

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488



EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UEAP E SUAS INTERFACES COM A INTERCULTURALIDADE

Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

Elivaldo Serrão Custódio³

Resumo

Nos últimos anos, as propostas sobre interculturalidade nas produções científicas têm se intensificado nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Considerando esta questão, as experiências interculturais na formação inicial de professores têm sido promissoras no sentido de contribuir com o diálogo entre culturas de forma específica na Amazônia. O estudo tem como objetivo analisar a perspectiva intercultural no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O procedimento metodológico adotado foi o estudo bibliográfico e documental de cunho qualitativo, utilizando-se como fonte primária o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), o qual contribuiu para entendermos a preocupação do curso com a formação do professor pela perspectiva intercultural. Como resultado, percebeu-se que as políticas de formação dos professores que vivem na Amazônia têm valorizado os conhecimentos interculturais, reconhecendo os saberes no currículo vivenciado e construído por eles.

Palavras-chave: Amapá; Formação de Professores; Interculturalidade; Parfor; UEAP.

Abstract

In recent years, proposals on interculturality in scientific productions have intensified in initial and continuing teacher training courses. Considering this issue, intercultural experiences in initial teacher training have been promising in terms of contributing to the dialogue between cultures in a specific form in the Amazon. This study aims to analyze the intercultural perspective in the National Basic Education Teacher Training Program (Parfor). The methodological procedure adopted was a bibliographical and documentary study of a qualitative nature, using as a primary source the Pedagogical Project of the Pedagogy course at the State University of Amapá (UEAP), which contributed to understanding the concern of the course with teacher training from an intercultural perspective. As a result, it was noticed that the policies for teacher training of those living in the Amazon have valued intercultural knowledge, recognizing knowledge in the curriculum experienced and constructed by them.

Keywords: Amapá; Interculturality; Parfor; Teacher Training; UEAP.

INTRODUÇÃO

A formação do professor inicial ou continuada, engloba diversos aspectos sejam eles no âmbito político, pedagógico, social e/ou cultural. Assim, neste estudo escolhemos como instrumento de análise a perspectiva intercultural na formação inicial do professor na Amazônia Amapaense, por entendermos que a temática interculturalidade tem se destacado nos debates nas instituições de ensino superior e de forma específica nos cursos de formação docente.

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE). E-mail: efigenia_nb@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutora em Educação. E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

³ Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com



Observa-se que as sociedades contemporâneas são formadas por diversas realidades sociais, que surgem a partir de características culturais permeadas por particularidades. Esse cenário tem se mostrado complexo e difícil no tocante as concepções discriminatórias, sejam no contexto escolar ou social e a inclusão de propostas curriculares na intenção de contribuir com a formação de professores que fortaleça e valorize as culturas e identidade é urgente.

Para uma proposta sobre diversidade cultural, nos cursos de formação de professores, exigirá uma desconstrução de conhecimentos e saberes solidificados no constituídos no paradigma colonial em que o Brasil foi historicamente construído.

Reconhecemos que nos últimos anos as produções científicas têm se intensificado nos cursos de formação de professores, as experiências interculturais aparecem nas práticas formativas nas universidades de forma tímida e ainda com pouca ênfase. Em face disso, entendemos que a atual conjuntura demanda um investimento crucial na consolidação de perspectivas interculturais e dialógicas nos campos sociais e educacionais.

No âmbito político, destaca-se o desafio de promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais, ao mesmo tempo em que se assegura o direito à diversidade cultural. Em um nível social, o objetivo é promover o desenvolvimento autônomo de indivíduos ou grupos, ao mesmo tempo em que se constroem relações sociais baseadas no respeito e na solidariedade.

No âmbito educacional, o objetivo é incentivar e fortalecer a identidade pessoal e cultural, ao mesmo tempo em que se constroem processos de compreensão e cooperação entre os diversos grupos sociais. Sendo assim, a questão norteadora desse estudo é: o curso de Pedagogia Parfor desenvolve educação intercultural na formação inicial de professores?

Nesse contexto, o objetivo deste texto é analisar a perspectiva intercultural na formação inicial de professores da educação básica – Parfor, considerando a responsabilidade de se desenvolver uma formação crítica e emancipatória pela interculturalidade crítica mediada pelo diálogo entre as diversas culturas, pensando a formação humana em sua totalidade para que possa contribuir com o fortalecimento da inclusão cultural.

