

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.027

# PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)

Thalia Braga Costa<sup>1</sup>  
Ilma Maria de Oliveira Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O Documento Curricular do Território Maranhense (DTMA), é um instrumento de orientação para elaboração dos currículos escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental no Maranhão, deve ser usado como base por escolas na (re)organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e na elaboração dos planos de aula dos docentes, considerando a regionalidade. Esta pesquisa questiona: quais são as percepções dos (as) professores (as) em relação ao DCTMA em suas práticas docentes? Assim, temos como objetivo geral analisar as percepções dos(as) professores(as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA. Ainda objetiva analisar as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os(as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no documento. Os principais teóricos que fundamentam o trabalho são: Franco (2012), Arroyo (2000), Sacristán (1998), Giroux, (1997), Luciano (2006). A metodologia consiste numa abordagem qualitativa com pesquisa de campo em uma escola municipal de Imperatriz/MA, para a coleta de dados foi realizado entrevistas estruturadas. Constatamos que os (as) professores (as) não participaram do processo de elaboração desse documento, os(as) professores(as) possuem diferentes percepções sobre como o DCTMA implica em suas práticas, mas de forma geral, percebem o documento como um artefato burocrático. Averiguamos que esses (as) profissionais ainda sentem dificuldades por sentirem que não possuem recursos

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), [thaliabragacosta@gmail.com](mailto:thaliabragacosta@gmail.com);

2 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), [ilmamsilva@bol.com.br](mailto:ilmamsilva@bol.com.br).

para ajudarem no ensino acerca das histórias e culturas dos indígenas presente no Maranhão.

**Palavras-chave:** Percepções, DCTMA, Práticas docentes, Povos indígenas do Maranhão.

## INTRODUÇÃO

O Documento Curricular do Território Maranhense (DTMA) é uma política educacional que faz parte das políticas públicas do país e tem como finalidade orientar os currículos e as práticas pedagógicas de acordo com as características específicas do Maranhão. O DCTMA serve como um documento norteador para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas e os planos de aula dos(as) professores(as).

A sua elaboração foi realizada a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil que estava prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, quando diz no seu Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Além de um currículo comum para todo o país, a CF de 1988 determina que as regionalidades sejam consideradas.

O DCTMA traz uma alta porcentagem de conteúdos da BNCC, mais especificamente 60% para a BNCC e 40% para a parte diversificada. Isso limita os conteúdos que tratam das regionalidades vivenciadas no território maranhense, especialmente porque essas características regionais precisam estar alinhadas às competências já estabelecidas pela BNCC.

A pesquisa se justifica na medida que se compreende como documentos norteadores dos currículos mudam constantemente as práticas cotidianas dos docentes. Cabe questionar se essas mudanças consideram ou não a diversidade cultural dos povos indígenas, pois, entendemos que as culturas dos povos indígenas são singulares e múltiplas e devem estar presentes nos currículos escolares, especialmente em um estado com uma multiplicidade de histórias e culturas indígenas, como é o caso do Maranhão.

Dessa forma, temos como objetivo analisar as percepções dos (as) professores (as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA. Busca especificamente: analisar as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os (as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA.

Os principais autores que nos dão suporte teórico são: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012) que discute sobre prática docente; Miguel Arroyo (2000) e (2013) e Henry Giroux (1997) abordam acerca da falta de participação dos (as) professores (as) na elaboração dos documentos que norteiam suas prá-

ticas. Utilizamos também Gimeno Sacristán (1998) para conceituarmos currículo e Gersem Luciano Baniwa (2006) para falar sobre os estereótipos sociais existentes sobre os povos indígenas.

A abordagem do trabalho é qualitativa, o tipo de pesquisa foi em campo, utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas estruturadas com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz-MA<sup>3</sup>, mencionadas com nomes fictícios escolhido pelas próprias interlocutoras, com intuito de manter o anonimato.

O resultado da pesquisa mostra que as professoras foram avulsas ao processo de elaboração desse documento que rege as suas práticas docentes, apesar de compreenderem a importância do DCTMA para seus planejamentos, entendem esse orientador curricular apenas como um facilitador do seu cotidiano, devido a essa ausência de escuta. Constatou-se que o DCTMA não traz elementos suficientes que tratem acerca da diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão, por isso, falta recurso didático que auxilie essas professoras a dialogarem sobre essa temática.

## METODOLOGIA

Considerando o objeto da pesquisa e os objetivos desta pesquisa, fundamentamos o trabalho na abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), a “investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Nessa abordagem, não se mensuram fenômenos apenas com números, pois busca-se entender aspectos mais subjetivos.

