

CURRÍCULO E CONTEXTO MULTICULTURAL: SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Elialdo Rodrigues OLIVEIRAⁱ

Antonio CHIZZOTTIⁱⁱ

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre o currículo na formação de professores, considerando o contexto multicultural de Roraima. Problematizando o currículo em contexto multicultural, definiu como objetivo conhecer possibilidades e limitações do currículo na formação de professores em contexto multicultural, considerando a interseção que existe entre o currículo e a cultura como indutores de uma educação que tenha um papel social reflexivo, crítico, criativo e, portanto, significativo. Toma como percurso metodológico a modalidade de pesquisa fenomenológica, a partir da compressão husserliana, usando a descrição qualitativa como principal método. As significações expressas nos relatos de experiências permitiram alcançar resultados que apontaram limitações como a falta de atenção do currículo à realidade local, ausência de conhecimento sobre a organização curricular e as disputas por poder político hegemônico. Como possibilidade destaca a importância de uma matriz curricular com intencionalidade multicultural na amenização de problemas relacionais e de ensino e aprendizagem, assim como a valorização de princípios de respeito e tolerância e autonomia do sujeito de se pensar e pensar seu mundo a partir de sua cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Contexto multicultural; Formação de professores.

CURRICULUM AND MULTICULTURAL CONTEXT: MEANINGS FROM THE REALITY LIVED IN TEACHING TRAINING

ABSTRACT

This article presents a study on the curriculum in teacher education, considering the multicultural context of Roraima. In problematizing the curriculum in a multicultural context, he defined the objective of knowing possibilities and limitations of the curriculum in the training of teachers in a multicultural context, considering the intersection that exists between curriculum and culture as inducers of an education that has a reflective, critical, creative and therefore significant social role. It takes as a methodological path the phenomenological research modality, based on the Husserlian compression, using qualitative description as the main method. The meanings expressed in the experiences reports allowed to achieve results that pointed out limitations such as the lack of attention of the curriculum to the local reality, lack of knowledge about curricular organization and disputes over hegemonic political power. As a possibility, it highlights the importance of a curricular matrix with multicultural intent in alleviating relational and teaching and learning problems, as well as the appreciation of principles of respect and tolerance and the subject's autonomy to think and think about their world from their culture.

KEYWORDS: Curriculum; Multicultural context; Teacher training.

ⁱ Doutorado em Educação: Currículo – PUC/SP. Pós-doutorado – PUC/SP. Professor do programa de Pós-graduação em educação e da graduação da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Professor formador da Secretaria de Educação Estadual de Roraima. E-mail: elialdo_oliveira@hotmail.com.

ⁱⁱ Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade - PUC/SP. Pós-doutorado no Instituto National de Recherche Pédagogique de Paris. Professor do Programa de Pós-graduação em educação da PUC/SP; Professor titular aposentado da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professor associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: anchizo@uol.com.br.

CURRÍCULO Y CONTEXTO MULTICULTURAL: SIGNIFICADOS DESDE LA REALIDAD VIVIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio sobre el currículo en la formación de profesores, considerando el contexto multicultural de Roraima. Al problematizar el currículo en un contexto multicultural, se definió como objetivo conocer las posibilidades y limitaciones del currículo en la formación docente en contexto multicultural, considerando la intersección que existe entre el currículo y la cultura como inductores de una educación que tenga un papel social reflexivo, crítico, creativo y, por lo tanto, significativo. Toma como camino metodológico la modalidad de investigación fenomenológica, basada en la comprensión Husserliana, utilizando la descripción cualitativa como método principal. Los significados expresados en los informes de experiencias permitieron alcanzar resultados que señalaron limitaciones tales como la falta de atención del currículo a la realidad local, falta de conocimiento sobre la organización curricular y disputas sobre el poder político hegemónico. Como posibilidad, se destaca la importancia de una matriz curricular con intención multicultural para aliviar los problemas relacionales y de enseñanza y aprendizaje, así como la valorización de los principios de respeto y tolerancia y la autonomía del sujeto para pensar y pensar sobre su mundo desde su cultura.

PALABRAS CLAVE: *Currículo; Contexto multicultural; Formación de profesores.*

1 INTRODUÇÃO

O cenário global das configurações sociocientíficas, políticas, econômicas, culturais e de interação humana passa por transformações cada vez mais aceleradas e altera o significado e a demanda no campo das comunicações e do conhecimento. Exige da ciência da educação um cuidado refinado na elaboração de políticas curriculares capazes de manter um equilíbrio entre a formação humana e profissional. O currículo, como um ambiente cultural, de conhecimento e comunicação, reveste-se de valores e epistemologias objetivas e subjetivas que se expressam na formação que, necessariamente, precisa acompanhar as movimentações humanas.

Roraima tem se mostrado como um Estado com alto índice de movimentações, caracterizadas como migrações e refúgios nos últimos anos, estabelecendo agrupamentos com variados perfis culturais. Dinâmica que integra e desintegra valores que nortearam e norteiam a humanidade, exigindo atenção redobrada do currículo escolar. Como recorte de resultados da pesquisa de tese que investigou o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), como proposta de formação de professores para atuarem no contexto multicultural local, este artigo discute como o currículo e suas políticas se dão e se realizam em contextos acentuadamente *multi* e interculturais.

A partir de relatos de experiências o estudo permitiu conhecer possibilidades e limitações do currículo na formação de professores em contexto multicultural, com foco na

realidade local, considerando o espírito do lugar. A investigação teórica, associada aos procedimentos empíricos e científicos, com intencionalidade *multi* e intercultural, permitiu perceber que o currículo da formação docente pode expressar e definir o tipo de conhecimento, de aprendizagem da sociedade, assim como de pessoa humana que se pretende construir e/ou desenvolver.

O estudo mostra que às políticas curriculares para a formação docente devem compor-se de um caráter global e integrado sem perder de vista a realidade local. Sendo capazes de orientar a discussão e o redirecionamento de valores que atestam a dignidade humana, com significações socioculturais e profissionais no cotidiano da convivência escolar, onde categorias de respeito, tolerância e solidariedade devem permear a formação epistemológica.