Para isso foi realizado um estudo bibliográfico e documental, de cunho qualitativo (GIL, 2008; MINAYO, 2009), apoiando-se de fontes como artigos científicos, livros acadêmicos e documentos oficiais (Projeto Pedagógico do curso/Parfor da Universidade do Estado do Amapá - UEAP), entre outros. Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Desta forma, os documentos analisados possibilitaram a investigação da importância da interculturalidade na formação dos professores da educação básica pelo Parfor. Destaca-se que optamos por um arcabouço



teórico com obras atualizadas que discutem interculturalidade e formação de professores pela perspectiva crítica.

O estudo está organizado em cinco seções, além da introdução e considerações finais. Nas primeiras seções um, dois e três apresenta-se a fundamentação teórica, onde utilizou-se ideias de autores que partem de uma perspectiva intercultural crítica sobre a formação de professores e suas relações com o Parfor em uma universidade estadual no Amapá. Na quarta seção apresenta-se os resultados e discussão da pesquisa. Por fim, na quinta e última seção discorre-se a importância da formação inicial de professores pela perspectiva intercultural enquanto necessidade de potencializar experiências pautadas no reconhecimento da diversidade epistêmica.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUAS INTERFACES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

As discussões sobre interculturalidade surgem na América Latina e de forma específica no Equador. A princípio, representa a reivindicação e resistência dos indígenas e dos negros que fomentaram a construção de um projeto social, cultural, político e ético enquanto projeto alternativo orientado para uma prática descolonizada e transformadora da realidade dos grupos minoritários. Para Walsh (2002, p. 10-11), a interculturalidade é

[...] 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.

Nesse sentido, é importante destacar que a interculturalidade está inserida em um espaço de tensões entre diferentes formas de se relacionar e entender o mundo seja de ordem cultural, política ou econômica, esses problemas tem se manifestado em todo o mundo, e quase sempre são mobilizadas pelas diferenças culturais e sobreposição da cultura hegemônica.

Essas tensões têm se percebido em atos de violência como preconceitos, discriminação, epistemicídio ou em qualquer outra atitude que exclui e anula a cultura do outro, essas ações mostram “a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao ‘outro’, percebido e tratado como diferente” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 15-16). A educação intercultural pode ser entendida como:



Processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 31-32).

De acordo com Anson (2000) *apud* Sacavino (2012, p. 4) interculturalidade não se limita a “valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Ela busca ativamente construir relações entre grupos socioculturais”. Dessa forma, a interculturalidade estimula as relações entre as identidades que se fortalecem nas contradições, nos conflitos, mas que é compreendido como fonte de crescimento para toda a comunidade. Esse processo leva as pessoas a mudarem suas relações com o outros através do processo de interação e respeito.

Nesse sentido, um dos desafios a serem vencidos pela educação intercultural perpassa pelo diálogo com os grupos historicamente excluídos tanto do social quanto do educacional, a ação dialógica, visa a construção e reconstrução das práticas pedagógicas ancoradas em diferentes saberes, na valorização da diversidade social e cultural.

Promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas (CANDAUI, 2009, p. 59).

678

A importância da interculturalidade no processo educativo é imensurável, pois ela promove a construção da autonomia do estudante, respeita sua história, identidade possibilita autonomia, valoriza a autoestima, permite o diálogo entre diferentes grupos sociais e saberes, respeita os conhecimentos e experiências individuais e coletivas. Essa é uma proposta que implica mudanças tanto na política educacional, quanto na prática pedagógica do professor em sala de aula.

Neste sentido, López e Pérez (2013), assim como Escarbajal (2010), expressam que a formação docente deve obedecer há algumas características, entre elas, a transversalidade intercultural, isto é, a formação docente deve promover a aquisição de competências interculturais de todas as disciplinas de formação.

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano - RDH (PNUD, 2004, p. 27):

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os seus filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante.



Essas reivindicações são desafiadoras para um estado que funciona de acordo com as exigências de grupos hegemônicos que impõe sua língua, religião e modos de vida para se consolidar no poder. Construir propostas alternativas para educação emancipadora, requer políticas educacionais que reconheça e acolha a cultura outra na sua totalidade.

Portanto, desenvolver uma formação pela perspectiva da interculturalidade requer mudanças radicais, um currículo organizado para a construção de aprendizagens significativas, constante diálogo entre as pessoas e interação no mesmo espaço, assim, dessa relação, nascerá o respeito a diversidade pensada como um forte potencial para o desenvolvimento da riqueza cultural. A concepção intercultural crítica,

é uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (WALSH, 2009, p. 5).

