, muitas vezes, à beira de desistir da profissão.

Esteve (1999, p. 21) afirma que “falar de mal-estar docente é apenas um exercício para esclarecer o que deve ser deixado por baixo, para que brilhe a face do bem-estar”. E é isso que se quer enfatizar neste estudo; fez-se apenas um breve comentário acerca do mal-estar docente para que se entenda um pouco melhor daquilo que muitos profissionais da educação vivenciam. Além disso, não parece muito pertinente que se aborde o “bem-estar” sem que se explique um pouco do estado contrário – o “mal-estar”.

Valha, aqui, este posicionamento de Esteve (1999, p. 25): “a primeira coisa que afasta as/os professoras/es da face amável da profissão é a falta de reflexão sobre o sentido da profissão e, consequentemente, o desejo de desempenhar papéis impossíveis que resulta em autodestruição pessoal”.

O mal-estar docente crônico que se manifesta na vida de muitos professores acaba por acarretar custos elevados a eles, aos alunos e ao sistema de ensino. Esteve (1999) destaca alguns deles, quais sejam: problemas de ajustamento e equilíbrio diante dos problemas reais da prática do ensino, que se contradizem com a questão da imagem ideal do professor; a ocorrência de pedidos constantes de licença e afastamento por doença; o crescente número de pedidos de aposentadoria; solicitações frequentes de mudança de carga horária para tempo

parcial e, também, de desistência; o acometimento de doenças nervosas; a recorrência de pedidos de mudança de escola; a inibição do professor diante do seu trabalho e, muitas vezes, a adoção de um estilo rígido e distante; a restrição quase absoluta e básica aos conteúdos e uma atitude que evita o diálogo e a crítica.

Em síntese, diante do que foi exposto e de resultados observados em pesquisas que abordam o mal-estar docente, entende-se, tal como Rausch e Dubiella (2013) que

hoje, de modo mais intenso, a submissão do trabalhador da educação à realização de um trabalho esvaziado de seu sentido compromete a concretização de uma educação para a emancipação e para a autonomia. Baixos salários, péssimas condições de trabalho e desvalorização profissional são alguns dos fatores que, acrescidos das mutações do trabalho e suas implicações para as relações de produção, colaboram para o agravamento desse quadro. O professor, para minimizar o mal-estar proveniente do exercício de uma atividade de trabalho em que se esvaem suas energias, procura formas para escapar do mal que se abate sobre ele e conclama ajuda da sociedade. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 7).

Delineadas essas considerações sobre o mal-estar docente, evidencia-se que esse sentimento consiste em um problema que se articula às transformações sociais que têm ocorrido em todo o mundo, nos últimos tempos e às dificuldades que os profissionais da educação sentem para lidar com esse processo. Portanto, urge que, no âmbito educacional, e a partir de cada professor, reconheça-se a problemática e se criem condições e estratégias de enfrentamento, tendo em vista que ao ser ignorada ou negada a ocorrência do mal-estar docente, a tendência é que se agravem, cada vez mais, as dificuldades que têm surgido nas instituições escolares.

4.2 POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

Hargreaves (2004, p. 97) exprime a seguinte frase: “as emoções estão no coração do ensino”, ratificando a ideia de que o trabalho docente é perpassado de emoções que desempenham um papel determinante para a satisfação profissional.

Marchesi (2008), por sua vez, considera que a base principal desse trabalho está nas relações interpessoais com alunos e colegas, o que justifica experiências emocionais geradas por irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, dentre outras. Muitas vezes o equilíbrio desses sentimentos depende das condições de trabalho.

O mesmo autor considera, também, que o bem-estar emocional constitui condição necessária a uma prática educativa de qualidade. Vale ressaltar que é preciso que o professor esteja bem para educar bem. O bem-estar docente é, portanto, um fator necessário ao bem-estar dos alunos, tendo em vista que um professor motivado e realizado – leve-se em conta

que a realização é um processo que se constrói continuamente – tem chances maiores de ter alunos motivados.

Marchesi (2008) destaca, como proveniente da própria atividade docente e da força da educação, a relevância de fatores como o encontro, a comunicação, a cumplicidade, os projetos compartilhados, a sensibilidade, os objetivos alcançados e a preocupação com os outros. Esse autor dá destaque, também, à colaboração e ao trabalho em equipe como fatores que contribuem para manter o ânimo dos professores, uma vez que facilitam a confiança e o apoio mútuo. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013).

Portanto, o bem-estar precisa ser alvo de interesse tanto das administrações educacionais quanto dos próprios professores. No que tange à administração educacional, já foi comprovado que boa parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho. Quando a administração oferece formação e apoia os projetos de inovação dos docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta. Os recursos disponíveis e as condições em que os docentes realizam seu trabalho também necessitam ser observados. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9).

Pertinente ao objeto desta pesquisa, destaca-se uma consideração de Marchesi (2008), conforme citada por Rausch e Dubiella (2013), em que aquele autor defende que

nas escolas em que as dificuldades aumentam como consequência do contexto sociocultural em que estão localizadas ou pelas características de seus alunos, os professores deveriam dispor de meios, tempo e condições mais vantajosos que os demais. Não é possível tratar todas as escolas de maneira similar. Faz-se necessário valorizar o trabalho bem feito, animar e apoiar a inovação e o trabalho coletivo e reforçar a identidade profissional dos docentes. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9.).

Contudo, há que se levar em conta a necessidade de o próprio docente cuidar de seu bem-estar emocional e profissional. A identidade profissional se constrói por meio da experiência pessoal, do sentimento de pertencimento a uma comunidade, da trajetória de aprendizagem e dos diversos pertencimentos a grupos diferenciados. A confiança e a autoestima relacionadas, estabelecem o núcleo básico da identidade profissional. “Emoção, compromisso, vida afetiva e atitude ética estão intimamente relacionados.” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9).

Percebe-se, enfim, que o bem-estar do professor depende tanto de condições externas - infraestrutura adequada, salário, segurança, dentre outras, quanto das internas, ou seja, o tipo de reação, o modo de ver e sentir os desafios do dia a dia da escola. Quanto mais esse professor estiver preparado para lidar com o seu trabalho, maiores serão as suas chances de não se frustrar e, consequentemente, mais condições ele terá de enfrentar esses desafios.

4.2.1 Estratégias de enfrentamento

Tem-se encontrado, no âmbito da problemática do mal-estar docente, uma perspectiva mais centrada no indivíduo, a qual defende que as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sua prática educativa o professor pode, por seu esforço próprio, desenvolver estratégias para as minimizem. De outro modo, seria dizer que, a despeito dos fatores que promovem o mal-estar docente, muitos professores conseguem reagir positivamente diante desses fatores e das dificuldades profissionais ocasionadas por mudanças aceleradas, tal como já foi referido aqui.

Segundo Jesus (2002), o bem-estar docente está relacionado à motivação e à realização do professor, em virtude de um conjunto de competências e de estratégias que ele desenvolve para conseguir dar conta das exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho. (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2012).

Considera-se pertinente fazer, aqui, uma breve abordagem sobre a estratégia de enfrentamento que tem sido incorporada ao estudo do bem-estar – o *coping* – algo que já foi mencionado e referenciado, ao longo deste trabalho, por alguns autores.

4.2.1.1 O coping

De acordo com Santana (2016, p. 19), em referência a Lazarus & Folkman (1980) - autores de um dos modelos referentes a essa estratégia de enfrentamento –, *coping* “se refere aos esforços cognitivos e comportamentais direcionados às demandas específicas externas e/ou internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo.” “Também tem sido considerado como as formas com que as pessoas reagem ao estresse.” Segundo a autora, esse é o modelo que mais tem influenciado as pesquisas acerca do fenômeno e essas têm sido as definições de *coping* mais aceitas na atualidade. A geração de pesquisadores que deu origem a esse modelo atual (pelo menos no âmbito dos debates sobre o bem-estar profissional) está situada na década de 1960 e se estendeu pelas duas décadas seguintes. “Essa geração enfatizou os determinantes cognitivos e situacionais dos comportamentos de *coping*, concebido como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente. Esse conceito considera tanto o processo quanto traços de personalidade.” (SANTANA, 2016, p. 27).

Contudo, ressalte-se que, apesar de Folkman e Lazarus serem considerados responsáveis pela popularização do termo, para Antoniazzi, Souza e Hutz (2009),

o tratamento ao conceito remete ao início do século passado. Da Psicologia do Ego, associando-o aos mecanismos de defesa inconscientes, para a abordagem cognitiva e situacional dos autores anteriormente citados, o conceito vem sendo discutido e investigado mais recentemente juntamente com aspectos da personalidade, como

otimismo, rigidez, autoestima e *locus de controle* (Antoniazzi, Dell' Aglio & Bandeira, 1998). Mesmo o modelo de Folkman e Lazarus (1980) sendo o mais utilizado, não tem unanimidade entre os pesquisadores. (ANTONIAZZI; SOUZA; HUTZ, 2009, p. 34).

Os esforços que visam uma reação ao estresse tendem a mudar constantemente, tendo em vista que a pessoa avalia e reavalia continuamente sua relação com o ambiente, que, por seu turno, também está sempre em mudança. Assim, dependendo da avaliação que fazem sobre a situação, as pessoas podem adotar estratégias de *coping* que visem à alteração da situação e/ou adotar aquelas que visem à emoção que emerge de experiência estressora. (SANTANA, 2016).

Antoniazzi, Souza e Hutz (2009) dão destaque a um outro aspecto que, de acordo com os precursores dos estudos acerca do *coping*, Lazarus e Folkman, “desempenha um papel fundamental na escolha das estratégias empreendidas para lidar com eventos estressantes”, qual seja, o contexto. Veja-se o comentário:

Nesse sentido, determinadas estratégias, consideradas adequadas para certos contextos e consequentemente utilizadas pelos indivíduos em determinadas situações, não seriam as mesmas empregadas por eles em situações diversas. Dessa forma, estratégias empregadas para lidar com conflitos no ambiente familiar poderiam diferir, em muito, daquelas efetivamente empreendidas para administrar problemas no ambiente de trabalho ou social, por exemplo. (ANTONIAZZI; SOUZA; HUTZ, 2009, p. 35).

Santana (2016) comenta acerca de dois tipos de avaliação cognitiva, à luz dos estudos de Folkman e Lazarus (1990) – a primária e a secundária:

Na avaliação primária, a pessoa pondera as consequências que a situação pode ocasionar para seu bem-estar, que podem ser irrelevantes, estressantes/negativas ou benignas/positivas. Caso o evento configure-se como negativo, ocorre a avaliação secundária, em que a pessoa examina os recursos à sua disposição, com o objetivo de evitar ou reduzir as consequências negativas da situação. Após a avaliação secundária, o comportamento e as atitudes decorrentes são as estratégias de coping. (SANTANA, 2016, p. 28).

4.2.1.2 O que sugerem alguns autores

Picado (2009), informa que Pines (1993), defende a necessidade de o professor criar para si estratégias orientadas para o enfrentamento das dificuldades do sistema educacional e que possibilitem o bem-estar. Esse autor faz referência a estratégias “de distração”, ou seja, à participação do docente em atividades agradáveis que o afastem das preocupações e propiciem condições de controle.

Picado (2009) faz, também, referência a Maslach (1982), em cuja abordagem ressalta a relevância de se adotar um modo de vida saudável, em que a atividade profissional e o lazer se equilibrem em prol do bem-estar.

Trata-se de promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do estresse profissional. Assim, uma das estratégias para que o docente previna-se contra o mal-estar, está associado à dedicação de um tempo específico para si mesmo, como, por exemplo, um lazer a partir do qual o professor pode esparecer dando lugar ao bem-estar, aumentando sua motivação e melhorando sua qualidade de vida. (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2012, p. 9).

Por essas abordagens, percebe-se que a busca pelo bem-estar envolve o modo como os professores lidam com as dificuldades presentes no seu cotidiano profissional. Silva, Silva e Ferreira (2012), a partir de Fontana (1998), apontam que “as características psicológicas, idade, gênero, educação, posição social e experiências passadas” constituem a personalidade de docentes que conseguem lidar de forma mais equilibrada com o estresse provocado pelas dificuldades das lides profissionais.

Outra contribuição, nesse sentido, vem de Esteve (1999), que ressalta a importância do apoio entre companheiros de trabalho, o apoio mútuo entre os profissionais envolvidos nas mesmas tarefas, pertencentes ao mesmo ambiente de trabalho e que precisam enfrentar as mesmas dificuldades. Desse modo, uma das estratégias sugeridas, de enfrentamento à questão do mal-estar docente, será a busca, por parte do educador, do fortalecimento de laços de convívio com os colegas de trabalho, ou seja, uma forma de relacionamento que leve a encontrarem juntos o caminho que se adeque no sentido de lidar com os problemas vivenciados no dia-a-dia.

Picado (2009), sob um ponto de vista centrado no bem-estar docente, defende que, quando se consegue lidar com o mal-estar, o resultado pode promover maior qualidade do trabalho docente. O autor adverte, no entanto, que, por razões socioculturais, o desequilíbrio causado pelas perturbações emocionais dos educadores é considerado, em alguns casos, um sinal de fraqueza, quando, na verdade, em grande parte dos casos, existe falta de condições adequadas para o exercício digno da profissão.

Para concluir esta parte do trabalho, trazem-se estas considerações que Silva, Silva e Ferreira (2012) apresentam:

[...] existe uma crise na educação que vem se agravando devido à visão simplista que a sociedade e os governantes possuem ao atribuírem ao educador a responsabilidade pelas lacunas existentes no processo de ensino e, consequentemente, pelo fracasso escolar, desconsiderando a falta de uma política educacional consistente que possa suprir as necessidades básicas do ensino, como a falta de recursos didáticos, pedagógicos e os baixos salários dos profissionais da educação. (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2012, p. 10).

E mais esta sugestão de Jesus (1998), em seu Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, na abordagem sobre estratégias para realização e desenvolvimento profissional:

Para aprender a reduzir o mal-estar docente o professor deve aceitar a possibilidade da existência dessa situação nos seus colegas e nele próprio, compreender o significado dos sintomas, identificar os potenciais fatores que podem estar a contribuir para essa situação, identificar as estratégias de *coping* que utiliza em seu trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas. (JESUS, 1998, p. 59).

4.2.1.3 O que os professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas manifestam

Para encerrar este capítulo, visando ao efetivo aproveitamento das falas emitidas pelos participantes da pesquisa, nas entrevistas, transcrevem-se trechos que manifestam o sentimento desses professores de Matemática não indígenas, em relação ao trabalho que realizam em escolas indígenas. Como se pode notar, trata-se de falas que ratificam a tese defendida por diversos autores aqui referenciados de que o bem-estar docente depende do quanto um professor se sente satisfeito com a escolha que fez e no trabalho que realiza.

[...] sou aceito pela comunidade e...e sempre que a escola precisa de alguma coisa que envolve minha disciplina, tanto a direção quanto a coordenação ... vêm atrás pedir minha opinião, então eu me sinto muito bem totalmente feliz. (P4).

No dia-a-dia me sinto feliz e realizado na profissão, gosto muito dos meus alunos, (P4).

Mais satisfeito, não vou mentir, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, dos desafios, porque eu gosto do que eu faço, não vou negar, eu gosto muito. [...] Mas existem algumas impossibilidades para que eu não atinja o bem-estar, um deles é o cansaço (P2).

Assim, com base nesses registros, percebe-se, da parte dos professores participantes da pesquisa, um sentimento de satisfação referente à escolha profissional que fizeram, ao trabalho que realizam nesse contexto indígena e ao bom relacionamento com os envolvidos na comunidade escolar indígena.

Como será possível constatar, no próximo capítulo desta Tese, existem fatores pontuais, detectados no tratamento de análise dos dados coletados nas entrevistas, que denotam satisfação ou insatisfação decorrente de situações e circunstâncias que permeiam o trabalho desses docentes. Contudo, como também será possível constatar, de modo geral esses professores manifestam um sentimento positivo em relação ao trabalho que realizam como professores não indígenas, na disciplina de Matemática, em escolas indígenas da RID de Dourados/MS.

No Capítulo V, a seguir, apresentam-se mais partes desses metatextos organizados a partir das unidades de significado e das categorias definidas, acompanhados das descrições e interpretações das análises.

CAPÍTULO V

SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES - DA INFRAESTRUTURA À FORMAÇÃO DOCENTE – E COMO ENFRENTAM OS DESAFIOS E DIFICULDADES

Neste quinto capítulo expõem-se e discutem-se os resultados da análise a que foram submetidos os dados coletados na realização desta pesquisa. Trata-se da construção de um metatexto, tendo em vista a opção da Análise Textual Discursiva (ATD) para tratamento desses dados, um método que, afastando-se do que tradicionalmente tem sido denominado de *análise de conteúdo*, aproxima-se, de alguma forma, da *análise de discurso*. (MORAES; GALIAZZI, 2011). Ressalte-se, entretanto, que, ao longo dos capítulos que abordam as teorias de base à pesquisa, articularam-se diversas partes desse metatexto, na medida em que elas se compatibilizavam com aqueles contextos.

Conforme já mencionado, essa análise resulta do crivo das três etapas constituintes desse método: a construção do *corpus*, a unitarização e a categorização das unidades analíticas. Como foi possível perceber, tanto ao estudar e conhecer o método da ATD quanto ao aplicá-lo, essas três etapas constituem o que, inicialmente, constitui o que se poderia chamar de ‘caos’, em que se evidencia, em um primeiro momento, a desorganização e, em um segundo momento, a fragmentação dos materiais textuais de análise.

O terceiro momento do ciclo de análise do método é este, portanto, quando aparecem as ‘luzes’ – conforme metaforizado por Moraes e Galiazzzi (2006) – que dão ordem ao ‘caos’ com novas estruturas de compreensão dos fenômenos investigados, em forma de produção escrita – o metatexto.

As unidades de análise foram estabelecidas com base nos objetivos e problematização da pesquisa, conforme já descritas em capítulo anterior: os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar docente; o trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena; o trabalho de professores de Matemática não indígenas e a escola indígena; os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena; os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena; os

fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.

A etapa da categorização constou da combinação, classificação e agrupamento dessas unidades de análise, relacionando-as por categorias e subcategorias, tal como apresentados nos quadros constantes no Apêndice D. Essa categorização toma por base os quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho docente, na seguinte ordem de recorrência: o componente infraestrutural, o socioeconômico, o relacional e o da atividade laboral; a formação docente; as especificidades da escola indígena; os desafios do trabalho docente e as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelos professores participantes. Delimitadas e nomeadas, as categorias são as seguintes: 1) Satisfações e Insatisfações dos Professores com os Componentes do Trabalho Docente; 2) A Formação docente. 3) Os enfrentamentos frente aos desafios do trabalho docente.

Saliente-se que o processo da análise textual discursiva é acompanhado de uma diversidade de sentimentos provocados pela complexidade das etapas que o constituem; ao pesquisador compete compreender que eles fazem parte do processo, já que este é atravessado por características como a desconstrução, a desorganização e o ‘caos’ que precedem a ordem e a nova compreensão dos elementos coletados.