2 O CURRÍCULO COMO UM CONJUNTO DE SABERES SOCIOCULTURAIS

O movimento de deslocamento das questões socioeconômicas e de outros segmentos, como o político e educacional, que norteiam os rumos da existência humana no tempo e no espaço, tem colocado, de modo intencional, a cultura no centro dos debates educacionais, principalmente no que se refere à questão epistemológica, evidenciando o caráter multicultural das sociedades ocidentais na atualidade.

Esse fenômeno faz perceber que os movimentos migratórios impulsionados pelas facilidades de locomoção na pós-modernidade vêm transformando os agrupamentos sociais intrinsecamente desde a Segunda Guerra Mundial e a tessitura da nova ordem econômica, estabelecida a partir da polarização política e econômica, polarização marcada pelo advento dos ideários liberais e neoliberais, em grupos cada vez mais multiculturais.

A compreensão do currículo como ambiente de diversidade construído por um conjunto de saberes da experiência e da cultura necessariamente coloca-o no dever de nascer da realidade e lhe atribui a responsabilidade de ação criativa nessa mesma realidade, proporcionando ao sujeito o entendimento da natureza dessa experiência e das formas de inter-relações culturais, ou convívio multicultural. Conforme esse princípio, o multiculturalismo, sobretudo na sua vertente crítica, percebido na estrutura curricular, é abordado para compreender e interferir na realidade educacional (MCLAREN, 2000). Ele expressa uma intencionalidade nascida da realidade que se volta a essa mesma realidade, transformando-a por meio de uma ressignificação epistemológica e sociocultural que considera a educação escolar no desenho curricular como via de inclusão social da diversidade cultural.

Ao definir-se, no campo curricular, como alternativa reflexiva, análise dos discursos e práticas educativas, o multiculturalismo crítico possibilita à consciência perceber e pensar o currículo como um ambiente de representação das classes ou grupos minoritários, proclamados num quadro hierárquico que os posiciona como subalternos e excluídos socialmente dos processos políticos, socioculturais e educativos. Na concepção de McLaren (2000), o multiculturalismo se apresenta como “revolucionário” e enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, portanto é antifundacional.

Ao abordarem sobre o multiculturalismo crítico, Canen e Moreira (2001, p. 30) apontam a existência de dois propósitos fundamentais para o processo curricular, sendo em primeiro plano “promover o respeito pela diversidade” e, em segundo, “preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social”. Uma dualidade de tarefas que reivindica o papel epistemológico e social da educação presente em um currículo escolar, numa perfeita fusão entre conhecimento e cultura.

Ao focar a diversidade cultural e identitária a partir de sua postura crítica diante da realidade vivenciada por homens e mulheres, o multiculturalismo ensina a reconhecer as diferenças existentes em cada indivíduo ou grupo social e coloca o homem diante da igualdade de direitos, mediante processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. Na concepção de Santana (2009), o multiculturalismo crítico proporciona uma orientação crítica à educação, mostrando aos educadores a necessidade de atuarem conscientes de que a negação das diferenças com o intuito de impor uma única cultura está enraizada no cotidiano de nossa sociedade. Organiza-se nas malhas da sociedade pós-moderna, marcada pela resistência que leva em conta tanto o nível macropolítico da estruturação social quanto o microeconômico.

Analisado sob essa perspectiva, Alves (2010), assim como Semprini (1999), comungam do pensamento de que os currículos dos cursos de formação de professores devem se preocupar não só com o oferecimento de experiências capazes de levar os alunos a perceber a necessidade de reduzir preconceitos e conviver com as diferenças existentes no contexto educacional, mas, acima de tudo, de prepará-los para evidenciar as relações de poder que se encontram presentes na construção das diferenças. Sobre as possibilidades de um currículo em um contexto multicultural, como se propõe para o curso de Pedagogia da UERR, Canen e Moreira (2001, p. 31) entendem-no como “peça do sistema cultural mais amplo e, portanto, como campo de conflitos em torno da representação de vozes culturais e da produção de significados”. Ambiente cultural diverso de criatividade que ressignifica saberes e vivências cotidianas.

Evidentemente que tanto para trabalhar questões relacionadas ao currículo em sua dimensão multicultural quanto para desenvolver o próprio multiculturalismo em si na escola é preciso uma retomada epistemológica e axiológica de conceitos e práticas que envolvem questões profundas da existência. É necessário um repensar crítico sobre o papel do conhecimento e da escola no mundo atual, repensar a própria formação e o fazer do professor, sobretudo daqueles que atuam em contextos educativos de perfil multicultural mais acentuado, que expressam a verdadeira realidade educacional vivenciada pela comunidade escolar.

Conforme Souza (2005), o professor, além de conhecer o assunto, deverá estar comprometido politicamente com questões colocadas, mas não suficientemente discutidas no espaço escolar. Essas questões podem e devem fazer parte dos processos formativos curriculares, mesmo que não estejam prescritas.

A construção curricular na Educação Básica e em cursos de licenciatura, em especial nos cursos de Pedagogia, pelo fato de tratar sobre crianças em processo de formação da consciência e da malha intelectual, deve estar aberta e atenta a uma visão reflexiva e crítica da formação da pessoa em sua integralidade humana e social. A nova configuração epistemológica, axiológica e social que se desvela advoga um currículo aberto à dinâmica existencial da pessoa e das coisas, portanto criativo, capaz de potencializar a criatividade humana, seja ela fruto do imaginário fantasioso, da razão ou da intuição (OLIVEIRA, 2018b). Essa não é uma tarefa simples para os formuladores de políticas curriculares voltadas à formação docente, mas precisa de especial atenção, se consideradas as novas compreensões de fronteiras geoculturais, sociointelectuais e político-econômicas na atualidade.

O caminho curricular a percorrer para que o professorado, como categoria, compreenda a importância de sua prática e se dispça da ingenuidade de acreditar na neutralidade de seu trabalho, de suas ações e de sua postura, é ainda longo (SOUZA, 2005). Por outro lado, é a partir de uma visão crítica e ressignificativa de mundo e de homem, expressa no currículo, mormente da formação de docentes das séries iniciais, que se poderá almejar a efetivação dos princípios de igualdade mediante o respeito ao mundo e às singularidades de cada um que se desvela para a existência.