O interculturalismo crítico questiona a invisibilidade das diferenças, as desigualdades vivenciadas ao longo da história, por distintos grupos sociais como: de gênero, ribeirinhos, étnico-raciais, LGBTQIA+, dentre outros, assumem posturas que constituem relações democráticas no seu cotidiano.

Neste sentido, Candau e Russo (2010) afirmam que as discussões sobre a interculturalidade na América Latina foram marcadas por processo de descolonizar o que foi colonizado, que processou ora a eliminação física do 'outro', ora sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação de sua alteridade. Essa realidade exerceu um papel crucial nas escolas que organizaram seus currículos a partir dos fundamentos eurocêntricos, silenciando vozes, culturas e saberes de determinados grupos sociais como os negros, ribeirinhos, índios e pobres dentre outros.

A educação pautada nos princípios da interculturalidade tem como prioridade uma agenda política fundamentada na transformação de empoderamento dos grupos subalternizados, como os negros, os ribeirinhos, os pobres, as mulheres, os homossexuais e os povos da floresta, entre outros, através de práticas coletivas que possam proporcionar a estas populações a emancipação, com desenvolvimento de conhecimentos para que possam posicionar-se, são alternativas para a reivindicação de uma vida fundamentada na liberdade de escolha com dignidade.



O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A trajetória e organização da formação inicial de professores no Brasil é marcada por lutas provocadas por diferentes projetos com interesses antagônicos e representam suas respectivas classes. Freitas (2003) aponta que os grupos progressistas, representados por diferentes entidades acadêmicas e científicas, pelos profissionais da educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR tem fortalecido os debates em defesa do ensino público, gratuito e com qualidade.

É importante destacarmos que as discussões se intensificaram a partir das modificações efetivadas nos cursos de formação nos últimos anos, principalmente com a aprovação e institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores através das Resoluções nº 1/2002 (BRASIL, 2002), nº 1/2019 (BRASIL, 2019a) e nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), esses documentos estimulam o crescimento da oferta de vagas para o curso de Pedagogia à distância, recomendam a adequação dos Projetos Pedagógicos de cursos, matrizes curriculares, redução da carga horária de disciplinas que discutem questões sociais em seus currículos. A Anfope (2016, p. 31-32) em seu relatório posiciona-se contraria as recomendações dos organismos internacionais e afirma:

Esse governo pauta-se em princípios neoliberais, defende o gerencialismo das organizações educacionais com a finalidade de “capacitar” professores “dotados de competências” para exercer sua profissão. Essas políticas, algumas já vigentes, afetam a educação e promovem o desenvolvimento do mercado educacional a qualquer preço, estando muito distantes da finalidade da educação brasileira manifestada na Constituição Federal/1988, na LDB/1996 e no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

Mesmo com o posicionamento dos movimentos sociais e das organizações acadêmicas e científicas temos observado as implementações das propostas neoliberais nas diretrizes curriculares, nos projetos dos cursos, nos currículos e nos programas de formação, esses com promessas de melhorias na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno.

Os efeitos das políticas neoliberais tem se manifestado na formação inicial de professores e no Brasil, os problemas relacionados a aprendizagem dos alunos e outras demandas educacionais que não são bem sucedidas passam a ser responsabilidades dos professores, essa é uma concepção equivocada que precisa ser repensada, pois esse modelo de formação não contribui para os avanços pedagógicos,



são padrões de formação que não permitem a inclusão de questões sociais mais amplas no currículo e engessam o trabalho do professor.

Concordamos com Bioto (2022, p. 30), quando afirma que “[...] dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação”. Além disso, a autora expressa que precisamos “[...] qualificá-lo como sujeito que pensa sua própria prática docente, o sentido desta, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas”.

Portanto, diante deste contexto, em meio as questões de conjuntura social, política e econômica, situamos o Parfor, que constituiu-se um programa de formação inicial de professores da educação básica, institucionalizado em 29 de janeiro de 2009 por meio do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009c) e da Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009d), tem como objetivo atender à exigência do art. 62, da Lei 9.394/1996, garantindo a oferta de formação inicial para os professores da educação básica em cursos superiores de licenciatura, realizados por universidades públicas (BRASIL, 1996a).

O Parfor foi organizado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, foram ações conjunta entre a CAPES, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Para a implementação do Parfor, se fez necessário a realização de diagnósticos e avaliações com o objetivo de mapear a realidade da educação básica nacional, e desenvolver ações de melhoria do ensino e da aprendizagem. É como afirma Haddad, (2008, p. 8) “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]”.