Consiste em uma pesquisa de campo que acontecerá em uma escola municipal de Imperatriz, com o objetivo de investigar como o DCTMA se relaciona com as práticas docentes e no que diz respeito aos povos indígenas. Segundo Gonsalves (2001, p.67) esse é o tipo de

[...] pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo também requer etapas a serem seguidas, tal como a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, que

3 Segunda maior cidade do Maranhão, localiza-se no oeste do estado.

auxilia na compreensão sobre como se encontra o problema, quais pesquisas já foram feitas e quais pontos de vista se tem sobre o assunto, além de estabelecer um referencial teórico. Em seguida, de acordo com a natureza da pesquisa,

[...] devem-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados, como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (Marconi; Lakatos, 2021, p. 203).

Para a coleta de dados no campo mencionado, foi utilizada a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p 213), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse é um instrumento de investigação importante em vários campos das Ciências Sociais.

O tipo de entrevista escolhido foi estruturado, de acordo com (Marconi e Lakatos, 2021, p. 2014) a entrevista estruturada

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido; as perguntas são previamente determinadas. Ela segue um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas e permitir que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas; as diferenças das respostas devem refletir diferenças dos respondentes e não diferenças nas perguntas.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz. Na ocasião, foi realizada uma roda de conversa com as interlocutoras para apresentação da pesquisadora e das professoras, dos objetivos da pesquisa e dos termos de participação. No decorrer deste texto, identificamos as professoras por: Professora Maria, Professora Ana, Professora Helena e Professora Eva. Os nomes são fictícios e escolhidos pelas professoras com intuito de manterem suas identidades anônimas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na contemporaneidade existem múltiplas expectativas que os(as) professores(as) devem satisfazer, como, “lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais, de respeitar a igualdade de sexos, de estimular a tolerância e a coesão social [...]” (Spazziani, 2016, p. 72). Para atender essas demandas os(as) professores(as) precisam desenvolver autonomia em suas próprias práticas e serem considerados nas políticas que dizem respeito ao seu trabalho.

Para Franco (2012), práticas docentes é a ação do(a) professor(a), são as condutas que adquirem intencionalidades e consciência do profissional quanto às suas ações. Entende-se que o(a) professor(a) precisa ter uma prática pedagogicamente fundamentada e realizada com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160). Portanto, quando as práticas não estão de acordo com aspectos pedagógicos, elas não vão possuir um caráter reflexivo, fortalecendo a ideia de que as práticas dos(as) professores(as) não devem ser somente reprodutivista. É necessário que o(a) professor(a) compreenda o sentido de sua própria ação e entender que sua prática tem significância na vida do discente.

Falar de prática docente é refletir sobre os saberes-fazeres dos(as) professores(as) permeado de nuances e de significados. Envolve falar que o(a) professor(a) possuem saberes profissionais tomados de pluralidade que surgem ao longo de suas tarefas diárias. Além de seus saberes, há também percepções cultivadas no decorrer de sua formação e atuação que norteiam sua prática em sala de aula. De acordo com Arroyo (2000), falar sobre prática docente exige que se fale de pessoas que têm uma profissão, o saber de uma arte, arte de ensinar, e que criam e empregam saberes próprios de suas ações nas práticas diárias nas escolas.

A prática realizada na sala de aula não se dá de maneira autônoma e independente, pois se encontram intrínsecas entre si e com outras práticas, que estão presentes no currículo escolar. O currículo é formulado a partir de documentos oficiais, construídos por outros(as) que definem conhecimentos escolares e normas, oriundos da esfera política e administrativa. Segundo Sacristán (1998, p. 109), “a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”. Nessa dimensão, o DCTMA é um elemento regulador também das práticas docentes como um elemento prescritivo.

Com o objetivo de averiguar como as professoras percebem o DCTMA implicado em suas práticas, questionamos de que forma este documento contribui com suas práticas docentes. Por unanimidade consideram o referido documento importante no sentido de direcionar o planejamento, especialmente, pelas estratégias que já vem prontas. As professoras não relataram sobre o enquadramento da sua prática docente e nem mesmo a negação das diversidades étnicas, linguísticas e culturais das diversas regiões do Maranhão no documento.

Para Professora Maria o documento se “tornou necessário para ficar mais atento ao planejamento, execução e desenvolvimento das aulas” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de junho de 2024). Na perspectiva da professora o documento contribui como uma ferramenta burocrática que tem como função de adequação para atender o que está prescrito, sem se sentir responsável em atender a realidade dos alunos. Ficar atento para “o planejamento e execução” sem questionar as diversidades culturais, econômicas, sociais, passa a desresponsabilizar-se com o processo de conhecer as realidades presentes na sala de aula. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) frente a essas políticas educacionais é de imposição de documentos são meras obrigações administrativas, sem nenhum significado ou impacto real a sua prática.