O desenho da nova configuração sociocultural e econômica na era da tecnologia e da globalização pressupõe que os sonhos e os desejos de uma sociedade de pessoas justas e fazedoras da paz demandam uma tomada de consciência crítica que só encontrará eficácia e solidez num processo educativo transformador e emancipatório, enraizado nos alicerces da

escola. É uma proposição que exige políticas curriculares eficientes, fundadas em princípios educativos norteadores e norteados pelo sentido da vida.

O currículo e suas políticas estão conectados à vida cotidiana das pessoas. “Currículo, multiculturalismo e relações raciais” são temas intimamente conectados (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p. 70), que se ressignificam dinamicamente ao dar significado à existência humana dentro de cada tempo e de cada espaço definidos historicamente. Numa perspectiva contra-hegemônica, o multiculturalismo crítico exige que a malha curricular, como o próprio multiculturalismo, ultrapasse os limites do ceticismo epistemológico, alcançando o primado da liberdade e da emancipação reflexiva e intencional da consciência (HUSSERL, 1965) no alargamento do significado da vida.

Nessa perspectiva, o currículo estaria fazendo o caminho progressivo da justiça, da equidade e da democracia, na produção e construção do conhecimento para a conquista do bem-estar humano. Pensar a união curricular para formação docente ou escolar, a partir da percepção da realidade, numa visão multicultural crítica, que, por sua vez, é dada à consciência que produz ou descobre o conhecimento, é assumir o pressuposto básico de que não só é conveniente, como também possível simplificar o processo educativo. A conveniência e a simplicidade do processo passam pela confiança na capacidade do outro de aprender e estabelecer interseções positivas entre o conhecimento construído e a valoração da diversidade, assim como o questionamento da diferença e dos atuais regimes de regulação curricular.

O contexto dos processos formativos de sala de aula, articulados com a educação no âmbito da crítica ao regime de regulação inscrito no currículo, pressupõe instituir novas formas de concepção da transmissão cultural (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004), considerando epistemologias da significação. Esses contextos multiculturais expressam novos saberes na perspectiva de “desconstruir os ranços da estigmatização e inferiorização dos historicamente excluídos e vitimados pelas relações de poder estabelecidas no interior da escola” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p. 71). Propondo uma Pedagogia de resistência e emancipatória, o cerne do multiculturalismo crítico pós-colonial pode ser entendido como o desafio à naturalidade com que normas e diferenças se apresentam na sociedade, perpassando as fronteiras do território tensional no qual se desvela e se constitui o currículo.

Não basta a boa vontade do professor para enfrentar o dilema das questões multiculturais na atualidade, é preciso mais; é necessário um conjunto de políticas curriculares para uma formação intencional para esse fim. Uma formação que, além do conhecimento, dote

o professor de habilidades, competências e bom senso para lidar com a situação das diferenças, da igualdade e da identidade, tornando a escola cada vez mais o lugar do bem, da acolhida, do amor e da solidariedade humana.

3 O CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO E MULTICULTURAL DE RORAIMA COMO DESAFIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar um currículo que atenda satisfatoriamente a formação de professores para atuarem no contexto multicultural de Roraima é e sempre será o maior desafio da educação superior. Roraima é um dos mais novos Estados brasileiros criados na Constituição Federal de 1988. O trajeto geopolítico e migratório de sua origem é assinalado pela necessidade de demarcar e legitimar o espaço amazônico em nome do território brasileiro. Um processo que inicialmente se fez pela ação militar de posse e controle regional, mediado pela prática religiosa (SANTILLI, 1994). Essa *práxis* catequética, comum na conversão e conquista de fiéis nativos e migrantes, trazia consigo os primeiros bosquejos educativos para a região.

Sua localização no extremo norte da Região Norte do Brasil insere-o numa dinâmica de migrações constantes de países vizinhos. É lugar de recepção de grande fluxo de pessoas, tanto estrangeiras quanto de nacionalidade brasileira. Sua fronteira física internacional estende-se por cerca de 2.000 km com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana Inglesa. Já sua fronteira nacional limita-se com os Estados do Pará e do Amazonas (OLIVEIRA, 2011). Por intermédio dessa transnacionalidade geográfica, a comunicação fronteiriça dá-se mediante as línguas espanhola e inglesa. Assim, Roraima figura como o único Estado brasileiro a fazer fronteira com país de língua inglesa. Esse dado reforça a multiculturalidade refletida na língua falada na região e advoga cuidados excepcionais dos processos educativos locais.

Na migração compulsória de peruanos para Boa Vista, Santos (2012) evidencia o motivo do deslocamento como o sofrimento que passavam no Peru por não terem uma condição financeira satisfatória. A autora esclarece que deslocamentos compulsórios peruanos são “resultantes de um projeto político neoliberal que centraliza os bens e serviços numa relação marcada pelas desigualdades sociais” (SANTOS, 2012, p. 68), um fenômeno que faz da migração compulsória a principal característica da mobilidade humana na tríplice fronteira Peru, Colômbia e Brasil.

Esse fenômeno tem ocorrido de modo intenso na fronteira externa do Estado de Roraima, marcado pela entrada de guianenses e venezuelanos, estes últimos em números elevados. Para aqueles de nacionalidade venezuelana, a preferência por Boa Vista como cidade de destino é favorecida pela localização estratégica da fronteira terrestre. Oliveira (2018a, p. 26) salienta que, “nos anos de 2017 e 2018, intensificou-se a chegada de milhares de venezuelanos, considerados refugiados da crise política, social e econômica que assola a Venezuela”.

Essa realidade alterou a vida urbana e rural do Estado, em todos os segmentos, porém o social e o econômico foram os mais atingidos, pois esse contexto migratório está relacionado à busca por alimentação, tanto para estes sobreviverem em território brasileiro quanto para o suprimento dos parentes que permanecem na Venezuela. No âmbito do sistema de educação escolar, o impacto curricular foi astronômico, assim como em todos os demais segmentos educativos, obrigando Estado e municípios a criar planos emergenciais de atendimento e de ensino nas escolas públicas.