Na construção deste metatexto estão inseridos fragmentos que descrevem os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar, tal como relatados por sete professores de Matemática, não indígenas, que atuam em escolas indígenas. Nesses fragmentos identificam-se, também, fatores que possibilitam ou impedem que esses professores sintam satisfação no trabalho que realizam, além das estratégias de enfrentamento diante dos desafios impostos a esses docentes.

É de bom tom que se informe sobre o modo como são apresentados os dados coletados e a análise que se faz desses dados. Optou-se pela seguinte organização: primeiramente, faz-se uma retomada da teoria de sustentação à categoria selecionada, seguindo-se da abordagem teórica, também, a respeito das subcategorias elencadas. Prossegue-se, então, com a apresentação/transcrição das falas dos professores entrevistados, relacionadas com a categoria e respectivas subcategorias. Encerra-se cada item principal (o da categoria) com a análise dessas falas articuladas às abordagens teóricas pertinentes.

Para se compreender o trabalho docente, um dos eixos deste trabalho, é necessário que se tenha em mente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível.

É um processo que é influenciado por aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos.

A escola é, certamente, o local mais frequentado pelo professor. Ressalte-se que atualmente esse profissional se confronta com problemas e dificuldades resultantes de grandes mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, razão por que, desde os anos de 1970 e 1980 para cá, tem-se dado maior importância ao mal-estar docente.

Tardif e Lessard (2011) consideram que algumas características como as organizacionais e sociais da escola influenciam o trabalho do professor, tendo em vista o fato de que a escola envolve relações permeadas de tensões, conflitos e, também, de negociações e colaborações.

Rebolo (2012a, p. 123) entende o trabalho docente como um conjunto de ações e relações realizadas pelo professor no decorrer da vida profissional e afirma que “depende, para ser efetivado, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.”

Alguns aspectos que possibilitam a construção da satisfação e do bem-estar docente podem ser considerados, como a existência de condições favoráveis para a realização do trabalho docente no âmbito escolar, o reconhecimento de suas ações pelos gestores e comunidade, a remuneração adequada e justa, e mais uma quantidade quase infinita de fatores, conforme considerado por Ramos (2002).

Veja-se, então, a análise correspondente às unidades da categoria Satisfações e Insatisfações dos Professores com os Componentes do Trabalho Docente.

5.1 COMPONENTE INFRAESTRUTURAL

Como já mencionado, boa parcela da satisfação dos professores depende das condições de trabalho. Os recursos disponíveis e as condições em que os docentes realizam seu trabalho necessitam ser observados. Marchesi (2008) defende que, nas escolas em que as dificuldades aumentam como consequência do contexto sociocultural em que estão localizadas ou pelas características de seus alunos, os professores deveriam dispor de meios, tempo e condições mais vantajosas que os demais. Não há como tratar todas as escolas de maneira similar, uma vez que elas diferem em relação a vários aspectos: infraestrutura, alunos de diferentes etnias - guarani kaiowá, guarani nãndeva e terena - dentre outras especificidades.

A falta de estrutura de muitos espaços escolares - sala de aula, sala de professores, sala de tecnologia – é um aspecto que pode influenciar negativamente a satisfação docente no exercício de sua profissão. Esse fato pode ser mais agravante quando se evidencia a falta de instrumentos, equipamentos e materiais para que os professores desenvolvam seu trabalho - computadores, Internet, materiais pedagógicos e materiais necessários à construção de recursos pedagógicos, como, por exemplo, alguns jogos matemáticos.

As questões da entrevista que abrangiam esse componente foram estas: A escola indígena que você trabalha possui espaço físico adequado para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula? A escola indígena que você trabalha possui espaço físico adequado para o desenvolvimento de outras atividades matemáticas diferentes das desenvolvidas em sala de aula? A escola indígena possui materiais suficientes para desenvolver seu trabalho em suas aulas? A escola indígena possui materiais suficientes para desenvolver atividades diferenciadas de Matemática?

Verificam-se, a seguir, trechos referentes a falas dos professores entrevistados, relacionadas a esses questionamentos.

[...] aí eu me deparo com falta de infraestrutura, falta de material [...]. Isso tudo é desgastante, mas existem algumas outras dificuldades que a gente encontra ali [...] chegar na escola (as estradas), ficar na escola em si, a escola não tem uma sala própria para receber os professores, é algo quente e abafada, não tem água mineral, não tem nada, é aquela água ali da torneira ou você leva sua água, [...] tudo você tem que levar da sua casa... então é desgastante, você fica ali o dia inteiro e a escola não oferece nada para você professor. (P2) (grifo nosso).

Porque não é fácil não [...] tem o problema [...] de infraestrutura, de falta de material. (P5).

Não, é a questão de... como que eu posso dizer... não tem espaço bom, não é adequado... (P6).

[...] problema com a infraestrutura... só tem a sala de aula, têm a horta... mas eu ainda não tenho um projeto. (P7).

Com relação ao uso da sala de tecnologia, por exemplo, que eu acho que poderia ser algo que ajudaria porque tem vários jogos disponíveis lá, a gente não tem quantidade de computador suficiente, não tem facilidade de acesso à sala [...] sempre que eu vou procurar a sala de tecnologia alguma coisa impede ou tem alguma coisa estragada, ou os computadores não são suficientes, ou a pessoa que atende lá não está disponível. Com isso eu desanimei de usar essa sala. (P1).

Não, por exemplo, se eu preciso de um compasso, como os alunos não têm condições, eu não tenho como usar; às vezes até régua falta... às vezes eu preciso trabalhar com algumas figuras, outras vezes eu preciso de tesoura, que também falta [...] então é bem restrito em questão de material. (P7).

É... às vezes quando eu preciso eu levo de casa [...] ou perco muito tempo trabalhando apenas com uma tesoura para a construção de jogos. [...] Outras vezes a gente quer trabalhar alguma coisa e não dá também por falta de espaço adequado e falta de material. [...] agora que tem internet... nossos computadores estão defasados. (P5).

Trabalhei o ano passado com os pequenos, a escola não tem e eu confeccionei alguns materiais [...] eu geralmente pesquisava algum jogo com material que tinha na escola... como, por exemplo, cartolina e só [...]. (P7).

[...] mas não tinha condições... na sala de professores não tinha lugar para sentar... não tinha cadeira... chegava na hora do intervalo você tinha que ficar em pé... era uma sala minúscula... você não tinha água para beber, a água para você beber era naqueles bebedouros, sinceramente, precários [...] uma estrutura terrível; banheiro era terrível. Então, não tinha aquela estrutura para te receber, entendeu? (P2).

A partir das respostas desses professores participantes depreendem-se aspectos que parecem influenciar o bom desempenho do trabalho que realizam, levando à inferência de que sejam fatores interferentes no bem-estar deles, ao mesmo tempo em que eles os veem como desafios a serem enfrentados, conforme referiram em outros pontos das entrevistas.

Essas falas aqui transcritas corroboram esta concepção declarada por Rebolo (2012b):

A ausência ou insuficiência de recursos materiais é um fator que pode gerar insatisfação com o trabalho, não só por tornar o trabalho mais difícil ou menos produtivo, pois muitos professores, fazendo uso de sua criatividade e de seu esforço, conseguem contornar a insuficiência desses recursos, mas porque, para a maioria dos professores, esse déficit impossibilita a realização de um modo de trabalho concebido como ideal, e também denota a desvalorização do trabalho docente e do próprio professor, que está implícito neste quadro. (Rebolo, 2012b, p. 49-50).

E, ainda, esta:

A escola, local de trabalho do professor, deve oferecer os materiais básicos de apoio ao ensino (...) instalações e condições gerais de infraestrutura, não poluído visualmente e com um nível baixo de barulho, que evita o desgaste físico e mental e contribui para a realização satisfatória das atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. (REBOLO, 2012b, p. 49).

É pertinente que se ressalte, dessas falas dos sujeitos da pesquisa, que, diferentemente das escolas não indígenas, em que os professores recorrem às associações, aos alunos e seus pais a fim de suprirem a carência de certos materiais, na escola indígena os professores se constrangem de solicitar doações aos alunos e aos pais, dadas as condições em que vivem; acabam, esses docentes, por providenciar materiais com seus próprios recursos financeiros e disponibilidades.

5.2 COMPONENTE RELACIONAL

Este é um componente fortemente associado ao bem-estar docente, tendo em vista que o profissional da educação precisa lidar, em seu trabalho diário, com alunos, pais, funcionários, coordenadores, gestores, e, dessa forma, envolve-se diretamente com questões de relacionamento.

Rebolo (2012b) explicita que

O componente relacional do trabalho docente diz respeito ao modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não. Esses elementos estão relacionados à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback, à ausência de preconceitos e discriminações, ao apoio sócio emocional e à participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias. (REBOLO, 2012b, p. 40).

A valorização de qualidades pessoais e relacionais; as atitudes positivas em relação a colegas, alunos e a si próprio podem, na visão das autoras Rausch e Dubiella (2013), conduzir ao sucesso e ao bem-estar, considerando-se que ensinar seja, também, um ato emocional. Para essas autoras, a satisfação do professor tem influência direta na satisfação do aluno, já que o bem-estar docente pressupõe gostar de ensinar e de estar com os alunos.

Esta categoria do componente Trabalho Docente considerou as seguintes subcategorias: Relação com alunos, colegas, pais de alunos e com a liderança; Interdisciplinaridade; Ausência de preconceito; Igualdade de tratamento e Reconhecimento do TD.

O roteiro de entrevista utilizado na pesquisa previa as seguintes perguntas relacionadas a esse componente: Os alunos da escola indígena participam ativamente das aulas de Matemática? Dê exemplos. Os alunos da escola indígena são disciplinados? Fale sobre isso. Fale sobre a sua relação com os alunos. Como você se sente com essa relação? Fale sobre sua relação com toda comunidade escolar (colegas de trabalho, pais de alunos). Como você se sente com essa relação? Como a liderança vê você e seu trabalho? Como você se sente com essa relação? Qual é a relevância que seu trabalho desempenha na vida social e política da comunidade indígena? Você conta com a ajuda de alguém para realização do seu trabalho? Quem?

Apresentam-se, a partir desses questionamentos, algumas falas dos professores entrevistados que discorrem sobre relação com alunos, colegas e pais de alunos,

[...] eu me sinto bem aqui... eu me sinto realizado em ajudar essas pessoas por conta da dificuldade deles... por tudo... pelo carinho... eles são amorosos... são carinhosos; pelo acolhimento também... que eu tenho aqui. (P5).

[...] eu sou muito bem recebido pelos alunos... muito mesmo... você se depara com uma situação ou outra de um colega ou outro te olhar torto... porque vai ter mesmo... essa questão não é a comunidade, não são os alunos; a questão é do ambiente em que você trabalha, de colegas de trabalho. Porque é assim, você sabe que pessoas às vezes na frente de você são uma coisa... por trás de você são outra. (P3).

Eu tenho uma excelente relação com eles... eu parto sempre do princípio assim na questão do respeito... eu respeito muito meus alunos... e eles também me respeitam. (P7).

[...] mas em si o relacionamento com eles é bom... muito bom... eles conversam comigo... eles me contam as coisas... eles falam o que acontece em casa... me tratam

muito bem... vivem me trazendo as coisas... poncã, laranja... oh! Meu Deus... é o presente que eles podem dar... (P2).

Nós não temos problema de relacionamento. Eu percebo que hoje eles têm uma aceitação boa, sabe? Não sei como que era há dez anos atrás, que eles não aceitavam, conforme eu vejo muito eles comentando; que a família muitas vezes não aceitavam [...] nessas escolas mais da aldeia... não aceitavam professor não indígena na escola, eles tinham muito esse preconceito, né? Mas eu percebo que ali eles aceitam, tanto que eu vejo que mais da metade dos professores são não indígenas, eu acredito que pela falta de profissionais ali; só o que eles têm não dão conta, então eu acredito que eles aceitam sim... os alunos já estão acostumados com esse professor não indígena lá dentro... acham bem normal. (P3).

[...] às vezes você acha [...] pessoal da coordenação te dá uma barrada, porque você não tem isso... não tem aquilo... são pessoas mais fechadas. (P2).

Mas na maioria do tempo a gente tem um bom relacionamento, cada um respeitando aí o trabalho do outro, a individualidade do outro e a gente vai tentando se adaptar então. (P1).

Bom minhas alegrias eu acho que são bastantes... a simplicidade que eu tenho lá com os alunos... de você ser vista como uma pessoa de referência [...] eu tive contato com alguns alunos da escola não indígena, aqui da cidade e é muito diferente a visão deles com o professor. (P7).

[...] com a equipe da escola, com os diretores é muito tranquilo, é aquele relacionamento professor/diretor, o que é preciso me passar eles passam, o que é preciso fazer, eles fazem. [...] com pessoal da limpeza me dou muito bem... ótimas pessoas... ótimas meninas... ótimas mesmo; me dou muito bem com eles, com elas... pessoas tranquilíssimas [...]. Pessoal da cozinha quase não os vejo, mas sempre cumprimento toda vez que vejo eles. Mas o relacionamento em geral bom... não tenho o que reclamar dessa forma. (P2.).

A relação com os pais é bem tranquila, bem tranquila... A escola depende muito da administração. A gestão da escola que tem que fazer essa mediação de pai com professor. O pai não chega na sua porta da sala... muito difícil... um ou outro que chega na porta e que pergunta, sabe, com aquela educação também; é uma questão de educação, de tratamento... ali com a gente eu nunca me senti prejudicado, [...].

Outro aspecto que se destaca, com base em algumas falas dos professores entrevistados, diz respeito à interdisciplinaridade e colaboração entre pares. Confira-se:

Então, a ajuda tá sendo dos professores... que vão entrar comigo nesse projeto... e o professor do ‘mais educação’ (projeto) que está me dando uma força enorme... a coordenação... a direção... eu preciso deles pra tudo... (P6).

Euuento com ajuda sempre dos coordenadores na escola que eu trabalho... (P5).

Direção, coordenação e às vezes também colegas da mesma área que atuam na escola. Trocando ideias e sempre com a necessidade ou apoio, tanto na parte financeira com a direção e a parte pedagógica da coordenação. (P4).

[...] me ajudaram bastante... por questão de não conhecer a cultura, né? Eu morei aqui (na cidade de Dourados)... eu moro aqui desde que eu nasci... mas não tinha... nunca tive contato com a aldeia. Então, eu também não tinha noção nenhuma do que era a cultura deles... a língua também... tive bastante dificuldade porque no meu primeiro ano eu trabalhei com séries iniciais... a maioria é falante da língua deles, então, praticamente eles não entendem o que eu falo... Mas tive ajuda dos meus coordenadores na questão pedagógicas, para eu entender mesmo o que é a cultura deles. (P7).

Chama a atenção, na fala do professor P7, que, apesar de ter nascido e residir em Dourados, sua afirmação de que não tem conhecimento sobre os indígenas e sua cultura.

Apesar de ser um fato recorrente entre os moradores da redondeza, verificou-se, pelos estudos realizados nesta pesquisa, a necessidade de o professor, indígena e não indígena, envolver-se com a cultura do local onde propõe trabalhar e atuar, tal como visto no capítulo desta Tese que trata da interculturalidade.

Há outro aspecto, referente ao componente relacional, destacado nas falas dos entrevistados, que diz respeito ao preconceito. Vejam-se alguns depoimentos:

Então, para mim foi algo bastante frustrante... na minha vida... porque eu tinha ido para a aldeia desde criança, por escolha (o pai trabalhava em escola na aldeia, e ele preferia acompanhar o pai, ao ficar em casa com a mãe), porque eu me identificava com a comunidade indígena, porque aqui era o lugar que eu me identificava... e de repente começa essa questão de índio e não índio, branco isso... porque branco tá querendo isso... tomar o lugar... isso e aquilo, que foi imposta de alguma forma pelo governo; e aí eu comecei a sofrer dentro desse contexto. (P6).

[...] você se depara com uma situação ou outra de um colega ou outro te olhar torto... porque vai ter mesmo. A questão não é a comunidade, não são os alunos... a questão é o ambiente que você trabalha... é questão de colegas de trabalho... Por que é assim... Agora o que me deixa bem triste é ver que ali você é excluída, e não tem como não ser... excluída em palavras, em atos, entendeu? Tanto que você... várias vezes você chega... para o assunto, ou se não alguns chegam conversando em guarani... em terena... que é para você não entender! Tá... já é uma forma de querer fazer o que? Parece que é de deixar você... não entender... (P2).

Observa-se, na fala do professor P2, que, quando os colegas indígenas falam na língua materna, ele se sente excluído, mas em nenhum momento da entrevista esse docente fez menção de querer aprender a língua. E com relação ao preconceito, seria o caso de trabalhar interculturalidade.

O participante P6, manifesta um sentimento de insatisfação, ao dizer que desde criança ia à aldeia pelo fato de seu pai ter sido diretor de uma escola indígena e ela o acompanhava todos os dias; mas, apesar desse contato com a comunidade indígena desde criança, ela se sente, de alguma forma, estranha ao ambiente.

Em se tratando da participação dos alunos nas aulas de Matemática, disciplina dos alunos e reconhecimento do TD, nas falas ouvidas nas entrevistas dos professores, destaca-se o seguinte:

Participam; eles são bem participativos... quererem participar... mesmo sendo tímidos, porque eles são muito tímidos. Mas depois que a gente pega um contato maior com eles [...] eles gostam de desenvolver mentalmente as coisas, as operações... eles gostam mesmo de participar, sim, de falar. (P7).

Muito, e eu me sinto parte deles; os nossos alunos indígenas são alunos muito educados, assim a questão de educação... o respeito... você não tem problema com questão de indisciplina... sempre mantém aquela boa relação... sempre respeitam de ambos os lados... alunos e professor. [...] são alunos que reconhecem... eles te valorizam... você consegue explicar... né? Ministra sua aula... eles reconhecem a sua classe... a sua qualidade como professor. (P4).

Sim tudo que você propõe eles realizam... eles gostam muito de desenhar também, alguns exercícios... algumas atividades que precisam de desenho... ou formas... tem alguns alunos que desenham... são verdadeiros artistas. [...] são alunos ativos... participativos... lógico, sempre, como em toda sala, ela nunca é homogênea... tem alunos que participam muito mais... muitos são espetaculares... têm muita facilidade. Com aquele que tem mais dificuldade procuro sempre estar interagindo. (P4)

Os alunos, eles produzem... eu oriento, eu planejo, eles fazem e daí a gente executa juntos. Eles participam muito da aula, eles são muito participativos mesmo. São alunos muito interessados. É igual eu te falei, tem aquele um ou outro que vem daquelas escolas distantes... ele tá perdido ainda... ele não se achou... mas com o decorrer do tempo, quando você vê... ele já tá entrosado ali... já tá entendeu? participando... no começo... é essa dificuldade... (P2).