Tais medidas foram ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, se configura como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e definiu-se com o objetivo de desenvolver a qualidade da educação através de um conjunto de ações. (BRASIL, 2016). Na fala de Haddad (2008, p.9) “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional”

Diante do exposto, fica claro que o objetivo da formação docente está centrado nos resultados a serem alcançados, e a valorização dos professores que se efetivará com base no mérito, nesse sentido, o Parfor enquanto Plano emergencial que integra a política de Formação Inicial de Professores, muito bem aceito pelos professores em exercício, observamos os interesses políticos, econômicos e ideológicos implícitos nas orientações seguidas por ele. O Parfor é uma política de formação inicial regulada pelas diretrizes advindas dos organismos internacionais através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em conformidade jurídica como se observa a seguir:



Art. 2º [...] I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; [...] XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; [...] (BRASIL, 2007).

Destacamos que a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios foram orientados a elaborarem seus Planos de Ações Articuladas (PAR), iniciando por um diagnóstico minucioso da situação educacional local para que pudessem identificar as demandas e necessidades imediatas, visando a correção das disparidades, padronização na qualidade do ensino e resultado significativo na aprendizagem. (BRASIL, 2016). A partir desse diagnóstico, estados, municípios e Distrito Federal organizaram seus planejamentos com as ações que resultaria no PAR, a partir de quatro dimensões: 1) Gestão, Formação de Professores, 2) Prática Pedagógica, 3) Infraestrutura e 4) Recursos Pedagógicos.

Os dados do Educa Censo mostraram que o Brasil em 2007, apresentava um cenário com cerca de 600 mil professores que estavam em sala de aula, não possuíam formação superior em suas áreas de atuação, ou ministravam aulas em áreas distintas das quais não possuíam a devida formação (BRASIL, 2007). Considerando os dados acima e o diagnóstico realizado pelos estados e municípios sobre as condições da educação, as dimensões formação de professores e prática pedagógica foram detectadas como as principais dimensões a serem implementadas pela política educacional, os dados elevados de professores sem formação acadêmica, foi considerado decisivo para a recuperação da melhoria da educação básica brasileira.

Entretanto, a materialidade dessa política nos causa curiosidade, pois investigar a formação do professor egresso do Parfor, pela perspectiva da interculturalidade, se constitui nosso campo de estudo e de análise já que a Amazônia é diversa e plural em termos culturais. O Parfor faz parte de uma conjuntura política e econômica que define os fins da educação brasileira e que deu bases para a sua própria criação.

Na modalidade presencial, o Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Sobre a questão da formação docente, Souza e Zamperetti (2023, p. 478) afirmam que esta contribui na perspectiva de permitir análises críticas de contextos reais sobre a “complexa realidade (sociocultural, histórico, econômico, ambiental, político) do ambiente educativo no que tange ao aprendizado e as experiências dos sujeitos e aos objetivos institucionais implícitos ao processo formativo”, o que vem reforçar a análise da proposta do Parfor da UEAP sob a perspectiva da interculturalidade.

CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ

Falar do Amapá é traçar um caminho que nos leva ao encontro com a nossa cultura, com a nossa identidade. O Amapá foi o lugar escolhido para investigarmos a formação inicial de professores pela perspectiva da interculturalidade. O Amapá é uma ilha e se originou das diversas nações indígenas que viviam as margens dos rios com suas ricas e variadas culturas, antes da chegada dos europeus no Brasil, esses, povos já habitavam esse território. A presença dos índios ficou registrada em vários locais da cidade.

Segundo Moraes (2010, p. 11) “atualmente são registrados mais de 70 sítios arqueológicos, concentrados nas regiões de Amapá, Calçoene, Rio Jarí, Macapá, Mazagão e Rio Oiapoque, que juntos correspondem às quatro fases do povoamento do Estado do Amapá, antes da chegada dos europeus conquistadores” Essas fases são denominadas Aruã, Maracá, Mazagão e Aristé/Cunani.

Moraes (2010) afirma que a fase Aruã, foi a mais antiga do Estado do Amapá, iniciou no século III e desapareceu no início do século XVIII, com as demais fases em decorrência do contato com os colonizadores europeus. Entretanto, esses grupos influenciaram culturalmente os atuais grupos indígenas que vivem no Estado do Amapá, como os Galibis, os Wiãpis, Palikur e Karipunas.