Esse pensamento é resultado de fatores, como o excesso de documentos a serem seguidos, a ausência de clareza das diretrizes, a falta de um suporte pedagógico ou o distanciamento desses profissionais dos momentos de elaboração como aconteceu com o DCTMA. Giroux (1997), entende os(as) professores(as) como intelectuais comprometidos com a transformação social e a emancipação, necessitando imaginar esse profissional no oposto da visão tecnocrática da educação, que separa o planejamento da execução.

Existe uma cultura institucionalizada de valorizar em demasia o cumprimento formal dos conteúdos e normas previstas do que de fato efetivar a melhoria de uma educação pautada nas especificidades regionais. De acordo com Brzezinski (2002), o(a) professor(a) era e continua sendo preparado para trabalhar como um técnico do processo educacional e seu papel primordial é de contribuir para a formação de mão de obra precisa no processo de industrialização. Nessa maneira, os conteúdos que tocam nas questões culturais deixam de ser prioridades nas políticas educacionais.

Entender o DCTMA como imposição pode inferir em uma prática docente implicada de desengajamento por parte dos(as) professores(as). As políticas edu-

cionais vistas como um fardo adicional, no lugar de uma possibilidade de um planejamento pautado nas culturas locais, provocam desmotivação no profissional que passa pela interferência dessas mudanças normativas.

As políticas educacionais quando implementadas de maneira impositiva, podem levar a implicações negativas no trabalho docente, como a sensação de perda de autonomia do(a) professor(a). Esse profissional pode sentir que sua independência e criatividade pode ficar restringida, isso pode proporcionar a uma limitação nas práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, defendemos que a autonomia do(a) professor(a) deve ser “vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico. Autonomia é entendida como processo coletivo solidário de busca de construção permanentes” (Veiga, 2012, p. 19).

O(a) professor(a) deve ser visto socialmente como um profissional intelectual e não como um técnico que reproduz diretrizes pensadas por outros sujeitos. Giroux (1997) indica que, diante dessas reformas educacionais existem duas perspectivas, de um lado ameaça e de outro um desafio. Ameaça, pois, as reformas costumam indicar pouca confiança na capacidade dos(as) professores(as) de serem líderes intelectuais, segundo, não consideram o papel dos(as) professores(as) no que concerne a uma formação cidadã e por fim reduzem sua prática a reprodução.

Ainda Giroux (1997), diante dessa perspectiva de ameaça, afirma que a melhor postura para os (as) professores(as) é entender as reformas curriculares como um desafio de defrontar-se com um processo de autocrítica a respeito à sua própria formação e sua atuação, para juntar-se a uma discussão coletiva. Esses debates devem enfatizar seus lugares nas elaborações de documentos, como o DCTMA, em que esses profissionais não tiveram integralmente envolvidos na sua elaboração, para então, organizarem-se coletivamente por propostas melhores de concepções desses artefatos.

A Professora Ana afirma que o DCTMA “me ajuda a trazer o planejamento para a nossa realidade, em um contexto mais prático e significativo” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 12 de junho de 2024), destaca o objetivo da elaboração do DCTMA na manifestação da sua prática docente, que é a contemplação das realidades nos currículos e no seu cotidiano docente. No entanto, alega ser para um contexto prático, ou seja, reduz o documento apenas como um instrumento facilitador dos seu trabalho.

Devido aos processos excludentes dos(as) professores(as) nas participações de elaboração das políticas educacionais, esses(as) profissionais já entendem que suas vivências e experiências não serão considerados e então passam a perceber essas novas diretrizes, que chegam constantemente interferindo as suas práticas docentes, como no mínimo documentos que possam facilitar seu fazer profissional no chão da escola.

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados (Arroyo, 2013, p. 36).

Os(as) professores(as) não têm sido completamente passivos a essas persistentes imposições, pois “nas últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais” (Arroyo, 2013, 36). Por mais, que exista esse movimento em defesa da autonomia do(a) professor(a), sabe-se que esse campo de conhecimento é um espaço de poder.

A Professora Helena diz que o DCTMA auxilia sua prática “promove uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação as diversidades culturais” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). Essa perspectiva, se alinha com o real objetivo do documento. Torna-se um ambiente favorável para uma prática docente que valorize as historicidades e culturas dos povos indígenas do Maranhão, já que sabem que as temáticas que dizem respeito as rotinas, aos costumes e modos de ser dos seus alunos são essenciais para seu fazer profissional. A Professora Helena é uma pedagoga recém-formada, essa percepção pode ser devido sua recente formação, os cursos de licenciaturas podem não tratar o quanto deveria, mas ainda assim proporciona algumas reflexões acerca das temáticas que dizem respeito a diversidade.

Diante dessa perspectiva, as histórias e culturas indígenas devem fazer parte das discussões nos processos de formações continuadas para implementação do DCTMA, para que, esse(a) professor(a) compreenda que as culturas dos povos indígenas fazem parte desse planejamento e execução. Silva (1997, p. 56) sugere que

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade

brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (Silva, 1997, p. 56).