Grande parte das falas dos professores entrevistados oferece indícios de que eles, ainda que não sejam indígenas, desfrutam bem-estar e satisfação nos ambientes escolares indígenas nos quais atuam, tendo em vista o bom relacionamento que desenvolvem com alunos, pais de alunos, colegas de trabalho, funcionários e com a liderança indígena local. Pelos relatos, esse relacionamento positivo que esses professores mantêm constitui uma fonte importante de bem-estar, tendo em vista proporcionarem sentimentos de aceitação e pertencimento ao grupo, além da percepção de resultados positivos do trabalho que realizam.

Nota-se, ainda, pelas declarações que fazem ao responderem às questões, que os professores contam com a disciplina dos alunos, uma vez que é próprio da cultura indígena respeitar o mais velho, ouvir mais do que falar; logo, silenciam-se e participam das aulas e se envolvem com a Matemática. Percebe-se que valorizam o retorno dos alunos expresso pelas atitudes, pelo comportamento, pelo envolvimento com as aulas e os conteúdos, e, ainda, pelo carinho e amizade que manifestam.

Observa-se, entretanto, que, majoritariamente, os professores entrevistados não compreendem e/ou conhecem suficientemente a cultura, o modo de ser indígena. Desse modo, pode-se entender que advenham daí, também, algumas dificuldades relacionadas ao aprendizado da Matemática pelos indígenas.

É interessante que, de modo geral, esses professores se sentem bem aceitos, respeitados, valorizados, conforme se percebe em algumas falas. Essas também serão razões por que eles se mostram satisfeitos e manifestam que sentem bem-estar no trabalho docente que desenvolvem nas escolas indígenas.

“O sentimento de aceitação e pertencimento são decorrentes das relações interpessoais nas quais não existam preconceitos ou discriminações.” (REBOLO, 2012b, p. 41). Manifestações de preconceitos não aparecem nas falas dos professores entrevistados, excetuando-se uma única referência, a do professor P2:

[...] você chega num lugar diferente, com pessoas diferentes, com cultura diferente, onde as pessoas te olham diferente pelo fato de você ser branco... com um certo receio até de chegar perto de você. A princípio você precisa quebrar esse gelo... lógico... De estar num lugar que não é seu.... que não te pertence, né? [...] porque você é um intruso... você é visto como um intruso... você jamais poderia chegar numa coordenação e falar: olha, a gente podia fazer um trabalho assim [...] Pode ser até que seja da cultura, por isso geralmente, nós brancos, não podíamos nem falar sobre isso.

Essa fala do professor P2 denota, de certa forma, uma atitude previsível, na medida em que o ser humano tende a se intimidar diante de grupos sociais diferentes, conquanto a expectativa seja sempre a de se evitar que aconteça. É pertinente que se reflita, com base na fala anterior, sobre como os indígenas se sentem excluídos, ao longo da vida, em relação aos não índios e sua cultura.

Com relação às manifestações dos participantes desta pesquisa, registradas nas entrevistas, no que se refere ao preconceito, observe-se o que Rebolo (2012b) considera:

As atitudes preconceituosas se tornam, neste caso, fonte de mal-estar, pois não permitem ao professor estar confortável dentro do grupo, fazem com que precise estar constantemente de sobreaviso, preocupando-se com ‘o que’ e com ‘o como’ falar. Quando há ausência de preconceitos e discriminações o professor se sente em uma situação confortável, que propicia autoconfiança, possibilitando que exponha suas ideias e opiniões, que discuta em nível de igualdade com os colegas, sentindo que está contribuindo, tendo uma participação ativa nas decisões sobre o trabalho e as questões relacionadas à escola e à educação. (REBOLO, 2012b, p. 42).

5.3 COMPONENTE ATIVIDADE LABORAL

A atividade laboral é composta das atividades que o professor realiza para que o objetivo da educação seja alcançado; trata-se de um conjunto de tarefas diversificadas, que têm identidade entre si e que proporcionam autonomia, criatividade e concentração suficientes para que haja controle das situações imprevistas. De acordo com Rebolo (2012b), se essas atividades satisfizerem os professores, o bem-estar e o prazer se estabelecem no trabalho que eles realizam: “sentir-se bem com a realização das tarefas e não apenas com seu término, ou com o retorno externo que, no caso do trabalho docente, nem sempre é imediato, é um aspecto importante para o bem-estar dos professores” (REBOLO, 2012b, p. 36).

Souza (2016, p. 38) explicita que “são várias as características que envolvem a atividade laboral que, não sendo positivas e não satisfazendo as necessidades do professor, geram dificuldades no trabalho e impõem novos desafios”.

A complexidade que caracteriza a atividade laboral docente tem sido um tema pensado, repensado, debatido, discutido e refletido por muitos autores e estudiosos. Costa e Hülsendeger (2010) sugerem esta reflexão:

Um professor vai começar sua aula. Evidentemente, isto não é nada de especial, não é um acontecimento. Passa-se a mesma coisa cem vezes no mesmo edifício. Mas pensar assim não chega para dissipar uma inquietação que pode ir até a angústia. Que venho eu aqui fazer? E que vêm fazer eles, eles todos e cada um por seu lado? (COSTA; HÜLSENDEGER, 2010, p. 20).

O que se observa, verdadeiramente, dentro e fora da sala de aula? Uma realidade marcante de professores cada vez mais angustiados e ansiosos, que assumem responsabilidades que extrapolam suas atribuições, que não conseguem, muitas vezes, estabelecer limites claros para a sua atuação profissional.

A maioria das pessoas ainda cultiva a ideia de que o trabalho do professor se restringe, essencialmente, a “passar o conteúdo” aos seus alunos. A expectativa ainda é de que o professor tenha um diploma de nível superior, domine conteúdos e seja especialista em alguma área.

Ser professor, todavia, é mais que transmitir conhecimentos; “[...] formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). A atividade laboral do docente exige que ele saiba gerenciar, facilitar o processo de aprendizagem e também interagir com o aluno na produção de conhecimentos curriculares articulados com os da cultura. O emprego de metodologias diversificadas como uso de jogos, de tecnologias, dentre outras, que instiguem no aluno a sua capacidade crítica e consequente criatividade, que o envolvam em situações problema, tem sido bastante sugerido para uma ação docente significativa.

A categoria Atividade Laboral constituinte do componente Trabalho Docente prevê, em concordância com Tardif e Lessard (2011), que

O trabalho de classe, por mais importante que seja, leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos escolares, etc. Em suma, suas interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 277-278.).

Desse modo, elaboraram-se estas questões, constantes na entrevista, a fim de que os professores participantes relatassem sobre como se sentem e se realizam em sua atividade laboral relativamente à autonomia, metodologia, planejamento, aprendizagem do aluno e questões familiares na aldeia: Você possui autonomia para elaborar e executar as atividades propostas para o ensino de Matemática? Que metodologias você utiliza em suas aulas? Cite-as e comente cada uma delas. Você utiliza metodologia diferenciada? Cite-as e comente cada uma delas. Como é feito o planejamento das atividades para sua aula em sala de aula, e para

as atividades diferenciadas? Como as atividades de Matemática são incorporadas no cotidiano? Existe um cronograma semanal para as atividades de Matemática?

Retiraram-se alguns trechos das falas dos professores entrevistados sobre autonomia e apresentam-se a seguir.

Mas na maioria das vezes é tranquilo, eu posso fazer à vontade... do trabalho que eu quiser... isso também eu acho bom, porque me dá uma maior autonomia para trabalhar, da forma que eu achar melhor... com os meus alunos. (P1).

[...] tenho, tenho sim, minha autonomia, mas com certas restrições. Porque quando você trabalha em escolas indígenas essa sua autonomia às vezes ela é barrada... mas a minha aula sou eu que planejo... na minha sala quem manda sou eu... o conteúdo quem vai passar para o meu aluno sou eu... e eu prezo isso... Porque existem métodos e métodos... mas professores indígenas são diferentes de professores brancos... entendeu? [...] Então, assim, tenho... eu tenho autonomia nas minhas aulas... tenho sim... NAS MINHAS AULAS... eu tenho muita autonomia [...] As minhas atividades sim, mas não fugindo do que é pedido na escola, né? (P2).

[...] Só que nada impede que haja alguma mudança... que é a flexibilidade, se acontecer algo novo, uma notícia nova... então eu posso estar sempre modificando... uma pergunta do aluno sobre algum assunto que ele queira saber... então tem essa flexibilidade para eu modificar o planejamento para eu atender naquele momento... (P4).

Verifica-se, nas falas desses professores entrevistados, que eles acreditam ter autonomia em suas salas de aula e que são flexíveis, em seu planejamento, diante da necessidade dos seus alunos. Seguem, abaixo, fragmentos das falas dos professores entrevistados referentes à dinâmica do planejamento, que, de acordo com esses professores, é feito com a colaboração e aval da coordenação e da direção, e deve atender as diretrizes dos órgãos competentes e prever as necessidades e características da comunidade escolar indígena.

É, nós não fazemos planejamento anual... hoje nós estamos numa formação... chamada Saberes Indígenas; até estamos discutindo planejamento. E esse planejamento é feito com a ajuda da universidade que nos oferece apoio... suporte... que nos acompanha. Hoje quem está representando a universidade aqui, é a professora..., ela é indígena... ela acompanha e aí têm os orientadores, que são os nossos coordenadores do projeto. [...] hoje tem alguns professores que estão expondo o planejamento que fizeram... então o planejamento é passado para os coordenadores... é analisado... e depois se estiver ok, dentro daquilo que se espera para valorizar a cultura e os saberes indígenas, é apresentado ao grupo. (P6).

O planejamento precisa ser feito com o coordenador... até porque depois eu não quero levar uma chamada... depois, né? [...] aí eu preciso que o coordenador e a direção da escola me liberem para fazer essa aula diferenciada... até porque vai envolver outras pessoas... [...] Então, é assim: tem o planejamento bimestral que é feito junto com os professores e coordenadores... cada um por área... e aí tem os saberes indígenas. O nosso planejamento é feito em cima dele, dos saberes indígenas. (P2).

O cronograma eu só tenho bimestral... no planejamento e eu faço o meu bimestral, mensal e chego no semanal. Aí, conforme os acontecimentos eu vou... mas é uma coisa mais pessoal minha... que é o caso do hoje, do momento. Há um currículo... um referencial curricular indígena... mas que ainda não foi disponibilizado para os professores... as escolas ainda estão seguindo o currículo do município. Então, neste currículo, você tem que seguir o do município e a gente traz para a realidade

da escola do município... tendo os conteúdos básicos que tem que ser seguido... e também satisfazendo a questão local... e também trabalhando, como eu já disse, com os saberes. (P4).

Ressalte-se que o projeto ‘Saberes Indígenas’ a que os professores entrevistados se referem é uma política de formação continuada do MEC para as escolas indígenas, que teve início no ano de 2013 e que, conforme as falas dos professores entrevistados, tem contribuído para melhoria da educação escolar indígena.

Com relação à metodologia empregada e aprendizagem do aluno, os professores entrevistados apontam:

Eu procuro sempre, na metodologia, quando for explicar um determinado conteúdo, partir também da parte histórica. Para o aluno saber o motivo... e o porquê de estar estudando aquilo e sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Para que aquilo faça sentido. (P4).

[...] eu começo explicando normal o conteúdo matemático, como por exemplo geometria... dando a parte teórica do conteúdo matemático... passo exercícios... como eu faria em qualquer escola... sendo indígena ou não; e só depois eu passo para a aula prática que aí eu vou pegar aquele conteúdo e mostrar para eles aplicarem no dia a dia deles... na aldeia... (P6).

[...] sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Para que aquilo faça sentido. A mão... que é uma das unidades utilizadas no dia-a-dia do aluno. No caso as outras... a questão do balão também... também, pensando na colheita. Então sempre partir para o modo prático, para que aquilo faça sentido para o aluno. [...] E por vezes... quando eu passo um conteúdo, se ele precisa resolver um problema e ele não consegue resolver, isso está mais ligado ao fato de ele não entender o português. Mas eu não sei falar o GUARANI, a professora de português também não sabe falar o GUARANI... então a gente tenta fazer com que ele entenda melhor o Português, para depois a gente trabalhar o conteúdo mais específico, tanto de Português, quanto de Matemática. (P4).

Percebe-se na fala de P4 conflito e tensão com relação à língua, o aluno indígena não aprende porque não sabe o português, a professora não ensina em Guarani, pois não conhece a língua, e em nenhum momento da sua entrevista, ela demonstra interesse que o fará. Aqui aparece uma relação de dominação. Importante salientar que esse professor está atuando em escola indígena há quase vinte anos.

A gente debate... a gente brinca... eu gosto de brincar com eles. Com o pessoal do sexto ano a gente está aprendendo sobre o dinheiro. Decimais, dinheiro, eu já trouxe notas impressas de dinheiro para trabalhar com eles, né? Já trouxe figuras de mercado para fazer vendas, enquanto um vende o outro dá troco... para trabalhar isso com eles, pois eles não têm essa percepção de dinheiro, entendeu? Você precisa ensinar isso para o sexto ano. Ah! Vamos medir a sala... trabalhar figuras geométricas... pessoal vamos imaginar a sala com as figuras geométricas... aí você trabalha aresta, ponto, plano mostrando para eles, exemplificando... [...] no ensino médio quando eu trabalho trigonometria, eu uso muito o espaço que a gente tem, para demonstrar o espaço ali... porque é um conteúdo extremamente estressante para o aluno... (P2).

[...] estabelecer uma relação com o conteúdo que ele está vendo em sala de aula com a realidade dele, que ele vivencia. [...] a metodologia é sempre pegar o conteúdo que vai ser trabalhado com o aluno e transformar para a realidade do

aluno. Quando ele começa a entender que aquilo ali faz parte da vida dele, aquele conteúdo ganha um novo significado. (P6).

[...] vou ser sincero, não acho que o material didático que é trazido hoje para os alunos seja o que os alunos realmente precisam... esse negócio de ficar só com o livro didático... o aluno não aprende... ele não aprende... por quê? Por que ele já vêm (das séries iniciais) com uma deficiência grande... aquele negócio de entender, de interpretar. E hoje os livros de Matemática eles trabalham o quê? Eles (os professores das séries anteriores) não trabalham conceitos matemáticos! [...] aí o aluno tem dificuldade de interpretar um problema. [...] Porque que eu troquei essa metodologia de não usar o livro didático com eles... eu uso o livro didático do professor... todo dia a noite eu planejo minha aula... chego em casa... vou no computador... pego o que é que eu vou passar... Então o livro didático para mim ele serve apenas como apoio... para mim... eu uso ele como apoio, eu não faço dele meu instrumento único de trabalho (P2).

Eu corro atrás do aluno... faço revisão... e quando não tem material a gente compra com dinheiro do nosso bolso... a gente tem que investir, né? Quando a gente vê que tem aluno com problema de defasagem de aprendizado... e aquele método não deu certo... você tem que correr atrás... e vê outro método... (P5).

Então é o que eu já falei... essa questão da atividade dos grafismos... eu trouxe as fotos com grafismos relacionadas com o artesanato que os indígenas fazem; então eu vou trabalhar com isso; aí a gente vai trabalhar com significados e depois a gente vai trabalhar com a parte Matemática, a parte da geometria. (P7).

O que se constata, com base nessas falas, é que os professores não indígenas de Matemática, participantes da pesquisa, têm, de algum modo, empreendido esforços no sentido de contextualizarem suas práticas pedagógicas e têm, a seu jeito, certa noção da globalidade do processo educativo, um dos princípios defendidos pelo Ministério de Educação e Desporto (BRASIL, 1998a).

Chama a atenção, também, nesse grupo de depoimentos, a segunda fala do professor P2, quando se refere: “Eles (os professores das séries anteriores) não trabalham conceitos matemáticos”. Nesse sentido, poder-se-ia inferir que uma razão para isso é que não sejam formados na área.

Esse professores experimentam autonomia para realizarem suas atividades, segundo relatam em suas falas; ainda que precisem seguir um planejamento, observa-se uma flexibilização em relação a poderem alterar/modificar atividades previstas. Desse modo, é possível perceber, como Rebolo (2012b, p. 44), que “A autonomia possibilita um sentimento de liberdade de escolhas, de estar realizando o trabalho segundo a sua própria vontade e não segundo a vontade de outros, que é essencial para o bem-estar com o trabalho.” Esse aspectos parecem proporcionar aos professores o sentimento de que possuem certa liberdade, mesmo que sujeitos a normas e dispositivos que regem a organização do trabalho em termos de conteúdos, da distribuição deles e dos métodos a serem utilizados.

Destaque-se um aspecto que chama a atenção, na prática desses professores, que é o da preocupação que têm de aproximar os conteúdos matemáticos das situações cotidianas dos

alunos e dos saberes/usos característicos da cultura deles. Também é de se ressaltar a expressão recorrente “para que aquilo faça sentido”, ou seja, esses professores parecem considerar os saberes do grupo, os saberes da cultura indígenas e os colocam como fio condutor de outras aprendizagens, ao mesmo tempo em que entendem os saberes específicos da Matemática de forma contextualizada, de forma significativa, ou seja, que faça sentido para o grupo.

A afetividade é outra característica que parece envolver o trabalho desses professores, tendo em vista a abordagem do professor P6, em relação a questões familiares de seus alunos. Esse professor se mostra alinhado à concepção de Tardif (2005, p. 128), que adverte: “o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, têm interesses, necessidades e afetividades. Tudo isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis, não passíveis de generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.”

Embora não seja bem uma realidade nas comunidades indígenas, Ferreira, Silva e Silva (2011) chamam a atenção para o fato de que o ritmo de vida tem influenciado para que as famílias não tenham tempo para acompanhar a vida estudantil de seus filhos; desse modo, muitas vezes o suprimento da carência afetiva dos alunos fica a cargo do educador, aumentando significativamente as suas responsabilidades/tarefas com questões anteriormente voltadas à esfera do núcleo familiar.

Pelas falas correspondentes a este componente, observa-se que esses professores parecem entender, à luz da visão de Rebolo (2012a, p. 123), que a atividade laboral docente “depende, para ser efetivada, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.”

Desse modo, infere-se que, conquanto nas entrelinhas das entrevistas se percebam dificuldades que podem caracterizar situações de insatisfação e/ou mal-estar a esses docentes, eles manifestam-se capazes de, ao enfrentá-las, criar condições favoráveis à realização de suas atividades e, consequentemente, sentirem satisfação e bem-estar em seu labor docente. Sobre esse aspecto, veja-se o relato do professor P7:

Hum... em relação a mim profissional... sim (pausa) de conseguir alcançar os objetivos que a gente têm... né? em relação ao aprendizado deles...então assim...eles...eu vejo eles... são muito dedicados...então eu me sinto satisfeito...quando eles aprendem.(P7).

Pode-se perceber, na fala de P7, que existe uma satisfação profissional no que diz respeito ao sucesso da aprendizagem do aluno.

5.4 COMPONENTE SOCIOECONÔMICO

Este componente diz respeito aos aspectos do contexto social e econômico que envolvem o trabalho docente e que afeta, direta ou indiretamente, esse trabalho e o próprio professor. São vários os elementos considerados nesse componente, de acordo com estudiosos da matéria, como Rebolo (2012b):

salário, salário variável (bônus, gratificações, hora extra etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional e desenvolvimento profissional. (REBOLO, 2012b, p.45).