É como afirma Santos (2007, p. 55), “[...] a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram”. É importante destacar que sempre houve luta, resistência dos nativos que eram perseguidos, capturados, escravizados, domesticados e quase sempre mortos, levando consigo ricos conhecimentos e saberes sobre suas culturas (VASCONCELOS, 2016).

Na explicação dos portugueses, a Amazônia seria o paraíso na Terra se não fosse à presença dos índios. O jeito foi encontrar uma explicação para que os portugueses tivessem o direito de subjugar-los. Inicia-se assim o maior genocídio da história do Brasil, um dos maiores do planeta. O índio é visto como um ser inferior, próximo à categoria de um animal. A Igreja Católica é a



primeira a referendar esta condição e a justificar o emprego do índio como escravo. Esta é uma visão tanto dos portugueses quanto de espanhóis, compartilhada pela Europa (MEIRELLES FILHO, 2006, p. 105).

Esse processo de colonização dos indígenas pelos europeus, deu início a história da Amazônia. História de dominação, domesticação, morte, mas também de muita resistência. Com as constantes invasões sofridas no território amapaense por diferentes nações europeias a solução encontrada foram as construções de fortificações dentre elas a Fortaleza de São José de Macapá que se utilizou da mão - de - obra indígena e posteriormente do trabalho dos negros traficados. Os diferentes grupos que povoaram a Amazônia e de forma particular neste estudo o Amapá contribuíram com a diversidade cultural.

De acordo com Coelho (2021, p. 45) a “evidência da diversidade cultural no estado do Amapá está pautada em diferentes raças e etnias que são responsáveis pela difusão de tal diversidade, com as mais variadas práticas culturais e enriquecidas pelos saberes empíricos de cada um”. A cultura amapaense é rica, e apresenta diversas manifestações dentre elas citamos o Batuque, Marabaixo, Festa do Divino Espírito Santo, Círio de Nazaré e Festa de São Thiago que atraem a atenção do turismo, dos pesquisadores e pessoas adeptas das festas em geral.

O Estado do Amapá apresenta como principais características culturais a forte presença da cultura de matriz africana, afro-brasileira, os quilombolas, as comunidades de terreiros e dos indígenas, as quais podem ser identificadas nos artesanatos, nas pinturas, nos costumes, nas organizações sociais, nas tradições culturais, nas festas, na culinária e nos rituais folclóricos. Nesse sentido, podemos afirmar que o Amapá é constituído pela história da sua cultura da sua especificidade, o que o diferencia de tantos outros lugares, de tantas outras culturas.

De acordo com a Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Estado do Amapá (SEPI) a população indígena totaliza 10.065 pessoas, sendo 5.802 indígenas em Oiapoque, 3.043 no parque do Tumucumaque e 1.220 na região de Pedra Branca do Amapari. O estado possui nove etnias indígenas, sendo distribuídas nas regiões: Oiapoque, onde vivem as etnias Karipuna, Palikur, Galibi Manrwno e Galibi Kalinã; Parque Tumucumaque, onde vivem as etnias Apalay, Waiana, Tiriyó e Kaxuyana; e Pedra Branca do Amapari, onde vive a etnia Waiãpi (AMAPÁ, 2015). Ainda sobre a população, no Amapá quando somamos o percentual de pretos e pardos, temos uma população 81%, é um percentual alto de pessoas negras e pardas. Em Macapá, capital esse percentual altera pouca coisa, pois, 78,7%, da população é composta por negros e pardos (AMAPÁ, 2015).

A riqueza cultural amapaense nos instiga a investigar a formação inicial de professores pela perspectiva intercultural, pois um estado com uma população composta em sua maioria por negros e indígenas se faz necessário uma formação onde o professor reconheça a cultura herdada, dos ancestrais,



os diversos saberes dentre eles os da medicina popular, as plantas, a alimentação como comer chibé com peixe assado ou com camarão frito, açai, fazer a farinha para comer, tomar tacacá, comer maniçoba, dormir na rede e no modo de falar como “sumano” ou mana velha por exemplo. Buscamos entender se esse tipo de saber é discutido nos cursos de formação de professores pelo Parfor, pois esses conhecimentos fazem parte da proposta intercultural crítica. Que para Akkari (2017, p. 14):

[...] sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais em todas as etapas da educação, no sentido de superar práticas eurocêntricas, que neutralizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

Destacamos que a identidade do professor se constrói a partir de uma diversidade de experiências, sejam elas de vida, profissional ou no cotidiano com seus pares, é dessa forma que ele vai definindo sua identidade, melhorando seu repertório, suas práticas, vai dando o tom no seu trabalho que passam a ter significados e assim, seu trabalho contribuirá para o processo de formação e emancipação humana.