Portanto, é uma importante discussão que deve ser incorporada no cotidiano escolar para consolidação de uma educação que respeite à questão do direito à igualdade, à diferença e à diversidade. É necessário que a escola reflita com os(as) professores(as) sobre a defesa do direito à igualdade, princípio entendido como aspecto para não discriminação e baseado nos direitos humanos e da cidadania, almejando o fim de privilégios de uns, das desigualdades e das diferenças com teor discriminatório.

Ainda sobre o questionamento acerca da contribuição desse DCTMA nas práticas docentes, a Professora Eva afirma que documento “contribui com meu planejamento, principalmente com as sugestões de atividades a serem realizadas no cotidiano dos educandos” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). O DCTMA dispõe de atividades sugeridas em maior parte do documento, diante dos processos contínuos de exclusão dos(as) professores(as) nas decisões referentes a elaboração do DCTMA, temos como consequência ausência do estímulo da criatividade dessas profissionais, optando por depositarem suas expectativas nesse documento como exclusivamente um recurso que facilite seu trabalho.

Além disso, as contribuições dos (as) professores (as) não foram consideradas, não existe um senso de pertencimento e identificação com os conteúdos com as professoras, só resta a essas profissionais utilizar as atividades que sugerem. Arroyo (2013, p. 108) comenta que

Na medida em que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito a pensar e ao conhecimento acumulado, produzido e nos obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado, redefine nossas identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento. Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do trabalho (Arroyo, 2013, p. 108).

O mercado não considera os conhecimentos vindos dos(as) professores(as), valoriza-se os fazeres profissionais de forma eficiente e lucrativa para quem pensa essas diretrizes curriculares. Esse fenômeno atual fragiliza a profissão do docente, especialmente a pouca importância dada à formação dos(as) professores(as) e as dificuldades desses em trabalhar com essas novas e complexas exigências.

Com o objetivo de averiguar como se deu a formação com os(as) professores(as) para implementação do DCTMA, perguntamos sobre a frequência das formações continuadas e quem se envolveu nesse processo. A formação continuada acontece por meio de estudos, de pesquisas, de reflexões e do contínuo contato com novas abordagens e concepções. Mas, a formação continuada precisa ser significativa para o(a) professor(a). De acordo com Nascimento (2000), as propostas de formações dos(as) professoras(as) apresentam baixa eficácia, alguns dos motivos são: a ausência de vínculo entre teoria e a prática, o foco excessivo em aspectos normativos, a inexistência de projetos coletivos e/ou institucionalizados etc.

A Professora Maria afirma que “houve formação continuada mensalmente, mas não recorro das temáticas tratadas nesses diálogos.” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024). Se a professora não lembra do que foi tratado durante as reuniões mensais não é possível concluir que houve qualquer aproveitamento na formação das docentes para ajudá-la na implementação do DCTMA.

Formação continuada é “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2008, p. 227). Portanto, o compromisso da formação continuada se dá além de cumprir as atribuições que são da SEMED ou meramente a reprodução do que já está prescrito no documento, mas o compromisso de difundir os saberes regionais necessários para uma educação democrática no estado.

A professora Ana afirma que “houve algumas formações fragmentadas por componentes curriculares” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024), ou seja, os professores de cada disciplina tiveram umas formações diferentes. Geralmente os componentes curriculares que tratam de culturas e regionalidades são mais presentes em componentes curriculares das áreas das ciências humanas e sociais, enquanto nas ciências da natureza e exatas essa temática se distancia.

É perceptível que, “[...] em qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.” (Lavaqui e Batista, 2007, p. 408). A fragmentação dos componentes curriculares nas formações continuadas gera uma perda de significado do que se estuda. As formações dos(as) professores(as) devem contemplar de forma clara a interdisciplinaridade como um aspecto de auxílio para a compreensão das relações entre os componentes curriculares e o trabalho coletivo entre os(as) professores(as).

A Professora Helena diz “não fiz parte de nenhuma formação continuada” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024) para auxiliá-la na implementação do DCTMA. Apesar das professoras entrevistadas fazerem parte da mesma instituição, as professoras Maria e Ana afirmam participarem de formações continuadas para implementar o DCTMA, enquanto a Professora Helena diz não ter participado.

A divergência nas respostas demonstra uma série de inconsistências, como notar que pode ter havido critérios para participação nas formações continuadas, a professora Helena pode não considerar as reuniões que constatamos que houve para implementação do DCTMA como uma formação continuada. Há também a dúvida acerca dos diálogos nos encontros, se de fato tratavam do documento em questão. Essas incertezas, da qual a pesquisa não conseguiu resposta, podem determinar a precariedade tanto nas políticas que dizem respeito as formações ofertadas aos professores(as), quanto na oferta de uma educação que considere os modos de viver e de ser dos alunos do Maranhão.

A Professora Eva relata que “se não me falha a memória, houve formação sobre o documento. Me parece que foi com os coordenadores para apresentação do DCTMA” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024). A professora entende por formação continuada como reunião para apresentação do documento, assim como foi considerado na análise da resposta da Professora Helena, em que, imaginava-se que a formação não houve de fato, mas sim reuniões para mostrar o que seria o novo instrumento de trabalho para as professoras. Ademais, a professora Eva afirma que esse encontro aconteceu somente entre as coordenações. De acordo com essa professora, não houve formação para ajudá-la a implementar o DCTMA. Na ausência de formações continuadas, relatado pelas professoras entrevistadas,

difícilmente as práticas docentes contemplarão as diversidades dos povos indígenas do Maranhão.

A formação continuada proporcionada aos docentes para implementação do DCTMA deveria ter como objetivo o aprimoramento dos(as) professores(as) acerca de assuntos regionais, pois para a implementação da BNCC já havia sido feito reuniões para falar sobre aspectos gerais. Como o intuito da elaboração do documento supracitado é construir currículos pautados nas especificidades do Maranhão e resultar na identificação dos docentes e alunos com os conteúdos abordados, a formação de professores da rede municipal deveria ser uma política de prioridade.

Sabemos que o acesso as escolas foram democratizadas, aos(as) professores(as) deve ser propiciado instrumentos que possibilitem a construção de novos conhecimentos, habilitando-os a servi-lo em sua atuação profissional, com maior receptividade às questões ligadas às diversidades culturais, “uma vez que os sujeitos, imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural [...]” (Franco, 2012, p. 168). As questões ligadas à diversidade cultural estão cada vez mais latentes no campo escolar, pelo fato de vivermos uma sociedade formada por diversas culturas.

As professoras manifestaram-se sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do estado e suas implicações com o DCTMA. Questionamos a maneira que a diversidade cultural dos povos indígenas se apresenta no DCTMA. Professora Maria afirma que “não tenho informações suficientes para emitir meu ponto de visto” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024).

A Professora Maria confidencia não ter repertório para responder ao questionamento, no decorrer das análises realizadas nessa pesquisa percebemos o silenciamento que domina o DCTMA é excludente e preconceituoso, por não reconhecer e tampouco dialogar com as culturas dos povos indígenas do nosso estado. As práticas dos(as) professores(as) não se trata somente de ensinar ou transmitir o que está posto no documento em questão, mas isso não anula a responsabilidade social e política do referido instrumento, no sentido de defender uma prática docente que resulte em uma aprendizagem holística e com relação efetiva com as vidas reais dos discentes do Maranhão.

De acordo com Spazziani (2016, p. 72), “a sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de

responder de forma eficaz às necessidades dos alunos oriundos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais”. Para dar conta dessas exigências da sociedade, os/as professores/as precisam serem autônomos e desenvolver essa autonomia também com seus alunos, além de despertar nos discentes sua aprendizagem ao longo da vida.

O documento supracitado tem como um dos seus objetivos selecionar conteúdos e como consequência orientar as práticas dos docentes do estado, em muitos momentos assumiu princípios monoculturais, quando as informações que dizem respeito a diversidade dos povos indígenas foram reduzidas a dados numéricos errôneos e não das suas variações de modos de se manifestarem culturalmente. O DCTMA privou que as histórias desses povos pertencentes a identidade do povo maranhense alcançasse os professores.

O imaginário que “a diferença é vista como um problema a ser superado” (Candau, 2011, p. 253), ainda permeia muitos âmbitos, inclusive o das políticas públicas. O(a) professor(a) não fica à mercê desse acontecimento, por atuar diretamente com os documentos curriculares e com os alunos, ele está em um importante lugar de articulação. Por isso, a prática docente não se faz de forma neutra politicamente e socialmente, seu fazer docente não se limita aos conteúdos de ensino comumente ofertados em sala de aula.

Uma das mais importantes incumbências do DCTMA é promover a diversidade sociocultural do estado, ultrapassando os meros conhecimentos, que em grande parte, folclorizam as manifestações produzidas e reproduzidas no cotidiano dos indígenas do Maranhão e das suas condutas sociais e limitam os valores simbólicos que dão sentido as suas práticas sociais.

Professora Ana reconhece que existe uma pluralidade no que se refere a esses povos, não caracteriza especificamente os indígenas do Maranhão, mas identifica a diversidade que emerge e precisa estar em seu cotidiano profissional. Os indígenas maranhenses representam uma parcela significativa do estado e que por sua diversidade cultural, seus territórios, conhecimentos, rituais e valores ajudam a construir o Maranhão. Portanto, os docentes maranhenses se deparam com diversas culturas, a prática docente não fica alheia a tal fato e sabe-se que esse aspecto precisa ser abordado em sala de aula.

Os povos indígenas se mantiveram invisíveis e/ou estereotipados por muito tempo nos currículos, e em subseqüência dos processos educativos, desde o processo de colonização brasileira.

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (Bergamaschi, 2012, p. 55).

Na educação significa ir além de reconhecimento da existência da diferença nas instituições educacionais, mas instigar que os sujeitos percebam a riqueza da pluralidade cultural que estamos submersos e que interajam entre si. Assim, as identidades culturais se fortificam.

Acolher essa multiplicidade de culturas nas práticas docentes é uma tarefa complexa e que desafia o professor, tendo em vista que, os documentos cristalizam uma cultura dominante e homogênea. Por esse viés, as outras culturas vivem num lugar de discriminação e que diminui o diferente. Para Capelo (2003), essa diversidade está na escola formal de diversos modos, os alunos que podem proceder de famílias distintas, são biografias, raízes étnicas e culturais, religiões, experiências, valores, visões de mundo, temporalidades, saberes e fazeres que são diferentes entre si.

Os sujeitos são acompanhados pelas marcas de suas origens e pertencimentos, esses fatores não são considerados nas definições dos conteúdos abordados no DCTMA, um dos motivos para isso acontecer é a escola se incumbir historicamente e culturalmente de hierarquizar e reiterar o que se apresenta como desigual da sociedade, assim como em homogeneizar o que é plural. Apesar disso, consideramos um avanço significativo que a professora Ana quebre um estereótipo tão fortificado socialmente, o de acreditar que a cultura dos povos indígenas é singular.

Helena relata que a apresentação da diversidade cultural dos povos indígenas no DCTMA está incorporada em conhecimentos e práticas. Porém, não soube classificar onde e de que forma essa temática estava presente no documento. Mas, assim como a professora Helena, expressa um incontentamento ao afirmarem que os avanços são pequenos e com uma significância ainda insuficiente.

Percebemos que as docentes reconhecem o assunto que trata das diversidades culturais, mas ambicionam por um amparo maior vindo do DCTMA para auxiliá-las em práticas que manifestem esses assuntos. Professora Helena afirma que houve avanços “mas não tão significativamente como já deveria ter

avançado” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Discernimos que existem limitações no documento investigado, principalmente pela elaboração realizada “de cima para baixo”, resultando em conteúdos, ambientes escolares e práticas docentes distantes dos universos culturais indígenas não correspondentes aos contextos locais.

O questionamento feito para as professoras entrevistadas consistia também nos livros didáticos, mas não obtivemos nenhuma resposta que tocasse nessa questão. Os livros didáticos são importantes instrumentos para a prática docente e ferramenta que ajuda na propagação de certos discursos sobre a questão indígena. Muitas vezes sem olhar crítico desse material por parte dos docentes, os interesses que estão por trás dos conteúdos dos livros didáticos se sobrepõe em detrimento de outros. Conforme aponta Bittencourt, o livro didático:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (Bittencourt, 2001, p. 72)

Os livros didáticos vêm reforçando uma generalização e simplificação do lugar dos povos indígenas na sociedade, o uso recorrente de certas iconografias e textos advindos desse recurso para representar indígenas contribuíram para consolidar estereótipos sociais. Os professores não indígenas são desafiados a trabalhar o passado dos povos indígenas e não os manter no passado, valorizando as diversidades étnicas e culturais das muitas populações que vivem no Maranhão.

Sinalizamos desde o início deste trabalho, a ausência das histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA em momentos que deveriam discorrer sobre a diversidade desses povos, esse panorama se cumpre nas práticas docentes que por muitas vezes também não tocam nesse assunto. Perguntamos para as professoras sobre as práticas relacionadas a questões indígenas em suas salas de aulas, no sentido de valorização da diversidade cultural desses povos.

A Professora Maria embora admita a presença de um comportamento errôneo, ela preconiza uma atitude já identificada em pesquisas, tais como realizadas por Canen (1996), afirma que abordar as diferenças nos contextos escolares, vão além de debater quando ocorrem situações de preconceitos ou discriminações na sociedade e na escola. O assunto da diversidade cultural dos povos indígenas maranhenses precisa ser uma preocupação contínua nas instituições escolares

do estado, tê-la como eixo norteador das propostas de ensino para combater visões discriminatórias.

Professora Ana em sua resposta descreve sua metodologia para aproximar vocábulos dos povos indígenas brasileiros com os norte-americanos. Os cursos de formações de professores não possuem obrigatoriedade de tratar sobre as histórias e culturas dos povos indígenas, portanto, fica a cargo da instituição oferecer ou não essa formação para os professores. Essa ausência deixa a docente à mercê de documentos que possivelmente poderão ajudá-las em suas práticas e elaborações de seus planos de aula.

Alguns cursos sentem mais dificuldade para incluir esse assunto nas práticas docentes, é o caso da Professora Ana. Por isso, necessita que o DCTMA preconize expandir o vocabulário específico em inglês relacionados aos povos indígenas, possibilitar que a docente contraste os modos de vida dos indígenas do Brasil com os povos norte-americanos, enfatizando as diferenças entre esses povos e incluir as especificidades dos povos indígenas do Maranhão.

A Professora Helena, reduz o assunto da pergunta, que é a valorização da diversidade cultural indígena em suas práticas, ao relatar que propõe aos seus alunos atividades que valorizem a “história e a cultura”. A afirmação dada por essa docente revela um imaginário de que basta você trabalhar com seus alunos conteúdos que toque em assuntos referente a cultura, que se cumpre a obrigação de falar sobre o tema.

Outro pensamento existente é a singularidade da cultura, vivemos em um estado formado por grupos sociais que possuem crenças, valores morais, hábitos e costumes distintos e diversos. As imagens estereotipadas sobre os povos indígenas a partir da invasão europeia, são representações simplificadas e distorcidas da complexidade desse evento histórico, que são inseridas em recursos didáticos e podem contribuir para uma visão distorcida da história. Pois “os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas que cultuam diversos deuses” (Munduruku, 2012, p. 21).

Nesse sentido, é ideal afirmar que as atividades realizadas nas práticas cotidianas em sala de aula precisam valorizar histórias e culturas do plural, assim, consideramos todos os modos de viver indígenas do Maranhão em nosso fazer docente. Essa perspectiva forma alunos que conhecem e respeitam o que é diferente do seu modo de ser e viver.

Para Candau (2008, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa”, não é viável distanciar a relação que existe

entre a educação e as culturas circundantes. As concepções monoculturais que estamos submersos, revela a necessidade da ruptura com esta concepção e delinear práticas docentes que contemplem as questões das diferenças e do multiculturalismo, usando esse espaço para relacionar as culturas.

Além disso nem sempre o que se refere a “cultura”, reporta-se as culturas dos povos indígenas. Compreender que culturas, nesse contexto, não diz respeito exclusivamente aos indígenas é primordial para apreciar a pluralidade e a riqueza de suas línguas, das tradições e dos sistemas de conhecimentos das culturas indígenas maranhenses. Em falar de “atividades que valorizem a história e cultura”, podemos estar nos direcionando a uma gama de práticas e tradições que variam de acordo com contextos e grupos.

Eva relata uma visita realizada com seus alunos do Ensino Fundamental ao CPAHT, espaço que entre outras atividades trata de histórias dos povos Timbira. Experienciar outros espaços por meio de uma atividade extracurricular é uma vivência enriquecedora para o processo formativo dos discentes, por promover acesso aos espaços culturais da cidade e iniciar as reflexões sobre as culturas dos povos indígenas que estão geograficamente próximos da escola e dos alunos.

Esses momentos podem até serem eventuais no cotidiano escolar, devido as logísticas que acarretam a realização de atividades que exijam tirar os docentes da escola. Todavia, as discussões que envolvem as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão precisam permear todo o processo escolar, todas as disciplinas e durante todo o ano letivo.

No decorrer das entrevistas foi realizada uma discussão feita se dá entorno da contribuição do DCTMA para retratar os povos indígenas na formação do povo brasileiro. Com objetivo saber se o documento aborda acerca das culturas indígenas na construção da identidade nacional brasileira.

Desvelou-se por uniformidade um grande desafio nas práticas docentes no que tange essa temática. A Professora Maria diz que “sente dificuldades em trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Se entendermos o DCTMA como suporte para prática das docentes, percebemos que as histórias e culturas dos povos indígenas nesse documento não oportuniza a realização de leituras mais complexas dessas profissionais.

Observa-se que ainda que embora haja uma produção e uma “acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, esse conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o

círculo restrito dos especialistas” (Grupioni, 1996, p. 424). Faz com que a essa riqueza cultural permaneça pouco visível e o que perpetua são os estereótipos sociais acerca desses povos.

A Professora Ana revela a falta de “disponibilidade de materiais didáticos para usar com os alunos e realizar pesquisas”. (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Ana, assim como as outras, confidenciam não possuírem materiais didáticos suficientes para trabalhar esse assunto. Reconhecemos a ausência de livros, materiais sistematizados e documentos norteadores curriculares com conteúdo sobre as línguas indígenas, o quantitativo atualizado e correto desses povos, as tradições, rituais, suas artes e grafismos, músicas, literatura, entre outros assuntos relativo aos povos indígenas moradores do Maranhão.

Os materiais didáticos são entendidos pelas professoras como instrumentos importantes na prática docente, percebendo-o como material auxiliar desta prática. Esses recursos são além dos livros didáticos, existem outros materiais e recursos que precisam estar disponíveis e atualizados para auxiliarem as docentes. Freitas (2007, p. 21), sobre o conceito de material didático afirma que “também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Assim, vários materiais são considerados recursos didáticos.

A Professora Helena diz existir uma ausência de material que seja adequado. Falta de recursos didáticos para discutir as histórias e culturas indígenas na escola impossibilita uma educação inclusiva e representativa. A escassez de materiais didáticos que tratem desse tema é resultado de uma desigualdade histórica e social, pela frequente marginalização e distorção das narrativas que dominam a história e priorizam a perspectiva eurocêntrica.

Essa invisibilidade e escassez de materiais para as docentes ocasiona a reprodução de visões distorcidas por não apresentar aos estudantes a riqueza e a diversidade das culturas indígenas. Se o DCTMA e a escolas não fornecem um apoio as docentes para elaborar suas práticas de maneira a abordar as culturas indígenas elas não serão devidamente valorizadas no contexto educativo.

A Professora Eva, exprime que a dificuldade se dá “justamente por falta de informações mais claras e que já deveriam ver nos livros didáticos, pois é o material mais acessível aos educandos” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Entretanto, não é admitido deixar

de trabalhar a diversidade cultural desses povos em sala de aula por escassez de materiais que aborde as culturas locais, pois esses modos de viver que estão próximos das vivências dos alunos e das professoras estão presentes do contexto escolar.

De acordo com Bergamaschi (2012, p. 10) “estudar a história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade. Mas, igualmente, esses povos querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam [...]”. Esses estudos favorecem uma educação que seja de fato mais democrática e de direitos.

Desta forma, entendemos que é possível abordar essa temática partindo da própria realidade para execução do trabalho que dialogue com a diversidade cultural maranhense. Beneficiar-se dos saberes culturais expressos pelos sujeitos que são fontes ricas de saberes, esse cenário proporciona conhecimentos que colaborem para essa prática na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou as percepções dos(as) professores(as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA e as implicações em suas práticas docentes. Analisou especificamente as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os(as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA.

Constatamos através do questionamento sobre a importância desse documento para a prática das professoras entrevistadas, que todas essas docentes entendem a relevância do DCTMA para seus planejamentos e para facilitar suas práticas cotidianas por meio das estratégias que já vem prontas. Visto isso, os(as) professores(as) veem sendo percebidos apenas como reprodutores de ações pensadas por outros e não como profissional reflexivo capaz de pensar nas diretrizes que vão reger seu trabalho.

Averiguamos se essas professoras participaram da elaboração do DCTMA, inferimos que todas as professoras ao decorrer elaboração do documento supracitado, não tiveram momentos de escuta dessas profissionais. Influenciando na ausência de identificação das professoras com esse documento. Além do distanciamento que causa a falta de conhecimento dos assuntos que emergem dentro das salas de aulas.

Sobre a relação das professoras entrevistadas com a diversidade cultural dos povos indígenas, mostram insatisfação com os poucos avanços referente a essa temática e a forma em como é apresentada no DCTMA. Outro fator de inscontentamento, é acerca da falta de materiais didáticos fornecido para essas profissionais trabalharem sobre os povos indígenas presentes no estado.

Entendemos que a criação do DCTMA é um avanço para começarmos a pensar na importância da elaboração de currículos que considerem as realidades de todos os alunos e professores. Entretanto, cabe ressaltar que é necessário sairmos no engessamento fruto de políticas neoliberais que não permitem que o docente participe de forma efetiva da elaboração desses tipos de políticas educacionais, acaba refletindo nas ausências das culturas e histórias dos povos indígenas regionais nesses artefatos e se manifestando negativando no resultado, que se dá na prática cotidiana dos(as) professores(as)

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos índios**. São Luís, 2004.

BERGAMASCHI; DALLA ZEN; XAVIER (orgs). **Povos indígenas & Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. **O saber histórico na sala de aula**. 21 ed. São Paulo- SP: Contexto, 2001. p.69-90.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica. In: **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. **Teacher education and competence in an intercultural perspective**: Some reflections in Brazil and the UK. Tese de PhD, Department of Education, University of Glasgow, 1996.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, Brasil, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

LAVAQUI, V. & Batista, I. de L. (2007). Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 399-420. Acesso em 29 jan., 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Epistemologia**: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. P. 59-88.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf). Acesso em: 24 out. de 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz**: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-68.

SPAZZIANI, M. L. **Profissão de professor**: Cenários, tensões e perspectivas. Editora Unesp. São. Paulo, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.