De modo geral, considerando a trajetória histórica da migração para Roraima, principalmente o fenômeno da migração interna, Diniz e Santos (2006) apontam como principal motivação a esperança de emprego e a busca de melhores condições de vida. Esses condicionantes atestam que o processo migratório para Roraima tem fortes relações com fatores socioeconômicos. A cidade que, segundo seu Plano Diretor, já era caracterizada como economicamente pobre atualmente sofre graves problemas sociais em virtude das desigualdades sociais advindas do contexto migratório. O sistema educacional passa por um verdadeiro colapso, tanto no nível de logística e estrutura física quanto no âmbito curricular e didático e metodológico. A docência escolar tornou-se ainda mais desafiadora.

Além do alto índice de migrantes e imigrantes, outro quadro que atesta a singular atenção à expressiva realidade multicultural de Roraima refere-se às questões indígenas. O dilemático contexto das demarcações das terras indígenas pelo Governo Federal, ocupando 46,2% do território físico de Roraima, na concepção de muitas análises sociopolíticas e econômicas gera insegurança jurídica e instabilidade socioeconômica que limitam seu desenvolvimento. Conforme destacam Santilli (1994) e Vieira (2007), o Estado de Roraima, num passado não tão remoto, foi território de ocupação tradicional indígena, portanto seu desenvolvimento precisa ser pensado de modo amplo e social. As compreensões diversas sobre o tema do desenvolvimento local geram conflitos sociais, políticos e culturais que refletem diretamente nos documentos curriculares

para a formação de professores e da educação escolar da região, uma realidade que advoga uma discussão ressignificada sobre o papel social da educação, capaz de potencializar a dinâmica curricular como espaço ou ambiente do conhecimento, da cultura e, portanto, do conflito.

Tratando-se da tarefa curricular em contexto multicultural, é de ordem significativa ressaltar a diversidade etnoracial e cultural interna, mesmo no universo dos povos indígenas locais. Atualmente, existem nove etnias indígenas locais, oriundas de três troncos linguísticos. São elas: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yecuana, Waimiri-atroari e Patamona, todas do tronco linguístico Karib; os Wapichana, procedentes do Aruák; e os Yanomâmi, do tronco Yanoama ou Yanomam (VIEIRA, 2007). Nesse universo étnico, a predominância populacional encontra-se nas etnias Macuxi e Wapichana. Resultados desta pesquisa revelam uma hegemonia cultural e ideológica Macuxi, que se reflete nas ações socioculturais e políticas dos demais povos indígenas locais, assim como nas demandas curriculares, tanto na educação básica quanto superior, a ponto de discutir a possível inserção da língua Macuxi para ser ensinada na escola e nos cursos superiores para todas as demais etnias.

Essa conjuntura sociomigratória local intensifica a importância de que as políticas curriculares na formação estejam sensíveis à diversidade multicultural do lugar e à percepção das valorações singularizadas, como as expressas no espaço sociocultural de Roraima. Permitir ao currículo da formação de professores uma sensibilidade multicultural, sobretudo àqueles para atuarem nas séries iniciais do ensino básico, é imprescindível para a qualidade social da educação, tanto quanto o enfrentamento das limitações no campo das relações e da construção social do conhecimento e aperfeiçoamento dos processos de convivência humanizada do homem contemporâneo.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DE ESPAÇO E OBJETO

A fenomenologia é usada tão somente como metodologia de pesquisa nesse estudo, com desenvolvimento de técnicas e estratégias de coletas e interpretações de significações advindas dos participantes, não pressupondo uma investigação sobre o método ou a teoria fenomenológica husserliana em si. O estudo sobreveste-se do caráter descritivo por sua abordagem fenomenológica, no intuito de “revelar a natureza sistêmica dos objetos no nível da aparência ou experiência” (CERBONE, 2012, p. 29). Com técnicas e estratégia “especulativas en la forma mas radical que nunca nadie haya intentado” Xirau (1941, p. 41), pautou-se necessariamente pelo princípio da *epoché* (HUSSERL, 2000), cuja “avaliação” do

procedimento é o tráfegar pelo próprio procedimento. Seguiu fielmente o processo de redução fenomenológica, eidética e transcendental husserliana, dirigindo a atenção aos atos da consciência dos sujeitos participantes, que permitiram chegar até eles os próprios objetos.

Enquanto pesquisa qualitativa, tomou o ambiente, sujeitos participantes, investigador e fenômeno investigado como as principais fontes de dados essenciais (OLIVEIRA, 2009). Partindo da experiência dos fatos (CHIZZOTTI, 2012), tem como objeto as suas essências alcançadas por meio da intuição. Dessa forma priorizou o processo em detrimento do produto, enfocando o significado do currículo percebido pelos sujeitos participantes entrevistados, num sistema de matrizes ideográficas e nomotéticas categorizadas, fazendo uso, respectivamente, dos métodos indutivo e dedutivo (MARTINS, 1992) para interpretações das significações.

Como método de operação mental, seguiu-se a indução tratada por Gil (2006), como um proceder da observação de um fenômeno particular para o geral. Na medida em que existe certa regularidade na reflexão da organização curricular para o curso de Pedagogia da UERR em um contexto multicultural, podem-se inferir indicativos tendentes às generalizações para as demais realidades.

A UERR foi criada por meio da Lei Complementar n.º 91, de 10.11.2005. Com foco na formação de professores para atuarem no contexto multicultural local, o currículo do Curso de Pedagogia apresentava-se organizado em três matrizes: Educação no Campo, Educação Indígena e Educação Regular. Seu objetivo central é formar pedagogos capazes de atuarem nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar os desafios que emergem do mundo atual, com uma visão global do processo educativo cultural (UERR, 2010).

As significações coletadas na pesquisa foram organizadas transversalmente, a partir das entrevistas de 14 participantes, sendo onze professores do curso, um coordenador pedagógico e dois coordenadores de *Campus*. As entrevistas, formalizadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ocorreram em clima de diálogo livre e perfeita receptividade, com visitas a espaços de encontros dos docentes. Essa técnica de coleta apresentou-se mais apropriada à pesquisa fenomenológica por permitir que o entrevistado se sentisse livre para relatar suas experiências e significações acerca do fenômeno do currículo descrito. “La descripción minuciosa de esta estructura constituye el objeto primordial de las investigaciones fenomenológicas”, destaca Xirau (1941, p. 45).

Nas entrevistas do tipo semiestruturada foram focalizadas a experiência de atuação e a convivência local com o objeto investigado. Foram abordadas questões como: o significado de

currículo escolar para os docentes; sua experiência docente no curso, que se traduz na convivência com o fenômeno investigado (MARTINS, 1992); limitações e possibilidades curriculares da formação; compreensão de política curricular voltada para uma realidade multicultural; e a formação dos professores formadores para atuarem no curso de Pedagogia da UERR, considerando o contexto multicultural local.

A experiência categorizada dos professores e coordenadores acerca do currículo executado no curso definiu a intencionalidade da pesquisa. Vale ressaltar que “O interesse que a fenomenologia tem pela experiência é marcadamente diferente do tipo que propõe hipótese sobre as causas de nossas experiências” (CERBONE, 2012, p. 13).

As percepções expressas nos relatos de experiências dos sujeitos participantes corroboram a necessidade de uma preparação de professores formadores, a partir da realidade vivida no contexto multicultural de Roraima do Brasil, considerando que o país é *multi* e intercultural. Os resultados atingidos nesse estudo são aplicáveis universalmente, e não apenas com respeito à própria experiência dos sujeitos da pesquisa, bem como do investigador.

5 O PENSAR E AGIR DO CURRÍCULO EM CONTEXTO MULTICULTURAL

Os aspectos curriculares circulam o arcabouço da existência humana, como dado desvelado para compreender a forma como as pessoas pensam, relacionam-se e agem em sociedade. Condição importante na configuração de sua culturalidade, na construção e razão de ser do conhecimento. Moreira e Silva (2002, p. 34) definem o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Acerca do currículo na formação de professores como proposta de construção de conhecimento, socialização e incorporação de saberes adquiridos por meio das vivências, Ghedin (2008, p. 81) destaca que “os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nevrálgico do saber docente”. Por seu papel no contexto da formação intelectual e social do homem, o currículo é compreendido como o lugar de debate sobre as transformações sociais, dos desacordos ou antagonismos ideológicos, mas que tem como busca acertos culturais circulados por ideais de aceitação e respeito dialógico aos distintos grupos e valorização da heterogeneidade. Esses aspectos convergem para a sociedade globalizada que vem procurando se moldar a partir da pluralidade.

Nesse sentido, o currículo em contextos multiculturais precisa superar limitações e buscar possibilidades, conforme destaca um professor participante da pesquisa:

Esta universidade, analisando seus documentos, suas práticas e sua cultura e organização, ela não passa de um espaço de disputa por poder político hegemônico. Esse sim é a limitação maior que eu percebo que se expressa na matriz curricular, mas não é dela em si, mas da instituição. Nesse caso o que ela faz é assumir um discurso e uma prática hegemônica e implantá-lo por meio da formação que ela promove. Tem um limite que é de uma mentalidade instituída que reproduz o modelo hegemônico. A diversidade do corpo docente que não permite dizer que ele tenha uma intencionalidade de formação nesse sentido. Então a intencionalidade atual da instituição é elitizar ainda mais o papel da universidade. Então continua levando espelhos para índios ver, metaforicamente. Outro limite é da nossa capacidade de pensar esta matriz a partir da realidade multicultural. Tem limitações objetivas como os da falta de estrutura e infraestrutura do curso e da instituição. Então essa limitação a nível de pensamento e de mentalidade são os que mais dificultam pensar um currículo que aborde essa realidade do ensino e da aprendizagem numa perspectiva multicultural (RE5 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 236).

O relato *supra* mostra uma compreensão ampla do currículo e assinala que as limitações institucionais e pessoais também são limitações do currículo que dificultam o processo de ensino e aprendizagem no contexto multicultural de Roraima. Entretanto, a fim de apresentar um fio de possibilidade que torna o currículo e suas políticas significativos em contextos e realidades multiculturais, destaca outro relato de experiência de um professor formador do Curso de Pedagogia:

Para mim a significação do currículo está em respeitar as especificidades regionais e locais. Então ao elaborar uma política curricular você tem que estar atento a essas especificidades regionais e locais, mas normalmente a gente pensa mais no geral; mas aí: quem dá conta das especificidades do contexto local ou regional? São os estados e municípios nas suas esferas. A gente vive mais na especificidade. No caso do estado de Roraima, a gente vive mais nessa especificidade multicultural local. Então trabalhar o currículo levando em conta essa especificidade ou experiência vivida aí é significativo (RE3 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 216).

O relato expressa uma percepção das necessidades que emergem das limitações que perpassam a estrutura curricular do curso no tocante à realidade multicultural local. Expressa a significação como possibilidade que tem a realidade local na construção curricular para o processo educativo, mas sem perder de vista o global. Mostra a importância e a necessidade de a UERR promover debates acerca da elaboração e aplicação de políticas curriculares que apontem alternativas viáveis à melhoria na qualidade social da formação para atuação no

contexto multicultural local. Gimeno Sacristán (2013) enfatiza que não podemos pensar e continuar agindo com o pensamento arrogante, que nossa cultura hegemônica é o padrão e a medida aos quais todos os demais devem se submeter.

As limitações curriculares do curso no contexto formativo realçadas nas falas dos sujeitos mostram a necessidade de mudanças na estrutura curricular do curso e uma tomada de atitude social por meio da UERR. No entanto, os relatos revelam também um “universo de possibilidades como alternativas a uma formação que responda as necessidades multiculturais, locais e nacionais, capaz de redefinir o conceito de conhecimento e aprendizagem no desenho curricular do curso”. Nesse ponto, estão expressos o reconhecimento das fragilidades institucionais e pessoais, a vontade de superação na busca de qualificação intelectual e social e o desejo de aprender.

Estão certos de que a realidade da diversidade cultural é um fenômeno de maior expressividade nas regiões de fronteiras internacionais, especialmente aquelas que se desenvolveram recentemente, como o Estado de Roraima. Nesses contextos, as discussões por igualdade e respeito às diferenças tornam-se uma categoria muito representativa no debate das políticas curriculares (SEMPRINI, 1999). Isso decorre exatamente do poder que a educação escolar exerce na formação e educação da consciência dos indivíduos para a vida em sociedade e o enfrentamento das relações de poder (SEMPRINI, 1999; GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Vivenciando essa realidade, a formação dos egressos dos cursos de Pedagogia da UERR e demais cursos de licenciatura, em nível nacional, tem por obrigação partir de uma epistemologia que respeite as significações advindas da diversidade multicultural local. Esse aspecto é percebido por um participante da pesquisa ao relatar:

[...] tem que ter um olhar voltado para essa multiculturalidade que temos aqui, mas seguir as políticas curriculares nacionais, previstas na LDB, nas diretrizes nacionais para a formação do pedagogo e nas determinações do Conselho Estadual de Educação de Roraima (RE1 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 214).

Expressa a necessidade de uma sintonia entre o local e o global, mostrando a importância de uma proposta curricular diversificada, mas integrada ou unificada no sentido de atender toda a diversidade.

No conjunto locorregional, a UERR aparece como força impulsionadora da formação dos profissionais nas mais diversas áreas de interesses da sociedade roraimense. Apresenta como missão:

Proporcionar à sociedade roraimense mecanismos técnicos, científicos e culturais que possam contribuir para formação integral do indivíduo, para o crescimento econômico e social do Estado, atuando como força transformadora das desigualdades sociais e regionais (UERR, 2013, p. 17).

O compromisso com o desenvolvimento institucional reconhece o capital humano como a maior riqueza de qualquer sociedade, adicionada à utilização adequada e racional das potencialidades regionais. Por outro lado, as vozes da pesquisa questionam as limitações da estrutura da matriz curricular atual do curso, na formação para atuar na realidade multicultural local e exige mudança urgente. “Eu considero que a matriz é limitada para atender a realidade culturalmente diversificada porque não foi organizada com essa intencionalidade...” Outro complementa “[...] a UERR não tem um projeto de formação cultural expresso para a estrutura curricular de seus cursos de formação”. Isso mostra uma incongruência entre o que está escrito na missão e o que de fato se efetiva curricularmente na prática da formação.

As percepções dos participantes da pesquisa apontam alternativas que revelam que se faz necessário um conjunto de políticas curriculares e ações coordenadas a uma formação intencional para tal fim. São formas de valorizar as identidades plurais e as reflexões sobre os mecanismos discriminatórios, que buscam certas tensões entre diferença e igualdade no sentido de respeito e aceitação na sua maneira ou modo de ser (SANTOS, 2006).

Na era das redes virtuais conectadas que fazem as interações transcender ao mundo físico, é mais que necessário um olhar atento do currículo a esse movimento sociocultural que se desvela e marca profundamente as relações entre as pessoas. Siderkun (2002, p. 8), ao abordar esse tema, entende que “a questão é compreender os elementos novos que redefinem o contexto das sociedades e das culturas contemporâneas”. Pressupõe uma formação que, além do conhecimento, seja capaz de dotar o professor de habilidades, competências, bom senso e equilíbrio social para lidar com a situação das diferenças, da igualdade e da identidade. Um propósito que pode ser fundamental na formação e preparação docente para atuar no processo educativo da Educação Básica, sobretudo em Roraima.

5.1 Currículo e multiculturalidade na formação: as vozes de significações na pesquisa

O Quadro 1 apresenta as unidades de significações categorizadas que discutem o currículo com intencionalidade multicultural na formação de professores, tendo como referência o Curso de Pedagogia da UERR e o contexto sociocultural de Roraima.

Quadro 1 – Contribuições significativas de uma proposta curricular com uma intencionalidade multicultural

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Contribuições significativas de uma matriz curricular com uma intencionalidade multicultural	RE2, RE5, RE7, RE10, RE11.	Amenização dos problemas de ensino e aprendizagem.
	RE2, RE3, RE5, RE7, RE8, RE9, RE10.	Ajudaria os professores a melhor compreender os alunos.
	RE1, RE2, RE3, RE5, RE8, RE13, RE14.	Melhora o grau de relacionamento entre as pessoas. Teria um papel mais humanizador nos processos educativos.
	RE4.	Poderia ser problemática ou segregadora.
	RE1, RE2, RE3, RE5, RE6, RE8, RE9, RE10, RE12, RE13, RE14.	Valorização de princípios de respeito e tolerância.
	RE6, RE9, RE12, RE13 e RE14.	Autonomia do sujeito de se pensar e pensar seu mundo a partir de sua cultura.
	RE9, RE10, RE11, RE12.	Mediação entre saberes e vida prática.
	RE1.	Ameniza conflitos sociais.

Fonte: Dados da pesquisa.

As significações apresentam um índice de confluência que atingiu a quase totalidade dos entrevistados. Destacam a relevância sociocultural e educativa de uma formação pedagógica que prepare o professor para atuar nesse tipo de realidade multicultural, adotando o debate reflexivo sobre tais princípios. Nas significações de maior incidência, percebe-se o desejo de professores e gestores de construir e defender uma educação de qualidade social, capaz de romper com intolerâncias, preconceitos, pré-juízos sociais e culturais e todo tipo de exclusão que fere a dignidade da pessoa humana.

As percepções dos entrevistados, as interpretações para responder ao questionamento sobre uma proposta curricular com intencionalidade multicultural clara e objetiva que atenda as necessidades de formação do professor para o contexto multicultural local, fundamentam-se nos seguintes aspectos já vislumbrados nas significações categorizadas da Matriz 1.

Esses relatos de significações se complementam de forma convergente e esboçam o sentimento, o desejo e a dedicação de professores e gestores na busca de alternativas metodológicas e didáticas ao currículo. Mostra a preocupação em fazer uma educação capaz de responder aos anseios e às necessidades da realidade multicultural e educativa de Roraima, mesmo diante de inúmeras limitações curriculares e formativas.

Um dos entrevistados discorda de que uma proposta curricular desenhada em uma matriz com uma intencionalidade multicultural, no sentido de interação e integração da formação, seja mais adequada e possa responder mais significativamente às exigências da educação escolar local. Em sua expressão do contraditório, o colaborador RE4, ao expressar sua concepção dialética, entende que seria prejudicial pelo fato de “reforçar grupos hegemônicos”. Destaca que o currículo “poderia ser problemático ou segregador”. Essa concepção diverge da dos demais relatos no contexto geral da pesquisa e retrata o modo como ele percebe o fenômeno investigado e como se desvela na formação.

Apesar de ser única, é uma significação pertinente e merece ser observada pelo fato de que esta tem sido, ao longo dos tempos, uma prática recorrente nos processos curriculares educativos nacionais e globais. Deve servir como alerta ao Colegiado do curso e à UERR, na formulação e execução de políticas curriculares que causam impactos nos objetivos educacionais (CHIZZOTTI; PONCE, 2012), bem como aos professores e gestores do curso na elaboração e execução curricular, na formação de docentes, assim como a uma formação atenta às particularidades sociais, culturais, geográficas e políticas locais.

O espaço da formação se apresenta como uma realidade em que ocorre uma coexistência da diversidade cultural, que sempre reflete nas tensões sociais expressas no processo educativo de sala de aula, e faz jus à necessidade de pensar uma organização curricular que contemple uma educação de perfil multicultural, capaz de ultrapassar o simples jogo da coexistência cultural (OLIVEIRA, 2013). Conclusivamente, as significações respondentes ao objetivo de conhecer possibilidades e limitações do currículo na formação de professores em contexto multicultural, com uma proposta curricular do curso dividida em três matrizes com a finalidade de atender à formação de professores para atuarem na educação indígena, na educação do campo e na educação regular, apontam limitações como falta de conhecimento e de maior compromisso na execução do currículo, mas evidenciam algumas contribuições significativas vistas como oportunidades a uma educação de qualidade.

Entre as possibilidades curriculares do curso destaca-se o fato de estar atuando nesse espaço complexo e tentando levar a Educação Superior aos mais diversos lugares geoculturais e sociais de Roraima, mesmo que a qualidade social do processo formativo seja limitada e tenha inúmeras restrições para alcançar uma educação de qualidade social mais adequada às exigências locais e nacionais. Considerando a missão da UERR que assume a imprescindível

tarefa de formar cidadãos no contexto amazônico, vale ressaltar a importância de a organização curricular dos cursos perseguir o mesmo fim:

Proporcionar à sociedade roraimense mecanismos técnicos, científicos e culturais que possam contribuir para formação integral do indivíduo, para o crescimento econômico e social do Estado, atuando como força transformadora das desigualdades sociais e regionais (UERR, 2013, p. 17).

Tal missão está contemplada no objetivo do Projeto Pedagógico do Curso, expresso nas três matrizes, simbolicamente distintas. Pela intenção presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UERR se mostra com disposição para melhorar a qualidade do ensino no Estado, uma tarefa que passa pela capacidade de percepção, compreensão e qualidade das relações socioculturais de convivência dentro e fora do ambiente educativo da formação. As dificuldades enfrentadas e a enfrentar são diversas e se manifestam como limitações na execução curricular do curso para os sujeitos da pesquisa. Os relatos mostram que há empenho e dedicação dos professores formadores em oferecer uma qualidade social que responda às demandas educacionais da realidade multicultural local.

6 SIGNIFICAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES

O Quadro 2 apresenta as significações dos três coordenadores pedagógicos e de *campus*, abordando suas percepções acerca da preparação dos professores formadores para atuarem no Curso de Pedagogia da UERR.

Quadro 2 – Significações acerca da formação dos professores formadores

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Percepção sobre formação dos professores formadores	RE12, RE14	Não tem conhecimento sobre a organização curricular e sobre a formação.
	RE13	Formação satisfatória para atuar no curso.
	RE1	A formação não é suficiente.

Fonte: Dados da pesquisa

O currículo, por si só, por mais bem elaborado que seja, não tem condições de cumprir os requisitos de uma educação com qualidade social, humana e profissional, se não houver professores preparados com uma epistemologia e uma axiologia adequadas à sua execução. Ao indagar sobre a qualidade da formação e da prática do professor formador, sobre as condições teóricas e práticas relacionadas ao cumprimento das três propostas curriculares do curso, considerando as particularidades socioculturais e educativas de Roraima, percebe-se uma

divergência de ideias entre os gestores, relacionada ao conhecimento e à suficiência curricular do curso, porém todas relevantes para o problema da pesquisa.

São significações que revelam a falta de conhecimento curricular do curso de um entrevistado, ao afirmar que “não tem conhecimento sobre a organização curricular e sobre a formação” (RE2). A leitura feita para esse desconhecimento pode ser resultado da rotatividade constante na gestão dos *campi* da UERR, onde tais funções são desempenhadas por meio de indicação política, ou mesmo pela falta de interesse em conhecer o currículo dos cursos por parte dos gestores, especialmente os coordenadores pedagógicos dos *campi* onde funcionam os cursos. Essa é uma limitação curricular que expressa uma intencionalidade mais financeira do que técnico-educacional no processo formativo. Realidade extensiva a todos os outros cursos e *campi* da universidade.

Essa falta de conhecimento do currículo dos cursos por parte dos gestores aparece como limitação na formação, pois são eles que acompanham e orientam a prática docente dos professores na execução curricular. Com a falta de conhecimento sobre o currículo do curso, no mínimo muitas ações deixam de ser programadas e executadas também, implicando a baixa qualidade da formação dos professores, fato que refletirá nas práticas escolares.

As significações discordantes entre RE13 e RE1 acerca da qualidade da formação no cumprimento da prática docente dos formadores revela outro dado importante na pesquisa. Na concepção da maioria dos participantes da pesquisa, os professores formadores da UERR não têm a preparação adequada para atuarem nessa formação específica, como exige a realidade local, conforme relata o participante da pesquisa RE1. Falta preparação profissional, intelectual e mesmo emocional para que possam, de fato, atender ao propósito curricular de acordo com a realidade multicultural do Estado. Por outro lado, na concepção de RE13, a formação apresenta-se satisfatória, tendo em vista “que os professores vão ao *campus* e dão suas aulas sem lhes causarem problemas profissionais. Cumprem a carga horária, trabalham os conteúdos apresentados no programa da disciplina e avaliam a aprendizagem”.

Entretanto, percebe-se na significação de RE1 que essa prática não é o suficiente para conduzir uma proposta curricular de formação de professores para atuarem no contexto multicultural local. É necessário que o currículo e suas políticas sejam construídos considerando a realidade específica das comunidades de pessoas nos espaços onde o curso se propõe a formar, obedecendo às normativas locais e globais. Demanda-se qualificação adequada a essa realidade para não ficar no “faz de conta que está cumprindo” o proposto na estrutura curricular do curso.

Portanto, é preciso ações no que diz respeito à logística, por meio de políticas curriculares de formação que expressem atitudes da universidade com relação a essa formação para que, de fato, seja satisfatória e alcance a qualidade necessária.

7 CONCLUSÃO

Os relatos de experiências revelam uma compreensão ampla do currículo, destacando que as limitações institucionais, pessoais e profissionais se mostram também como obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Professores e gestores estão conscientes das limitações institucionais e pessoais referentes a dificuldades de logística, infraestrutura, qualidade adequada de formação do professor formador, sensibilidade pedagógica e condições de trabalho inadequadas para o êxito curricular. Reconhecem que professores e gestores precisam se dedicar mais à busca e construção de práticas curriculares e educacionais que sejam indutoras de uma educação de qualidade capaz de atender demandas de convivência social, profissional e de interseção de culturas e conhecimentos.

A coexistência expressa na diversidade sociocultural regional e local está refletida nas tensões sociais, filosóficas, ideológicas, didáticas e pedagógicas existentes no processo educativo da sala de aula, reafirmando o currículo como um “espaço” diverso que precisa ser criativo e capaz de ultrapassar o simples jogo da coexistência cultural e alcançar a pessoa humana de modo global.

Os relatos de experiências mostraram que o currículo com intencionalidade multicultural pode auxiliar em práticas educativas que ultrapassem fronteiras físicas, virtuais e socioculturais local e global, promovendo conhecimento significativo e sensibilidade pedagógica escolar. As vozes da pesquisa revelaram que professores e gestores buscam construir uma proposta curricular integrada que contemple um projeto cultural de formação conectado com realidade local e global.

Mostram ainda que um currículo que integra conhecimento e cultura é capaz de promover a sonhada aproximação da universidade com a escola e a comunidade em geral, retroalimentada por fazeres educativos que constroem uma educação que reafirme princípios de aprendizagem e convivência das pessoas consigo mesmas, com as outras pessoas e com as coisas. É significativamente importante na formação a inserção de políticas curriculares e educacionais voltadas para realidades diversificadas, sem perder de vista as questões globais. De modo conclusivo, o estudo aponta para a necessidade de um currículo envolvido por uma

política cultural que o reafirme como ambiente de produção e criação de conhecimentos e valorização simbólica. Um currículo que traga em si o talento, a tolerância e as tecnologias necessários a uma educação criativa e de qualidade, sobretudo humana, epistemológica e social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. **Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Orientadora: Ana Canen. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_marcia_rodrigues_ferreira_alves.pdf. Acesso em: 23 jan. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In*: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 15-43.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, PUC/SP, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

DINIZ, Alexandre M. A.; SANTOS, Reinaldo Onofre dos. Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima. *In*: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2006-tema-4-migra%C3%A7%C3%B5es-deslocamentos-populacionais>. Acesso em: 12 maio 2015.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- HUSSERL, Edmund. **A filosofia como ciência do rigor**. Coimbra: Atlântida, 1965.
- HUSSERL, Edmund. **Fenomenologia e teoria della conoscenza**. Tradução do alemão para o italiano por Paolo Volonté. Milano: Bompiani, 2000.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga os resultados da coleta do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Fenomenologia e educação: perspectiva do desvelamento da aprendizagem. In: VIII CONGRESSO NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – VIII CNECIM 2009. **Anais...** Boa Vista-RR, 2009.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 13, n. 23, p. 121-134, jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/download>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. O currículo numa dimensão multicultural: novas perspectivas para a formação de professores. In: XI ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO. **Anais...** 2013. São Paulo. Disponível em: https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/elialdo_rodrigues_oliveira.pdf. Acesso em: 12 ago. 2015.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. **A proposta curricular do curso de Pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. Orientador: Antonio Chizzotti. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19207/2/Elialdo%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf> <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19207/2/Elialdo%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. **Cidade criativa e desenvolvimento socioeconômico com sustentabilidade**. Curitiba: CRV, 2018a.
- OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Palestra intitulada “Educação integral no cenário brasileiro atual”. **2.ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd**, de 24 a 26 de outubro de 2018,

na Universidade Federal do Acre, Campus de Rio Branco, 2018b. Disponível em: <http://regionais.anped.org.br/norte2018/wp-content/uploads/sites>. Acesso em: 3 maio 2019.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMAN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 51-67.

SANTILLI, Paulo. **As fronteiras da república: história e política entre os Macuxi do vale do Rio Branco**. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1994.

SANTOS, Alessandra Rufino. A migração de peruanos para a Amazônia Brasileira: uma discussão sobre redes migratórias, fronteiras e identidades. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 63-84, ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/somanlu/article/view/442>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrini. Bauru: Edusc, 1999.

SIDERKUN, Antonio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 19, p. 89-100, set. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_19.pdf. Acesso em: 12 jun. 2016.

UERR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima, 2010.

UERR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima, 2013.

VIEIRA, Jaci Guilherme. O índio na produção historiográfica de Roraima. **Revista do Núcleo Histórico Socioambiental (NUSHA/UFRR)**, v. 1, n.1, p. 85-102, ago./dez. 2007.

XIRAU, Joaquin. **La filosofía de Husserl: una introducción a la fenomenología**. Buenos Aires: Losada, 1941.

Recebido em: 30/11/2019

Aprovado em: 06/04/2020