O Amapá foi transformado em Estado com a aprovação da Constituição Federal - CF de 1988 que extinguiu os Territórios Federais. O Estado do Amapá, está situado na Amazônia setentrional do Brasil, atravessado pela linha do Equador, limita-se ao sul (pelo Rio Amazonas) e a oeste (pelo Rio Jari) com o Estado do Pará, a leste com o Oceano Atlântico, ao norte (pelo Rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque) com a Guiana Francesa e a noroeste com Suriname (BARLETA, 2015). O Estado do Amapá possui uma dimensão territorial com uma área de 142.470,762km² e uma população com 733.508 habitantes (IBGE, 2023).

Macapá é a Capital do Estado do Amapá, e a maior cidade, ela ocupa uma área de 6.408,545 km² é cortada pela Linha do Equador, o que o faz ser denominada de “A Capital do Meio do Mundo” (IBGE, 2023). O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do Amapá, conforme o censo de (2023), é de 0,780, com esse resultado, o estado ocupa a décima segunda posição no ranking das unidades da federação brasileira. Analisando os Estado da região Norte do País, o Amapá se destaca, pois apresenta o melhor IDH (IBGE, 2023).

A economia da Capital amapaense gira em torno do comércio. Seus principais pontos turísticos são: Fortaleza e Igreja de São José de Macapá; Marco Zero do Equador, Trapiche Eliezer Levy; Conjunto Arquitetônico de Lazer da Beira Rio; Praça do Forte; Balneário do Curiaú e Praia do Araxá (AMAPÁ, 2014).



O PARFOR E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAPÁ

No Estado do Amapá, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor iniciou no segundo semestre de 2009 após a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre o MEC e o Governo do Estado do Amapá através do ofício de número 0170/2009/PR/CAPES, cujo objetivo foi implantar o Primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no Estado (ACT/MEC/AP, 2009).

Posteriormente, foi feito o cadastro dos professores na Plataforma Freire e em seguida a seleção dos professores aptos a ingressar no Programa. As primeiras turmas só foram efetivadas a partir de 2010, onde contou inicialmente com a participação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e UEAP. A primeira instituição ofertou vagas para os cursos de Artes, Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Educação Física e Matemática. E a segunda, disponibilizou vagas para os cursos de Pedagogia e Química. Posteriormente, em 2012 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, também aderiu ao Parfor ofertando uma turma com 50 vagas para o curso de Licenciatura em Informática.

Os professores matriculados no Parfor são oriundos dos dezesseis (16) municípios que compõem o estado do Amapá e onze (11) municípios pertencentes ao estado do Pará são eles: Anajás, Breves, Afuá, Chaves, Almeirim, Belém, Bagre, Marabá, Santarém, Porto de Moz e Portel. “Durante os módulos do Parfor os graduandos precisam se deslocar e, muitos percorrem grandes distâncias para chegar ao pólo de formação, nesse período, geralmente se afastam dos seus lares, dos familiares e os custos financeiros são dobrados” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2015, p. 15). No período de 2009 a 2014, o Parfor já formou 632 professores no curso de Pedagogia da UEAP.

Em média 47,34% dos professores formados pelo Parfor pertencem a rede estadual de ensino enquanto que 52,66% são professores da rede municipal do estado do Amapá e do estado do Pará. Diante do contexto citado acima, acredita-se que a formação dos docentes para o desenvolvimento de suas funções na escola,

implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como um conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (GATTI *et al.*, 2011, p. 93).

Como observa-se, a formação do professor deve ser desenvolvida de forma que esse profissional possa ter condições de refletir, experienciar diferentes atividades metodológicas para isso, se faz



necessário uma formação consistente, intencional e comprometida com o seu fazer pedagógico. Freire (1999, p. 13) afirma que esse professor deve vivenciar,

conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Somente assim, se promoverá uma formação construída nos princípios éticos, na coletividade e com justiça social. Em análise no PPC do curso de Pedagogia/Parfor, podemos identificar que no eixo *princípios* destaca-se o “respeito à dignidade e à integridade das pessoas; Compromisso de convivência com a diversidade; e no Investimento na capacidade das pessoas como agentes de transformação” (PPC/UEAP, 2009, p. 10).