Trata-se de elementos que, quando avaliados como satisfatórios podem sinalizar que, em seu trabalho, os professores veem condições que garantam o seu bem-estar, tendo em vista proporcionarem a satisfação em suprir suas necessidades. O crescimento pessoal e profissional e a percepção de utilidade do trabalho realizado e de contribuição para o bem da comunidade.

Souza (2016) registra esta consideração que Soratto e Oliver-Heckler (1999) fazem, com relação ao salário do professor:

Enquanto muitos trabalhadores contam com excelentes condições para suportar e compensar um trabalho sem sentido, o professor suporta as péssimas condições de trabalho para preservar a chance de fazer a História, a nossa História, com as próprias mãos. (SOUZA, 2016, p. 37).

O significado que se pode dar a essa concepção dos autores como Rebolo (2012b), Souza (2016), dentre outros, é o de que, no trabalho docente, os professores às vezes tendem a aceitar os salários que recebem, ainda que não conformados, tão somente para ajudar a manter um desejo que é de todos - o de mudar o mundo, de transformá-lo com seu trabalho, com o intuito de inventar um futuro a partir da ação de ensinar.

O bem-estar é um processo vivido pelo indivíduo no qual estão presentes, na maioria das vezes, experiências positivas e intensas. Quando, ao contrário, a vivência de experiências negativas é frequente e intensa, geralmente ocorre o mal-estar.

Ainda que sejam vários os elementos levados em conta neste componente, conforme já referidos, os dados conseguidos com as entrevistas realizadas ficaram restritos ao salário e à satisfação em relação ao trabalho e à forma como os professores o realizam. Desse modo, a fim de que se identificasse como os professores participantes da pesquisa se sentem em relação ao componente socioeconômico, elaboraram-se as seguintes questões: Você se sente satisfeita profissionalmente com o trabalho desenvolvido na escola indígena? Comente. Qual

é a relevância que seu trabalho desempenha na vida social e política da comunidade indígena? Considera sua remuneração satisfatória levando em conta o trabalho que desempenha?

Com relação à questão salarial, a maioria dos professores entrevistados demonstraram-se satisfeitos, como é possível perceber em suas falas:

Considero... sou bem consciente em relação ao meu salário, assim, se trabalho só meio período... sou satisfeito com isso... não tenho problema nenhum. (P7).

É, com relação à minha remuneração como professor, eu acho que para mim é satisfatória. Porque eu ganhava muito pouco antes de trabalhar como professor, e daí meu salário aumentou 10 vezes; então para mim é salário muito bom. Com relação à quantidade de trabalho que eu tenho e a remuneração que ganho, também não acho que é ruim não... eu acho que é condizente... eu trabalho uma quantidade e ganho exatamente pelo que eu trabalho. (P1).

Eu estou muito feliz com o que eu ganho... eu estou satisfeito... mesmo... eu não tenho o que reclamar do meu salário... de forma nenhuma. (P6).

[...] em relação ao meu salário... por eu estar dentro de uma aldeia... eu acho que conseguindo me alimentar, me vestir, está ótimo. [...] até hoje não passei fome... não tive problemas com roupa... então, para mim está ótimo... não tenho tanta ambição [...] então eu sinto bem-estar com meu salário sim. Tem também a questão do respeito, com isso me sinto satisfeito, né? Por eles me respeitarem... direção também... e todos os meus colegas... sabe... (P7).

Nem um pouco satisfatório... porque para eu desenvolver um trabalho bom, eu teria que ter tempo para isso... para você trabalhar meio período, você teria que ter pelo menos outro meio período para estudar, planejar, conhecer. Para você trabalhar numa reserva indígena seria muito legal se você tivesse tempo para você conhecer muito bem como funciona... desde antes... os ancestrais deles... de como é a cultura... as rezas... de onde vem? Como que eles aprendem, né? Então, a gente não consegue viver bem com salário que ganha, que é de meio período. O professor hoje precisa trabalhar dois, muitas vezes até três períodos, depende... você trabalhando dois você acaba tendo menos tempo. (P3).

É uma pergunta complicada... porque, assim, nosso salário não é um salário ruim, mas se você for partir para a questão da sua formação, comparado com outras categorias que têm a mesma formação... que é a graduação, pós graduação... [...] a remuneração deles é um pouco maior. [...] eu estou satisfeito como professor, em sala de aula; agora, com a questão da parte financeira... eu acho que o professor é muito desvalorizado e o salário não é um valor muito adequado... que é uma briga da categoria... (P4).

As falas transcritas apresentadas aqui (e as não apresentadas) revelam, em sua maioria, ao contrário do que comumente se poderia esperar, que esses professores não consideram a questão salarial como fator que impossibilita o bem-estar e a satisfação no trabalho que realizam. Surpreendem, na medida em que, de acordo com Soratto e Oliver-Heckler (1999), conforme comentado por Souza (2016), o salário é visto de

maneira não compensadora e em desacordo como nível de exigência da função, e, dessa forma, contribui para que o docente se sinta desvalorizado e considere que ensinar às vezes não é o mais importante, contudo, ele precisa desenvolver seu trabalho para garantir o suprimento mínimo de suas necessidades básicas. (SOUZA, 2016, p. 27).

O que se percebe é que, ainda que da parte de alguns exista certa manifestação de insatisfação com relação ao que ganham, grande parte desses professores não indígenas

encontra, nas recompensas não remuneradas do seu trabalho – como a aceitação e reconhecimento da parte dos alunos e da comunidade indígena, os resultados conseguidos no aprendizado desses alunos –, a maior e melhor recompensa que podem ter do trabalho que realizam na escola indígena.

Há um outro aspecto do componente socioeconômico que, durante as entrevistas, os professores apontaram e que percebem: seja pelos pais, seja pelos próprios alunos, esses docentes possuem uma imagem construída, conforme evidenciam estas falas:

Tem pais que, às vezes, pedem para os filhos estudarem comigo... e isso foi uma coisa que foi sendo construída ao longo do tempo... que hoje tem pais que foram meus alunos, então assim uma coisa muito positiva. (P1).

Deles nos verem como pessoa de referência... olharem pra nós... então isso... o contato que eu tenho com os alunos nesta questão me deixa muito alegre... fui recepcionado muito bem, pelos professores, pela minha diretora... (P7)

Vou voltar a falar o que me deixa alegre... o que me deixa alegre é essa recepção dos alunos... eu tive uma aluna esses dias que falou assim: professor, eu quero ser professor de Matemática. Eu disse, sério? Que legal! daí perguntei por quê? Ela respondeu: só por causa do senhor.[...]. (P2).

Nas entrevistas os professores sinalizam, portanto, que sentem, da parte dos alunos, dos pais e da comunidade em geral, reconhecimento e aceitação. Contudo, em relação, sobretudo aos seus pares, esses docentes manifestaram preocupação e o fazem como um desabafo. Vejam-se algumas falas:

Agora o que me deixa bem triste é ver que ali você é excluído, e não tem como não ser. Não adianta ninguém falar: "Ah! A gente não te exclui". Exclui sim, exclui por palavras, em atos, entendeu? Exclui de forma que você pensa... nossa!!! Tanto que você, várias vezes, está no local... ou você chega... para o assunto; ou senão, alguns chegam conversando em guarani... em terena... que é para você não entender! Tá... já é uma forma de querer o quê? De deixar você não entender... deixar você meio para baixo. (P2).

Você está vendo que eu tenho características indígenas... mas por eu não ter documentação indígena, eu sou taxado, aqui dentro, como não índio... então eu não tenho certos privilégios que os indígenas têm... [...] é estranho quando falam pra mim... não é índio... ele é branco... porque ele é isso... ele é aquilo... porque desde criança eu me identifico indígena. Entendeu? (P6).

Então eu sempre falo, uma das minhas maiores tristezas, nesse contexto, é essa, é, por exemplo, eu não poder assumir um concurso dentro da aldeia, eu não ter segurança... isso é muito triste... porque uma pessoa que está há 17 anos na aldeia... 17 anos trabalhando, né? Fora o tempo que eu convivi aqui dentro... (P6).

[...] lembra que te falei... a gente é um intruso... ou você mostra seu trabalho... [...] você precisa disso... ou simplesmente eles vão uma hora pegar e... vasa... aí o que acontece, tem professor tal... que morre de medo de ganhar as contas... aí então ele faz de tudo para fazer o melhor possível... entendeu? É o caso ali.... mais ou menos isso... (P2).

Chama a atenção que, decorrente dessa questão da aceitação, os professores participantes manifestam, também, preocupação com o fator estabilidade do trabalho como

docente na escola indígena, como se pode perceber nas falas finais, dos professores P6 e P4, que mostram certa insatisfação e insegurança.

5.5 A FORMAÇÃO DOCENTE

Formação de professores diz respeito ao ato de formar o docente, de educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação que se desenvolve em prol de alguém “que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. (VEIGA; AMARAL, 2008, p.15). Essa formação prevê a busca de conhecimentos, não só por meio de cursos, mas a partir de estudos, planejamentos e trocas de experiências com outros docentes.

Veiga e D’Ávila (2008, p. 15) afirmam que formação “[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar da contemporaneidade [...]”. Os autores defendem a ideia de que “[...] o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar” e chama a atenção sobre o direito à valorização profissional: “[...] Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance da valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.” (VEIGA; D’AVILA, 2008, p. 26).

Formação envolve reflexão, construção e desconstrução dos saberes e da identidade profissional. Veiga e Amaral (2002, p. 72) concebem que “A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar”. Assim, esse sujeito é por ela transformado em um gerador de conhecimentos, em lugar de ser apenas um transmissor desses conhecimentos.

Imbernón (2004) explicita com muita propriedade a importância da formação para o docente:

A formação assume um papel que transcende o ensino e pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2004, p. 15.).

Não existe um modelo único que se adote na formação de professores, ainda que os cursos de licenciatura ofereçam conhecimentos comuns, aos futuros professores. Inclusive Ferraz e Correia (2012, p. 532) defendem a tese de que “os cursos de licenciatura precisam

fugir do modelo de formação calcado na caracterização de uma figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades, como sendo um ideal de formação.” Para Veiga e Amaral (2008, p.14), “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Existem, em relação à formação inicial de professores, algumas críticas, no sentido de que a graduação proporciona, ao acadêmico, tão somente uma base de saberes referentes às disciplinas contidas na matriz curricular. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 29), por exemplo, consideram que “a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais”. Esses autores comentam que os cursos de licenciatura vêm trabalhando as teorias desarticuladas da realidade vivenciada pelas escolas, ressaltam a necessidade de que a racionalidade técnica seja superada, além de questionarem a divisão da carga horária dos cursos de licenciatura.

Reflita-se, aqui, que o despreparo profissional aliado à falta de recursos materiais didáticos e humanos pode provocar a sensação de insatisfação e mal-estar nos docentes. Scaramuzza (2015, p. 39) faz referência ao que Freire (2001), considerando as propostas de políticas de formação e profissionalização docentes desenvolvidas no contexto das reformas educacionais, denuncia: “Em geral, não consideram as precárias condições de trabalho e formação: como pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros”.

5.5.1 Formação Inicial e Formação Continuada

Formação de professores é uma etapa, na vida dos pretendentes à docência, que pode prevenir o mal-estar docente pelo fato de contribuir e possibilitar “[...] que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança” (JESUS, 1998, p. 41). Esse mesmo autor defende uma formação que oriente para o “[...] desenvolvimento de qualidade pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor”. (JESUS, 1998, p. 41), mostrando que a formação inicial disponibiliza, ao sujeito, competências teóricas e práticas necessárias para desenvolver a função docente.

Nesse sentido, o autor propõe, então, que nesse processo formativo o futuro professor deva adquirir

[...] competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de actuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação [...] perante potenciais situações problema da profissão docente [...]. Durante o estágio, para além do acolhimento e da integração na escola é fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental [...], cognitivo [...] e emocional [...], evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante [...] do processo de ensino-aprendizagem [...], para além do antes [...] e do depois [...] deste processo. (JESUS, 1998, p. 41- 42).

Imbernón (2004) pode complementar essa linha de pensamento, quando sugere que

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programa e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2004, p.17).

Ressalte-se, como de interesse ao objeto desta pesquisa, uma concepção trazida por Scaramuzza (2015), de que a formação com base nesse modelo propicia, aos professores, um programa que promove a saúde, ou seja, um programa que possibilita aos profissionais professores o desenvolvimento de bem-estar. Destaca-se que é pela formação que os professores poderão adquirir competências e desenvolver estratégias para superar as situações que provocam o mal-estar, e assim, constituírem o bem-estar no ambiente de trabalho.

Por viver e atuar em um contexto no qual as mudanças acontecem muito rapidamente, o professor não pode considerar que sua formação esteja completa após a formação inicial. O desenvolvimento profissional é uma atividade contínua, interativa e acumulativa. Um professor precisa buscar conhecimento por meio de formação continuada e repensar suas concepções e práticas ao longo de sua carreira, já que somente a formação inicial não é suficiente para dar conta da realidade encontrada nos ambientes de atuação dos professores, ou seja, nas escolas. Faz-se necessário pensar, então, que o profissional da educação deve estar em constante formação. A esse respeito, Jesus (1998, p. 42) propõe que a formação continuada deve constituir “[...] uma oportunidade para o trabalho em equipe, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes [...], orientando para a resolução de problemas comuns”.

A formação inicial, durante muito tempo, foi considerada suficiente para que o indivíduo se preparasse para o exercício da profissão que escolhesse. Contudo, houve um expressivo avanço do conhecimento e, por consequência inevitável, uma inter-relação com o desempenho profissional, que fizeram emergir a necessidade de atualização e de

aperfeiçoamento constantes, de modo especial daqueles que atuam na educação. (SOLANGE SANTOS, 2004).

Com essa mesma visão, Rodrigues e Esteves (1993) sugerem que

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Torna-se fundamental, portanto, que a formação inicial proporcione, ao futuro professor, além de um conhecimento válido, o desenvolvimento de “uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que se produzem.” (SOLANGE SANTOS, 2004, p. 40).

Para essa mesma autora, do mesmo modo como a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, a formação inicial se impõe como indispensável à formação continuada e, nesse sentido, de acordo com Marques (1992, p. 194), “as práticas profissionais se tornam o terreno de formação”.

Solange Santos (2004) considera a formação continuada como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, e a entende a partir de dois aspectos, quais sejam: “como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola” (SOLANGE SANTOS, 2004, p. 43).

A formação docente, portanto, não pode ser estática. Garcia (1999, p. 47) afirma que “o professor precisa aprender todos os dias a ser professor”, tendo em vista que ele precisa relacionar teoria (aquele apreendida na formação inicial) e prática (aquele adquirida ao longo da profissão). Essa constância em relação à formação, conforme já abordado aqui, é o que se costuma denominar de Formação Continuada. Trata-se, pois, de atividades desenvolvidas pelos professores que estão em sala de aula e que buscam, em geral, formação com foco no planejamento à realização de atividades do cotidiano escolar. São, pois, atividades desenvolvidas após a formação inicial e acontecem no decorrer da prática docente, e visam propiciar que os professores continuem aprendendo, ao longo da carreira, a fim de se garantir um ensino de qualidade adequado para a escola na qual atuarão, seja ela indígena ou não. Esse tipo de formação constitui-se em um “espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar a satisfação no trabalho quanto a necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola”. (PENIN, 2009, p. 29).

Para o professor, essa formação continuada oportuniza a troca de ideias e experiências, propicia reflexão crítica sobre a prática pessoal, permite integrar conhecimentos teóricos e práticos à “bagagem” profissional, aperfeiçoa e desenvolve, desse modo, os conhecimentos já apreendidos. (NÓVOA, 1992).

“Mediante um processo reflexivo e investigativo, mediado por aportes teóricos, é que o professor se forma e se constitui profissional, sendo esse processo inacabado”, conforme defendido por Fiorentini et al (2002, p. 159). Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 23) reforça a ideia de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Esta concepção da escola como formadora da identidade profissional docente também é destacada por esse mesmo autor, ao afirmar que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. (NÓVOA, 2001, s/p).

Para o autor, é dentro dos espaços escolares que os docentes se desenvolvem e produzem novas práticas de ensino, que surgem, muitas vezes, das trocas e reflexões entre os colegas. Sem desmerecer os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, a escola é formadora daqueles que iniciam suas atividades educacionais nesse espaço, na medida em que contribui para a construção de saberes desses docentes.

Com essa compreensão e com base nesse autor, pode-se conceber a escola como um espaço de aprendizagem no qual, pelo contato com o trabalho e pelas situações de interação, o professor se desenvolve e aprimora sua profissão.

Vejam-se, então, depoimentos de professores participantes da pesquisa, que, conquanto não constituam respostas à perguntas específicas relacionadas à categoria Formação Docente, podem se alinhar a este item do capítulo, tendo em vista comporem parte das respostas à seguinte questão da entrevista: Você se sente satisfeito profissionalmente com o trabalho desenvolvido na escola indígena? Comente.

Ao responderem a esse questionamento, os professores manifestaram-se assim:

É, particularmente eu acho que quando a gente vai para uma sala de aula... a gente tem que se dedicar muito... aprender a ensinar... porque a gente sai da faculdade totalmente crua e a gente tem que ensinar, né? (P2).

Ah, você é professor! O Professor não deixa de ter um aprendizado a vida inteira, né? Não é porque é professor que eu não vou estudar... e aí faço isso... trabalho muito. (P3).

Porque eu acho assim, que deveria ter mais cursos para preparar esse professor. Porque eles têm muito curso na área de português, né? Mas na área de Matemática ele não têm... então... a minha briga nos cursos é sempre essa aí... de ter mais cursos nessa área para preparar o professor. (P5).

Aí tem as formações deles (dos professores indígenas)... que é dos saberes... que para trabalhar lá na aldeia... tem que fazer essa formação... Todo ano eu faço... Essa formação dos saberes é dentro da cultura deles... eles (direção, coordenação e professores indígenas) escolhem um tema de pesquisa e vão trabalhando envolvendo mesmo a aldeia. Alguma coisa que envolva a aldeia, né? Que tenha a ver com eles. É interdisciplinar. (P3).

[...] tem uma formação dos saberes indígenas... a aldeia fornece essa formação... é feito um curso pelos coordenadores... uma formação... só trabalha ali quem faz essa formação... é um projeto desenvolvido pela UFGD... aí em cima disso cada um trabalha sua disciplina... (P2).

Para poder estar dentro do nosso conteúdo, também colocar a questão dos saberes, que é um curso de formação que está tendo para os professores; tem tutores que sempre tiram as dúvidas no curso. (P4).

[...] e eu achei bem fora da minha formação, por que quando eu fiz a faculdade eu achava que eu ia trabalhar com o ensino médio, o máximo com as séries finais do ensino fundamental; nunca imaginei que eu iria trabalhar com as séries iniciais, mas eu fiquei um ano e aprendi bastante coisa porque era fora da minha realidade, da realidade para qual eu fui formado, né? (P1).

Sou professor de Matemática há dois anos, com relação a minha trajetória profissional eu me acho muito novo e inexperiente... eu acho minha trajetória muito pequena, o que eu estou fazendo até agora mais é aprendendo. Colocando em prática tudo o que não consegue colocar em prática na faculdade... [...] percebi que eu tinha facilidade com exatas e eu decidi ser professor por esta questão mesmo de gostar sempre ajudar e ter esta facilidade de conseguir ensinar alguém. Na maioria estudei em escola pública, prestei vestibular e na primeira tentativa passei pra Matemática na UFGD, única tentativa, não me inscrevi em nenhum outro curso e entrei em 2010 e terminei no primeiro semestre de 2014. Esse período do curso foi bem complicado, eu gostava muito de Matemática e fui pra faculdade e é aquela coisa, realmente aquele bicho de sete cabeças que a gente não espera... enfrentava dois ônibus pra ir pra faculdade... tinha dificuldades financeiras... mas entrei no segundo semestre da minha faculdade... eu entrei no projeto do PIBID... então, me ajudou muito... muito... muito mesmo... porque lá a gente tinha muito... a parte de... de jogos... os professores sempre influenciaram muito a gente a trabalhar com isso... e tive muito contato com a escola. (P7).

O que se percebe, essencialmente, nessas falas de professores entrevistados, é que ao mesmo tempo em que reconhecem certa defasagem em relação à formação que tiveram, eles procuram, por seus meios e estratégias, desenvolver um trabalho com qualidade, que atenda às necessidades e à realidade de seus alunos indígenas. Além disso, mostram-se dispostos a participar de atividades de formação continuada, a exemplo do Projeto Saberes Indígenas na Escola – MEC/SECAD, referido por alguns deles, sentem falta de programas e projetos de formação continuada, conforme referido por alguns.

Observa-se, ainda, que grande parte desses professores aceita os desafios ligados à formação, predispõem-se a participar de atividades de formação continuada, entendendo-as como forma de aprendizado docente.

Chama a atenção, portanto, que as defasagens referentes à formação inicial e continuada, as dificuldades advindas dessa circunstância aliadas às dificuldades outras como falta de material e a própria aprendizagem dos alunos não constituem empecilhos à construção

do bem-estar desses professores, que insistem em declarar: “*Eu me sinto muito realizado na profissão, na profissão em si... eu gosto do que faço!*” (P4), “*porque eu gosto do que eu faço, não vou negar, eu gosto muito*”. (P2).

Por conclusão, esses professores parecem estar alinhados com a visão de Csikszentmihalyi (1992), de que a satisfação é um movimento para frente, que contempla a sensação de novidade, de realização; ou, ainda, com o conceito explicitado por Jesus (2007, p. 26), de que o bem-estar docente “diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida”. Este conceito se manifesta na [...] motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2007, p. 26-27).

O que mais dizer? Afinal, como se sentem os professores de Matemática não indígenas atuantes em escola indígena? Como constroem seu bem-estar no trabalho que realizam? Como se manifestam em relação a isso?

Que falem eles, os professores participantes!

A felicidade ela te dá algo que é gostoso. Por esse motivo sim, o que mais me dá bem-estar é quando eu sinto que eu posso ajudar, ensinar, orientar meu aluno, e eu vejo que ele aprende, que eu faço a diferença para meus alunos, que a Matemática fez a diferença na vida do meu aluno, que eu abri a cabecinha dele, que eu abri o horizonte para meus alunos do ensino médio, a minha dedicação para meus alunos, isso para mim é importante. (P2).

[...] não tem um aluno meu que eu não saiba o nome... não tem um aluno meu que eu não saiba se... se... onde que ele mora... as condições dele... se eu não sei eu vou perguntar para alguém, porque eu preciso saber... não tem um aluno meu que um dia ele chegue na escola meio cabisbaixo e eu vou lá na carteira dele e pergunte... cara o que você tem? O que aconteceu? Você não é assim... Porque você cria um vínculo e então, como eu te falei, ali para mim é satisfatório... é bom... é gostoso... eu gosto desse contato... entendeu? (P2).

5.6 OS ENFRENTAMENTOS FREnte AOS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE

Conforme insistentemente referido, ao longo desta Tese, o trabalho docente extrapola uma regência de classe, considerando-se que ele abarca atividades e relações presentes em uma instituição de ensino. De acordo com Dalila Oliveira (2010, p. 1), esse trabalho envolve “tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.” Essa autora conclui que “Educação e trabalho são elementos

fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.”

Da mesma forma, insistiu-se, ao longo deste texto, na tônica de que as exigências do trabalho docente têm mudado, com o passar do tempo, demandando maiores responsabilidades, papéis mais difusos, estratégias de ensino mais diversificadas, conforme apontado por Duarte et al. (2008, p. 228), que acrescenta: “O controle sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução cobram esforços cada vez maiores, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, quando não se deterioram dia a dia.”

Desse modo, os docentes “têm enfrentado, em diferentes momentos de suas carreiras profissionais, diversas necessidades, desafios, expectativas, dilemas”. (CAMARGO et al, 2012).

Picado (2009) considera, com base em diversas fontes por ele referenciadas, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1992), Barros (2000), Esteve (1992), que as acentuadas e constantes mudanças educativas têm gerado o aparecimento de “novos problemas qualitativos, resultantes das tensões que o professor enfrenta diante de grupos de crianças heterogêneas”. (PICADO, 2009, p. 9).

De acordo, ainda, com esse autor,

ser professor implica assumir uma profissão que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, tornou-se uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas (estresse, ansiedade, *burnout*), seja na sua generalidade, seja nos seus aspectos particulares. (PICADO, 2009, p. 10).

No bojo do desafio de corresponder a essas mudanças estão presentes as exigências permanentes de preparação de aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, além da necessidade de estabilidade - acrescenta o mesmo autor.

Conforme já mencionado em capítulo específico, os desafios dos professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática nas escolas indígenas vão além dos desafios da docência. Esses docentes têm, por exemplo, o desafio de entender sobre direitos e igualdades, de ter uma formação específica e de conseguir se realizar em escola indígena, alcançando o bem-estar no trabalho que desenvolvem. E mais, o desafio de, obviamente, ensinar e promover o aprendizado conteúdos matemáticos, tendo em vista tratar-se de uma disciplina temida por grande parte dos indivíduos, inclusive dos indígenas.

Observa-se, em algumas falas de entrevistados, que em alguns momentos parece haver um reforço com relação à Matemática ser uma disciplina temida, não apenas pelos alunos indígenas, mas com os não indígenas também.

Percebe-se que o trabalho de professores de Matemática em escola indígena, com relação ao bem-estar, é desafiador e intenso. A trajetória, a forma como esse trabalho docente acontece e as relações vividas, experimentadas e enfrentadas é que indicarão o nível de satisfação desses professores, o que significa perceber se esses docentes sentem ou não bem-estar em relação ao trabalho que realizam. É o que se vai analisar aqui.

Três questões específicas fizeram parte da entrevista realizada com os sete professores não indígenas que trabalham em escolas indígenas com a disciplina de Matemática: 1) Você enfrenta desafios no seu trabalho em escola indígena? Quais? 2) Você poderia afirmar se vê desafios em seu trabalho docente atuando no ensino de Matemática no contexto da escola indígena? Se a resposta for sim, quais as estratégias de enfrentamento no desenvolvimento de seu trabalho no ensino de Matemática no contexto da escola indígena? 3) Você poderia afirmar se vê possibilidades de bem-estar no seu trabalho ministrando aulas de Matemática no contexto da escola indígena? Se a resposta for sim, quais possibilidades? Se a resposta for não, quais impossibilidades?

De posse das respostas, identificaram-se três subcategorias, quais sejam: a) Especificidades da Escola Indígena; b) Desafios e dificuldades e c) Estratégias de enfrentamento. Veja-se o que se tem da análise referente à categoria Trabalho Docente.

5.6.1 Especificidades da Escola Indígena

O Ministério da Educação e do Desporto, quando assumiu a responsabilidade de coordenar as ações de educação escolar indígena no país, propôs uma política que garantiria o respeito às especificidades e às diversidades étnicas, nessas escolas. Os componentes dessa política foram detalhados no documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar indígena", cujo texto organiza-se em torno de alguns princípios e orientações, como Especificidade e diferença, Interculturalidade, Língua materna e bilinguismo, e Currículo. Esse documento delineia que as 210 sociedades indígenas existentes, à época, no Brasil, caracterizavam-se por suas singulares tradições culturais e haviam experimentado processos históricos distintos. O texto do documento afirma que “cada um desses povos é único, tem uma identidade própria fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas tradições, costumes, história e organização social”. (BRASIL, 1998b, p. 13).

Esse texto prossegue esclarecendo que

para que os direitos dos povos indígenas à diferença permaneçam resguardados é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas das escolas oferecidas aos não-índios e que envolvam a comunidade indígena como agente e coautora dos processos por ela instituídos. (BRASIL, 1998b, p. 13).

Alguns depoimentos concedidos nas entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa permitem a inferências de algumas falhas, em relação a esse princípio, cometidas pelos professores. Veja-se, como exemplo:

Eu morei aqui (na cidade de Dourados). Eu moro aqui desde que eu nasci... mas não tinha... nunca tive contato com a aldeia. Então, eu também não tinha noção nenhuma do que era a cultura deles... a língua também... tive bastante dificuldade porque no meu primeiro ano eu trabalhei com séries iniciais... a maioria é falante da língua deles, então, praticamente eles não entendem o que eu falo... Mas tive ajuda dos meus coordenadores na questão pedagógica, para eu entender mesmo o que é a cultura deles. (P7).

Estudos feitos nessa tese apontam a relevância do docente em conhecer as comunidades indígenas, uma vez que ministram aulas em escola indígena. Como se não fossem suficientes esses estudos, tem-se, na fala da professora indígena Célia da etnia Xakriabá, anteriormente citada neste trabalho, o seguinte comentário, proferido quando da sua participação no II Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena:

[...] então é muito cômodo, como a professora Adir falava ontem, os professores não indígenas chegam no nosso território indígena e falar que somos educados, que é bom trabalhar com a gente... mas não criar um deslocamento... de uma preocupação do compromisso social... isso me inquieta muito... é de pensar nos professores não indígenas [...] como professores de plantão... Porque o professor na escola indígena não é aquele apenas que assina um contrato com a secretaria de educação... [...] E aí, outra questão dessa preocupação é pensar a autonomia e estratégia dos professores indígenas no território, e os professores não indígenas acabam não assumindo um pouco esse compromisso também... que é uma conversa que nós temos tido... (OBEDUC/UCDB, 2017).

O participante P1, em uma de suas falas, quando se refere aos métodos que emprega em suas aulas com os indígenas, menciona uma característica que parece ser uma especificidade dessa cultura. Veja-se, a seguir:

E tento adaptar também para o jeito deles, com mais tranquilidade, com mais calma, explicando mais devagar e explicando de uma forma que eles consigam acompanhar o raciocínio do exercício... porque também eu entendi, através dos anos que eu trabalho com eles, que o indígena ele é mais tranquilo, é mais calmo, desde comportamento dele, até a forma como ele aprende... ele precisa de um pouquinho mais de tempo, e isso facilita na nossa convivência, no fato de que eu posso trabalhar com eles mais devagar, mais tranquilamente; com o indígena eu tenho que trabalhar mais sistematicamente, uma coisa de cada vez, com um pouco mais de intensidade, esperar um pouco mais, até que ele consiga abstrair algo para dar sequência. (P1).

Uma questão destacada na fala do participante P6 refere-se a um aspecto que pode caracterizar uma especificidade recorrente em uma escola indígena, qual seja a questão familiar. Veja-se o que esse professor manifesta:

É, dificuldade com família... a maior parte das famílias... [...] possuem pais separados... às vezes o pai vai embora... ou a mãe vai embora... largam até os filhos em casa só, e o mais velho é que cuida; tem a responsabilidade de estar lá estudando e ainda estar cuidando dos menores. Ele faz o papel de mãe e pai... e ainda tem que estudar... então nós tivemos alunos assim, e tivemos que estar junto, ali, orientando, dando conselho para eles poderem superar isso... né? Porque não é fácil não... então, e tem o problema das drogas, de infraestrutura, de falta de material. (P6).

Nesse sentido, entende-se, por essa fala, que esse professor considera essa questão um fator de dificuldade para o aprendizado dos alunos indígenas.

Outro princípio defendido pelo Ministério de Educação e Desporto, no referido documento, é o da interculturalidade, abordado, neste estudo, no Capítulo II. Esse princípio defende que o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar, com base em suas tradições de uma comunidade indígena, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas de sociedades diversas que ali atuam. “Esse intercâmbio deve pautar-se pelo diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica”, preconiza o documento (BRASIL, 1998b, p. 14).

Observe-se, nestas falas dos entrevistados, a referência que fazem acerca da relação que desenvolvem com as lideranças indígenas:

É eu me lembrei agora de um fato que eu acho assim muito diferente nas escolas que eu trabalho, que é a liderança indígena e a influência que ela tem sobre algumas situações dentro da escola e a influência deles lá. Então, na escola municipal que eu trabalho me parece que a liderança não influencia muito; se isso ocorre é algo um pouco mais entre eles, a coordenação da escola, direção e liderança, entre eles, mas isso não é tão exposto para nós professores. Nessa escola o que acontece de diferente sobre influências externas é a influência da igreja da missão Caiuás, porque a escola está dentro da missão, então talvez a igreja lá influencie mais do que a liderança. (P1).

Nessa escola (a estadual) a liderança indígena tem maior poder e às vezes escolhe os professores que vão trabalhar lá. [...] eles tinham uma relação com o nome de vários professores, e eu fui a primeira professora não indígena a ser cotada para o cargo e me chamaram para fazer uma entrevista, bem rapidinho, bem simples; ficou bem claro o fato de que eu fui chamado por indicação de duas colegas que são influentes na liderança indígena da aldeia e também por eu ter uma aparência indígena. (P1).

Então, [...] eu não me envolvo muito, acho que se você se envolver com política, ali, você bate de frente com eles, sim [...] daí você vê alguma discriminação; [...] essa diferença eu não vejo com pai e aluno, não. Pode ser que nós temos com direção, em algumas escolas... com alguns professores [...] particularmente, acho que eles se sentem, talvez, um pouco ameaçados... pode perder o espaço para o não indígena... entendeu? (P3).

A questão da liderança, então, ela vê com bons olhos... são pessoas que às vezes contam com a gente como parceiros... já teve casos citando a gente como parceiro. A questão é que eu sou aceito por eles; eu vejo que eles me aceitam muito bem... (P4).

Com relação ao bilinguismo, como especificidade da escola indígena, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena consideram que a língua materna de uma comunidade

é um dos componentes mais importantes de sua cultura, constituindo-se no código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações. Novos conhecimentos, inclusive o conhecimento de outras línguas, são mais incorporados através da língua materna. Daí a importância que assume a valorização e o uso da língua indígena na escola. A Constituição de 1988 e a nova LDB incorporaram esse princípio ao garantirem aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas ao longo do processo educativo, oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares. O português aparece como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial e outros. (BRASIL, 1998b, p. 14).

Um terceiro princípio destacado no documento em questão é o da Globalidade do Processo de Aprendizagem, cuja orientação é de que as atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devam ser compartmentalizadas, ou seja, os conteúdos referentes a essas atividades “precisam ser trabalhados de maneira global e integrada, permitindo aos estudantes dotá-los de sentido e operar sobre eles, construindo conhecimentos”. (BRASIL, 1998, p. 15). Para que esse princípio seja consolidado, ressalta-se a importância do diálogo, envolvimento e compromisso de alunos, professores e comunidades, como agentes e coautores de todo o processo.

Quando na entrevista se perguntou, por exemplo, sobre como o professor percebe o desenvolvimento de atividades da disciplina de Matemática em relação as outras atividades desenvolvidas nas outras disciplinas, na escola indígena, o professor P7 respondeu:

É bem restrito né... você fala assim ser comparada com outras disciplinas...eu acho bem restrito...porque a gente tem um projeto dos saberes indígenas. Eles querem isso mesmo, que a gente leve os saberes indígenas prá dentro da sala de aula, mas com os conteúdos matemáticos o que eu mais consegui trabalhar é a questão da geometria plana e o sistema monetário... então...prá mim, porque eu não trabalho com oitavo e nono ano, eu não sei muito... eu não fui pra dentro de sala de aula ainda de oitavo e nono.

Percebe-se que o professor tem dificuldades de levar conhecimentos relacionados aos saberes indígenas articulados com conteúdos matemáticos. Isso mostra que há um desconhecimento acerca da interculturalidade; parece bastante claro, para esse professor, em sua fala, que apenas os indígenas têm que aprender o que vem de fora, e quem vem de fora não quer aprender a cultura local.

Com relação à pergunta sobre a relevância que o trabalho do docente de matemática não indígena desempenha na vida social e política da comunidade indígena, veja-se o que fala um dos sujeitos da pesquisa:

No social eu ajudo com relação ao sistema monetário... porque eles usam a compra e venda de produtos que eles negociam... na verdade eu acho que eles já entendem

muito bem... E aí eu vou um pouquinho para teoria, e tento ajudar eles a fazer coisas que eles não sabiam... trabalhar com coisas que eles ainda não sabem ainda... com troco e venda... todas as operações... eu ajudo ainda no trabalho com artesanato... e com política eu prefiro não me envolver... aliás eu não me envolvo (risos). (P7).

Durante todo o contato com esses professores pôde-se perceber que nenhum dos entrevistados sente-se motivado a se envolver na política, quer seja por conta de medo de perder emprego, por medo da liderança, quer seja por não gostar desse segmento. No entanto, considera-se bem complexo não ter um posicionamento político, ou seja, o professor ficar alheio a essa discussão com relação à questão da escola indígena e suas especificidades.

Mencione-se, ainda, um aspecto que se considera específico das escolas indígenas da maioria das aldeias, mais relacionado à situação e localização dessas escolas: a questão do acesso. Sabe-se que a aldeia indígena de Dourados, enquanto localizada próximo à zona urbana do município, ainda sofre com a falta de estrutura asfáltica, dentre outros problemas. Um dos professores participantes levantou a questão, sugerindo que ela seria um aspecto interferente na escolarização dos indígenas.

Hum... presença... né? Devido aos fatores que eu falei, de chuva e tudo. Então isso é bem complicado... quando chove as estradas são horíveis, o ônibus não vai, muitas vezes o ônibus vai mas atola, o aluno não chega na escola... Para nós não indígenas, chegar até a escola não é tão difícil, o problema maior é o aluno chegar... o meu desafio maior então é esse... é o problema do aluno de chegar até a escola...da estrada não ajudar muito, do barro, do tempo de chuva que muitas vezes fica mais de uma semana sem aula e isso não ajuda também, né? (P3).

5.6.2 Desafios e dificuldades

Nos dados coletados por meio das entrevistas foi possível identificar, com clareza, alguns desafios que os professores participantes enfrentam, no trabalho que desenvolvem nas escolas indígenas. Os mais recorrentes foram o do aprendizado da Matemática, uma vez que “*a maioria não sabe as quatro operações, não sabe a tabuada, não sabe o mínimo...*”, como relatado pelo professor P5, e, também, que “*na aldeia é outra cultura... tem pessoas que nunca, nunca sequer ouviram falar de Matemática... e o que eles sabiam era contar até quatro... era 1, 2, 3 e 4.*”, de acordo com a fala do professor P2.

Verifica-se que o professor P2 está há mais de 20 anos na escola indígena e não aparece em suas falas sua participação efetiva, ou sua intervenção na discussão e avaliação do ensino de Matemática, ou ainda conhecer a cultura e os conhecimentos indígenas.

A pretexto de uma consideração, observa-se esta explicitação trazida por Rodrigues (2010):

A etnomatemática não direciona o educador a aprender línguas a fim de facilitar a metodologia em sala de aula; porém a partir do diálogo simétrico, ela opta por que o professor interaja, socialize e construa o conhecimento das diferentes linguagens que se encontram na sala de aula e a melhor compreensão do outro. (RODRIGUES, 2010, p, 69).

Outro desafio bastante referido está relacionado à língua, tendo em vista que esses professores, não sendo indígenas, têm pouco conhecimento das línguas faladas nas comunidades em que trabalham.

É, a língua é um desafio pra mim... porque quando você vai explicar a parte teórica, tem alunos que, eu já percebi, ficam me olhando... e você sabe quando o aluno não está entendendo. Então eu tenho este problema, sabe, esta dificuldade, de não falar a língua ... não sei nada... nada mesmo [...] eu acho que a língua poderia me auxiliar bastante se eu soubesse. (P7).

[...] E por vezes... quando eu passo um conteúdo, se ele precisa resolver um problema e ele não consegue resolver, isso está mais ligado ao fato de ele não entender o português. Mas eu não sei falar o GUARANI, a professora de português também não sabe falar o GUARANI... então a gente tenta fazer com que ele entenda melhor o Português, para depois a gente trabalhar o conteúdo mais específico, tanto de Português, quanto de Matemática. (P4).

É pertinente ressaltar o que se pôde observar em alguns depoimentos: ao invés de o professor procurar aprender e entender a língua guarani e a terena, ele procura fazer com que o aluno indígena aprenda o português. Tal atitude contraria o princípio da interculturalidade.

Conquanto não tivessem sido previstos na etapa da categorização desta pesquisa, considera-se oportuno mencionar que foram identificados, ainda, como desafios referidos pelos professores participantes, a cultura local e da própria escola indígena, além daquele imposto pelas condições e excesso de trabalho. Confiram-se as falas dos professores entrevistados.

O maior desafio é a aprendizagem... muitas vezes a gente como professor de Matemática acaba sendo um pouco mais exigente, né? Não sei... a gente quer que o aluno aprenda. [...] E muitas vezes o aluno não tem essa facilidade... então... a gente tem que parar e observar mais como ele aprende e não como você ensina... mas como ele aprende... como ele vai entender aquele conteúdo. Então essa é a maior dificuldade, muitas vezes que eu tenho... de como ele aprende o conteúdo e as dificuldades que ele tem... que são bastantes, né? Daí nosso tempo também não é muito... mas essa é a maior dificuldade... é na aprendizagem. (P3).

[...] algumas... algumas práticas... assim por não ter material... questão de materiais matemáticos mesmo esquadro, transferidor, régua... estas coisas não têm... compasso... coisas bem simples... não têm... não têm... (P6).

Mas existem algumas impossibilidades para que eu não atinja o bem-estar, um deles é o cansaço, cansaço por quê? Cansaço pelo fato de que eu tenho que me empenhar, eu preciso me dedicar, como eu me dedico trabalhando muito ali com aquele aluno, com aquela turma... por exemplo, as turmas que eu tenho mais dificuldade são as do sexto ano, como eu tenho dificuldades com o sexto ano do ensino fundamental II! Muita dificuldade. Aí o que acontece, eu preciso me desgastar [...] aí eu me sobrecarrego, aí eu me deparo com falta de infraestrutura, falta de material, alguns problemas com relacionamento, apoio dos colegas ali... Isso tudo é desgastante, mas existem algumas outras dificuldades que a gente encontra ali... chegar na escola (as estradas), ficar na escola em si, a escola não tem uma sala própria para receber os professores, é algo quente e abafada, não tem

água mineral, não tem nada para você, tudo você tem que levar da sua casa... então é desgastante, você fica ali o dia inteiro e a escola não oferece nada para você professor... (P5).

Trabalhei o ano passado com os pequenos, a escola não tem e eu confeccionei alguns materiais não tinha e eu geralmente pesquisava algum jogo com material que tinha na escola... como, por exemplo, cartolina e só (risos), voltando nos desafios... problema com a infraestrutura... só tem a sala de aula, têm a horta... mas eu ainda não... tenho um projeto. (P7).

Volta-se, aqui – e a caminho da conclusão deste item do trabalho –, a uma rápida referência à questão da interculturalidade, cuja perspectiva, de acordo com Fleuri (2001), é de que práticas culturais diversas se encontram e se confrontam quando diferentes sujeitos interagem entre si. “Como entender logicamente essa relação de unidade e pluralidade?”, é a questão que o autor coloca, já que a identidade de cada sujeito é construída a partir de histórias e contextos culturais diferentes? E avança nesse questionamento: Como, então, compreender a convivência harmoniosa desses sujeitos que pertencem a diferentes contextos “sem anular a diversidade de elementos (subjetivos e culturais) que o constituem?” (FLEURI, 2001, p. 56). Esse mesmo autor destaca a necessidade de, na perspectiva intercultural, o educador repensar e ressignificar suas concepções. Compete, a esse educador, na visão do autor, propor situações que articulem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos históricos, culturais e de organização social. (FLEURI, 2001, p. 61).

Como se pode notar, essas falas reforçam as teorias acerca do trabalho docente, conforme expostas ao longo desta Tese e em pesquisas anteriores. Percebem-se tons, ora de desabafo, ora de preocupação, de espírito solidário com as dificuldades e problemas que acabam sendo comuns a colegas e aos próprios alunos. Em alguns momentos é perceptível a falta de comprometimento com a comunidade indígena, quer seja por não querer um envolvimento com os problemas indígenas, quer seja por não conhecer a cultura, e, ainda, por não entender a língua dos alunos para quem se ministram as aulas.

Os professores insistem também, aqui, em apontar a falta de recursos materiais como fator que dificulta a consecução das atividades que propõe em seu planejamento. Como já mencionado em capítulo específico, prover esses recursos seria uma atribuição das autoridades escolares, juntamente com segmentos governamentais. Contudo, por mais que a falta de material seja uma realidade bastante observada em grande parte das escolas, indígenas e não indígenas, de modo especial nas públicas, pouco se percebeu, nas entrevistas, um envolvimento dos professores em prol da conquista de materiais para a escola. O que se percebe é um discurso recorrente de que falta material para realizarem as atividades em sala de aula.

Chama a atenção, também, as recorrências da questão de estrutura local, mais precisamente, em relação ao acesso da escola. O que se esperar das políticas públicas que estão aí? O que se esperar do executivo? É a pergunta que ecoa.

Pelos relatos, esses professores sujeitos da pesquisa se mostram apercebidos de que os docentes que conseguem conviver ou superar as adversidades parecem ter uma personalidade cujas características psicológicas, de idade, gênero, educação, posição social, além das experiências passadas influenciam sobre a forma como avaliam situações estressantes e o quanto se envolvem com elas.

Contudo, ressalte-se o modo como alguns professores conseguem lidar de forma mais equilibrada com os estresses e dificuldades do cotidiano escolar, conforme se poderá ver nas falas que compõem a subcategoria Estratégias de Enfrentamento, a seguir.

5.6.3 Estratégias de Enfrentamento

Mesmo diante desses desafios e dificuldades os professores identificam modos de enfrentá-los e vencê-los, na busca de seu bem-estar.

Nesta pesquisa sobre o bem-estar docente de professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas, os dados mostram que houve esforço, da parte desses professores, para minimizar o mal-estar, conforme relatado por alguns deles. Mesmo existindo aspectos com os quais estavam insatisfeitos (a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, o domínio da língua, a falta de materiais e de estrutura, a cultura local), eles conseguem enxergar possibilidades de encontrar caminhos que gerem resultados positivos e revertam as situações problemáticas.

Seligman (2009, p. 28) sugere que para se compreender de fato a perspectiva de bem-estar, é necessário que o professor se aproprie das “[...] virtudes e as forças pessoais”.

Para Jesus (1998), o bem-estar docente é caracterizado pela motivação e pela atuação do professor, resultante de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias criadas por ele para conseguir desenvolver seu trabalho, a despeito de qualquer dificuldade. É uma espécie de avaliação positiva que esse professor faz sobre sua própria vida, como é possível comprovar nas falas destes professores entrevistados, sujeitos da pesquisa.

A estratégia, com relação ao desafio das dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, eu ensino tudo de novo, eu recomeço do básico, eu volto e explico novamente... eu vou trazer esse conhecimento que ele não adquiriu. (P2).

[...] sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele. Para que aquilo faça sentido. A mão... que é uma das unidades utilizadas no dia-a-dia do aluno. No caso

as outras... a questão do balaio também... também, pensando na colheita. Então sempre partir para o modo prático, para que aquilo faça sentido para o aluno. (P4).

Quanto a estratégia de enfrentamento para estes desafios a questão língua peço ajuda para os alunos e coordenação... a questão dos materiais eu faço o possível para conseguir levar... compro do bolso ou trabalho com o que eu tenho (P2).

Sim... em conselhos de classe a gente conversa bastante... Então...assim como tem alunos que tem habilidades na minha...não tem em outras... eu converso... eu levo isso aí... tranquilo...porque... só que aí... por exemplo, têm alunos que têm habilidades em exatas e os que não tem eu tenho que ficar mais no pé... eu tenho que ajudar mais de perto...mais contato...é isso que eu tento fazer... porque...é... não deixo. (P7).

[...] muitas vezes eu vou e volto com o conteúdo, aquele planejamento que você faz para um mês e tem que refazer de novo, pois não consegue acompanhar... por exemplo, para meu aluno conseguir aprender um conteúdo eu sempre tento voltar o conteúdo, porque pelo que eu percebo como a dificuldade ela é bastante... porque tem mesmo muita dificuldade... tem mais aluno com dificuldade do que com menos, entendeu? É um ou outro... que se destaca... né? Então a maioria dá para você voltar no total da sala... Envolver um conteúdo, não parar totalmente naquele conteúdo, mas ir para frente envolvendo mais aquilo que eles tem dificuldade... dá para fazer isso... dá para a gente fazer um milagre ali, como professor. (P3)

[...] fui trabalhar com quebra cabeça para eles montarem figuras planas em geometria e eu preciso recortar... e precisa fazer diagonal com régua na folha sulfite... aí tinha apenas uma régua e uma tesoura... e gastei a aula inteira porque passei pela sala inteira e passou por todos os alunos e eles não têm nenhum material que traz de casa e eu também não peço, eu me sinto muito constrangida, de pedir: ah! gente compra uma régua mesmo sabendo que é muito barato, então os pais não tem condições (risos). Às vezes eu tento trabalhar com o que eu tenho... às vezes eu deixo de fazer... Com relação a defasagem eu trabalho de perto e tem o reforço ainda o projeto de reforço Mais Educação. (P7)

Eu corro atrás do aluno... faço revisão... e quando não tem material... a gente compra com dinheiro do nosso bolso... a gente tem que investir, né? Quando a gente vê que tem aluno com problema de defasagem de aprendizado... e aquele método não deu certo... você tem que correr atrás... e vê outro método... Muitas vezes eu tenho que ir, tenho que voltar... retomar... ir, voltar de novo e retomar... então eu acho bastante difícil... muitas vezes eu trabalho um mês com o aluno e parece que dentro desse um mês eu não colhi frutos nenhum, né? dá essa impressão. Aí eu paro, penso, analiso... falo... penso... eu vou voltar lá... vou começar tudo de novo... né? (P5).

[...] eu procuro sempre trabalhar em cima das dificuldades deles, dou ou pulo um pouco aquele referencial que a gente tem que seguir, para não ser muito conteudista, tento pegar ali o que é mais importante para eles. E eu envolvo muito, ali na aldeia, eu procuro trabalhar mais a sustentabilidade (refere-se ao sustento) que é a linha de trabalho da maioria deles, eles usam muito a venda, a troca... porque alguns pais, trabalham com vendas, de mandioca, vendem pão, vendem isso... aquilo. (P3).

[...] possui suas dificuldades como é normal... e aí entra a questão do professor... na forma de trabalhar... despertar aquela vontade do aluno... para que possa aprender para poder superar suas dificuldades... (P4).

[...] não tem um aluno meu que eu não saiba o nome... não tem um aluno meu que eu não saiba se... se... onde que ele mora... as condições dele... se eu não sei eu vou perguntar para alguém, porque eu preciso saber... não tem um aluno meu que um dia ele chegue na escola meio cabisbaixo e eu vou lá na carteira dele e pergunto... cara o que você tem? O que aconteceu? Você não é assim... Porque você cria um vínculo e então, como eu te falei, ali para mim é satisfatório... é bom... é gostoso... eu gosto desse contato... entendeu? (P2).

Chama especial atenção a estratégia que o professor P2 utiliza diante do desafio de ensinar para aprender; ele explica que utiliza de diferentes maneiras para ensinar o mesmo conteúdo, de forma que, além de despertar o interesse, o aluno consiga compreender os conteúdos matemáticos dados em sala de aula. Além dessa estratégia, esse professor também constrói o seu bem-estar por meio da criação de vínculos afetivos com os alunos, como se percebe no último depoimento desta série.

Pode-se entender que as dificuldades que os professores participantes vivenciam em relação a diversos aspectos da educação e da realidade indígena são vistas como desafios para os quais esses docentes criam estratégias a fim de minimizá-las. Esse é um resultado relevante, haja vista que todos os professores, ao relatarem dificuldades e desafios frente ao trabalho que realizam nas escolas indígenas, apontam a utilização de estratégias por meio das quais eles conseguem dar conta dos conteúdos e das atividades matemáticas que têm planejado, como se pode conferir na fala do participante P7.

Uma forma de enfrentar os desafios e dificuldades referentes à aprendizagem dos alunos, por exemplo, foi desenvolver atividades que os envolvessem com os conteúdos matemáticos e com a escola como um todo. Chama a atenção, inclusive, a estratégia que alguns dos professores criaram de aproximação dos conteúdos com a realidade, o cotidiano dos alunos na comunidade em que vivem, o que denota sensibilidade desses docentes diante da importância de um ensino intercultural.

Os depoimentos apresentados nas falas dos participantes sugerem que esses professores entendem que “[...] a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998a, p. 22) e de que, como todos os povos de diferentes culturas, os alunos indígenas, influenciados pelos elementos de sua realidade, desenvolvem maneiras distintas de matematizar.

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS: POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES

A idealização deste trabalho tem início no período em que a autora/pesquisadora viveu sua experiência docente com a disciplina de Matemática no contexto indígena. Posteriormente, o tema se consolidou por meio de pesquisas e estudos realizados no mestrado no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e no doutorado no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, vinculados, especialmente, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem). Assim, desenvolveu-se esta pesquisa de abordagem qualitativa cujos dados foram coletados por meio de questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, e analisados através da Análise Textual Discursiva – ATD, um método que consistiu na leitura profunda e rigorosa de textos constituintes do *corpus* selecionado para a pesquisa, na análise e síntese desses textos, que resultou na descrição e interpretação dos fenômenos ali produzidos.

A preocupação inicial foi de analisar, com base nos relatos de sete professores de Matemática não indígenas, que atuam, respectivamente, em sete escolas localizadas na Reserva Indígena de Dourados (RID), em Mato Grosso do Sul, nas Terras Indígenas Francisco Horta Barbosa, os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar no trabalho que realizam. Procurou-se, também, identificar os fatores de (in)satisfação desses professores, relacionados ao trabalho docente e à escola indígena, além de identificar e discutir os desafios e as estratégias de enfrentamento, visando à construção do bem-estar no trabalho.

As características do trabalho docente em escolas indígenas interferem no trabalho e no bem-estar dos professores não indígenas de Matemática que nela atuam? Que possibilidades esses docentes têm de construir o bem-estar no trabalho que realizam? Como professores não indígenas de Matemática atuantes em escolas indígenas estabelecem a relação com os indivíduos dessa comunidade? Como desenvolvem seu trabalho, suas práticas docentes? Com base nesses questionamentos que emergiram à medida que os estudos e as pesquisas relacionados à temática avançavam, chegou-se à seguinte questão/problema para direcionar o estudo: **Quais são as (im)possibilidades de construção de bem-estar no trabalho de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática, no contexto da escola indígena?**

Foi importante a construção do “estado do conhecimento”, no sentido de auxiliar a compreender a dimensão do tema, referentemente aos aspectos bem-estar/mal-estar docente, trabalho docente, professores de Matemática, educação escolar indígena e escola indígena, em diferentes épocas e lugares. Esse inventário constituiu-se de produções elencadas no Banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, entre os anos de 2010 e 2015. As produções consultadas, analisadas serviram para a composição deste estudo, na medida em que apresentavam relação com ele e se aproximavam das temáticas aqui abordadas – bem-estar e mal-estar docente, condições de trabalho docente, educação indígena e suas especificidades, a interculturalidade relacionada à educação indígena, a formação docente entre outros. A seleção desses trabalhos foi feita exatamente pelo fato de que, lidos e estudados, pudessem, de alguma forma, servir de contribuição para esta pesquisa.

Um olhar para o passado revelou alguns movimentos em prol da escola indígena, no Brasil. Grande parte desses esforços, entretanto, não tiveram sucesso ou continuidade até a metade da década de 1970, quando o movimento indígena começou a adquirir formato, na medida em que a sociedade civil se organizava e que se implementavam as políticas públicas, nos anos subsequentes. Ressalte-se, fundamentado em Vieira (2001), que foi na Constituição de 1988 que a política social encontrou, verdadeiramente, acolhimento.

A partir daí ficou assegurado legalmente aos índios, no Brasil, o direito de preservação de suas línguas, culturas e tradições, passando-se a buscar, então, que esses direitos fossem garantidos também na educação escolar. Os documentos legais voltados à educação, que sucederam a Constituição de 1988, abordaram o direito de os povos indígenas terem uma educação diferenciada, como foi o caso da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional da Educação, seguidos de outros como os Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quais serão as diferenças que podem ser constatadas entre a escola indígena e a escola não indígena? Elas existem de fato? Conquanto ela não faça parte dos objetivos e caminhos que foram traçados para esta pesquisa, essa seria uma reflexão cabível em estudos que envolvem a atuação de professores não indígenas em escolas indígenas. Embora esse questionamento não estivesse previsto em alguma pergunta da entrevista, dois participantes da pesquisa esboçaram um tipo de resposta a essas perguntas, com base, certamente, nas práticas que têm, como professores não indígenas que atuam nesses dois tipos de escola.

[...] hoje, comparando com a escola da cidade e com a escola indígena eu não vejo muita diferença... [...] o referencial é o mesmo, o currículo é o mesmo. Ainda mais com esse Plano Nacional de Educação, o mesmo conteúdo que você dá na escola indígena é o mesmo que dá na escola não indígena; o mesmo material que tem na cidade é o que vai para a aldeia; a sala de tecnologia... os mesmos materiais tecnológicos tem lá e tem aqui, não tem diferença. (P3).

Sabe... não percebo diferença entre escola indígena e não indígena, com relação... ao conteúdo... ao material pedagógico utilizado... acho que isso deva se dar por conta do Plano Nacional de Educação.... (P5).

Esses fragmentos sugerem que, mais precisamente em relação aos conteúdos matemáticos, em sua prática com a disciplina esses professores não percebem uma grande diferença entre essas duas modalidades de escolas. Contudo, sabe-se que há intenção, por parte dos órgãos governamentais e das lideranças indígenas, que a escola indígena se diferencie da não indígena, marcadamente nos aspectos culturais, étnicos, linguísticos, haja vista que a Educação Escolar Indígena diz respeito à escola projetada para os índios de acordo com as características próprias de cada povo. “Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas e, de acordo com o RCNEI (1998, p. 24), ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 242).

O que se percebeu, no contato com esses professores participantes da pesquisa, é que não há esforços efetivos no sentido de se garantirem essas marcas diferenciais. Assim, os problemas parecem ser os mesmos, conforme ressaltado e consistentemente mencionado ao longo deste trabalho: falta de estrutura, falta de formação específica dos docentes, material didático não voltado para a realidade indígena, entre outros.

Uma questão emerge, ainda, dessas considerações resultantes da pesquisa: será possível que um professor de Matemática, não índio, atuante em escola indígena, experimente mal-estar, se ele não percebe essas diferenças? Será possível que esse professor se sinta inquieto, frustrado, se ele não consegue perceber as diferenças que atravessam o processo de ensino e aprendizagem em uma escola indígena?

As leituras e estudos, bem como os depoimentos coletados indiciam que, por mais consciência que se tenha de que uma comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos e outros, ainda assim, a escola vem demonstrando grande dificuldade para dar conta dessa questão, tendo em vista conservar concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando a diversidade. (SANTOS, 2006). Nesse contexto, a educação intercultural, conforme vista no Capítulo II, por mais complexa que se apresente, surge como alternativa.

Na prática, a escola contemporânea, como percebido, vivencia a grande necessidade de oferecer mecanismos didáticos que possibilitem um trabalho com a diversidade; torna-se imprescindível que essa escola possua, pelo menos, materiais didáticos/pedagógicos específicos que evidenciem os aspectos socioculturais dos diferentes grupos étnicos, como é o dos indígenas, a fim de transformar essa diversidade em benefício à aprendizagem. No entanto, de que adiantará que as escolas indígenas possuam material específico, se os professores, como ficou percebido por meio de algumas falas dos participantes da pesquisa, não se apropriam da cultura, da língua materna, dos saberes, da pedagogia utilizados pelos professores indígenas, nessas escolas, como base para uma educação específica e diferenciada na escola indígena? Insiste-se, aqui, em aspectos de defasagens ressaltados ao longo do estudo: investimento na formação inicial e continuada dos professores, reconhecimento das especificidades da escola e pedagogia indígenas, políticas públicas de melhorias das condições de acesso e estrutura dessas escolas, estratégias pedagógicas que, numa perspectiva intercultural garantam o aprendizado efetivo dos alunos indígenas, programas específicos de formação continuada dos docentes e gestores voltados à educação escolar indígena, entre outros mais.

Os dados revelam que, com relação aos fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar, da satisfação dos professores de Matemática não indígenas, no contexto das escolas indígenas – e não apenas destas, já que são recorrentes em escolas não indígenas, também –, tal como apontado pelos docentes participantes da pesquisa, os problemas relacionados à falta de infraestrutura e de condições para realização do trabalho, à falta de materiais, às dificuldades de acesso e mesmo de falta de água potável e ambientes arejados têm contribuído, de certa forma, para promover a insatisfação e mal-estar desses professores. Surpreendentemente, esses fatores, mais do que aqueles que dizem respeito aos aspectos socioeconômicos – como o salário, por exemplo –, aos aspectos relacionais – como o relacionamento com os pares, a comunidade, os pais e, sobretudo, com os alunos indígenas – apresentam-se mais insatisfatórios.

Embora não seja considerada, pelos próprios professores, como interferente na construção do bem-estar, a questão da aprendizagem dos alunos indígenas foi apontada por eles como um fator de preocupação, ainda que ela não sugira que o aluno indígena aprende de forma diferente. Ao contrário, percebe-se, da parte desses docentes, o esforço por encontrarem metodologias e formas de ensinar os conteúdos que favoreçam tanto o aprendizado quanto a aproximação com a cultura dos alunos indígenas:

[...] quando for explicar um determinado conteúdo, partir também da parte histórica. Para o aluno saber o motivo... e o porquê de estar estudando aquilo e sempre fazer relação com situação do dia-a-dia dele, para que aquilo faça sentido. Um exemplo: Se estiver usando a questão da medida... após colocar a questão da compra e venda, do milho, utilize a mão, que é uma das unidades utilizadas no dia-a-dia do aluno. No caso as outras... a questão do balão também... pensando na colheita. Então sempre partir para o modo prático, para que aquilo faça sentido para o aluno. (P4).

Percebe-se que P4 estende a sua relação com a comunidade e com a liderança.

Por se tratar de um trabalho de interações sociais e culturais com traços particulares, marcas típicas e recorrentes, conforme apontam Tardif e Lessard (2011), o trabalho docente de professores não indígenas em escola indígena é perpassado de grandes desafios, em decorrência de dificuldades de toda ordem, muito embora possa ser constituído de momentos de satisfação.

Importante, portanto, foi compreender o trabalho desses docentes e os desafios que enfrentam diante das condições a que estão expostos. Nesse intuito, demandou-se conhecer os caminhos que levam ao bem-estar desses professores no trabalho que realizam, por meio das narrativas que eles próprios fizeram de si mesmos “[...] e das condições existentes para a realização do trabalho [...]” (REBOLO; BROSTOLIN, 2015, p. 8), como profissionais não indígenas atuantes em escolas indígenas, na disciplina de Matemática.

É nesse sentido que se destacam, também neste estudo, dois desafios relevantes, ao professor de Matemática não indígena que atua em escola indígena: mediar as atividades de modo a que os alunos se apropriem dos conteúdos matemáticos e trabalhar com resolução de problemas do cotidiano indígena e não indígena, tendo em vista que os professores alvo da pesquisa desenvolvem suas atividades em um ambiente no qual os sujeitos relacionam-se com duas culturas diferentes, já que as escolas indígenas localizam-se nas imediações do centro urbano do município de Dourados/MS.

Tornaram-se patentes esses desafios que os professores de Matemática não indígenas precisam vencer, no desenvolvimento do seu trabalho em escola indígena, na medida em que essa disciplina é considerada complexa para grande parte dos alunos, o que não é diferente para os alunos indígenas; porém, neste caso, esses desafios vão além, no sentido de que esses povos possuem uma maneira própria de utilizar a Matemática nas atividades do cotidiano. Já na composição do *corpus* da pesquisa havia-se deparado com esse alerta, que foi evidenciado nas falas de alguns dos participantes.

O professor P3, participante da pesquisa, por seu turno, fez a seguinte declaração:

[...] a gente tem que parar e observar mais como o aluno aprende e não como você ensina... como ele aprende... como ele vai entender aquele conteúdo. Então, essa é a

maior dificuldade, muitas vezes, que eu tenho, Então, você muitas vezes pega uma sala de aula de oitavo ano e você acha que o aluno domina “x”, “y”, mas ele não domina nem o “z”, muitas, vezes, muito menos o “x” e o “y”. [...] a gente demorar para enxergar isso, né? Eu vejo que a maior dificuldade é mesmo na aprendizagem. (P3).

Destaque-se, como relevante para esta pesquisa, que, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios do trabalho que desenvolvem em escolas indígenas, quais sejam os do aprendizado da Matemática, o da língua, o da cultura local e escolar, o da falta de material apropriado e suficiente, dentre os mais recorrentes, os professores participantes desta pesquisa demonstram, com aparente otimismo, empreender esforços no sentido de se servirem de estratégias de enfrentamento, como o emprego de metodologias diferenciadas, a providência e confecção de materiais didáticos e pedagógicos, além de formas diversas que viabilizem a interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais dos alunos indígenas e os conhecimentos matemáticos do professor não indígena, entende-se que os dois podem aprender e ensinar nesse processo de interação cultural. Têm valor, nesse sentido, o que Freire (1996, p. 27) concebe: “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.”

Alguns professores manifestaram sensibilidade aos problemas característicos das comunidades indígenas onde trabalham, a saber, carências de diversas ordens, materiais, familiares; problemas com o consumo de drogas; e ainda com relação

a pobreza que eles vivem... falta de alimentos deles... a falta de vestimentas... já tive casos de alunos que não vieram na aula porque não tinham água para tomar banho... a falta de água é constante aqui, inclusive de água tratada, tenho alunos que ficam doentes por conta disso. (P7).

O professor P2 faz a seguinte narrativa:

uma menina muito simplesinha, tadinha, começou a ir na escola com um caderninho de brochura e uma caneta; eu olhava aquela menina muito inteligente, muito simples, muito aplicada... sexto ano... Então eu dei uma caneta para ela... uma caneta rosa... todo mundo tinha uma caneta rosa... foi como seu eu tivesse dado um perfume caro, importado... se visse a alegria no rosto daquela menina, por causa de uma caneta.(P2).

O que se infere, aqui, é que o aspecto relacional está mais próximo de assistencialismo do que propriamente de questões pedagógicas e de aprendizagem. Percebe-se, na narrativa do professor P2, um aparente cunho assistencialista colonizador, que, no fundo, pode trazer satisfação e tranquilidade a esse docente, decorrente da alegria e satisfação da aluna indígena.

Desse modo, esses professores participantes desta pesquisa manifestam, majoritariamente, que sentem felicidade e realização no trabalho que desenvolvem, uma vez

que têm conseguido lidar com as dificuldades e desafios que se antepõem às suas atividades e, sobretudo, porque gostam do que fazem: “*Sim... sou feliz... muito feliz... no meu trabalho!*” (P2); “*Muito... muito... eu sou feliz como professor.*” (P6); “*eu me sinto muito bem com o que eu faço.*” (P4).

O trabalho docente é permanentemente envolvido por desafios, conforme já referido e identificado, que são trazidos, também, pelas dificuldades cotidianas que os professores precisam superar para que suas necessidades sejam supridas e para que alcancem satisfação profissional. Ter prazer, sentir-se satisfeito, alcançar realização pessoal e profissional são fatores de grande relevância para a vida pessoal e profissional.

É com a perspectiva positiva que os professores de Matemática não indígenas, atuantes em escola indígena e participantes desta pesquisa encontram o bem-estar no trabalho que realizam, haja vista o modo como encaram, avaliam e resolvem as experiências que vivenciam.

Da mesma forma, esses docentes parecem compartilhar da ideia de Rebolo (2012b, p. 26), para quem o trabalho recompensador, que traz satisfação ao profissional docente é aquele considerado “como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador”.

Destaque-se, ainda, quanto os professores participantes da pesquisa se alinharam às concepções das autoras Rausch e Dubiella (2013), que defendem a tese de que a satisfação do professor tem influência direta com a satisfação do aluno em sala de aula, já que o bem-estar docente pressupõe gostar de ensinar e de estar com os alunos.

Conforme afirmado no início deste trabalho, este estudo não pretende ter encerrado a discussão sobre o tema que o envolve, tampouco admite que tenha oferecido respostas conclusas aos questionamentos que emergiram ao longo de sua realização. Todavia, espera-se que de algum modo tenha-se despertado um olhar mais atento para esses professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática num contexto indígena - temática que tem sido muito pouco investigada - e um interesse voltado para futuros estudos e abordagens sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti.** 2012. 117f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **A invisibilidade do trabalho real:** o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3793.pdf>. Acesso em: 20/9/2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.
- ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. **A Educação Escolar Indígena e a diversidade cultural no Brasil.** Índios on line, 2008. Disponível em: http://www.indiosonline.net/educacao_escolar_indigena_e_diversidade/ Acesso: 27 set. 2016.
- ANTONIAZZI, Adriane S.; SOUZA, Luciane Karine; HUTZ, Claudio Simon. Coping em situações específicas, bem-estar subjetivo e autoestima em adolescentes. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 2 (1), 34-42 – 2009.
- ANTUNES, Claudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- APPLE, Michael. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 17, V. 01, nº 30, p. 29 – 66, jan./jun. 2013.
- AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p. 39-55.
- AQUINO, Elda Vasques. **Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens:** espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2012.
- ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **A formação em Artes Cênicas (Teatro e Dança):** contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande, MS. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2014.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excluentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de et al. (Orgs.). **Políticas educacionais e**

formação de professores em tempos de globalização. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

BARBOSA, Andreza. **As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil.** 2012. Disponível em:
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-2468_res.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BATALHA ROCHA, Rogério. **Direitos indígenas e educação escolar:** parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2012.

BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. O desafio de construir um currículo diferenciado frente à multiplicidade do cotidiano escolar indígena: uma experiência na escola Te'ykue. In: BACKES, José Licínio et al. **Educação e diferenças:** desafios para uma escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005. p. 101-147.

BELLO, Samuel E. López. **Educação Matemática Indígena:** um estudo etnomatemático com os índios Guarani – Kaiova do Mato Grosso do Sul. 1995. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 1995.

BENITES, Eiel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue.** 2014. 130f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação continuada em Matemática do professor indígena Kaingang:** enfrentamentos na busca de um projeto educativo. Florianópolis, 2011, 266p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. 2011.

BERNARDI, Luci T. M. dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donizeti; DUARTE, Claudia Glavam. Posição de fronteira e produção de significados na educação Matemática indígena. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.17 2 - 1 90, jan./jun.2013.

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BONDAN, Alzira Pimentel. **Saúde docente:** relação entre gênero e estresse profissional. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRAGA, Veronice Lopes de Souza. **O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena.** 2010. 183f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para política nacional de educação indígena.** Brasília, DF, MEC/SEF/DPEF, 1994

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998a. 30p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.** Brasília, DF, MEC/SEF, 1998b.

_____. Parecer N° 14 de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Brasília: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. **Caderno de Apresentação:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental/2002.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad 3. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Brasília: Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

_____. Parecer/CEB nº 13 de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2012, PARECER HOMOLOGADO – Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BURKE, Peter. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Pochia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.13-46.

CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana L.; LUZ, Iza Cristina P. da. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, Olgaíses et al. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. A diferença está no chão da escola. In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2008. **ANAIS...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente:** identidade e trajetória do ser professor. 2014. 11f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre: PUCRS/FACED, 2014.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Roseli de Alvarenga. **A educação Matemática na formação de professores indígenas:** os professores Ticuna do Alto Solimões. 2011. 427p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas – SP, 2011.

COSTA, Denise Kriedte da; HÜLSENDEGER, Margarete. Fazendo a diferença: reflexões sobre o trabalho do professor. **VIDYA**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 19-29, jul./dez., 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesquisa** nº 116. São Paulo, Jul. 2002. p. 1-15.

CURY, Eliana Costa. **O ensino diferenciado na Escola Indígena “Tengatuí Marangatú.** 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2009.

CZIKSENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas da Amazônia Ocidental:** de instrumento de exclusão recurso para a emancipação sociocultural. 2004. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. **Coleção Perspectivas em Educação Matemática.** Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 17-28.

_____. **Etnomatemática.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Educação para uma sociedade em transição.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Etnomatemática: um programa. **Revista Educação Matemática**, Campinas, ano 10, n. 1, p. 5-11, jul-2002.

DOHMS, Karina P. Mal/bem-estar docente, auto-imagem, auto-estima e auto-realização em uma escola tradicional de Porto Alegre. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre-RS, 2011.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria H.; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

ESPÍNDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Lícia de Souza Leão. **A profissão professor de matemática:** da formação ao exercício profissional docente. 2010. Disponível em:
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6748--Res.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

ESTEVE, José Manoel. **O Mal-estar docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

_____. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIAS, Edineide Bernardo. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul:** o primeiro contato escolar. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2015.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física do Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 3, Set. 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira. Quando $1 + 1 \neq 2$. Práticas Matemáticas no parque Indígena do Xingu. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.). **Ideias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. São Paulo: Global, 2002a.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002b.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; SILVA, Gleicy Kelly Santos da; SILVA, Verônica Dantas da. **Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma escola municipal do Recife**. 2011. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT:** resistências e desafios. 2013. 180f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FIORENTINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 225 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, n. 3, p. 137–160, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/jun/jun/ago 2003.

_____. (org.). **Intercultura:** estudos emergentes. Unijuí: Ijuí, 2002.

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

_____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1975.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. **O bem-estar do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.** 2014. 143f. Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

GABRIEL, Carmem Tereza. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7letras, 2006. p. 31-49.

GALLO, Silvio. **É preciso reinventar a escola.** Entrevista concedida ao Jornal Pioneiro. Caxias do Sul, RS, 2010.

GAMA, Maria Eliza Rosa. **Organização e desenvolvimento do trabalho docente:** aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4555.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos– para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti.** Walter E. Garcia (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEE, James Paul. Identity as an Analytic Lens for Research in Education; Review of Research in Education, v.25, p. 99 – 125, 2000.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. Cap. I, p. 23- 48.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. **Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2013. 170f. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13516-rozana-vanessa.pdf>. Acessado em: 05/2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão. Org.** v.3, n. 2, mai./ago. 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Josiane Peres; DAMKE, Anderléia Sotoriva; KLIEMANN, Marciana Pelin; SZYMANSKY, Maria Lídia. **O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da Rede Pública de Cascavel.** 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf. Acesso em: 17 maio 2017.

GONÇALVES, Sílvia Maria Melo. **Mas, afinal, o que é felicidade? Ou quão importantes são as relações interpessoais para a concepção de felicidade em adolescentes.** 2006. 222f. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org). **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Realidade e Utopia: diversidade, diferença e educação. In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural:** desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & realidade**, Porto Alegre. V. 22, n. 2, p. 15 – 46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora – identidade mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARGREVES, Andy. **O ensino da sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança/ Andy Hargreaves; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ICHES, Cláudia Cardoso. O mal-estar docente na perspectiva de professores de História. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-534%20res.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População Indígena:** Censo 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br> Acesso em: 04 jun. 2015.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-Estar dos Professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Professor sem stress.** Realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Porto: ASA Editores, 2002.

_____. Psicologia da Saúde e Bem-estar. **Mudanças – Psicologia da Saúde.** 14 (2), jul-dez, 2006, 126-135.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 52, n1, p 39-58, 2004.

JESUS, Saul N. et al. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. **Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. VII, p. 07-18, 2011.

JESUS, Saul Neves de; REZENDE, Manuel. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, José P.; JESUS, Saul Neves de; NUNES, Cristina (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Alcochete: Textiverso, 2009.

JUSTO, José Sterza. Escola no Epicentro da Crise Social. In: LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 23-54.

KAINGANG, Bruno. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 10, p. 201-207.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LERNER, D. Ensenar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez, 2007.

LIMA, Salvador Cáceres Alcântara de. **Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de Dourados/MS**. 2012a. 221 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás/UFGO, Goiânia, 2012.

LIMA, Tânia Margarida Costa. **O discurso de professoras de Matemática – um olhar para o desenvolvimento profissional**. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_2953_resumo.pdf. Acesso em: 26 nov. 2016.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Educação e Desenvolvimento da Competência Humana: Memória da Trajetória construída em diferentes contextos**. Campo Grande: Life, 2012b.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Interface-Cominc, Saúde e Educ. São Paulo: UNESP, SP, ago. 1986.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente [manuscrito]: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

MACIEL, Renata Domingues; DANTAS, Roberta Veran Toscano; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo(s), Interculturalidade e Educação. In: CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Janeiro/Abril, 2008.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competência, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008. 164 p.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MARTINS, Josemar da Silva. **O mal-estar no chão da escola fundamental**. 2012.

Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2059_res.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processo de ensinar e aprender entre os Guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 – Dicionários Michaelis).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. Análise Textual Discursiva. Processo Reconstrutivo de Múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12 n.1, p.117-128, 2006.

MORAES Roque. Análise Textual Discursiva. Processo Reconstrutivo de Múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. **RAE**, v.41, n.3, p. 8-19, jul/set. 2012.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; FERREIRA, Maria Cristina; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 288-303, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena:** palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004a. (Coleção Teses e Dissertações em educação, v. 2).

_____. Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola. Um estudo exploratório. **Anais /Resumos**, 2004b.

_____. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? **Série Estudos – periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande: UCDB, n.15, p.41-48, junho 2003.

_____. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão / exclusão. XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – Universidade Federal do Pernambuco. **Anais/Resumos**, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Práticas de ensino no contexto das escolas indígenas: diálogo de saberes e epistemologias. In: IVENICK, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs.). Educação e Multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. **EDUCAÇÃO EM FOCO: Revista de educação** Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/Centro Pedagógico Educação em Foco, v. 19, n. 1, mar/jun 2014. Juiz de Fora: Editoras UFJF, 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul:experiência emancipatória de educação indígena. **Anais...** XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

NOGUEIRA, Kely Fabricia Pereira. **A prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento.** 2012. 125 p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. MS: Campo Grande, 2012.

NOGUEIRA. José Francisco Sarmento **Relações multi/interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais:** um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal Ñandejara na reserva Te'ýikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul. 2015. 128f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

_____. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001.

_____. **Os professores e sua formação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OBEDUC/UCDB – Palestra: **As experiências de formação na Educação e as práticas nas comunidades indígenas.** Ministrado pela Profa Mestre Célia da Etnia Xacriabá. In: Mesa Redonda – II Seminário do Observatório da Educação. Educação Escolar Indígena – Formação superior e os saberes/conhecimentos tradicionais. Campo Grande: UCDB, 18 a 20 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena de Matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.** 2009. 126 p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. MS: Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, Sérgia Andréa Pereira de. **Educação Escolar Indígena:** o ensino de Matemática em escolas do povo Xukuru de Ororubá. XVIII EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife/PE 2014.

PACÍFICO, Juracy Machado. A queixa docente. In PROENÇA, Marilene; MENEVÉ, Miguel. (Org). **Psicologia e educação na Amazônia:** pesquisa e realidade brasileira. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

PAVAN, Ruth. **Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural):** as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1312_res.pdf. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. O currículo e as fronteiras da in/exclusão: a reflexão de professores da Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler; PACIEVITCH, Thaís (Orgs.). **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade:** das desigualdades à violência no espaço educacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

PAZ, Mônica Lana da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática.** Belo Horizonte, 2013. 165 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2013.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorin. **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudário. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador.** 2011, 121f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA. Bahia: Salvador, 2011.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; LIMA-FERREIRA, Suelise de Paula Borges. Percursos de Formação para Docência: Um estudo com professores indígenas Kaiowá e Guarani. In REBOLLO, TEIXEIRA e PERRELLI. (Orgs.). **Docência em Questão:** Discutindo Trabalho e Formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICADO, Luís. **Ser professor:** do mal-estar ao bem-estar docente. O portal dos psicólogos, 25 abr. 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em 25 abr. 2017.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1984.

PRADA, Fernando; LÓPEZ, Luiz Enrique. Educación Superior y Descentralización Epistemológica. In: **Anais... I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas.** Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

RAMOS, Susana Isabel Vicente. **Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra descriptivo.** 2002. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física (Ciências da Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Cimbra, Portugal, 2002.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012a.

_____. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidade para a felicidade do professor. **Acta Scientiarum**, Maringá, PR, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina. **Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação do professor.** Posto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Regina. O significado da escola na educação Apiaká: a construção do currículo como um processo interativo. **ANE:Revista da Articulação Nacional de Educação.** [S.I.: s.n.], ano 2, n. 2, p. 31-37, abr. 2002.

RODRIGUES, Thiago Donda. **A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo.** Curitiba: CRV, 2010.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez.** 2015. 133f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015.

SÁ, Maria José Ribeiro de; CORTEZ, Daniela de Souza. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2012. **ANAIS...** Belém do Pará, 2012. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt_2012.php.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; JESUS, Saul Neves de. **Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTANA, Lhaís Alves de Souza Pereira. **Estratégias de coping e suas relações com o bem-estar no trabalho:** um estudo com bombeiros militares. 2016. 121 f. il. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2002.
_____. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

SANTOS. Rosimeire M. R. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas:** implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais. 2015. 234f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, MS, 2015.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudanças pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para pesquisa social. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Formação de professores indígenas x etnomatemática.** Disponível em: <http://www.ufpa.br/npade/gemaz/artigos/Pedro%20Paulo.htm>, 2000. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **A etnomatemática na formação do educador.** Disponível em: <http://www.ethnomath.org/resources/brazil/formacao-do-educador.pdf>. 2002a. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Etnomatemática e as transformações necessárias na educação.** Disponível em: <http://www.ethnomath.org/resources/brazil/formacao-do-educador.pdf>. 2002b. Acesso em: 11 out. 2017.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas:** um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO. 2015. 167f.

Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova psicologia para a realização permanente. Tradução Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SERPA, Andrea. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

SILVA, Beatriz Sales da. Educação escolar indígena. **Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, Caldas, MG.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Clara Lisandra de Lima. **Sobre o mal-estar docente**: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS, Pelotas. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014a.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na escola estadual indígena Kijetxawê Zabelê.** 2014. 121f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Maceió, 2014b.

SILVA, Vanilda Alves da. **Noções de contagens e medidas utilizadas pelos Guarani na Reserva Indígena de Dourados – um estudo etnomatemático.** 2006. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2006.

SILVA, Vanilda Alves da. “Diferenças Culturais: desafios e possibilidades”. In: **II Congresso Nacional de Educação – CONEDU** – Campina Grande, set de 2015a. p. 1-12.

SILVA, Vanilda Alves da. “Trabalho Docente Indígena: desafios e possibilidades. In: **Congresso Internacional de Direitos Humanos.** Campo Grande: UCDB, p. 1-15, nov de 2015b.

SILVA, Vanilda Alves da. “Educação Escolar Indígena: algumas considerações”. In: **VII Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão e II Seminário Nacional da OBEDUC**, Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas de Campo Grande – MS. Campo Grande: UCDB, p. 1-14, set de 2016.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. “A Educação Intercultural e os desafios para a Escola e para o professor”. **Revista Interações** do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local – UCDB-MS. Campo Grande, MS, v. 18, n.1, p. 179-190, jan./mar., 2017a.

SILVA, Vanilda Alves da. “Trabalho docente: o que falam os professores de Matemática no contexto da escola indígena.” In: **VII Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade – Formação Superior e Saberes/conhecimentos tradicionais e II Seminário do Observatório da Educação** – Educação Escolar Indígena - (OBEDUC/UCDB). Campo Grande: UCDB, 1-13, set de 2017b.

SILVA, Gleicy Kelly Santos da; SILVA, Veronica Dantas da; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma Escola Municipal do Recife.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recife. Recife, Pernambuco, 2012.

SOUZA, Suziane Freitas de. **O bem-estar docente e a prática de atividade física:** um estudo com professores de uma escola municipal em Campo Grande/MS.2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande-MS, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 2. ed. Série Pesquisa v. 4. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação** profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (orgs.). **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TORRES, Juliana Rezende et al. Ressignificação Curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, nº 2, 2008.

TRENTIN, Andréa Cristina Barbosa. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o futuro” para a formação contínua, para o trabalho e o bem-estar docente:** a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** A Reserva Indígena de Dourados (1960 – 2005). 2006. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, 2006.

_____. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena no Brasil:** da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. Disponível em:
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT06%20Trabalhos/GT06-2161_res.pdf. Acesso em: 26 nov. 2016.

TSI“RUI”A, Aquilino Tsere“ubu”õ. **A sociedade Xavante e a educação:** um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante. 2012. 258f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

UNESCO. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes/Fundo das Nações Unidas para a Infância – Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em:
<http://www UIS.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-reports-2012-pr.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de Professores: Políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. 2015. 228f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

VIEIRA, Evaldo. As políticas e as bases do direito educacional. In. **Políticas Públicas e Educação. Cadernos Cedes**. n. 55. Campinas, 2001.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeo. In: 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

O questionário aqui apresentado faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **O TRABALHO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: ANALISANDO O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE.**

Esta pesquisa está sendo realizada pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, nos anos de 2016, 2017 e 2018 e tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena e para os objetivos específicos tem-se: identificar os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, relacionados ao trabalho docente e à escola indígena; identificar os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena; identificar e discutir os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.

A proposta inicial da pesquisa é realizar uma análise sociodemográfica dos(as) professores(as) de Matemática em escolas indígenas, no sentido de conhecer o perfil desses(as) professores(as).

1. **Sexo:** () Feminino () Masculino
2. **Estado civil:** _____
3. **Tem filhos?** () não () sim
4. **Onde reside?** _____
5. **Qual a sua Idade?** _____

6. Qual a sua Formação?

7. Há quanto tempo você é formado? _____

8. Situação Funcional:

- () Efetivo () Eventual/Substituto () Temporário () CLT () outros

9. Idade em que começou a trabalhar como professor(a) de
Matemática: _____

10. Qual o tempo de docência?

- () até 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos
Se você respondeu mais de 20 anos, qual o tempo total de docência? _____

11. Há quanto tempo você trabalha na escola indígena?

- () até 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos
Se você respondeu mais de 20 anos, qual o tempo total de docência? _____

12. Qual seu vínculo empregatício com a SEMED?

- () Efetivo () Contratado

13. Carga horária semanal que trabalha na escola indígena

- () menos de 20 h () 20 h () 30 h () 40 h

14. Você atua como professor(a) de Matemática em outras instituições?

- () Sim () Não Local:

Se respondeu sim, qual a carga horária que trabalha nessa instituição:

15. Carga horária semanal total de trabalho?

16. Fajxa Salarial:

- () R\$1.000,00 a R\$2.000,00 () R\$2.001,00 a R\$3.000,00 () Acima de R\$3.001,00

17. Você é feliz com seu trabalho de professor(a) de Matemática em escola indígena?

- () Sim () Não

18. Você trabalha em outra escola?

- () Sim () Não

19. Você se sente feliz nessa escola?

- () Sim () Não

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O TRABALHO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: ANALISANDO O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

Questão inicial: Estou pesquisando a trajetória profissional de professores(as) não indígenas de Matemática que trabalham em escola indígena e para isso preciso conhecê-lo(a) melhor. Você pode usar o tempo que quiser, começar e terminar sua fala como desejar, contando sua trajetória profissional de modo que eu compreenda quem você é, porque você escolheu ser professor(a), como se tornou professor(a) e fale sobre suas alegrias e tristezas na profissão. Em seguida farei algumas perguntas para você.

Questões para aprofundar o objeto da pesquisa:

1. A escola indígena que você trabalha possui espaço físico adequado para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?
2. A escola indígena que você trabalha possui espaço físico adequado para o desenvolvimento de outras atividades matemáticas diferentes das desenvolvidas em sala de aula?
3. Que metodologias você utiliza em suas aulas? Cite-as e comente cada uma delas.
4. Você utiliza metodologia diferenciada? Cite-as e comente cada uma delas.
5. A escola indígena possui materiais suficientes para desenvolver seu trabalho em suas aulas?
6. A escola indígena possui materiais suficientes para desenvolver atividades diferenciadas de Matemática?
7. Você possui autonomia para elaborar e executar as atividades propostas para o ensino de Matemática?
8. Você conta com a ajuda de alguém para realização do seu trabalho? Quem?
9. Você se sente satisfeita profissionalmente com o trabalho desenvolvido na escola indígena? Comente.
10. Como você sente a disciplina de Matemática em relação as outras disciplinas desenvolvidas na escola indígena?

11. Como você sente o desenvolvimento de atividades desenvolvidas na disciplina de Matemática em relação as outras atividades desenvolvidas nas outras disciplinas, na escola indígena?
12. Qual é a relevância que seu trabalho desempenha na vida social e política da comunidade indígena?
13. Considera sua remuneração satisfatória levando em conta o trabalho que desempenha?
14. Como é feito o planejamento das atividades para sua aula em sala de aula, e para as atividades diferenciadas?
15. Como as atividades de Matemática são incorporadas no cotidiano?
16. Existe um cronograma semanal para as atividades de Matemática?
17. Qual a duração diária das atividades desenvolvidas nas aulas de Matemática?
18. Quais são as atividades desenvolvidas durante a aula de Matemática?
19. Quais materiais pedagógicos você utiliza para desenvolver essas atividades?
20. Os alunos da escola indígena participam ativamente das aulas de Matemática? Dê exemplos.
21. Os alunos da escola indígena são disciplinados? Fale sobre isso.
22. Os alunos da escola indígena possuem um bom desempenho na disciplina de Matemática? Justifique.
23. Fale sobre a sua relação com os alunos. Como você se sente com essa relação?
24. Fale sobre sua relação com toda comunidade escolar (colegas de trabalho, pais de alunos). Como você se sente com essa relação?
25. Como a liderança vê você e seu trabalho? Como você se sente com essa relação?
26. Você enfrenta desafios no seu trabalho em escola indígena? Quais?
27. Você poderia afirmar se vê desafios em seu trabalho docente atuando no ensino de Matemática no contexto da escola indígena?
Se a resposta for sim, quais as estratégias de enfrentamento no desenvolvimento de seu trabalho no ensino de Matemática no contexto da escola indígena?
28. Você poderia afirmar se vê possibilidades de bem-estar no seu trabalho ministrando aulas de Matemática no contexto da escola indígena.
Se a resposta for sim, quais possibilidades?
Se a resposta for não, quais impossibilidades?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: analisando o bem-estar/mal-estar docente

Pesquisadora responsável: Vanilda Alves da Silva

CPF: 386.856.471-34 - RG: 324.357 SSP/MS - Telefone (67) 8452 2007

e-mail: vanilda.ufms.pp@gmail.com

Endereço: Av. Bom Pastor, 1350, casa 18. Residencial Acores. Vilas Boas. Campo Grande/MS.

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

Telefone: (067) 99125-4445

e-mail: flavines.rebolo@uol.com.br

Informações aos professores participantes da pesquisa:

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas que atuam em escola indígena e para os objetivos específicos tem-se: identificar os fatores de (in)satisfação dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escola indígena, relacionados ao trabalho docente e à escola indígena; identificar os desafios e as estratégias de enfrentamento de professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática no contexto da escola indígena; identificar e discutir os fatores que possibilitam ou impedem a construção do bem-estar docente do professor não indígena de Matemática, que trabalha em escola indígena.

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do(a) pesquisador(a) responsável, podendo esclarecer dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação.

Assim, entende-se que seja fundamental algumas informações:

1. A sua participação nesta pesquisa é livre, podendo interromper sua participação a qualquer momento de acordo com sua vontade.

2. Para este estudo será utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Um questionário composto por questões que objetivam traçar o perfil sociodemográfico dos professores não indígenas de Matemática que atuam em escolas indígenas.
- Aplicação da Escala do Bem Estar Docente (EBED) com o objetivo de identificar os fatores relacionados aos quatro componentes do trabalho (socioeconômico, relacional, infraestrutural e da atividade laboral) que contribuem para a construção de bem-estar docente.
- Um questionário para entrevista semiestrutura para coletar dados da trajetória profissional que tem como objetivo identificar o grau de satisfação, (re)conhecer as (im)possibilidades de construção de bem-estar no trabalho dos professores não indígenas de Matemática no contexto da escola indígena.

4. Para que seja garantido o sigilo de sua identidade suas informações serão identificadas com um número, mantendo-se o anonimato.

5. A sua participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo de ordem física, moral e econômica.

6. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

7. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

8. Caso você tenha dúvidas ou se sinta prejudicada durante e/ou após a realização do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco no endereço Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário – CEP 79117-900 ou pelo telefone: 3312- 3300 ramal – Comitê de Ética, ou ainda pelo endereço eletrônico, ou seja e-mail: cep@ucdb.com.br telefone: (67) 3312-3615

9. Você poderá manter contato com a pesquisadora responsável pelo estudo durante a realização da pesquisa para qualquer esclarecimento, caso julgue necessário, pelo endereço eletrônico, ou seja e-mail: vanilda.ufms.pp@gmail.com

10. Você poderá manter contato com a orientadora responsável pelo estudo durante a realização da pesquisa para qualquer esclarecimento, caso julgue necessário, pelo endereço eletrônico, ou seja e-mail: flavines.rebolo@uol.com.br

Consentimento para atuar como participante na pesquisa

Eu, _____ recebi uma descrição escrita do estudo, incluindo uma explicação dos seus objetivos, forma de coletar dados e garantia de que não terei prejuízo de ordem física, moral e econômica.

Entendo que nenhum serviço ou compensação será oferecido em decorrência da minha participação e que a minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância para atuar como participante no estudo proposto.

Ficam-me assegurados os seguintes direitos: liberdade para interromper a participação em qualquer fase do estudo, no momento que julgar necessário; confidencialidade de qualquer resposta quando a mim solicitada, assim como garantia de que meu nome nunca seja revelado (sigilo da minha identidade); e conhecimento dos resultados obtidos.

Declaro, ainda, que fui certificado de que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados em publicações e em estudos futuros.

Campo Grande, MS _____ / _____ / _____

1) _____

Nome e assinatura do (a) sujeito da pesquisa

2) _____

Vanilda Alves da Silva