Considerando as características interculturais que constitui o estado do Amapá, é natural encontrarmos nas universidades e nas escolas uma diversidade étnica, principalmente migrantes de outras regiões do país. É com base nessas diferenças culturais que vivemos um histórico conflito de negação e afirmação da identidade. Nesse sentido, incluir no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia elementos que evidencie a cultura, significa que há uma consciência crítica sobre a diversidade cultural na Amazônia. A especificidade na formação do pedagogo da UEAP é o profissional que deverá atuar na cidade, no campo, nas áreas ribeirinhas e nos quilombos, valorizando e respeitando a regionalidade e a cultura dos estudantes.

ANÁLISE DO PLANO DE CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ

Por ser um estudo que busca investigar o processo formativo de professores da educação básica, analisando e refletindo sobre as contribuições da interculturalidade na formação, optamos por um desenho metodológico de orientação qualitativa, pois o investigador qualitativo vê-se assim na contingência natural de interagir com os participantes na pesquisa, proporcionando um ambiente de confiança, a fim de compreender seus comportamentos e suas experiências, o que implica que a sua permanência no campo de pesquisa não possa ser instantânea (BORDAN; BIKLEN, 1999).

Apresenta-se nesta seção, o resultado da análise realizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UEAP. O plano de curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor foi organizado em conformidade com o Parecer nº. 05/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes



Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e também o art. 64 da LDBEN-9394/1996, que estabelece as diretrizes para os cursos superiores regulares de formação de professores que é um instrumento de natureza política e pedagógica, pois revela a visão da instituição sobre ensino, pesquisa e aprendizagem, e representa a concretização das dinâmicas políticas, está em consonância com a realidade regional e local e expressa o compromisso com a formação do cidadão.

Com base na análise feita no PPC, observamos que para atender o que determina a legislação e as necessidades da classe trabalhadora, o projeto se organiza a partir de alguns princípios como a valorização da cidadania construída a luz da interculturalidade, a inclusão dos conhecimentos regionais, a pluralidade de ideias e as concepções pedagógicas como prevê os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº. 9394/1996.

O PPC do curso de Pedagogia Parfor é organizado em regime semestral, distribuído em oito módulos, contendo 54 disciplinas obrigatórias. O perfil dos egressos dialoga com uma educação inclusiva, pois os professores ao concluírem o curso, devem:

no caso de atuação em escolas indígenas, escolas de comunidades remanescentes de quilombos, ou que se caracterizam por receber populações de etnias e culturas específicas, sem excluir o acima explicitado, deverão: I. Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modo de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo onde atuam e os provenientes da sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relevantes para o povo onde atuam” (PPC, PEDAGOGIA/UEAP, 2009).

688

Uma proposta intercultural de educação só é viável quando existem oportunidades para que as pessoas se reconheçam, se integrem e respeitem os diferentes grupos sociais. Portanto concordamos com Fleuri (2003, p. 31)

É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes um dos outros. Não apenas na busca de aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Essa relação as ementas das disciplinas Educação, Diversidade e Interculturalidade com carga horária de 60 horas na ementa da disciplina discute-se temáticas como identidades e interculturalidade e a cultura e a diversidade sociocultural na Amazônia.

O mesmo perfil observamos nas disciplinas Educação do Campo, Educação Indígena e Educação em Comunidades Afrodescendentes além da disciplina Prática Pedagógica V com enfoque nos Anos Iniciais e EJA do Ensino Fundamental (Educação do Campo, Educação Indígena e Educação em



Comunidades Afrodescendentes) carga horária de 60 horas, que inclui estudos relativos à educação do campo, educação quilombola, educação ribeirinha e educação indígena, no Brasil, na Amazônia e no Amapá. Considerando Fleuri (2003) seria pensar num contexto de relações culturais recíproco, que fortaleça a política social e esteja fundamentada no respeito e no reconhecimento das diferentes culturas, pois,

como professor formador de professores, ao assumir a posição progressista e de resistência, além de escrever e falar sobre Paulo Freire e esse embate contrário ao que está posto, tenho buscado o que se pode chamar de outra educação. Essa outra educação dialoga diretamente com a convicção expressa na epígrafe: não se trata de falar para os outros o que (supostamente) se é mais capacitado para falar. Não se trata de depositar envelopes de (supostos) saberes. Não se trata de preparar as pessoas para os exames que terão que enfrentar no futuro, mostrando-se superiores aos demais (FORTUNATO, 2023, p. 179).

As análises, mostraram que através dos conhecimentos definidos no PPC o curso oferece uma formação teórica sólida através da interdisciplinaridade, por um lado, permite aos egressos compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais, que moldam a educação, por outro os qualificam para se apropriarem dos conhecimentos específicos da Amazônia amapaense contribuindo com o desenvolvimento crítico, diante das questões sociais e educacionais, que sejam atuantes e conscientes nas suas ações pedagógicas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a política de formação para professores Parfor da UEAP, vem promovendo a melhoria na educação básica e formando o professor para a diversidade cultural.

Diante das circunstâncias, percebemos que existe o desenvolvimento de práticas interculturais na formação inicial dos professores questões evidenciadas no PPC do curso e nas ementas de algumas disciplinas. Para a educação intercultural o currículo deve investir em saberes experimentais desenhado no dia a dia pelos professores em conjunto com seus alunos dentro e fora das salas de aula, respeitando a diversidade cultural.

A educação intercultural, busca vivenciar novos conhecimentos, que se faça na diferença, que tratem dos corpos, das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, que estimule a paixão do pensar e do conhecer para que se possa viver a vida com dignidade. Nesse sentido, em se tratando da formação de professores na Amazônia amapaense é importante pensarmos uma formação que permita aos povos se aventurar por uma educação que respeite as lutas e suas escolhas políticas, suas posturas pois ao longo das suas vidas tiveram suas histórias silenciadas.



O cenário descrito acima, mostra que as políticas de formação dos professores que vivem na Amazônia têm valorizado os conhecimentos interculturais, reconhecem os saberes no currículo vivenciado e construído por eles. A formação tem sido pensada e construída a partir da territorialidade, a formação de professores tem sido desenvolvida para assumir sua identidade no território onde ele está inserido, pois o professor que atua na Amazônia é um sujeito formado no território e é no território que ele habita, que desenvolve suas atividades profissionais, para tanto, o território se constitui em elemento basilar, central do processo de formação do professor e das pesquisas sobre educação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. “A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?” **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 53, 2017.

AMAPÁ. **Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e o Estado do Amapá, com vistas à implantação do Primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Macapá: UEAP, 2009.

AMAPÁ. **Lei n. Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015**. Macapá: Assembleia Constituinte, 2015. Disponível em: <www.al.ap.gov.br>. Acesso em: 23/10/2023.

AMAPÁ. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia da UEAP: Regular e Modular**. Macapá: UEAP, 2009.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos**. Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: <www.anfope.org.br>. Acesso em: 12/03/2023.

ANSION, J. **Educar en la interculturalidad**. Lima: Clacso, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BARLETA, I. A. **A gestão Educacional no Plano de Ações Articuladas do Município de Macapá-AP: Concepções e Desafios** (Tese de Doutorado em Educação). Belém: UFPA, 2015.

BIOTO, P. A. “Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

BOGDAN, R; BIKLEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/10/2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/10/2023.



BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/10/2023.

BRASIL. **Relatório de Gestão**. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. “Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 29, 2010.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Editora Papyrus, 2001.

COELHO, H. C. **Cultura e Religião nos Ladrões de Marabaixo**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

ESCARBAJAL, A. “La formación del profesorado en comunicación intercultural”. **Anales del I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado**. Murcia: Universidad de Murcia, 2010.

FLEURI, R. M. “Intercultura e educação”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 2003.

FORTUNATO, I. “Como Paulo Freire (me) ajuda a trabalhar no ofício de professor formador”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

FREITAS, H. C. L. “Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização”. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 85, 2003.

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. Brasília: Inep, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “Censo demográfico do Estado do Amapá”. **IBGE** [2023]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10/09/2023.

LÓPEZ, E.; PÉREZ, E. “Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: Contenidos actitudinales y complementariedad competencial”. **Espiral**, vol. 6, 2013.

MEIRELLES FILHO, J. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. Rio de Janeiro: Editora Ouro, 2006.

MINAYO, M. C. S **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORAIS, P. D. **História do Amapá: O passado é o espelho do presente**. Macapá: Editora JM, 2010.



PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. “Relatório do Desenvolvimento Humano: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado”. **PNUD** [2004]. Disponível em: <www.pnud.org>. Acesso em: 12/09/2023.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

SOUZA, J. S.; ZAMPERETTI, M. P. “Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores** (Tese de Doutorado em Educação). Manaus: UFAM, 2016.

WALSH, C. **(De)Construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador**, em *Interculturalidad y Política*. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: UASB, 2009.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima