



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA REGINA SOUZA DOS SANTOS

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Rio de Janeiro

2021

VERA REGINA SOUZA DOS SANTOS

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andréa Rosana Fetzner

Rio de Janeiro

2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S237 Santos, Vera Regina Souza dos
Reestruturação curricular: possibilidades e desafios a partir de uma perspectiva intercultural / Vera Regina Souza dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2021.
146 f.

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Currículo. 2. Interculturalidade Crítica. 3. Prática Pedagógica. I. Fetzner, Andréa Rosana, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Vera Regina Souza dos Santos

**“REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A
PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17/12/2021

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner
(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Claudia Miranda
(avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan
(avaliadora externa)

Prof. Dr. José Licínio Backes
(avaliador externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meus pais, Regina e Orgalino, por me proporcionarem a vida e a oportunidade de crescimento, pela percepção do valor do trabalho, do valor do afeto e da ética; e, sobretudo, por me proporcionar a percepção das diferenças entre as pessoas e a necessidade de acolhimento, o que desencadeou a minha atenção para as diferenças entre elas, para a riqueza que isso representa e para a escolha do Magistério.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNIRIO a acolhida como pesquisadora, o que permitiu-me realizar esta investigação.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª Dra. Andréa Rosana Fetzner a acolhida no grupo de pesquisa (GEPAC), o carinho, a atenção, as orientações, o respeito ao meu tempo de amadurecimento como pesquisadora e a generosidade no momento de redefinição da pesquisa de campo, por conta da pandemia de Covid-19.

Agradeço à Prof^ª Dra. Claudia Miranda o incentivo para fazer o Doutorado e a acolhida no grupo de pesquisa – que coordena com tanta amorosidade – por ocasião da realização da Atividade de Estudo e Pesquisa Integrada.

Agradeço às Professoras Doutoras Ruth Pavan, Claudia Miranda, Claudia Fernandes e ao Professor Doutor José Licínio Backes o aceite para compor as Bancas de Qualificação e/ou Defesa e as contribuições de cada uma/um para o enriquecimento deste trabalho, ajudando-me, com seus valiosos conhecimentos, questões e observações, a ampliar meu olhar sobre o tema e me instigando a novas reflexões.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores que ministraram as disciplinas que compõem a grade do curso de Doutorado do PPGEdu UNIRIO, por proporcionar o contato com textos e autoras/autores diversas/os, por instigar reflexões, buscas e, desta forma, contribuir com este trabalho e com a minha formação.

Agradeço a todas as companheiras e a todos os companheiros do meu grupo de pesquisa (GEPAC) por tantas discussões, sugestões e aprendizados ao longo desses anos de convivência.

Agradeço aos meus colegas de turma Rafael Lázaro, Rosana Silva, Joel Peixoto, Vítor Maia e Claudia Herculano pela amizade, pelo companheirismo, pelo apoio sempre que necessário nessa etapa tão importante e, por vezes, angustiante, de nossas vidas. E, mais ainda, por reforçar a minha convicção na força da coletividade.

Agradeço às professoras e aos professores que participaram do Curso de Extensão sobre a Organização Escolar em Ciclos, oferecido pela UNIRIO, pelo diálogo estabelecido e por compartilhar conosco suas expectativas, seus anseios, suas esperanças e seu desejo de construir uma escola que efetivamente contribua para a emancipação das classes populares.

RESUMO

No âmbito das questões contemporâneas da pesquisa em educação, a interculturalidade desponta como uma questão urgente. Esta investigação insere-se no campo das preocupações atuais sobre o currículo, objetivando compreender as possibilidades e os desafios da reestruturação curricular em perspectiva intercultural. Tem como aporte teórico o conceito de interculturalidade crítica, com seus princípios de dialogicidade, interpelação mútua e confronto de saberes. Orienta-se metodologicamente pela pesquisa-ação, realizada por meio de um curso de extensão on-line oferecido a professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental, em diferentes estados do Brasil. Tem como objetivos: a) Identificar os aspectos que professoras e professores levam em consideração, atualmente, ao elaborar suas propostas curriculares; b) Analisar as possibilidades e os desafios com que se deparam professoras e professores ao levar em consideração – no momento do planejamento curricular – a realidade, os interesses e as culturas de seus grupos de estudantes; c) Identificar, nas falas das professoras e dos professores, elementos que contemplem uma perspectiva intercultural de currículo. As atividades proporcionadas pela plataforma Moodle – ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso, tais como chat, fóruns, vídeos, com uma interação ao longo de dez semanas, permitem destacar o que se apresenta como possibilidades e desafios da reestruturação curricular em perspectiva intercultural. Entre as possibilidades, destacam-se: a) a percepção dos interesses subjacentes ao currículo da escola tradicional; b) insurgência de professores que buscam outro modelo de escola c) o olhar crítico sobre sua prática pedagógica d) a percepção da organização escolar por Ciclos de Formação como um contraponto ao modelo hegemônico; e) a percepção da importância e da potência das diferenças; e f) a percepção do modelo hegemônico como inadequado à realidade que se tem. Dessa forma, este trabalho defende a tese que *nas ações e concepções docentes, há elementos que podem potencializar um currículo intercultural.*

Palavras-chave: Currículo. Interculturalidade Crítica. Práticas Pedagógicas. Dialogicidade.

RESUMÉ

Dans le cadre des enjeux contemporains de la recherche en éducation, l'interculturalité apparaît comme un urgente enjeu. Cette enquête s'inscrit dans le champ des préoccupations actuelles concernant le curriculum, visant à comprendre les possibilités et les défis de la restructuration du curriculum dans une perspective interculturelle. Son support théorique est le concept d'interculturalité critique, avec ses principes de dialogicité, d'interpellation mutuelle et de confrontation des savoirs. Il est guidé méthodologiquement par une recherche-action, réalisée à travers d'un cours de vulgarisation en ligne offert aux enseignants qui travaillent à l'école élémentaire, dans différents états du Brésil. Ses objectifs sont: a) Identifier les aspects que les enseignants prennent actuellement en compte lors de la préparation de leurs propositions curriculaires; b) Analyser les possibilités et les défis auxquels les enseignants et les enseignants sont confrontés lorsqu'ils prennent en compte – au moment de la planification du curriculum – la réalité, les intérêts et les cultures de leurs groupes d'élèves; c) Identifier, dans les discours des enseignants, les éléments qui incluent une perspective interculturelle du curriculum. Les activités proposées par la plate-forme Moodle - environnement d'apprentissage virtuel (AVA) du cours, telles que que chat, forums, vidéos, avec une interaction sur dix semaines, nous permettent de mettre en évidence ce qui sont présentés comme des possibilités et des défis de restructuration curriculaire dans un contexte interculturel. Parmi les possibilités, ressortent les suivantes: a) la perception des intérêts sous-jacents au programme scolaire traditionnel; b) l'insurrection des enseignants qui cherchent un autre modèle d'école; c) un regard critique sur leur pratique pédagogique; d) la perception de l'organisation scolaire par les Cycles d'Éducation comme contrepoint au modèle hégémonique; e) la perception de l'importance et de la puissance des différences; f) la perception du modèle hégémonique comme inadapté à la réalité actuelle. Ainsi, ce travail défend la thèse selon laquelle *dans les actions et les conceptions pédagogiques, il y a des éléments qui peuvent enrichir un curriculum interculturel.*

Mots-clés : Curriculum. Interculturalité Critique. Pratiques Pédagogiques. Dialogicité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Questões dos fóruns temáticos	87
----------	-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Municípios das/dos participantes do curso	89
Quadro 2	Perfil das/dos participantes do curso	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAFe – Comunidade Acadêmica Federada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EIB – Educação Intercultural Bilíngue
- EUA – Estados Unidos da América
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas
- RCR – Referencial Curricular de Rondônia
- RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SECADI – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TI – Terra Indígena

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2	O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE NAS DISCUSSÕES ATUAIS NO CAMPO EDUCACIONAL	35
2.1	A emergência da educação intercultural	35
2.2	Concepções e tensões da educação intercultural em países europeus	47
2.3	A discussão sobre educação intercultural no Brasil	53
3	POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL	62
3.1	A perspectiva hegemônica ainda presente nos currículos da Educação Básica	64
3.2	As escolas indígenas e o rompimento com um currículo hegemônico	73
3.3	A percepção das diferenças nas escolas	76
4	A PESQUISA DE CAMPO	81
4.1	O desenho metodológico pensado inicialmente	81
4.2	A mudança de rumos	85
4.2.1	A Plataforma Moodle e o desenho do curso de extensão	86
4.3	Municípios e estados das/dos participantes do curso	88
4.4	A organização escolar em Ciclos de Formação como contraponto ao currículo hegemônico e as possibilidades da pesquisa-ação	94
4.5	Possibilidades e desafios da elaboração de propostas em perspectiva intercultural	99
4.5.1	As possibilidades da elaboração curricular em perspectiva intercultural	99
4.5.1.1	Percepção dos interesses subjacentes ao currículo da escola tradicional	100
4.5.1.2	A insurgência de professores que buscam outro modelo de escola	102
4.5.1.3	A existência de horários para estudos, reflexões coletivas e planejamentos	103
4.5.1.4	O olhar crítico sobre sua prática pedagógica	106
4.5.1.5	Percepção da organização escolar em Ciclos de Formação como um contraponto ao modelo hegemônico	108

4.5.1.6	Percepção da importância e da potência das diferenças	109
4.5.1.7	As possibilidades criadas por algumas redes, com orientações mais gerais – e não centralizadas – acerca do currículo das escolas	112
4.5.1.8	A percepção do modelo hegemônico como inadequado à realidade que se tem	114
4.5.1.9	A propensão para mudanças e o reconhecimento da necessidade de mais conhecimentos e apoio para efetivá-las	116
4.6	Desafios que se colocam para que se tenha um currículo intercultural	118
4.6.1	O engessamento curricular promovido por avaliações de larga escala	119
4.6.2	O rompimento com práticas homogeneizadoras que ignoram as diferenças	122
4.6.3	A demanda por políticas públicas que agreguem professores em torno de um diálogo sobre suas práticas	124
4.6.4	A ausência de membros da comunidade na elaboração do PPP das escolas	126
4.7	Aspectos que professoras e professores consideram no momento do planejamento	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

Na pesquisa *Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o Ciclo de Alfabetização no Rio de Janeiro*, realizada no Mestrado (2012-2014), identifiquei novas possibilidades de investigação a partir dos dados obtidos. A pesquisa focou-se nos significados que emergiam da leitura que as professoras¹ faziam dos documentos curriculares encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, no período 2012-2014, para a estruturação da *Casa de Alfabetização* – proposta curricular para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebi que elas realizavam uma leitura crítica daquele documento, no que se refere às propostas curriculares elaboradas pela SME, pois estas não consideravam a realidade e as singularidades presentes na localidade – aspectos que elas sinalizavam como importantes em uma proposta curricular.

Com base nos referenciais dos Estudos Interculturais Latino-Americanos, ao ouvir as professoras para apreender aqueles significados, por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de seus planejamentos e grupos de discussão nos Centros de Estudos que ocorriam semanalmente, identifiquei diferentes posicionamentos em relação às orientações da política educacional municipal: do grupo de cinco professoras que participaram da pesquisa, todas sinalizaram que um documento elaborado em instâncias governamentais, sem a participação dos/das docentes, ignora o trabalho e a realidade das escolas. Contudo, duas delas demonstravam grande autonomia e segurança para estruturar seus planejamentos a partir da realidade dos/das estudantes. As outras três ainda não demonstravam tanta autonomia: criticavam o documento, apontavam falhas, mas o utilizavam parcialmente.

Tal fato chamou a minha atenção e me instigou a compreender aqueles posicionamentos. Foi então que encontrei na formação docente e nas histórias profissionais daquelas professoras alguns indícios sobre o que lhes provocariam os posicionamentos apresentados frente às orientações da política curricular do município. Encontrei em Goodson (2008) um aporte teórico importante para a compreensão daquele processo. Ao defender a necessidade de focar na *personalidade da mudança* quando do estudo dos processos de mudança curricular, este autor mostrou-me possibilidades de investigação das reformas curriculares a partir daqueles/daquelas que efetivamente estão no centro do processo de estruturação curricular.

¹ Utilizo *professoras*, em relação à pesquisa realizada no Mestrado, porque elas eram todas mulheres.

Percebi, então, que este estudo poderia dar visibilidade a uma *pedagogia outra*, conforme Walsh (2009), contribuindo para um movimento potencial de reforma curricular que, validado por quem historicamente sempre se viu excluído desse processo – os professores/as professoras que estão no cotidiano das escolas – poderia contribuir para a democratização das políticas curriculares, mediante o entendimento de que suas histórias, e as compreensões de mundo que as acompanham, compõem as práticas curriculares. Acredito, assim, que – estando mais próximos/as da realidade dos/das estudantes – professores e professoras estariam em um movimento permanente de diálogo com eles/elas e, por isto mesmo, em um permanente movimento de ação/reflexão/ação – movimento essencial para a configuração de processos de reforma curricular.

Este movimento ficou visível, na pesquisa realizada anteriormente, quando algumas docentes levantaram questionamentos em relação à proposta curricular encaminhada às escolas pela secretaria de educação, rechaçando o documento enviado e demonstrando autonomia para estruturar novas práticas. Em muitas situações, elas demonstraram seu posicionamento crítico em relação ao que era proposto e a sua percepção de que há muitas diferenças nas salas de aula e, sendo assim, sua constatação de que nem todas as propostas apresentadas podem ser apropriadas da maneira como se apresentam. Um exemplo foi o questionamento de uma professora – que tinha um estudante com discalculia² em sua turma – em relação ao conteúdo proposto no documento curricular para o trabalho com a Matemática: perguntava-se como poderia seguir a orientação do documento curricular encaminhado às escolas pela SME para organizar com tal estudante “desafios matemáticos envolvendo resultado aproximado ou resultado exato fazendo registro das operações realizadas”. E, em diversos momentos, esta professora relatava as atividades que realizava com aquele estudante.

Outra professora – que também tinha críticas ao documento curricular encaminhado pela SME –, sendo questionada sobre o que a fazia rechaçar o documento curricular e empreender uma prática diferente, informou que foi um processo de formação pelo qual passou em uma universidade pública:

[...] um movimento que eu aprendi lá na UFF³, com a Regina Leite Garcia, de prática/teoria/prática. Eu tenho uma prática que tem que estar fundamentada numa teoria. Quando eu consigo identificar isso, a gente sabe que o caminho é esse, sabe encontrar uma nova prática. É o que a gente “tá” fazendo na nossa escola. (SANTOS, 2014, p. 102)

² Discalculia é um transtorno de aprendizagem caracterizado por uma inabilidade ou incapacidade de pensar, refletir, avaliar ou raciocinar em relação às atividades que envolvam números ou conceitos matemáticos.

³ Universidade Federal Fluminense

Tendo em vista o contexto político contemporâneo e a necessária emergência de projetos que se comuniquem com as vozes subalternizadas – o que efetivamente pode contribuir para a democratização da escola e da sociedade – justifica-se a investigação, aqui proposta, sobre os movimentos de estruturação curricular que acontecem nas escolas: o que levam em conta professores e professoras ao estruturar suas propostas curriculares para seu grupo de estudantes? Que possibilidades encontram? Com quais desafios se deparam quando se propõem a levar em consideração, no momento da organização de ações educativas, a realidade dos estudantes, seus interesses e sua cultura? Em que medida as propostas contemplam uma perspectiva intercultural de educação?

Estas são questões que se colocam como de suma importância no cenário educacional atual, tendo-se em vista uma proposta emancipatória, comprometida com a democratização da escola e da sociedade. Pesquisas realizadas nos últimos anos, segundo levantamento feito na base de dados da CAPES e da ANPED, demonstraram que profissionais que estão no cotidiano das escolas raramente são convocados para o diálogo com os representantes governamentais para a elaboração de políticas educacionais públicas. Tal levantamento mostrou também que houve uma centralização crescente e acentuada, por parte do Estado, a partir dos anos 90 do século passado – e, mais particularmente, nos últimos dez anos. Esta centralização, segundo os estudos, têm provocado alterações significativas no cotidiano das escolas. E tem contribuído para processos de exclusão de estudantes (FREITAS, 2012).

Não obstante as políticas educacionais atuais orientarem-se por concepções neoliberais, que são excludentes, conforme citado anteriormente, a Constituição Brasileira enfatiza a igualdade de direitos e de acesso de todos aos bens comuns. E a LDB 9394/96, em conformidade com ela, prevê, em seu artigo 3º, que o ensino a ser ministrado nas escolas tenha como princípios “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, assim como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”⁴. Neste contexto, imperioso se torna identificar e tentar compreender quais são os aspectos considerados relevantes, por professores e professoras, no momento da elaboração das propostas pedagógicas no âmbito das escolas e em que medida tais propostas garantem aqueles princípios: diante de um contexto de políticas educacionais neoliberais – que impõem um conhecimento universal, de viés eurocêntrico – como professores e professoras planejam

⁴ Cf. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Título II, Artigo 3º, incisos II e III.

suas propostas pedagógicas? Em que medida tais propostas atendem àqueles princípios? E em que medida elas atendem a perspectivas de educação intercultural?

O período de realização desta investigação encontra-se marcado por fatos do contexto nacional e internacional que produziram, em mim, de forma ainda mais contundente, reflexões acerca das diferenças, do diálogo, da necessidade e importância de se conhecer diferentes posicionamentos, visões de mundo, concepções de sociedade, de economia, de vida, enfim, e de desenvolvimento da empatia e de relações sociais mais humanas: em nível nacional, as eleições presidenciais de 2018, com a grande polarização política que tomou conta do país e os episódios públicos de intolerância às diferenças; em nível internacional, a intensificação das imigrações do continente africano para a Europa e também as imigrações dentro do continente americano – ambas marcadas igualmente pela intolerância e desprezo ao “diferente”.

No que tange especificamente ao nível regional, no âmbito da América Latina, a chegada de refugiados, destacadamente venezuelanos, bolivianos e haitianos, ao Brasil expôs – e continua expondo – uma realidade que precisa ser encarada pelas políticas públicas, especialmente as educacionais, pois, cada vez mais, crianças oriundas dessas famílias estrangeiras estão sendo matriculadas nas escolas brasileiras. Como estão sendo recebidas/acolhidas? Como as culturas que trazem são potencializadas na escola? Mais recentemente, já em 2020, a pandemia da Covid 19 expôs, ao mundo, a necessidade do diálogo, da cooperação entre governantes e cientistas de diferentes países e, também, da construção de novas relações sociais e econômicas.

Por outro lado, o assassinato do afro-americano George Floyd e os conflitos entre os povos indígenas brasileiros e fazendeiros, garimpeiros e madeireiros, por invasões aos territórios indígenas, sinalizaram a emergência do rompimento com a colonialidade, que ainda impregnam as relações sociais no continente americano. No âmbito pessoal, a observação atenta de situações cotidianas também reforçou em mim a urgência e a emergência do debate político sobre a interculturalidade e a elaboração de políticas públicas – dentre elas, a educacional – que a tenham como princípio: a percepção de que o convívio restrito a uma determinada cultura e a conseqüente ausência de diálogo com outra cultura dificulta a percepção de outros pontos de vista – fato perceptível em assembleias de condomínio em que algumas pessoas, por desconhecerem outra realidade, se mostravam incapazes de se colocar no lugar do outro – e, ainda mais, demonstravam estranhamento com outras percepções de vida e de organização social, de princípios e valores.

Ainda no âmbito pessoal, a observação, quase que diária, da composição do corpo discente de uma escola da rede privada, próxima de minha casa, composto majoritariamente por estudantes brancos, me fazia refletir sobre as relações que se estabelecem entre sujeitos que desconhecem o convívio com indivíduos de outra raça e/ou classe social: como podem ter empatia e respeito ao “outro” as crianças que convivem apenas com outras da mesma raça e classe social? Ciente de que tal fato é fruto de uma organização social pensada mesmo para segregar, refletia se não residiria aí a origem da intolerância ao outro, às diferenças. É como se algumas crianças fossem criadas em “guetos” e assim se mantivessem ao longo da vida. Tais reflexões me remetiam, em vários momentos, às práticas escolares, a concepções de educação e de sociedade e tudo isso reforçava minha convicção sobre a importância do debate acerca da educação intercultural.

Tudo me fazia refletir sobre interculturalidade, diálogo, conhecimento de outras realidades e a implicação das práticas educacionais em tudo isso. Imersa nesse contexto sócio-político, a todo instante eu me remetia ao meu objeto de investigação: os currículos em uma perspectiva intercultural. Essas sinalizações tornam-se importantes porque informam o contexto de construção do objeto deste estudo, uma vez que a observação e o pensamento, conforme Peirce e Dewey (*apud* LAPERRIÈRE, 2012), são os elementos que conformam um dado objeto de investigação. Dessa forma, encontrava-me, desde o início, em movimento de investigação, observando, refletindo, sentindo, lendo, escrevendo.

A pandemia da Covid 19, anunciada oficialmente no início de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), surpreendeu a todas/todos nós com a necessidade de isolamento físico. Impactadas/impactados com uma situação jamais vivenciada, nós, pesquisadoras e pesquisadores com investigações em andamento, em diversas áreas, vimo-nos diante de desafios que envolveram não apenas os rumos das investigações, mas também as incertezas que a própria pandemia trazia – tais como a duração do distanciamento físico, o atendimento amplo a todas/todos que porventura viessem a necessitar de cuidados maiores. Não obstante o clima de incertezas e apreensão provocado pela pandemia, a sociedade brasileira ainda presenciou o recrudescimento de uma ordem econômica injusta, excludente e desumana e a afirmação do neoconservadorismo – o que exigiu de pesquisadoras e pesquisadores, de cientistas, de políticos e de representantes de diversos setores um posicionamento e lutas em defesa dos princípios democráticos garantidos pela Constituição.

Nesse cenário, também presenciamos o corte de recursos para as universidades e para as instituições científicas brasileiras, e a redução de verbas e bolsas da Coordenação de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), acompanhadas da grande disseminação de notícias falsas sobre diversos assuntos, no intuito de desacreditar e menosprezar a ciência e a universidade, o pensamento plural, a diversidade e a democracia. Também presenciamos o desprezo e o desrespeito às diferenças, por parte de agentes e instituições do governo federal – situação que teve início em um dos primeiros atos do atual governo – a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto 9.465, de 02/01/2019, um ato que veio na contramão do reconhecimento das diferenças e da promoção da inclusão nos processos educativos, ações dos governos anteriores.

A manutenção das necessárias medidas de distanciamento físico por longo tempo fez com que diversos setores, instituições e pessoas encontrassem estratégias para continuar desempenhando suas atividades. Dessa forma, o trabalho remoto despontou como um marco desse período, mostrando que algo que sempre esteve presente em nossas vidas – o universo digital, a telemática – poderia ser apropriado de outra forma. E assim também me encontrei diante de desafios quanto aos rumos da pesquisa e da necessidade de redefinição metodológica, o que estará explicitado no trabalho.

Diversas pesquisas realizadas nos últimos dez anos sinalizaram que as diferenças culturais não têm sido abordadas adequadamente nas escolas. Algumas sinalizaram que, embora professores e professoras reconheçam a multiplicidade de culturas em sala de aula, tal fato não tem sido contemplado nos currículos de forma a potencializar as diferenças. Em um país com enormes diferenças culturais o que explicaria tal fato? O que tem sido priorizado por professoras e professores em suas propostas educativas?

O trabalho tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios da elaboração de uma proposta intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica, ou seja, como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a inferiorização, a subalternização e a exclusão dos sujeitos e os padrões de poder. E tem como objetivos específicos: a) Identificar os aspectos que professoras e professores levam em consideração, atualmente, ao elaborar suas propostas curriculares; b) Analisar as possibilidades e os desafios com que se deparam professoras e professores ao levar em consideração – no momento do planejamento curricular – a realidade, os interesses e as culturas de seus grupos de estudantes; c) Identificar, nas falas das professoras e dos professores, elementos que contemplem uma perspectiva intercultural de currículo.

A tese orienta-se teoricamente pela articulação entre a Teoria Crítica e a Interculturalidade e, assim, tem como pressuposto a interculturalidade crítica.

Metodologicamente, orientou-se pela pesquisa-ação. A coleta de dados teve que se readaptar aos novos contextos. Em um contexto de pandemia, com as escolas e universidades em trabalho remoto, o meio virtual foi o espaço em que ocorreu o diálogo com as professoras e os professores para a coleta de dados. Dessa forma, um curso de extensão oferecido a professores/professoras do Ensino Fundamental possibilitou verificar suas concepções acerca do currículo, da avaliação, da integração curricular, dos Ciclos de Formação e do planejamento. Os dados foram analisados por meio da hermenêutica-dialética.

O trabalho está dividido em 4 capítulos. No primeiro, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. No segundo, o trabalho foca na emergência da educação intercultural na atualidade. Aqui, mostra-se como a educação intercultural adquire contornos singulares na Europa e na América Latina, mostrando que lá ela está mais em conformidade com o que Catherine Walsh define como interculturalidade funcional e, na América Latina, seu enfoque se caracteriza pelo que a autora define como interculturalidade crítica, buscando a ruptura com perspectivas hegemônicas, eurocêntricas, que subalternizam as populações locais. Ainda nesse capítulo, são abordadas as perspectivas da educação intercultural no Brasil.

O terceiro capítulo enfoca a urgência da educação intercultural no Brasil e, nesse sentido, mostra o esforço empreendido pelas populações indígenas para edificar modelos de escolas interculturais. Por outra parte, sinaliza o desafio que a educação intercultural ainda representa para as escolas não indígenas, onde uma variedade de culturas convive, e sinaliza a urgência de que as escolas revejam seus currículos. Também nesse capítulo, aborda-se a forma como a questão da diferença tem sido percebida pela escola. E o quarto capítulo traz as análises empreendidas a partir dos dados coletados junto a professoras e professores, apresentando as possibilidades e os desafios que foram percebidos na investigação, o que permite afirmar que, pelas insurgências visíveis, *nas concepções e ações docentes, há elementos que podem potencializar um currículo em perspectiva intercultural.*

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pesquisas recentes (COCCO, 2012; LEITE, 2012; SANTOS, 2014) demonstraram que professores e professoras raramente são ouvidos/das pelos representantes da política educacional no momento da estruturação de uma nova proposta para as redes de ensino. Cocco (*ibid.*), em pesquisa que objetivou identificar a apreciação que professores fizeram da política educacional implementada na cidade de São Paulo no período de 2005 a 2008, durante as gestões de José Serra e de Gilberto Kassab, do PSDB, ressaltou o grande conhecimento que professores e professoras demonstraram possuir da realidade local, dos estudantes, das necessidades e possibilidades destes e das escolas e informou que a política centralizadora desse período ignorou a capacidade crítica e inovadora dos/das docentes. A autora defendeu a *territorialização*, para que sejam consideradas as múltiplas vozes locais na elaboração de propostas educativas para as escolas.

Criticando a descentralização⁵ educacional que teve espaço na rede municipal paulista no referido período – e que ensejou a responsabilização de professores/professoras e das escolas pelos resultados obtidos – defendeu a *territorialização* curricular como garantia de descentralização não apenas no discurso, mas na prática, o que significa “aceitar que o projeto curricular se constrói a partir das práticas de programação, e não em função de um ato administrativo que o legitima” (COCCO, 2012, p. 57). Com base nesta concepção, defendeu que se leve em consideração a realidade e as necessidades locais, rompendo-se com um currículo forjado nos centros de poder – e, por isto, envolto em verdades e conhecimentos que têm valor apenas para os homens que o criaram – e que se dê voz às periferias para que se construa uma “validação universal a partir do local” (*ibid.*, p. 58). Enfatizando, no entanto, que se torna necessário atentar para os referenciais curriculares nacionais.

Leite (2012), objetivando analisar, a partir do ciclo de políticas de Ball et al (1992), o que acontece com o documento da política no campo da prática, tendo como foco de observação, uma escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, concluiu que as políticas educacionais não foram simplesmente implantadas na escola pesquisada. Valendo-se do

⁵ A autora chama a atenção para a falsa dicotomia entre centralização e descentralização no que concerne às políticas públicas contemporâneas observadas no Brasil. Segundo ela, o termo mais adequado para fazer frente à centralização administrativa seria *desconcentração*, pois a descentralização tem se resumido à atribuição de competências a terceiros, sem, contudo, delegar poderes decisórios. Ou seja: há repasses de algumas funções aos governos locais, sem garantias de autonomia e financiamento. Sendo assim, ela argumenta em favor do termo *territorialização* como mais adequado para configurar a necessária valorização das múltiplas vozes locais na elaboração da política curricular. Em sua avaliação, a gestão 2005-2008 da prefeitura de São Paulo fortaleceu a organização hierarquizada e centralizada no Sistema Municipal de Ensino, a despeito de promover a descentralização.

conceito de *recontextualização* de Bernstein, afirmou que as professoras juntamente com a coordenadora da escola empreenderam ajustamentos secundários no texto da política porque o grupo tinha um projeto pedagógico bem definido. Embora o discurso pedagógico presente naquele documento tenha interferido nas relações interpessoais na escola, ele não foi capaz de impor-se sobre as crenças e tradições pedagógicas das profissionais, que acabaram produzindo um *modelo pedagógico misto*, segundo ela, com base em Moraes e Neves (2007) – aquele que congrega traços do *modelo de desempenho* e *modelo de competência* (BERNSTEIN, 1996). Sua pesquisa, assim como a de Cocco (2012), revelou que professores têm posicionamentos sobre suas práticas.

Em minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2014), conforme apresentado anteriormente, analisei a relação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro com os documentos da política educacional e percebi que as docentes realizavam uma leitura crítica daqueles documentos, identificando também posicionamentos daquelas profissionais diante de seu trabalho junto às/aos estudantes. Tendo como aporte teórico as considerações de Ball et al (1994) acerca do Ciclo de Políticas e de Walsh (2009) e Grosfoguel (2010) acerca da subalternidade a que estão submetidos alguns indivíduos, destaquei os significados que emergiam da leitura que as professoras faziam dos documentos da política pública, em um contexto em que elas não participaram da elaboração do documento.

Nesse trabalho, pude também identificar a estruturação de projetos didáticos, por parte das professoras, por meio da análise que faziam da realidade local. Embora a política de avaliação externa implantada na rede pública carioca tenha colocado questões ao corpo docente da instituição pesquisada, promovendo, inclusive, um movimento de indução curricular – tal como sinalizado por Freitas (2012) ao analisar as políticas de avaliação de larga escala no Brasil – as leituras e interpretações das docentes engendraram movimentos de estruturação curricular a partir das concepções que tinham. Um posicionamento significativo, neste sentido, foi a de uma professora regente de uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização:

Eu tenho uma visão muito globalizada do que eu tenho que aplicar. Então, isso aqui [referindo-se às Orientações Curriculares] eu dou uma olhada. [...] Mas fica lá, no fundo do armário... [...] Cadê a comunidade escolar inserida aqui? Cadê a nossa realidade? [...] Isso aqui não está dentro da nossa realidade! [...] é um material muito pobre, né? É o que eu penso. A gente tem que ensinar a pensar! (Professora “A”, SANTOS, 2014, p. 94)

Essa professora, ressaltando ter uma visão ampla do processo educativo, acabou por ilustrar o que Goodson (2008) apresenta como necessário: que se conheçam as *personalidades da mudança*, ao se estudar ou empreender movimentos de estruturação curricular. Segundo o autor, a nova ordem mundial da economia globalizada tem sido nefasta para o campo social e tem lançado, para os interessados na justiça social, o desafio de realizar pesquisas que deem visibilidade social às questões de distribuição e reprodução sociais, pois a premissa geral é a de que se possa reordenar ou reestruturar o campo educacional a partir de um tecnicismo que exclui a biografia profissional do professor/da professora, centrando-se as reformas unicamente em aspectos técnicos do profissionalismo docente. Defende que os processos de mudança e reformas escolares tenham como “módulo” central o desenvolvimento e as missões pessoais dos professores. Desta forma, ele situa o professor/a professora no centro do processo de reforma educacional.

Outra consideração importante neste debate nos é trazida por Fetzner e Rocha (2012), que nos chamam a atenção para o entendimento dos conteúdos escolares como algo vivo e dinâmico e ressalta a complexidade do trabalho de estruturação de propostas curriculares, que deve considerar a realidade vivida pelos estudantes e seus percursos individuais:

Os “conteúdos escolares” podem ser entendidos como resultado de um exercício de cognição dos seres humanos sobre a realidade, a fim de compreender e apreender certo conjunto de informações, determinadas lógicas de pensamento e práticas sociais específicas. Os caminhos de reconhecimento e apropriação destes conteúdos são múltiplos e se dão em movimentos conflituosos entre a experiência do estudante e as propostas escolares. É a trajetória de apropriação de um quadro vivo, de um movimento vivenciado no cotidiano que nos possibilita perceber os conteúdos escolares como instrumentos necessários para que os estudantes progridam na sua formação global e na compreensão da realidade e não apenas como informações a serem memorizadas. (FETZNER; ROCHA, 2012, pp. 130-131)

Apple e Buras (2008), em trabalho que objetivou promover debate acerca das perspectivas, experiências e histórias que são privilegiadas no currículo e nas instituições educacionais, ressaltaram as lutas educacionais por conhecimento e voz. Citaram Gramsci e seu conceito de *subalterno* para mostrar que as lutas por igualdade estão na própria estrutura da sociedade e que a classe hegemônica empreende esforços para manter a classe subalternizada nessa posição. Mostraram que Gramsci acreditava que a classe dominante o fazia mais por meio do consentimento do que pela força. Esta consideração é significativa

porque ressalta a importância e o papel daquele que o compreende e resolve romper com este padrão de subalternização – o “intelectual orgânico” a que se refere Gramsci, aquele que tem a tarefa de tornar coerentes os princípios e os problemas que os subalternos levantam em suas atividades, desenvolvendo neles a consciência crítica por meio de uma política cultural libertária.

Apple e Buras (2008) sinalizaram que a classe dominante não mede esforços para manter as coisas de modo a lhes favorecer, o que pode ser visto atualmente com projetos conservadores e neoliberais em diversos campos, incluindo o da educação. Referiram-se à “modernização conservadora” para mostrar que há atualmente uma aliança das forças direitistas formando um “novo bloco hegemônico” para exercer liderança na sociedade. Contudo mostraram também que há grupos em pleno ativismo social do lado subalterno e que, embora as vozes subalternas possam ser silenciadas, isto não impede necessariamente suas possibilidades de expressão e resistência. Os autores afirmaram que as mobilizações coletivas e o trabalho constante são necessários para que as vozes subalternas sejam ouvidas e isto pode mudar “o terreno ideológico e cultural” de forma significativa.

Estas considerações de Apple e Buras são significativas para o campo do currículo, pois elas engendram uma discussão acerca de quais conhecimentos são validados e por quem. Além disto, podem encaminhar uma discussão acerca da importância da participação do professor/da professora na elaboração do currículo e nos processos de mudança curricular, tal como o defende Goodson (2008). Os autores sinalizaram que é preciso ouvir outras vozes, outras histórias – a das classes subalternas – no âmbito do sistema educacional. Ocupando-se também da política que envolve a produção, distribuição e a recepção do conhecimento curricular, mostraram que a recepção do documento curricular não ocorre da forma como foi pensada. E afirmam que o que acontece efetivamente na prática não tem como ser controlado:

O uso de currículos no nível escolar pode ser bastante diferente dos currículos produzidos e distribuídos originalmente. Pode servir a finalidades que seus criadores não previram e até inspirar lições ou resistências imprevistas (APPLE e BURAS, 2008, p. 32).

Informando que tanto as classes dominantes quanto os subalternos buscam influenciar a produção e a circulação do conhecimento, os autores afirmam que é preciso apreender a maneira como esses grupos atuam nesses processos. Afirmam ainda a necessidade de apreender as diferentes maneiras como as estruturas de oportunidades criadas por certas políticas educacionais são adotadas por diferentes grupos. Estes e outros autores (AFONSO,

2013) revelam que há atualmente uma estrutura transnacional que interliga as políticas nacional e internacional. É preciso, segundo eles, analisar as lutas dos grupos subalternizados por reconhecimento cultural e redistribuição econômica nos diversos contextos educacionais.

Neste sentido, a presente proposta de investigação apresenta-se como oportuna e importante para o campo do currículo, podendo sinalizar propostas que efetivamente impliquem em reformas educacionais que atendam às demandas sociais dos grupos subalternizados politicamente. Pela possibilidade de permitir teorizar a partir dos movimentos ou compromissos sociais dos professores e das professoras que trabalham diretamente com as classes subalternizadas, o trabalho pode engendrar um movimento de reforma curricular que represente uma *dimensão outra* da prática pedagógica. Vem ao encontro, assim, da proposta dos Estudos Interculturais Latino-Americanos, que sinalizam outras possibilidades de investigação, potencializadas na voz daqueles/daquelas que historicamente foram subjugados/subjugadas ou subalternizados/subalternizadas nos processos sociais. O conceito de *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009) constitui um conceito importante nesta perspectiva.

A autora mostra que a proposta de *interculturalidade crítica* vai muito além das mudanças nas esferas políticas, sociais e culturais e alcança as esferas do saber e do ser. Ou seja, preocupa-se também com o rompimento da “exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (*ibid.*, p. 23). Tem-se, assim, segundo ela, uma “ferramenta que ajuda a visibilizar estes dispositivos de poder” em voga e uma estratégia que tenta construir novas relações radicalmente distintas – de poder, de ser, de saber e da própria vida.

Como afirma a autora, é uma proposta que vai muito além das manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural: “É enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam os grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24). A autora mostra que essa lógica enraíza-se na própria concepção de ciência concebida pela Modernidade, que está circunscrita ao modelo edificado como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, eurocêntrico e que exclui as concepções ancestrais dos povos que foram subalternizados. Por conta disto, propõe que sejam revitalizados, revalorizados e aplicados, nos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual,

os saberes, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p.25).

E, mais amplamente, propõe a interculturalidade como ferramenta pedagógica a questionar continuamente a racionalização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder e a tornar visíveis maneiras outras de viver, saber, ser e que, simultaneamente, alentam a criação de modos outros de ser, pensar, viver, estar, ensinar, aprender, etc. Entende-se a Pedagogia, assim, como uma prática sociopolítica produtiva e transformadora, que se fundamenta nas realidades, nas subjetividades, histórias e lutas das pessoas, que vivem em um mundo regido por uma estrutura de base colonial (WALSH, 2009, p. 26). Defendendo igualmente o rompimento com esse padrão baseado na Modernidade, Grosfoguel (2010) representa também um importante referencial para o estudo em questão. Segundo o autor, é preciso fazer com que “as identidades subalternas sirvam de ponto de partida epistêmico para uma crítica radical dos paradigmas e das formas de pensar eurocêntricos”.

Nesse sentido, esta investigação toma por base a análise das proposições docentes acerca do planejamento e do sentido do trabalho pedagógico e a análise de planejamentos didáticos. Ela busca apreender, por meio do diálogo, da observação e da análise desses planejamentos, os significados do trabalho didático realizado nas escolas, na tentativa de identificar as possibilidades e os desafios com que se deparam professores e professoras ao levar em consideração a realidade, os interesses e a cultura de estudantes e verificando em que medida os trabalhos propostos encaminham-se em uma perspectiva intercultural de educação. Para isso, está alicerçado em alguns pressupostos, que acompanharão/embararão a análise aqui empreendida.

Primeiramente, é importante destacar, conforme Laperrière (2012), o caráter reflexivo da pesquisa em ciências humanas. Tal fato significa que se institui um *movimento* de pesquisa, em que elementos que vão surgindo ao longo do processo – advindos da observação/reflexão do/da pesquisador/a – podem interferir no objeto, reconfigurando-o, ao permitir olhá-lo sob outra perspectiva. Outra consideração importante, também sinalizada por Laperrière é a de que, seja no mundo natural ou no mundo social, os fenômenos só têm sentido em relação ao contexto no qual se inserem. Ela informa que essa consideração tem implicações diretas na metodologia de trabalho do pesquisador, sinalizando que é possível abarcar uma variedade de procedimentos, quer se considere uma abordagem que se detenha a

um microcontexto, quer uma que ligue os macrocontextos aos microcontextos e aos fenômenos pesquisados, informando que são os objetivos do pesquisador aliados à sua perspectiva teórica e o método qualitativo escolhido que sinalizarão as situações naturais e os contextos a considerar.

Laperrière (2012) sinaliza ainda que, mesmo não se podendo considerar que a perspectiva particular do pesquisador/da pesquisadora garantirá por si só a adequada experiência de pesquisa, tal perspectiva deve ser sistematicamente esclarecida com informações pertinentes sobre seu objeto de pesquisa, permitindo-lhe permanentemente adaptar seu plano de pesquisa e seu quadro de análise às suas observações empíricas. A observação muda o objeto observado e vice-versa. Segundo a autora, para realçar a qualidade e a exata avaliação da interação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados preconiza-se: um conhecimento aprofundado do contexto e da diversidade das perspectivas dos atores engajados na situação de pesquisa; uma avaliação da relação entre estes e o pesquisador; uma avaliação do estatuto deste último e uma atitude de escrita crítica de sua parte, que lhe permita adaptar constantemente seu quadro de análise e suas atitudes.

Ela sinaliza que, ao longo da pesquisa, os “dados topológicos” da situação escolhida deverão ser cuidadosamente coletados, e levados em consideração, no momento da análise dos dados. E informa que os resultados da pesquisa são necessariamente parciais e relacionados a uma perspectiva particular, pois a realidade social é complexa, exigindo do pesquisador que formule uma interpretação que dê conta de suas observações, da maneira mais exaustiva possível. Informa ainda que, em função da complexidade do mundo e as múltiplas possibilidades de interação dos fenômenos, os pesquisadores qualitativos passaram a privilegiar a análise indutiva de situações singulares pesquisadas, ao invés de procurar apreender o que é comum a um conjunto de situações, reunidas em função de algumas características formais. A implicação prolongada do pesquisador no contexto natural permite a apreensão dos diversos níveis da realidade que pode acompanhar os ritmos e a evolução de um fenômeno.

Essas singularidades e a complexidade que envolve a pesquisa na área das Ciências Humanas também são ressaltadas por Gauthier (2011). Dedicando-se à reflexão das bases epistemológicas das pesquisas interculturais, o autor afirma a necessidade de o pesquisador/a pesquisadora ter um olhar amplo sobre o que está pesquisando, para, assim, acolher todas as formas de conhecimento. Ele defende que pesquisadores situados na Academia dialoguem com os sujeitos que estão situados nas diversas instâncias do cotidiano ao elaborar suas

problemáticas de pesquisa, seus objetos de conhecimento e seus métodos de investigação. Segundo ele, a Sociologia “precisa mesmo de integrar a ciência social elaborada nas práticas de luta” (GAUTHIER, 2011, p. 48). Ele afirma que as pesquisas que não o fazem vêm repetindo o que já se sabia implicitamente.

Essas considerações de Gauthier são muito importantes, pois, do diálogo entre sujeitos que estão em posições diferentes – e, portanto, com entendimento e compreensão diferenciados de uma mesma situação – podem emergir novos conhecimentos acerca da realidade ou percepções que a/o pesquisadora/pesquisador inicialmente não tinha. Creio que isto fortaleça a luta social, por permitir que se edifiquem novas propostas e acordos, originando, talvez, uma pauta comum. No que tange especificamente à metodologia da pesquisa, suas considerações epistemológicas implicam na necessidade de, além de construir o objeto de estudo verdadeiramente no movimento dialógico com o campo de investigação, o/a pesquisador/pesquisadora precisar ter uma visão ampla do objeto e, assim, ajustar sua metodologia à complexidade que vai se configurando para ele.

O autor reivindica, assim, que a ciência, “para ganhar em universalidade, deve começar com questionamentos interculturais” (*ibid.*, p. 50). Não há como, segundo ele, um cientista, um pesquisador, levar adiante uma investigação sem considerar/integrar, em sua problematização, o diálogo crítico com o pensamento e com os conhecimentos daqueles/daquelas que também lidam com seu objeto de estudo. Estes podem seguir outros caminhos metodológicos, podem problematizar a vida e o conhecimento de maneira diferente e isto precisa ser considerado pelo pesquisador. Ele informa que este agnosticismo que prega encontra respaldo na obra do filósofo indiano Nâgârjuna, antigo mestre de sabedoria budista, que criou o que pode ser chamado de “epistemologia da vacuidade”. Com base na segunda ruptura epistemológica, que prega a dialogicidade, ressalta a necessidade de escuta mútua entre cientistas que vivem e atuam em ambientes culturais diferentes.

Tais considerações reforçam a ideia de que “é caminhando que se faz o caminho”, que, de certa forma, também está presente nas considerações de Laperrière (*ibid.*) sobre a metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Se há a intenção de fazer com que o conhecimento realmente avance, há que se “despir” de certos pressupostos já arraigados na academia por conta das ciências ditas “eurocêntricas”. O autor encontra na concepção de vacuidade do filósofo indiano Nâgârjuna uma argumentação para suas ideias de que é necessário empreender uma mudança epistemológica que leve em conta diferenças no ato da pesquisa. Informa que “vacuidade” não significa “vazio”, e sim, a “ausência da existência em

si dos fenômenos” (GAUTHIER, 2011, p. 51). Com isso, chama a atenção para o fato de que as “coisas” não estão “dadas”: devem ser construídas.

No que tange à pesquisa, o autor demonstra que não se deve partir de uma explicação prévia, para compreender e analisar os fenômenos sociais. Além disto, cada um de nós tem seu “lugar” de análise, parte de suas concepções. Entretanto, ele lança um questionamento para os/as pesquisadores/pesquisadoras: será que eles/elas podem se ver vendo todo o contexto, consigo incluído nesse contexto? O autor ressalta a necessidade de que o/a pesquisador/pesquisadora tenha uma postura intercultural, para que possa acolher a diferença de procedimentos e, assim, fazer avançar o conhecimento investigativo.

Essas considerações de Laperrière (2012) e de Gauthier (2011) são significativas e dão aporte teórico-metodológico ao caminho trilhado para a composição desta investigação, assim como as considerações de Minayo (2010) acerca da metodologia de pesquisa. Esta autora, com efeito, ao refletir sobre os procedimentos do/da pesquisador/pesquisadora em campo, sinaliza pontos cruciais a serem considerados no processo de investigação. Ao tratar da especificidade da metodologia da pesquisa social, ela ressalta que ainda há, neste campo, algumas questões não resolvidas, como a diferença ou não dos métodos das ciências sociais e das ciências físicas naturais.

Entretanto, ela sinaliza que há alguns pontos que distinguem as ciências sociais e as tornam específicas, como o fato de seu objeto ser histórico, situado em um determinado tempo e espaço; o fato de seu objeto possuir consciência histórica, ou seja, de acordo com o movimento próprio da sociedade, tanto os indivíduos como os grupos – e também os pesquisadores – “são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, há uma identidade entre o sujeito e o objeto da investigação. As ciências sociais investigam seres humanos que, embora diferentes, pelos contextos culturais em que estão inseridos, “têm um substrato comum, que os faz encontrarem-se imbricados” (*ibid.*, p. 22).

Outros dois pontos também são sinalizados por ela como distintivos das ciências sociais. O primeiro refere-se ao fato de as ciências sociais serem intrínseca e extrinsecamente ideológicas, pois encerram visões de mundo e interesses. Se, com toda ciência isso é fato, com as ciências sociais isto se torna ainda mais relevante, segundo ela. O segundo ponto é o fato de seu objeto ser essencialmente qualitativo, o que gera uma redundância falar-se em “pesquisa qualitativa” ao se referir à pesquisa social, às pesquisas na área das ciências sociais, pois toda pesquisa social é qualitativa (MINAYO, 2010). Por conta disso, ela traz uma

importante contribuição à investigação quando destaca a *compreensão* como categoria metodológica mais importante no movimento e na atitude de investigação, mostrando que a compreensão se refere ao que é comum e ao que é específico como contribuição particular de cada sujeito.

Tal fato implica na consideração de outro pressuposto importante na abordagem que propõe: o da relação partes-todo. Segundo ela, “Cada individualidade é uma manifestação do viver total” (MINAYO, 2010, p. 330). Isto implica no entendimento de que a compreensão de um autor ou texto deve ir além daquilo que ele disse, sendo uma ilusão a pretensão de se buscar a “intenção do autor” por meio daquilo que ele escreveu ou disse. Outra implicação disso é que a noção de liberdade humana na condução dos acontecimentos está intimamente imbricada com a ideia de *necessidade*, na medida em que as pessoas não são completamente independentes e os acontecimentos históricos ou da vida cotidiana são penetrados, de todos os lados, por uma profunda conjunção interna, não dependendo da vontade do indivíduo.

Entretanto, a autora assinala que isto não deve ser tomado de forma arbitrária, pois se constituiu dentro de uma especificidade histórica, a partir de um conjunto de possibilidades. Isto é o que os marxistas reconhecem como pano de fundo da realidade social e da história. A autora mostra, assim, que “compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções” (*ibid.*, p. 337). Dessa forma, ressalta que se deve buscar esclarecer as condições sob as quais surge a fala, dedicando-se à “compreensão de como as coisas se apresentam e acontecem nos modos subjetivos de viver” (*ibid.*, p. 336).

A partir dessa consideração, informa que não há uma oposição entre objetividade e subjetividade: “o sujeito que realiza objetiva-se em sua ação; e seu produto é sua própria subjetivação” (*loc. cit.*). Outro pressuposto importante na abordagem que propõe é a da relação entre os aspetos qualitativo e quantitativo, que, segundo ela, sempre foram tidos como de natureza fixa e imutável pelas concepções clássicas da física e da lógica. Ela sinaliza que toda qualidade comporta sempre certos limites quantitativos e vice-versa, ressaltando que a oposição entre elas é “dialética e complementar”, pois “a quantidade se apresenta sempre como uma distinção no interior da qualidade” (MINAYO, 2010, p. 341).

Portanto, não faz sentido a separação entre o quantitativo e o qualitativo:

[...] a qualidade está sempre presente nas quantidades, sendo a quantidade em si mesma uma qualidade do objeto ou da realidade. Essa forma de compreender a realidade em processo de transformação qualitativa, sendo gerada no seio da mudança quantitativa, permite superar, no plano do pensamento, a falsa polêmica que acometeu a prática científica moderna, na

qual o quantitativismo se estabeleceu de forma hegemônica, colocando todas as qualidades no mesmo plano (portanto não as distinguindo e diferenciando) e considerando que a realidade se esgota na sua expressão matemática. Mas também busca ultrapassar a posição contrária, que se restringe a compreender a realidade apenas nas suas expressões qualitativas (MINAYO, 2010, p. 340-341).

Sua proposta articula a hermenêutica com a dialética como método de investigação. Essa articulação busca objetivar a práxis de produção de conhecimento. Isso significa, segundo ela, que, ao possibilitar uma reflexão que se funda na práxis, a articulação da hermenêutica com a dialética permite a condução do processo, ao mesmo tempo compreensivo e crítico, de estudo da realidade social, pois a hermenêutica:

oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica das pretensões do Iluminismo que leva a ciência moderna a crer na isenção do possível dos pré-juízos, colocando-se fora do mundo da vida; **investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura** e, filosoficamente, **propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana** (MINAYO, 2010, p. 343, grifo meu).

Por sua vez, a dialética busca:

desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna dentro do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade da análise e da síntese numa totalização das partes; co-relacionar as atividades e as relações (MINAYO, 2010, p. 340).

Assim, a autora ressalta a importância da hermenêutica e da dialética na compreensão e na crítica da realidade social. E ressalta ainda que elas se complementam, pois “se apresentam como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais” (*ibid.*, p.350). Apesar de cada qual apresentar seus limites, uma completa a outra: a dialética, ao sinalizar o dissenso, a contradição e os macroprocessos, pode ser fortemente beneficiada pela hermenêutica, que favorece o entendimento, o acordo e a importância da cotidianidade; assim como a hermenêutica tem suas limitações compensadas pelo método dialético.

Nesse sentido, constituem uma composição de “oposições complementares”, segundo a autora, pois, conforme Stein (1987 *apud* MINAYO, 2010): ambas trazem a ideia fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, da linguagem ou do trabalho intelectual; ambas partem do princípio de que não há investigador imparcial, nem trabalho de investigação ou ponto de vista fora da história; ambas superam a tarefa de ser simplesmente uma ferramenta do pensamento, pois consideram o investigador parte da realidade que investiga; ambas criticam o tecnicismo como caminho capaz de realizar a compreensão e a crítica dos processos sociais; ambas referem-se à práxis e mostram que a tradição, os pré-juízos, o poder, os interesses e as limitações do processo histórico condicionam a produção intelectual (MINAYO, 2010, p. 350).

Sinalizando que há vários caminhos de possibilidades na produção de análises sobre questões sociais e que todo conhecimento elaborado é sempre um conhecimento aproximado, a autora ressalta que há sempre limites na capacidade humana de objetivação. Mostra, com base nas considerações de Poirier et al. (1985 *apud* Minayo, 2010), que todo esforço analítico do investigador é permeado por uma tentativa sua de compreensão, dadas as dificuldades reais, fraquezas e falhas com as quais se depara. Sendo assim, tudo o que se fala e se escreve sobre o trabalho de investigação é uma “lógica reconstruída” (*ibid.*, p. 351). Sinaliza que “a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência” (MINAYO, 2010, p. 351) e isto se verifica especialmente na etapa de análise dos dados, segundo a autora.

Ainda segundo ela, é a hermenêutica-dialética que permite uma análise com um quadro referencial mais completo. E, nessa abordagem, ela propõe uma operacionalização, levando em conta, sempre, a questão do contexto e da empiria. Assim, pode-se afirmar, segundo ela, que as concepções humanas acerca dos fatos sociais são manifestações de condicionamentos sócio-históricos, que se vinculam a vários aspectos, a tradições culturais, concepções dominantes sobre o assunto, e da interrelação de tudo isso. Em suma, são manifestações da vida material, com tudo o que a envolve e a determina. A autora expõe algumas balizas sobre a postura hermenêutica-dialética:

O investigador deve buscar, ao máximo, com dados históricos e também pela “empatia” o contexto do seu texto, dos entrevistados e dos documentos que analisa. O “discurso” sempre expressa um saber partilhado com outros e marcado pela tradição, pela cultura, e pela conjuntura; O pesquisador que analisa documentos passados ou atuais [...], para entendê-los, necessita adotar uma postura de respeito pelo que dizem, supondo que, por mais obscuridade que apresentem à primeira vista, sempre terão um teor de racionalidade e sentido [...]; O investigador não deve buscar nos textos uma verdade essencialista, mas o sentido que o entrevistado [...] quis expressar.

[...]. Por outro lado, na interpretação nunca há última palavra, o sentido de uma mensagem ou de uma realidade estará sempre aberto em várias direções, por causa dos novos achados do contexto ou das novas perguntas que são formuladas; Toda interpretação bem conduzida é acompanhada pela expectativa de que, se o autor estivesse presente ou pudesse realizá-la, compartilharia dos resultados das análises. (MINAYO, 2010, P. 344).

É nessa perspectiva que o presente trabalho se estrutura, buscando compreender as motivações de professores e professoras no momento de elaborar seus planejamentos didáticos, seus projetos de trabalho: o que levam em consideração nesse momento? Com quais desafios e com quais possibilidades se deparam quando pretendem levar em consideração a realidade, as culturas e os interesses de seus grupos de estudantes? Suas propostas se aproximam de uma perspectiva intercultural de educação? Estas são questões que dirigem a investigação, objetivando identificar quais as possibilidades de estruturação de uma proposta curricular intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica, ou seja, como ferramenta pedagógica a questionar continuamente a racionalização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, tornando visíveis maneiras outras de viver, saber, ser e que, simultaneamente, contribua para a criação de modos outros de ser, pensar, viver, estar, ensinar, aprender, conforme Walsh (2009).

Desta forma, o capítulo seguinte inicia a proposta aqui explicitada, objetivando trazer uma explanação acerca do contexto em que se deu a discussão proposta por este trabalho. Ele apresenta o conceito de interculturalidade e sua emergência no campo educacional atualmente. Mostra que, na América Latina, ele ganhou especificidade, devido ao processo histórico da região, marcado pela *colonialidade*. Estabelece uma distinção com o que ocorre em países europeus e mostra como está a discussão sobre a educação intercultural no Brasil.

2 O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE NAS DISCUSSÕES ATUAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

2.1 A emergência da Educação Intercultural na América Latina

Vários autores têm se dedicado ao estudo da interculturalidade como proposta de emancipação para grupos excluídos socialmente – especialmente por meio de uma proposta de educação intercultural. No âmbito da América Latina, Mejía Jiménez (2016), sinalizando que, desde o início da colonização, houve resistências aos movimentos empreendidos pelos colonizadores, ressalta que a educação tem sido o meio pelo qual uma cultura que se apresenta como dominante busca negar, menosprezar e excluir outras. Informa que sempre houve a tentativa de reduzir a educação à escolaridade e esta a uma tentativa de impor um projeto cultural europeu na América, desconsiderando a história, as culturas, as cosmogonias e as epistemologias latino-americanas. A partir dessa consideração, afirma que a educação e a escola são dois dos principais elementos que conformam uma determinada cultura, podendo invisibilizar diferenças e unificar elementos culturais.

Propondo-se a analisar e reafirmar outras pedagogias – pedagogias de resistência a esse modelo, que, no passado, deram origem à educação popular – o autor enfoca a forma como a proposta política da educação popular se tece como um assunto pedagógico, enquanto constrói uma rede de diálogo e confrontação de saberes que além de promover a autoafirmação, ainda avança no sentido de dar força aos movimentos intraculturais e interculturais. Situa, assim, o caráter eminentemente político da pedagogia e mostra que a educação popular se constrói nas particularidades de cada realidade, não sendo possível elaborar “receitas”. E mostra também que a educação popular encerra um movimento de construção permanente.

A título de ilustração, Mejía Jiménez (*ibid.*) analisa o importante trabalho de Elizardo Pérez e Avelino Siñani, responsáveis pela escola Warisata, cujo projeto se orientava para a afirmação e valorização da herança cultural andina e se caracterizava pedagogicamente pelo trabalho coletivo. Era um modelo de escola integral, que preconizava a organização do trabalho pedagógico a partir das peculiaridades da comunidade em que estava inserida a escola, e, nesse sentido, localizada em uma área de forte influência dos povos andinos, se edificou em torno de cinco princípios: organização comunal baseada no governo próprio, produção da vida material e espiritual, identidades próprias, solidariedade e reciprocidade.

Dessa forma, como mostra, esse projeto visibilizou e organizou pedagogicamente os conhecimentos e saberes a partir das culturas locais.

Outro trabalho citado por Mejía Jiménez (2016) foi o de Paulo Freire, que também ressaltava o caráter político da pedagogia. Sua proposta tinha como fundamento o diálogo de saberes, um diálogo crítico e libertador enquanto identificador da existência do “opressor” no oprimido. A perspectiva freireana rompia com os modelos tradicionais de organização do trabalho pedagógico, ao propor a investigação do universo vocabular, a organização dos círculos de cultura como representação física da importância de cada um e a problematização por meio da qual os indivíduos codificam a realidade em símbolos e a decodificam, num exercício de compreensão da história e do contexto em que estão inseridos. Ao longo dos anos, percebeu-se que as propostas de educação popular seguiram uma mesma tradição, qual seja buscar “dar voz ao outro” (melhor seria, a meu ver, dizer “buscar a voz do outro”) – que sempre teve negada sua expressão singular –, à diferença, e convertendo suas necessidades e interesses em uma aposta para toda a sociedade.

Esse trabalho fez emergir diferentes posicionamentos, culturas, saberes. E, no contraponto com as orientações modernas eurocêntricas, em contexto de submissão, subalternidade, fez emergir visões antagônicas. Seguindo a proposta de fazer o outro dizer “a sua palavra” e se autoafirmar, essa proposta buscou uma confrontação de saberes, bastante produtiva, pois que, nessa relação de enunciação/confrontação, são empreendidas bases comuns para a ação. Com base em Gramsci (1972), Mejía Jiménez (2016) afirma que a confrontação de saberes permite “construir possíveis dinâmicas de complementaridade, em um mundo com pluralismo epistêmico” (*ibid.*, p. 48), no sentido em que as relações de saber obedecem a relações de confrontação, hegemonia e subalternidade. O autor apresenta o conceito de interculturalidade como primordial para uma proposta de educação popular.

Ele estrutura sua tese no binômio diálogo-confrontação de saberes. Em relação ao diálogo de saberes, informa que se trata de permitir, por meio de círculos de cultura, o diálogo dos participantes, fazendo com que cada um possa se expressar, afirmando os seus valores, suas crenças, sua singularidade, enfim. Mostra a importância dessa ação, ao permitir a circulação e conhecimento de diferentes referenciais e epistemes, favorecendo a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Esse processo permite o reconhecimento de desigualdades e opressões em seus particulares modos de existência.

O autor sinaliza que é na confrontação de saberes que se tornam visíveis as condições de interlocução e de igualdade epistêmica, configurando-se aí um caráter político que informa

sobre as condições reais do “diálogo”, pois que é possível identificar os mecanismos de poder que excluem e desqualificam. É possível confrontar o que nega e estabelecer “pontes” para otimizar as diversidades. É na confrontação que se permite dotar, de um estatuto próprio, as cosmogonias⁶ e/ou cosmologias, permitindo um contraste que não apenas constrói a complementaridade, como também intenta tornar visíveis o intercâmbio desigual entre as culturas, o que permite fazer com que emergjam saberes próprios dos subalternizados. O autor informa que a confrontação de saberes se dá efetivamente quando enfrentamos e buscamos superar as exclusões epistemológicas, quando a interculturalidade se mostra um processo histórico, contextual, político, social e de poderes em disputa.

Propondo uma reflexão sobre a condição de dominação sofrida pelas culturas da América Latina, África e Ásia, Dussel (2016) também afirma a cultura popular como central para a libertação latino-americana. Mostra que, para além das experiências culturalistas – que buscavam ligar a cultura ao desenvolvimento social e econômico – buscou associá-la à produção econômica, mostrando, com base em Marx, que “cada cultura é um modo ou um sistema de ‘tipos de trabalho’ (DUSSEL, 1985, 1988, 1990)” (DUSSEL, 2016, p. 54). Informa que, desde os anos 1980, vem buscando estabelecer relações entre as culturas ditas “centrais” e aquelas ditas “periféricas”, cultura “burguesa” e cultura “proletária”, cultura “multinacional” ou imperialismo cultural e cultura “de massa”, cultura “nacional” e cultura da “elite ilustrada”.

Mostra a ruptura empreendida por novas abordagens da situação/condição daqueles continentes, especialmente após final da década de 60 do século passado, quando do surgimento das ciências sociais críticas (em especial a Teoria da Dependência). Assim, como mostra, ficaram de lado as ideias de “metrópole e colônia” e passou-se a utilizar os termos “centro” e “periferia”. Mais do que uma questão terminológica, tratava-se, segundo ele, de uma questão conceitual que teve influência da economia crítica e que incorporou questões referentes a classe, gênero, grupos, raças, etc. Rompeu-se, assim, segundo ele, com uma visão substancialista de cultura e passou-se à compreensão da dominação de umas sobre as outras.

Passou-se, também, a perceber os interesses e condicionamentos que o termo “cultura” encerrava e a visualizar a dominação, a exploração e a aniquilação das culturas ditas “periféricas”. Vislumbrou-se a necessidade de empreender um movimento de formação “de novas elites”, que pudessem estar ao lado dos oprimidos. Assim, segundo o autor, surgia a filosofia da libertação como a filosofia crítica cultural. Compreendeu-se que a cultura

⁶ Cosmogonia refere-se a sistemas hipotéticos de formação do universo. Relaciona-se às explicações próprias das populações nativas e que foram desconsideradas e menosprezadas pelos colonizadores.

periférica oprimida deveria ser o ponto de partida para o diálogo intercultural, pois dela irromperiam palavras novas.

Ele enfatiza que a “cultura popular é a noção chave para a libertação cultural” (DUSSEL: 2016, p. 55) e exemplifica com movimentos que, na América Latina, irromperam, como o da *Frente Sandinista de Libertação Nacional*, na Nicarágua. Concorda com Cardenal (1980) e classifica este e outros movimentos de cultura criativa de “cultura popular revolucionária”. O autor estabelece, ainda, a distinção entre *popular* e *populista*, indicando que aquele diz respeito a um setor social de excluídos, marginalizados, que, por isto, acaba mantendo certa distância das elites e mantém uma alteridade livre nos momentos culturais desprezados pelos dominantes (danças, festas, etc). E que “populista” implica um movimento de abarcar tanto a cultura da oligarquia quanto a dos excluídos (proletariado, campesinato, etc).

O autor ressalta o movimento empreendido nos anos 1980 de questionamento da história universal a partir dos “excluídos” da África, América e Ásia. Esse questionamento também estava sendo empreendido – embora em menor escala – na Europa e nos Estados Unidos. Segundo ele, as hipóteses que haviam permitido negar a ausência de uma cultura latino-americana, agora estavam permitindo verificar a existência de uma visão crítica das culturas periféricas. Foi assim, segundo ele, que teve início um questionamento sobre a própria Modernidade. Entretanto, as análises pós-modernas sobre a Modernidade tinham uma conotação eurocêntrica. Seus estudos problematizaram e recolocaram a questão cultural, trazendo uma crítica ao “multiculturalismo liberal”, que ensejava a ideia – ingênua – de um diálogo multicultural em que haveria uma “simetria entre seus argumentadores” (DUSSEL: 2016, p. 57).

Com base em alguns autores, Dussel analisa o processo de constituição da ideia de Modernidade, mostrando que ela se afirmou quando da invasão da América pelos espanhóis, em 1492 e que está envolta pela concepção de que, pela primeira vez, na história da humanidade, os “ecúmenos culturais independentes” teriam entrado em contato. Sinaliza que diversas regiões do planeta conheceram um desenvolvimento espetacular e que se estabeleceram zonas de contato entre elas, criticando as visões que apresentam as expedições marítimas europeias como propulsoras desse contato. O autor ressalta que a concepção de “sistema de cinco mil anos”, de Andre Gunter Frank (1998), foi importante para que rompesse com a visão de cada cultura como um todo independente e autônomo e ilustra com os

movimentos realizados pelos bizantinos, pela influência do helenismo na constituição da cultura árabe, pela influência árabe na Península Ibérica, etc.

Mostra que, de fato, a Modernidade é a abertura geopolítica da Europa para o Atlântico, é a implantação do “sistema mundo” e o estabelecimento de um sistema colonial. Ou seja, segundo Dussel, “a Modernidade, o colonialismo e o sistema mundo denotam aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva” (DUSSEL: 2016, p. 58). E ele sinaliza as diferentes etapas desse processo: Primeira Modernidade, essencialmente ibérica (1492-1630); Segunda Modernidade, de caráter burguês (1630-1688) e Terceira Modernidade, inglesa e, depois, francesa (1688 em diante), informando, ainda, que, com a Revolução Industrial e o Iluminismo, a Modernidade atingiu sua plenitude. Em seu enfoque, apresenta a América Latina como um momento constitutivo da Modernidade.

Diante disso, critica a ingenuidade da visão de existência do diálogo entre as culturas ou de uma relação simétrica entre elas. Sinaliza que, no âmbito do sistema colonial, houve sobreposição de umas sobre as outras, configurando um estado de coisas em que uma cultura que se considerava “superior” se impôs sobre as demais, ditas “primitivas”. E é assim com a América Latina, pois uma cultura europeia tenta situá-la em um espectro primitivo, pré-moderno, tradicional ou subdesenvolvido, menosprezando-a. Dussel combate, dessa forma, toda concepção de possibilidade de um diálogo multicultural simétrico, mostrando que a estrutura do Estado liberal multicultural “é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas” (DUSSEL: 2016, p. 60).

Informa que muitas vezes esse Estado liberal é culturalmente agressivo, combatendo violentamente tudo o que possa colocar em risco os interesses transnacionais. E menciona o conceito de *overlapping consensus* (consenso justaposto), de John Rawls, que exige a aceitação de certos princípios processuais impostos aos membros de uma comunidade política, utilizado especialmente pelos norte-americanos. Conforme ele sinaliza, impõe-se uma estrutura cultural em nome de elementos puramente formais de uma convivência e não se tem consciência de que o que sustenta economicamente é o capitalismo transnacional, que chega a ser agressivo culturalmente – tal como o mostram as ações dos Estados Unidos da América (EUA) em países do Oriente Médio – lançando mão de tecnologias militares para se impor.

O autor diz que a categoria “pós-moderno” já não contempla mais certo estado de coisas, pois que representa, em sua concepção, uma fase final da Modernidade, onde ainda se verificaria os mesmos elementos que se interligam: colonialismo, capitalismo e sistema-

mundo. Mostra que a Modernidade não é contemporânea à hegemonia global da Europa, pois a Europa “moderna” torna-se “centro” depois de ser moderna. Como mostra, até 1789, a China e a região do Hindustão constituíam o centro do comércio mundial. Argumenta que o pós-modernismo é na verdade o “centro” da Modernidade. E defende sua tese de que o termo “transmodernidade” é o mais adequado para sinalizar o surgimento “da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade” (DUSSEL: 2016, p. 63), respondendo a esses desafios de uma forma diferente da forma euro-americana. Ou seja: respondendo a partir de outro lugar, lançando mão de soluções completamente impossíveis para uma cultura moderna única.

Uma cultura transmoderna é o resultado, segundo ele, “de um autêntico diálogo intercultural, que deve ter claramente em conta as assimetrias existentes” (*ibid*). Transmodernidade indica, assim,

todos os aspectos que se situam ‘além’ (e, também, cronologicamente anteriores) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais [...] (DUSSEL: 2016, p. 63).

O autor enfatiza o caráter pluriversal – e não universal – das culturas milenares, mostrando que a transmodernidade implica considerar todos os aspectos que se situam além daqueles valorizados pelo espectro euro-americano e indica que o diálogo intercultural deva ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar. Ilustra sua afirmativa mostrando os estudos do filósofo Al-Yabri, que mostrou que, muito antes do iluminismo europeu, a cultura islâmica do Califado de Córdoba já tinha desenvolvido ideias iluministas, citando, como exemplo, a filosofia averroísta⁷ deste Califado. Ele desconstrói, assim, a visão de que a Modernidade colocou a Europa no centro da economia mundial, ressaltando que a hegemonia econômica e ilustrada da Europa só ocorreu a partir da Revolução Industrial.

Sinaliza, assim, a importância das culturas tradicionalmente desprezadas – e até aniquiladas – pelo colonialismo, mostrando sua força e seu desenvolvimento permanente. Ressalta que não ficaram isoladas e inalteradas. Pelo contrário – esquecidas – continuaram a se desenvolver, pois, conforme mostra, conviveram com a Modernidade europeia e

⁷ A filosofia averroísta foi aquela desenvolvida pelo filósofo Averróis, em Al-Andaluz, no século XII. Tal doutrina buscava, a partir dos textos de Aristóteles, conciliar ética, justiça e política. Sua obra trouxe uma forte preocupação com o direcionamento do homem à ética e à sociedade, ao convívio e ao desenvolvimento da razão do convívio – preocupações que somente seriam trazidas pelo Iluminismo europeu bem mais tarde. (Cf. BITTAR, E. C. B. *O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval*. Revista Portuguesa de História do Livro. n.24. Lisboa: 2009).

aprenderam a dar respostas aos desafios dessa convivência. Não se isolaram e não estão isoladas; por isto, continuaram a se desenvolver.

O autor cita alguns aspectos críticos do “diálogo intercultural” em relação à transmodernidade. O primeiro deles é a auto-afirmação. É preciso, segundo ele, reconhecer o valor de sua cultura e, nesse sentido, conchama as culturas desprezadas pela Modernidade euro-americana a empreender um trabalho de valoração cultural. O segundo aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, é a negação da negação, ou seja, a rejeição da visão negativa construída em relação à sua cultura. Nesses dois aspectos, o autor cita os trabalhos do filósofo marroquino Al-Yabri (2001) em relação à cultura islâmica e da guatemalteca Rigoberta Menchú (1995), em relação à cultura maia. Ambos empreendem um movimento de autovaloração dessas culturas e, conseqüentemente, a negação da visão negativa atribuída a elas pelas culturas europeias. Segundo Dussel (2016), a negação da visão de inferioridade atribuída –, ou seja, a decolonização – deve começar com a autovaloração.

Outro aspecto citado pelo autor diz respeito à crítica de sua própria tradição a partir dos recursos de sua própria cultura, sinalizando que é preciso desconstruir sua tradição com elementos de sua própria tradição e da Modernidade. Novamente, ilustra-o com o movimento realizado pelos dois autores acima. Ressalta que, em ambos os estudos, é sinalizado o que ele defende: que se busque fidelidade à sua própria tradição, mas submetendo-a ao melhor de outras culturas, em um movimento crítico. Defende, assim, que o intelectual crítico seja alguém “situado entre duas culturas: a sua e a Moderna” (DUSSEL: 2016, p. 67). Essa é, segundo ele, “a questão da fronteira entre duas culturas, como lugar de um pensamento crítico” (*loc. cit.*).

Outro aspecto, de certa forma, relacionado ao anterior, são as estratégias de resistência e, aqui, refere-se ao tempo de amadurecimento. Ressalta que a afirmação de sua própria cultura, de seus valores, exige um movimento constante de retorno e análise de seus textos, símbolos e mitos constitutivos, antes – ou ao mesmo tempo – que os da cultura hegemônica moderna. E, nesse sentido, o autor sinaliza que o “diálogo intercultural” é um diálogo entre os críticos da própria cultura – aqueles “da fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade. Precisa ser um diálogo entre os intelectuais da “periferia” (Sul-Sul) antes de ser um diálogo Periferia-Centro (Sul-Norte).

O diálogo com Al-Yabri lhe permite considerações acerca da situação atual da filosofia e da cultura islâmica. Informa que o declínio identificado por Al-Yabri em relação ao século XIV coincide com o estabelecimento do “sistema-mundo”, que deslocou o centro –

que antes era nas antigas culturas – para Portugal e Espanha e, no rastro desses países, elevou a América Latina a uma posição de fornecedora de matérias-primas. Informa também que o esquecimento, a desqualificação, os separatismos por regiões e o consequente empobrecimento do mundo árabe (por conta desse deslocamento) foi o que permitiu o colonialismo naquela região no século XIX.

Dussel defende, assim, o diálogo que “fertiliza” transversalmente e mutuamente os pensadores críticos da “periferia” e das zonas de fronteira, fazendo com que a afirmação de suas culturas se torne “arma de libertação” (DUSSEL, 2016, p. 69). É esse o movimento – embasado na perspectiva multifocal de cada cultura – que, segundo sua tese, desconstruirá a pretensão de universalidade das culturas europeias e norte-americanas. Pode-se afirmar que os aspectos assinalados anteriormente constituem estratégias para um projeto transmoderno, que parte, não do interior da Modernidade, mas de sua exterioridade, das múltiplas culturas. Do diálogo entre elas, emergirão culturas não somente decolonizadas, mas “renovadas”, capazes de apresentar alternativas às experiências modernas de desenvolvimento capitalista. Ao contrário do que possa parecer, não se trata de substituir um modelo por outro, que, da mesma forma, universalizaria experiências. Trata-se de afirmar uma pluriversalidade transmoderna, em que as diferentes culturas se autoafirmariam e estabeleceriam um “diálogo intercultural”.

Assim, da mesma forma que Mejía Jiménez (2016), Dussel afirma que as chamadas “culturas periféricas” devem ser o ponto de partida para um diálogo intercultural e ambos sinalizam que o diálogo permite estabelecer bases comuns para a ação. Ambos os autores citam ações que deveriam ser empreendidas como medidas necessárias para a garantia de uma proposta intercultural, como, por exemplo, a autovalorização das culturas subalternizadas e a desconstrução da visão negativa construída em relação a elas. Ambos indicam que o diálogo permite visualizar as assimetrias existentes, bem como permite a identificação de diferentes epistemologias. E Mejía Jiménez (*op. cit.*) detém-se sobre o papel da educação e da escola nesse trabalho, informando sobre a importância de uma educação intercultural para o rompimento com os laços de dominação.

Experiências de educação intercultural postas em prática nos apresentam situações e elementos para reflexão sobre a potencialidade dessas perspectivas. Vargas (2017), pretendendo analisar a educação peruana desde que se construiu uma proposta intercultural, mostra-nos que, para que ela se constitua realmente intercultural, atendendo a todos os peruanos, deve atentar para três caminhos: 1) *curricularizar* os saberes locais, incorporando

conteúdos étnicos ou locais ao currículo escolar⁸; 2) repensar a interculturalidade de forma ampla – ligada não apenas a questões étnicas – informando que ela precisa se estender a toda instituição educativa; senão, não faz sentido, pois não se romperá com o padrão colonial imposto; 3) impor as línguas nativas nas escolas não interculturais, sinalizando que os saberes locais precisam ser ensinados onde ainda não alcançou o “estatuto de ser ensinado” – a escola (VARGAS, 2017, p. 7).

A partir de um projeto de educação bilíngue desenvolvido pela Universidad de San Marco, na Amazônia peruana, ele mostra que se estruturou um trabalho que teve como meta contribuir com a elaboração de políticas públicas no campo da educação intercultural bilíngue e que conjugou três frentes de atuação: formação docente, elaboração de materiais didáticos e investigações.

Ao buscar definir o que seja educação intercultural bilíngue, o autor questiona a definição de Cortez Mondragón de que é aquela que pretende resgatar os valores, a cultura e as línguas indígenas e que busca construir um caminho em que essas comunidades afirmem sua identidade. Sinaliza ser este um caminho perigoso, pois exclui os colonos – e, neste sentido, se alinha com Schmidt-Welle, que defende que as elites devam aprender as línguas nativas. Além disto, defende que, no caso da sociedade peruana, seja concedida, à cosmovisão discursiva indígena, a categoria de *epistemologia*. Ele ressalta algumas competências que devem acompanhar uma educação intercultural: a oportunidade de questionar o que já está naturalizado, a oportunidade de valorizar o processo em detrimento dos resultados, a oportunidade de fortalecer a comunidade educativa e a oportunidade de continuar transformando socialmente e a de ser facilitador em processos educativos.

A partir da definição de *colonização* como o processo de dominação econômica, social, cultural, política, militar de um povo sobre o outro – o que gera exclusão cultural, alienação, assimetria de estruturas sociais, injustiça social e marginalização geopolítica – o autor afirma que se impõe um projeto político descolonizador para que tal empreendimento tenha sucesso. Com base nessas considerações, Vargas situa a colonialidade em seus referenciais estruturais que têm a ver com exclusão, subordinação, alienação e injustiça, ou seja, situa-a politicamente, mostrando o domínio de uma determinada classe sobre outra, intencionalmente – estrutura que perdura até a atualidade e que, ao longo da história do Peru, provocou movimentos revolucionários, tais como o do Sendero Luminoso e o do Tupac-Amaru. Ele sinaliza que somente um processo político-cultural – e, sobretudo, educativo –

⁸ O autor sinaliza, entretanto, que este procedimento não deve ficar restrito apenas às escolas indígenas, onde os/as estudantes lidam com conteúdos que lhe são familiares.

pode curar a “cicatriz colonial” que marca a sociedade peruana. Para isso – informa – torna-se necessária uma atuação naquelas três frentes citadas anteriormente (formação docente, elaboração de materiais didáticos e pesquisas).

Propõe que se ensine em todos os centros educativos a língua original e que se tenha, nas instituições educativas, representantes da comunidade local, aos quais se daria formação pedagógica. Sinaliza que um dos entraves para que assim o seja nas instituições educativas é a própria definição de Educação Intercultural Bilíngue, ainda muito restrita. Nesse sentido, advoga em favor de uma compreensão tal como a faz Rincón Murcia (2007): ela não é simples encontro de culturas, mas sim, respeito e reconhecimento entre as diferentes culturas, tendo como marco uma educação e uma sociedade justas – proposta que está respaldada nos pressupostos teóricos de Hannah Arendt e John Rawls, segundo ela – autores que definem o “dever ser” da política no conceito de *vida justa*, o que vai ao encontro do respeito à liberdade e às diferenças individuais.

Ou seja, precisa ser estabelecido um diálogo. O autor sinaliza que, se na perspectiva multiculturalista, a palavra-chave é respeito, na perspectiva intercultural a palavra-chave é *diálogo*: na interculturalidade, não se trata de conhecer o outro para respeitar, mas sim, de dialogar com ele e entender as diferenças, indignando-se quando ela subestima, domina, exclui. Ele empreende reflexões sobre o conceito de *sub-versión* – escrito desta forma, com hífen – central em sua argumentação. Situa a origem grega do termo *verso*, que é o “tema” da palavra subversão (*versão- verso*), mostrando que significa a unidade básica de um poema e enseja um sentido projetivo. Estabelece uma diferenciação, com base na teoria de Laclau e Mouffe (2011), entre os termos uni-verso e sub-versivo, mostrando que o primeiro representa o discurso hegemônico (o Verso) e o outro, os discursos que com ele antagonizam, que emergem das lutas de resistência.

No que tange à proposta educativa do Peru, o autor informa que o que se tem é uma educação intercultural bilíngue que pretende controlar a inclusão das populações indígenas marginalizadas. Urge, segundo ele, adotar uma opção decolonial para incluir a epistemologia *sub-versiva* indígena em todas as escolas. Apoiando-se em Fuenzalida Rodríguez (2014), defende o currículo como o instrumento estratégico que não somente tensiona as lógicas de poder como também é o mecanismo, por meio do qual, construções ideológicas e culturais podem afirmar sua legitimação epistemológica. E sinaliza que, mesmo quando tais significações e construções culturais não se encontrem no currículo das escolas não interculturais bilíngues, um corpo docente crítico pode/deve introduzi-las, dando voz aos

representantes das culturas locais para que estes “transculturizem” os saberes ocidentais na formulação de metodologias, materiais e a transformação de seus saberes locais em conteúdos curriculares.

O autor tece críticas, assim, a toda proposta que, reduzindo a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) a algumas escolas, não promove o diálogo necessário, nem configura resistências à proposta hegemônica, fazendo os saberes locais circularem apenas nos meios subalternizados. E ressalta, a todo instante, a importância de a educação intercultural bilíngue fazer circular os saberes locais, resgatá-los e valorizá-los entre aqueles *não nativos*. Critica, nesse sentido, o processo de *etnização* das escolas interculturais bilíngues em alguns países latino-americanos. Considero bastante oportuna essa colocação do autor, pois, reduzindo a educação intercultural às comunidades locais, nativas, corre-se o risco de formar “guetos”, mantendo as comunidades subalternizadas onde sempre estiveram, sem a possibilidade de ocupar outros espaços. Esta é, então, a segunda dimensão da proposta intercultural de Vargas: repensar a interculturalidade em espaços não somente étnicos e a defesa de que ela seja uma proposta para todas as escolas.

O autor alinha-se a Ibañez-Salgado (2012) na defesa do trabalho em uma perspectiva intercultural como necessário à construção de uma sociedade em que modos distintos de ver o mundo possam ser compartilhados e que se oriente pelos princípios de respeito ao outro, de solidariedade e de responsabilidade cidadã. Segundo ele, a Educação Intercultural Bilíngue é a que está mais de acordo com a sociedade heterogênea que se tem. Além do fato de que a aceitação do outro favorece seu autoconceito e sua autoestima, a defesa da educação intercultural, por parte do autor, se deve também ao fato de que a interculturalidade revitaliza as culturas em diálogo. Ele apresenta, desta maneira, a terceira dimensão de sua proposta intercultural: a imposição da língua nativa aos não-indígenas. Afirma que não se pode falar de interculturalidade sem pensar em *descolonização*⁹ e, nesse sentido, propõe que se dê visibilidade a outros pontos de vista.

Trata-se, segundo ele, de não pensar a educação como assimilação sociocultural, mas como pretensão de relação onde o sub-versivo tenha lugar. Alinhando-se a Pozo Menares (2014), Ibañez Salgado (2012), Rincón Murcia (2007) e Rojas (2014) sinaliza Vargas que não

⁹ Vargas (2017) adota a perspectiva de *descolonização*. Esta é uma discussão que se tem no âmbito da interculturalidade. Walsh (2018) assim distingue decolonização e descolonização: a primeira encerraria um processo de rompimento, seria utilizado em contextos em que ainda não se rompeu com os laços de dominação, ao passo que o segundo termo, de acordo com sua concepção, representaria uma ruptura com aqueles. Segundo ela, o primeiro é o mais adequado, pois nunca se rompe totalmente com uma prática de dominação: ela se reconstrói, encontrando outros mecanismos de atuação.

se deve buscar a igualdade de condições para dialogar; simplesmente deve-se buscar *o diálogo*. Sugere que este se dê na “perspectiva de uma aprendizagem mútua, onde as partes em diálogo aprendam e conheçam suas cosmovisões, tomando como referência seus próprios idiomas, sem necessidade de tradução” (VARGAS, 2017, p. 934). E sinaliza que a principal debilidade da retórica decolonial é não compreender que a paridade no debate é elemento fundamental.

Neste sentido, tece uma crítica à concepção política de interculturalidade como elaborada por Catherine Walsh (2010 *apud* Rojas, 2014). Concorda com ela no que tange ao entendimento de que não basta simplesmente reconhecer e tolerar a diferença; entretanto, discorda quando ela defende que se rompa com as estruturas a partir do colonizado. Para ele, isto seria reforçar a diferença e mantê-la à margem. Isto não promove o diálogo, segundo ele. Diz que pensar o diálogo a partir da disparidade, é conservar a diferença como um direito e não estimular a construção comum, a elaboração de um projeto comum. Para ele, o diálogo deve questionar as diferenças, pois o diálogo e o questionamento favorecem o entendimento entre os diferentes e, sendo assim, colonizador e colonizado precisam se reconhecer como tais, a partir do diálogo empreendido¹⁰.

Concluindo, reafirma sua tese de que a educação intercultural tem que ser para todos, pois aquele que exclui (o representante da classe que domina) precisa estar envolvido em processos de aprendizagem, sensibilidade e responsabilidade social histórica e política. Se o nativo precisa aprender a sua língua, igualmente ele precisa aprender a língua e a cultura do nativo. Defende os projetos educativos gerais, no sentido de “proposta para todos” (e aí não estão centrados em conhecimentos uni-versais, que, geralmente, são hegemônicos). Alinhando-se a Ibañez Salgado (2012), defende um currículo nacional nessa perspectiva e informa que a Educação Intercultural Bilíngue deve estar associada a um projeto nacional decolonial.

Propõe um diálogo interpelador entre aquele que segregou, excluiu, e aquele que foi segregado, em que ambos se autoreconheçam como tais. Propõe uma educação intercultural que promova um diálogo polifônico construtor de um aprender a conviver que reivindique a diferença, um diálogo politicamente decolonialista – dos sujeitos concretos – e aberto ao dissenso do “universal”, ao mesmo tempo em que ao consenso em relação ao precário e subversivo do ser humano: a vida.

¹⁰ O autor alerta, dessa forma, para a questão de que manter o foco em sua cultura, ter a intenção de preservá-la, autoafirmá-la, sem abertura para o diálogo com as demais, pode levar à formação de “guetos”, ao isolamento de algumas culturas.

Em conformidade com Mejía Jiménez (2016), Vargas (2017) mostra que a interculturalidade deve constituir um processo histórico, político, social, enfatizando seu movimento contínuo de constituição das culturas e de percepção das exclusões epistemológicas. Assim, como aquele autor, também se debruça sobre os processos educativos, analisando a importância de uma educação intercultural. Entretanto, diferentemente de Mejía Jiménez, ele defende a existência de um currículo nacional e a atribuição da condição de epistemologia à cosmovisão discursiva indígena. Reivindica a existência de políticas públicas educacionais que garantam uma educação intercultural. Ele relaciona, de forma enfática, procedimentos que devem ser enfatizados em uma proposta de educação intercultural, como a atenção à formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a investigação. Além disto, relaciona “competências” que devem acompanhar uma educação intercultural e a necessidade de “impor” a língua nativa a quem não a utiliza, como medida de garantir a equidade.

Assim como Dussel (2016), ele rechaça o termo multiculturalismo, enfatizando que ele não atende satisfatoriamente a um projeto que vise o rompimento com padrões de dominação. Como Mejía Jiménez (*op. cit.*), defende que a educação intercultural deva ser projeto para todas as escolas – não apenas as bilíngues. Entretanto, diferentemente deste, ressalta que se deva ter, em todas as instituições educativas, representantes das comunidades locais, para os quais se daria formação pedagógica. Ou seja, em sua concepção, o diálogo precisa ser “forjado” e não basta apenas afirmar a identidade própria de cada cultura, é preciso colocá-las em diálogo permanente.

2.2 Concepções e tensões da Educação Intercultural em países europeus

Na Europa, tem sido crescente a preocupação com a educação intercultural, em função da necessidade de promover a integração dos imigrantes às sociedades locais. Entretanto, o que se observa é uma perspectiva diferente daquela que ela vem assumindo na América Latina. Catarci (2016) mostra que, no que tange ao contexto italiano, a educação intercultural se estrutura por dois eixos: a) em primeiro lugar, visa identificar, planejar e experimentar estratégias mais adequadas para promover a inserção efetiva dos indivíduos estrangeiros na sociedade, assegurando seu sucesso escolar; b) em segundo lugar, essa perspectiva significa estimular hábitos de acolhida entre os italianos e, segundo ele, pretende que o sistema

educacional se volte para a formação não apenas do cidadão italiano, mas do cidadão do mundo, que vive em um contexto global interdependente.

Ele mostra que uma proposta de educação intercultural começou a despontar na Itália – assim como em outros países europeus – por conta do aumento do fluxo de imigrantes. No caso específico da Itália, somaram-se à chegada dos estrangeiros movimentos decorrentes de processos históricos que desencadearam significativas relações de confronto, de intercâmbio e de conflitos entre diferentes culturas: presença de minorias linguísticas no país, a experiência do colonialismo na Etiópia, Somália, Líbia e Eritreia, o desenvolvimento do racismo – especialmente após a promulgação do Manifesto da Raça (1938) e das Leis raciais (1938-39)¹¹ – e a longa experiência de emigração italiana no exterior. Sinaliza que o fenômeno da imigração é relativamente recente (anos 70 do século XX) e atingiu proporções enormes, fazendo com que, hoje, o quantitativo de imigrantes seja de aproximadamente 8,5 % da população do país.

O autor relaciona as várias iniciativas da política pública em relação a propostas interculturais. Mostra que a atual constituição do país – elaborada em 1948 – já trazia como princípios a igualdade entre todos os cidadãos, a acolhida de todos, com proteção àqueles que demandam cuidados, por conta de sua condição econômica. Enfatizava, ainda, o respeito a todos os credos e a todas as religiões. Entretanto, com a rápida configuração multicultural da sociedade italiana, uma série de circulares ministeriais começou a enfatizar a necessidade de elaboração de uma educação intercultural. A primeira delas data de 1989 e ressalta a inserção de estudantes estrangeiros em terras italianas, sinalizando a necessidade de acolhida (ensinando o italiano, mas também a valorização da língua e da cultura). As demais – que apareceram de 1991 até 1999 – procuram já a proposição de estruturação de propostas interculturais, chamando a atenção para a necessária elaboração de ações que se voltem para todos – especialmente os excluídos. Importante destacar que em 1997, é criada no âmbito do Ministério da Educação italiano a Comissão Nacional para a Educação Intercultural, com o objetivo de propor ações para o aprofundamento das questões interculturais.

Em 1998, é promulgada a primeira lei de imigração, que prevê que as escolas elaborem projetos interculturais para “ampliação da oferta de formação, visando à valorização

¹¹ As Leis Raciais foram um conjunto de leis e regras administrativas, aplicado na Itália entre os anos 1938 e 1945, pelo regime fascista, com o objetivo de atingir mais especificamente as pessoas de religião hebraica. Por elas, os judeus foram proibidos de possuir empresas, terrenos e imóveis de determinado valor, proibidos de possuírem empregos públicos, de prestar serviço militar e de casarem com pessoas de outra religião. Essas leis se basearam no Manifesto da Raça – documento que usava argumentos pretensamente científicos para tentar convencer sobre a ideia de uma “raça italiana de origem ariana”. Como consequência dessas leis, muitos foram obrigados a emigrar e outros tiveram que abandonar suas casas e seus empregos.

das diferenças culturais e linguísticas e à promoção de iniciativas de acolhida e intercâmbio” (CATARCI, 2016, p. 133). Este texto traz, pela primeira vez, a defesa de existência de *mediadores culturais qualificados*. Um importante documento é redigido no ano seguinte. Oriundo da presidência da República, o Decreto 394 estabelece autonomia para professores e professoras elaborarem planos de ação para grupos de estudantes imigrantes, com as adaptações que se fizerem necessárias. Segundo o autor, são ações pontuais, mas que sinalizam a preocupação com uma educação que acolha a todos.

Somente em 2006, segundo ele, tem-se um importante documento que manifesta “certa maturidade” no trato da educação intercultural no país. As *Orientações para a acolhida e a integração dos estudantes estrangeiros* trazem, pela primeira vez, uma série de proposições e estratégias para garantir a inserção educacional de todos os/as estudantes. Constituindo-se um manual concreto para enfrentar as dificuldades decorrentes da inserção de estudantes estrangeiros, sublinhando que a educação intercultural é a referência a partir da qual se desenvolvem as especificidades dos percursos formativos dos estudantes estrangeiros em uma perspectiva de educação que abrange todos os estudantes. O documento sensibiliza para as formas democráticas de convivência e enfatiza o papel da escola como espaço de construção e partilha de regras comuns.

Ele mostra que, em 2007, uma instância criada no âmbito do Ministério da Educação, o Observatório Nacional para a integração dos estudantes estrangeiros e para a educação intercultural, elaborou um documento sintetizando uma proposta para a educação intercultural naquele país. A importância do documento está na definição de um modelo de integração intercultural italiano. Por ele, são definidos como elementos básicos ou pilares: o universalismo, a escola comum, a centralidade da pessoa em sua relação com o outro, a intercultural com a perspectiva da promoção do diálogo e do intercâmbio entre culturas, para todos os estudantes, em todos os níveis. A partir desses princípios foram estabelecidas dez linhas de ação, que podem ser reunidas em três macro-áreas: ações para a integração, ações para a interação intercultural, atores e recursos. Na macro-área 1, tem-se orientações quanto a: práticas de acolhida e inserção na escola, italiano como segunda língua, valorização do plurilinguismo, relação com as famílias estrangeiras e orientação. Na macro-área 2, temos: relacionamento na escola e no período extraescolar, atividades referentes a discriminações e preconceitos, perspectivas interculturais nos conhecimentos e nas competências. Na macro-área 3, temos: a autonomia e as relações entre as redes de ensino, sociedade civil e território, o

papel dos administradores do sistema escolar, o papel dos professores e dos agentes não-docentes.

O autor mostra que, em 2014, foram emitidas as *Novas Orientações para a acolhida e a integração de estudantes estrangeiros*. Valendo até os dias atuais, este documento permite apreender que a educação intercultural está orientada para dois propósitos essenciais: por um lado, para a inclusão dos estudantes estrangeiros; por outro, para a reformulação da didática, em uma perspectiva intercultural – para todos os estudantes. Ele cita algumas estratégias postas em prática em seu país e que são orientadas para a construção de uma didática intercultural. São elas: criação de espaços específicos e atividades que possam acolher os estrangeiros e suas famílias; a inicialização de um processo de formação contínua para docentes e não docentes; a criação de uma “Comissão Intercultura”, com funções de estímulo para a reorientação da didática em uma perspectiva intercultural; a abertura – por meio de grupos de professores – de reflexões críticas sobre objetivos, conteúdos, estratégias.

O autor informa que as várias estratégias levadas a efeito nos países da União Europeia foram reunidas pela rede Eurydice. E as estratégias são as seguintes: medidas de orientação, estratégias destinadas a reforçar a interação entre a escola e as famílias migrantes, ensino da língua materna, a promoção de processos mediante os quais as relações entre pessoas de diferentes origens culturais são analisadas e explicitadas nos currículos escolares. Além disso, conforme explicita o autor, os mecanismos de apoio aos estudantes que necessitam podem ocorrer por meio de dois princípios: um modelo integrado, em que os /as estudantes são colocados em turmas regulares e um modelo separado, onde se organizam turmas exclusivas para estudantes estrangeiros. No primeiro caso, as medidas de apoio (essencialmente linguísticas) são efetivadas no horário letivo normal. No segundo, os estudantes estrangeiros podem ficar em turmas separadas por tempo limitado e ser submetido a um trabalho intensivo, ou podem ser organizadas turmas por anos de escolaridade – e, ainda nessas, podem ser formadas turmas de acordo com as habilidades linguísticas deles, ou seja, por níveis de domínio do idioma de ensino. Catarci informou que, na Europa, o modelo mais adotado tem sido o integrado.

O autor conclui criticando o que está proposto em termos de educação intercultural na Itália, por conta da distinção que é feita para “estudantes estrangeiros” ou “estudantes de cidadania não-italiana”. Segundo ele, não se pode tratar todos dentro desse espectro, tão variadas são as situações. Ele ressalta que há estudantes que nunca tiveram contato com o idioma italiano, ao passo que há outros – os chamados de segunda geração, filhos de

imigrantes – que já tiveram contato com o idioma e já têm um histórico de escolarização. Ele defende que se supere a expressão “estudante estrangeiro”. E reforça que uma verdadeira educação intercultural deve estar voltada para a promoção do diálogo e do intercâmbio de culturas para toda a população escolar e para todos os níveis de ensino. Ressalta que, assim, a abordagem intercultural não está voltada apenas para a integração de estudantes estrangeiros, mas passa a ter a diversidade como paradigma educacional, enfatizando as diferenças de gênero, cultura, origem, classe social, percurso escolar, etc. Mostra que ela desta forma contribuirá para que a integração dos estudantes estrangeiros passe pela luta contra a exclusão de suas famílias.

Ele alinha-se, assim, a Vargas (2017) e Mejía Jiménez (2016) na defesa de que um projeto intercultural deve ser direcionado para toda a sociedade, criticando seu direcionamento para grupos específicos de excluídos. E, assim como Vargas (2017), ressalta a importância das políticas públicas como condição necessária para a sua garantia. Entretanto, diferentemente deste autor, não fala em “imposição” de uma ação ou outra, de “imposição” de um ou outro conteúdo, mas de “orientações” e “linhas de ação” para uma educação intercultural. Ele sinaliza que, no âmbito da educação, a interculturalidade assume um caráter de um projeto intencional de promoção do diálogo e do intercâmbio cultural direcionado a todos os indivíduos (tanto nativos quanto estrangeiros). Neste sentido, nos provoca a refletir sobre por quais meios políticas públicas orientadas em uma perspectiva intercultural podem desempenhar papel decisivo na promoção do diálogo, na identificação e respeito às diferenças e no estímulo à elaboração de projetos comuns. Ele sinaliza como ponto positivo da política pública em seu país (a Itália) a criação de uma comissão com funções de estímulo para a reorientação da didática em uma perspectiva intercultural.

Pinto (2017), dedicando-se a investigar a percepção de docentes e discentes acerca do patrimônio histórico em uma localidade de Portugal, demonstrou preocupação com uma visão limitada em relação à concepção de patrimônio histórico que captou em sua investigação e ressaltou a necessidade de uma reflexão mais profunda e sistemática sobre concepções de professores e estudantes acerca da interculturalidade, enfatizando que o patrimônio cultural é uma construção social, que registra mudanças sociais que são próprias da vida dos homens. Demonstrando que ele “pode revelar as dimensões histórica e cultural de identidades sociais e espaciais” (*ibid.* p. 206) e que todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, têm marcas da atividade humana no passado, a autora chama a atenção para a visão que muitos

demonstraram ter do patrimônio, julgando tratar-se de representação de uma “memória coletiva”, encerrando o que havia de comum na sociedade.

Reconheceu, assim como Vargas (2017), a importância da formação de professores para uma educação intercultural. Sem entrar no mérito da questão de que esta pode romper com laços de dominação – como enfatizam os autores citados anteriormente – preocupando-se apenas com a identificação do patrimônio histórico, esta autora chama a atenção para a questão do reconhecimento das diferenças e da participação delas na constituição do patrimônio cultural – o que, de certa forma, também é a preocupação deles.

Ressalta, assim, a necessidade de que se evidencie a relação entre a história e a interculturalidade: segundo ela, apoiada em Rüsen (2002), a identidade cultural do ser humano se forma pelo movimento que o leva a agir a partir de sua relação com a natureza e com a alteridade. A partir da afirmação de que as características culturais de todas as comunidades mudam, pois aquela relação muda com o tempo – uma vez que o dinamismo é próprio da vida social – a autora ressalta que é por meio do patrimônio que se pode perceber/captar essas mudanças, reforçando a necessidade de uma educação patrimonial em consonância com uma educação intercultural.

Fortuna e Silva (2002) também ressaltam o dinamismo das relações sociais e informam a importância do espaço urbano como espaço de dinamização cultural. Eles partem das considerações rousseuianas acerca da espacialidade para afirmar que é difícil, hoje em dia, imaginar uma preservação das culturas locais e das identidades das cidades por meio de uma “*autarcia cultural*”, que se nega ao contato com outras formas e arranjos políticos e culturais. Argumentam que as cidades – oriundas de transformações ocasionadas pela industrialização – têm como traço significativo a heterogeneidade social e cultural, a relativização de perspectivas e de afirmação da enorme diversidade de estilos e comportamentos. Daí emergem, segundo os autores, narrativas diversas, que, da mesma forma que põem em evidência o deslocamento do sujeito, a perda do sentido de pertencimento a um lugar, também constituem “potencial democrático e emancipatório” (*ibid.* p. 423), por possibilitar a criação de espaços de sociabilidade, de diálogo entre as pessoas. Nesse sentido, propõem a dinamização dos espaços públicos das cidades, por meio da análise que empreendem da cultura local e da cultura global¹².

¹² Segundo os autores, produtores culturais e governantes teriam a responsabilidade de promover a efetiva participação e inclusão de todos/as na programação cultural das cidades, por meio de iniciativas que contemplassem a todos/as. Eles criticam o fato de, atualmente, nas grandes cidades, os espetáculos culturais estarem sob a responsabilidade de grandes empresas de entretenimento, que não somente desconsideram as

Os autores ressaltam o papel nefasto da globalização para as culturas das cidades, desarticulando-as, desfigurando o sentido dinâmico do espaço público urbano. Sinalizam haver um “possível novo *ethos* cosmopolita em construção”, que se concretiza pela ação de especialistas das terceiras culturas e que precisa ter seu sentido avaliado pelo conteúdo das relações que fomenta. Mostram que esses especialistas personificam a cultura global, que vai impondo seus modelos e afirmam que o confronto da cidade com esses profissionais da cultura global e suas referências desterritorializadas tanto pode gerar aproximações como pode aprofundar distanciamentos. Ressaltam que as zonas de intermediação entre aquilo que é global e aquilo que é local representam espaços de decodificação das mensagens e práticas sociais e culturais defendidas por aquele modelo.

Eles concluem que a vida em grupo, o espírito associativo, o coletivo de trabalho, a relação de vizinhança, as culturas juvenis, étnicas, políticas podem constituir vigorosas espacialidades sociais que nos permitem relacionarmos uns com outros e dar novo sentido a um mundo destinado a ser local e global ao mesmo tempo. Podem oferecer novos horizontes de qualidade de vida nas cidades contemporâneas. É preciso cultivar essas relações de proximidade, segundo eles. Essas considerações são perfeitas e remetem, a meu ver, à importância da escola nessa reconfiguração da cultura urbana e faz lembrar a importância primordial que ela tem nas comunidades onde não há espaços culturais “institucionalizados”, onde as pessoas parecem dispersas em espaços privados.

A escola poderia garantir, nessas localidades, a existência de espacialidades de relacionamento proximal – conceito usado pelos autores – e constituir um espaço privilegiado de expressão das diferentes culturas, não apenas pelo trabalho pedagógico em uma perspectiva intercultural, mas também por constituir um espaço público aberto, em diferentes momentos, ao diálogo, às manifestações das diferentes expressões culturais. Como eles próprios afirmam, é preciso dinamizar os espaços públicos das cidades, pois os espaços privados, em um contexto de políticas neoliberais, só têm se voltado para o que é “geral”, “global”, não atentando para o que é singular, para as diferenças. Reivindicam, assim como outros autores, de certa forma – e sem usar a expressão *interculturalidade* – políticas públicas que a contemplem.

2.3 A discussão sobre Educação Intercultural no Brasil

culturas locais (com espetáculos que contemplam apenas a cultura hegemônica) como também impedem – pelos preços exorbitantes dos ingressos – que toda a população possa usufruir desses espetáculos.

No Brasil, a discussão sobre a educação intercultural ganhou expressividade com os estudos da Professora Vera Candau. Sinalizando que a presença de grupos culturais diversos tem sido muito comum nas esferas públicas, gerando, em muitos casos, conflitos e tensões, Candau (2012) chama a atenção para a necessidade de políticas públicas que os contemplem – especialmente no espaço escolar, onde várias pesquisas informam sobre casos de discriminação e exclusão de estudantes por conta de diferenças de toda espécie. Segundo a autora, urge, por conta disto, trabalhar as questões referentes ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Neste sentido, analisou as concepções de “igualdade” e “diferença” e explicitou a proposta de educação intercultural com a qual seu grupo de pesquisa vem trabalhando, por acreditar que é esta que – associada à perspectiva da educação em direitos humanos – pode efetivamente desconstruir os aspectos configuradores da cultura escolar vigente, que exclui, discrimina e segrega o “diferente”.

Propondo-se a oferecer elementos que colaborem para práticas pedagógicas voltadas para a equidade, a democracia e ao direito à educação e à aprendizagem de toda criança, Candau (*ibid.*) ressalta a importância de um processo contínuo de desconstrução daqueles aspectos e, neste sentido, sinaliza a polissemia dos termos “igualdade” e “diferença”, captada em diversas investigações de seu grupo de pesquisa. Segundo ela, frequentemente, o primeiro termo apareceu associado – nas narrativas de professores e professoras – à homogeneização de processos. Ou seja, fazia-se referência a uma “cultura comum” a que todas e todos as/os estudantes deveriam ter acesso. Essa ideia, segundo ela, foi construída na Modernidade e impregnou a cultura escolar desde o século XIX. A concepção de algo que seja “igual”, para todos e todas, invisibiliza, nega e silencia as diferenças no espaço escolar. É preciso, assim, segundo ela, que se articule a afirmação da “igualdade” com a de sujeito de direitos.

No que tange à diferença, a autora informa que, nas narrativas dos/das docentes entrevistados/das nas pesquisas de seu grupo, ela está frequentemente associada a aspectos negativos (indisciplina, baixo rendimento acadêmico, déficit cultural, desigualdade). São “diferentes”, assim, para os/ as docentes, aqueles que se aproximam da “anormalidade”, que não se enquadram naquilo que a escola convencionou considerar como “parâmetro”. Em poucos depoimentos, segundo ela, a diferença é associada a “identidades plurais que enriquecem o processo pedagógico”. Assim, de modo geral, nas narrativas docentes, “igualdade” e “diferença” constituem universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem. É preciso, segundo ela, sinalizar sua articulação, pois a primeira não significa padronização, uniformização e a segunda, longe está de representar desigualdade ou “falta”. Afirma que, nos

trabalhos que vem desenvolvendo, a articulação entre “igualdade” e “diferença” é fundamental.

Neste sentido, a autora busca articular tais expressões, sinalizando para a necessidade de “desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presente em nossa sociedade” (CANDAU, 2012, p. 239). Afirma que a igualdade que se propõe a construir diz respeito aos “direitos básicos de todos”. Todos/ Todas devem ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da identidade – diferenças que são o resultado de processos históricos e estão atravessadas por relações de poder (*ibid.*).

Ela informa que o discurso dos direitos humanos está intimamente relacionado às lutas sociais e está marcado por referenciais da Modernidade (igualdade, universalidade, liberdade). Informa, ainda, que esses referenciais têm sido questionados, na atualidade, por muitos grupos e pesquisadores que se debruçam sobre o estudo dos direitos humanos. Mostra, entretanto, que, muitos deles – ao questionar a ênfase dada à defesa da igualdade, de que somos todos/todas iguais (perspectiva oriunda daquela época) – acabaram reivindicando a afirmação da diferença. Ou seja, deixando-se um de lado, reivindica-se o outro. A autora questiona esse posicionamento e ressalta que é preciso articular esses dois termos: igualdade e diferença.

Ela afirma alinhar-se, assim, a Boaventura de Sousa Santos, que também reivindica uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade. Segundo este autor, “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar [...] como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS *apud* CANDAU, 2012, p. 240). Conforme ela informa, para este autor – que distingue quatro formas de globalização, sendo duas hegemônicas e duas contra-hegemônicas – somente uma das formas de globalização, o *cosmopolitismo insurgente e subalterno* – que nasce dos movimentos de resistência organizados transnacionalmente – é que poderá reconceitualizar os direitos humanos em outra perspectiva.

Ela ressalta que essa reconceitualização não nega as raízes históricas da construção dos direitos humanos, mas as trazem para dialogar com as problemáticas atuais, em um diálogo intercultural, sinalizando, assim, que, para a ressignificação dos direitos humanos hoje, é importante a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural. E, nessa perspectiva, os processos educacionais são de suma importância.

Enfatizando que a discussão sobre educação intercultural vem crescendo na América Latina, a autora destaca que a expressão admite várias interpretações, que estão ancoradas em diversos aportes teóricos. A educação intercultural vem deixando de estar ligada apenas à

educação escolar indígena e vem ampliando-se para toda a sociedade, propondo uma sociedade democrática. Ela busca distingui-la do termo multiculturalismo, mostrando as aproximações e os distanciamentos entre ambos. Mostra que aquele também encerra várias vertentes e que se pode reduzir a variedade de concepções existentes a três dimensões: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo.

O primeiro refere-se ao reconhecimento da existência de diferentes grupos e ao esforço para integrá-los à sociedade, sendo incorporados pela cultura hegemônica. Ou seja: busca-se assimilar os grupos subalternizados aos valores e conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica. O segundo – multiculturalismo diferencialista – busca enfatizar as diferenças, garantindo, em diferentes contextos, espaços para seu reconhecimento e sua manifestação. Enfatiza que – sob o argumento de que somente assim os grupos podem manter suas matrizes culturais de base – não há a proposição de um diálogo de perspectiva reconstrutiva. O terceiro, segundo ela, busca articular políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento das diferenças dos diferentes grupos culturais. Informa que se situa nesta terceira perspectiva – que acentua a interculturalidade – por considerar que é ela que efetivamente pode construir uma sociedade democrática.

Em relação à interculturalidade, sinaliza que – de acordo com Catherine Walsh – há três concepções de educação intercultural circulando no contexto latino-americano: a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira refere-se ao contato e intercâmbio entre os sujeitos e culturas sem, contudo, sinalizar as questões de poder que permeiam estas relações e situam politicamente os grupos. Assim, reduz as relações interculturais a relações interpessoais somente. A segunda é aquela que busca assimilar os diferentes grupos à cultura hegemônica, não tensionando as questões de poder que posicionam alguns. A terceira refere-se ao movimento de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, para empoderamento dos indivíduos que foram posicionados em situação de subalternidade. Candau (2012) informa que se alinha com esta última. É ela, com efeito, que permite questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais.

Sinalizando que é esta última que dá suporte aos trabalhos que coordena, ressalta que seu grupo de pesquisa elaborou uma concepção própria para a expressão *educação intercultural*, para que as pesquisas realizadas no âmbito desse grupo tivessem uma “referência comum” (*ibid.* p. 244). Tal concepção apresenta, por meio de um mapa conceitual,

os conceitos fundamentais e suas relações, expressas por palavra ou frase de ligação entre os conceitos. Assim – a partir da pergunta “em que consiste a educação intercultural?” – estruturou-se um mapa conceitual que relacionou as seguintes categorias fundamentais: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. E estas foram relacionadas a subcategorias.

Em relação à primeira categoria, *sujeitos e atores*, ela sinaliza a promoção das relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. Mostra que a interculturalidade “fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais” (CANDAUI, 2012, p. 245), potencializando:

os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAUI, 2012, p. 245).

Em relação à categoria “saberes” e “conhecimentos”, informa que o mais importante é promover o diálogo entre eles – no caso em que, tradicionalmente tais termos são concebidos por diversos autores: o primeiro ligado às produções dos diferentes grupos relacionadas às suas práticas cotidianas e às suas tradições; o segundo, a ideias e conceitos geralmente referentes às diferentes ciências e envoltos em certa *universalidade* e *cientificidade* – e não estabelecer suas diferenças, pois fazê-lo seria promover uma hierarquização entre eles, reforçando relações de poder que se instituíram a partir daquela distinção. Diz que a perspectiva intercultural intenciona “estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico [...]” (CANDAUI, 2012, p. 245).

Quanto às práticas socioeducativas, sinaliza que elas estão referidas às dinâmicas habituais dos processos socioeducativos, que, muitas vezes, são padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais das/dos estudantes. A educação intercultural busca o rompimento com essas práticas, ao favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e uso de diferentes linguagens. Em relação à quarta categoria – políticas públicas – sinaliza que esta busca relacionar os processos educativos com o contexto político-social em que se inserem. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, apoiando políticas de afirmação.

Neste sentido, propõe alguns caminhos para uma autêntica educação intercultural: desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos, problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo, que, implícita ou explicitamente, ainda impregnam o currículo escolar, desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas, indagar os critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, e promover o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos. Além disto, afirma que é preciso reconhecer e valorizar as diferenças culturais e estabelecer sua relação com o direito à educação de todos e todas.

Neste debate, ela ressalta que é preciso rever a ideia do “comum a todos e todas” – que ainda impregna as práticas escolares – e avançar para a compreensão da diferença como o elemento comum, permitindo, assim, “que a igualdade se expresse nas diferenças, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar” (CANDAUI, 2012, p. 246).

Nesse sentido ainda, sinaliza outros aspectos de suma importância para o estabelecimento da educação intercultural. Um deles é a atenção aos processos de constituição das identidades culturais, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Ressalta a necessidade de consideração do movimento histórico, sinalizando que é preciso trabalhar com um conceito dinâmico e histórico de cultura, “capaz de integrar raízes históricas com novas configurações” (*ibid.* p. 247), evitando-se a ideia de essência preestabelecida e imutável. Outros aspectos importantes por ela sinalizados no âmbito da educação intercultural referem-se à promoção de experiências com os “outros”, o que representa o exercício de edificação de projetos que suponham o diálogo e a construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos sociais – e o “empoderamento” dos sujeitos.

Assim, da mesma maneira que Catarci (2016), Vargas (2017) e Mejía Jiménez (2016), a autora defende a necessidade de políticas públicas que contemplem as diferenças sociais e coloquem-nas em diálogo. Entretanto, de forma mais enfática do que eles, no que tange à educação, mostra que tais políticas devem estar atreladas à garantia dos direitos humanos, propondo, assim, que a educação intercultural se associe com a perspectiva da educação em direitos humanos. E, diferentemente daqueles autores, ressalta a articulação entre igualdade e diferença como fundamental em uma proposta de educação intercultural.

A relação entre igualdade e diferença, sinalizada por Candau como essencial para a configuração de uma educação intercultural, foi foco da análise empreendida por Backes e Pavan (2011). Objetivando prescrutar as epistemologias que tem embasado os estudos sobre

currículo nos últimos anos, os autores tomaram como referência os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPED no período 2005-2009. Partiram para esta análise tomando como base os conceitos de diferença e de identidade, e aí identificaram, nos trabalhos, ora um enfoque na epistemologia da diferença pura ora enfoque na epistemologia da diferença/identidade. Eles informaram que tal preocupação está em consonância com os novos debates no campo social, incluindo aí a educação. E sinalizaram que o conceito de *virada cultural*, de Hall (1997) – ao compreender a cultura não mais como apêndice de estruturas econômicas, sociais e políticas, mas, sim, como constitutiva da vida social – reconfigurou muitos aspectos nos estudos da sociedade.

Neste contexto, mostraram que é no campo da cultura que os significados são produzidos e, nessa perspectiva, ressaltaram o conceito de linguagem como conteúdo cultural. Sinalizaram que, com esse novo enfoque da cultura, no que tange à educação, passou-se à compreensão de que o significado não está dado, e sim, é construído, e à compreensão de que existem múltiplos significados. Para o campo do currículo, mais especificamente, passou-se ao entendimento dos diferentes enfoques sobre o conhecimento e à compreensão de múltiplos conhecimentos. Os autores informaram que, mesmo aqueles que não veem o campo do pós-modernismo com a força de um conceito, concordam que não se pode ficar indiferente às suas colocações. Nesse trabalho, se propuseram a verificar como o campo teórico utilizado (estudos culturais) veem os conceitos de identidade e diferença, numa epistemologia que, longe de se desinteressar e se situar fora da questão do poder – como muitos a acusam -, vê o poder como constitutivo do saber.

Sinalizaram que as identidades e as diferenças são resultado de múltiplas articulações e que, por isto, não são fixas, são mutáveis. Nesse movimento, mostram que a questão do poder está presente nos diferentes contextos. Informaram também que, no campo dos estudos culturais, as identidades e as diferenças, por se rearticularem e se ressignificarem constantemente, são escorregadias e ambivalentes. E ressaltaram que as identidades estão em permanente construção, na relação com as diferenças. Neste ponto, aproximaram-se de Candau (2012), quando esta também sinalizou o entrelaçamento dos dois conceitos e a questão de poder implícita nessa relação.

Como se pode verificar, a preocupação com a questão das identidades, da igualdade, da diferença e da necessidade de propostas educativas que a contemplem de forma crítica é constante nos debates curriculares e vem ganhando força, especialmente na última década. Diversos autores, em diferentes países, têm dedicado seus estudos e pesquisas a estes temas.

No que tange ao contexto europeu, percebe-se que as migrações vêm provocando este debate de forma mais acentuada. O “outro”, o “diferente” que chega com o movimento migratório – acentuado nos últimos anos pelas questões político-econômicas de outros países – tem instigado os governos a proporem políticas ditas “interculturais”. No caso dos países latino-americanos, as propostas de educação intercultural acontecem já há algum tempo, engendradas por movimentos que reivindicaram o respeito às culturas nativas.

Entretanto, podemos perceber nos dois contextos uma diferença crucial: enquanto no contexto europeu trata-se de medidas de “acolhimento” e “inserção do diferente” à cultura local – conforme nos informa Catarci (2016) –, no âmbito da América Latina, a discussão tem ganhado outros contornos, pois, aqui, políticas de educação intercultural já foram implantadas há alguns anos e há a constatação, por parte de diversos pesquisadores (VARGAS, 2017; DUSSEL, 2016) de que elas não têm enfrentado, em sua essência, as questões de poder já entranhadas nas estruturas sociais e que posicionam politicamente os diferentes grupos, porque estão restritas às culturas nativas, voltadas para elas, unicamente. Em ambos os casos, pesquisadores e pesquisadoras aqui analisados/analizadas (MEJÍA JIMÉNEZ, 2016; DUSSEL, 2016; VARGAS, 2017; CATARCI, 2016; CANDAU, 2012) sinalizaram a necessidade de ampliar o conceito de educação intercultural para que se constitua um projeto para toda a sociedade – e não apenas para determinados grupos, minorias ou excluídos.

Além disto, muitos deles/delas (MEJÍA JIMÉNEZ, 2016; DUSSEL, 2016; VARGAS, 2017; CATARCI, 2016; CANDAU, 2012; FORTUNA e SILVA, 2002, PINTO, 2017; BACKES e PAVAN, 2011) ressaltam a necessidade de considerar, nesse debate, conceitos como identidade, igualdade, diferença. Candau vai mais além nesta discussão e ressalta a necessidade de que a educação intercultural, ao focar os conceitos de igualdade e diferença, se articule – por conta disto – à educação em direitos humanos, ampliando enormemente o debate.

Outro aspecto que sobressaiu nas análises efetuadas aqui foi a importância das políticas públicas direcionadas para uma proposta intercultural. Embora alguns tenham tratado a questão de maneira ampla (DUSSEL, 2016; FORTUNA e SILVA, 2002), não especificando setores para sua atuação; outros/outras (MEJÍA JIMÉNEZ, 2016; VARGAS, 2017; CATARCI, 2016; CANDAU, 2012; PINTO, 2017) enfatizaram a questão da política pública educacional. E, neste último grupo, há quem defenda que a melhor maneira de as políticas públicas encaminharem este processo seja com um direcionamento/imposição de ações específicas (VARGAS, 2017) e há quem defenda que isso se dê por meio de orientações

gerais (MEJÍA JIMÉNEZ, 2016; CATARCI, 2016; CANDAU, 2012; PINTO, 2017). Em relação a este aspecto, creio que a análise de algumas políticas implantadas na perspectiva da educação intercultural em alguns países pode apontar possibilidades e limites de uma e outra posição.

Uma questão que também apareceu nas análises foi a do ponto de partida para o diálogo intercultural. Dussel (2016) alinhando-se com Grosfoguel (2010) enfatiza que este diálogo deve partir das culturas periféricas, “oprimidas”. Mejía Jiménez (2016) busca associar a educação intercultural a uma proposta de educação popular, definindo-a como aquela que se constrói nas particularidades de cada realidade e mostrando que esta é intercultural por excelência. Deixa entrever, assim, que havendo diferenças nessa realidade, elas obviamente deverão estar presentes nas propostas educativas. Vargas (2017) já propõe um currículo estruturado para contemplar diferenças, relacionando, inclusive, competências que devem ser desenvolvidas nos/nas estudantes e sinalizando também a necessidade de materiais estruturados – embora sinalize que, mesmo quando o currículo não o contempla, um corpo docente crítico pode empreendê-lo.

3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas no campo educacional, implantadas nos últimos anos, especialmente vinculadas às avaliações em larga escala, têm promovido uma redução do currículo (ESTEBAN, FETZNER, 2015). A consolidação de um sistema centralizado de avaliações, em nível nacional, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem causado tensão no dia-a-dia das escolas, ao fazer com que professoras e professores tenham que, muitas vezes, alterar seus percursos de trabalho e propostas por conta dos conteúdos que serão verificados nessas avaliações. Pesquisas mostram que é um desafio para professores e escolas levar adiante suas propostas pedagógicas quando se deparam com orientações em outra perspectiva que não aquela decidida coletivamente pela comunidade escolar.

Fetzner (2018), ao analisar as práticas relatadas pelos/pelas estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro – quer tenham sido observadas por eles/elas ou por eles/elas propostas – mostrou as possibilidades de discussão, interpelação de questões que, muitas vezes, não encontram outro espaço para tal, evidenciando, assim, a importância da escola como local para práticas interculturais. Entretanto, a autora sinaliza o longo percurso que ainda precisa ser percorrido na educação brasileira para que as práticas escolares considerem e partam das realidades, dos interesses e das motivações dos/das estudantes. Nas escolas pesquisadas/analizadas pelos projetos atrelados ao referido Programa, muitas das atividades orientadas por uma perspectiva intercultural foram propostas/instigadas por licenciandos e licenciandas, por coordenadores e coordenadoras dos subprojetos do PIBID e professores/professoras das escolas que, no âmbito do Programa, desempenhavam a função de supervisores/supervisoras dos/das estudantes das licenciaturas.

Assim, tal fato nos instiga a pensar por que – diante das possibilidades que se apresentam à escola a partir da realidade com a qual ela lida – práticas interculturais nem sempre se constituem um projeto de escola ou aparecem nos projetos docentes. Por que as questões que são levadas pelas/pelos diferentes estudantes nem sempre aparecem nos projetos de muitas escolas? Conforme Fetzner (2008, p. 525), essas questões são muitas vezes “vivas e não discutidas, não interpeladas, não refletidas [...]”. Em pesquisa já concluída, que buscou

verificar que significados emergiam da relação das professoras com as políticas educacionais, destaquei a sinalização de uma docente que, em determinado momento de sua carreira, participou da construção de um modelo de escola em outra perspectiva. Ela informava a relação macro/micro contexto como significativa para o trabalho desenvolvido nas escolas:

Em toda minha vida escolar, tanto na rede particular quanto na rede municipal, eu cheguei a ver bem no início é... reuniões pensando sobre currículo com mães representantes... [...] Isso foi um momento político. Sei lá... Entrou lá um prefeito, um governador, a gente tinha grandes pensadores... Darcy Ribeiro... Foi bem na época dos CIEPs¹³, pensando em escola como algo que fosse pertencente à comunidade mesmo, né? (Professora A – SANTOS, 2014, p. 102).

Um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, em uma busca por *currículos interculturais*, no período 2008-2019, identificou um aumento pelo tema nos últimos anos, embora ainda possa ser considerado pequeno o quantitativo (sete teses e onze dissertações), levando-se em conta a multiplicidade de identidades culturais em nosso país. Na análise das teses, frequentemente apareceu a questão da influência das políticas curriculares sobre as práticas docentes – tanto quando aquelas não faziam qualquer referência à diversidade e/ou às diferenças culturais quanto aparentemente pareciam fazer, mas não enfocavam a temática em uma perspectiva crítica; e mesmo – especialmente no caso das escolas indígenas – quando havia uma legislação que previa perspectivas interculturais na elaboração do currículo.

Esses trabalhos permitem identificar que as diferenças culturais ainda são ignoradas pela escola de Educação Básica, de maneira geral. Nesse contexto, podemos sinalizar duas situações observadas pelas/os pesquisadoras/es: a) que as escolas de Educação Básica ainda se orientam por um currículo monocultural, eurocêntrico, em que não há espaço para o diálogo entre as diversas culturas presentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, os grupos socioculturais que se distanciam do padrão etnocêntrico valorizado, passam por processos de discriminação, preconceitos e, muitas vezes, de exclusão nessas instituições (MARTINS, 2016; SILVA, 2018; SUYEYASSU, 2019; UCHÔA, 2019); b) que as escolas indígenas, em processo de valorização de suas culturas – e percebendo a necessidade de compreender as culturas não indígenas – empreendem movimentos de elaboração de currículos interculturais (SOUZA, 2019; PEREIRA, 2019).

¹³ CIEP é a sigla que denomina o Centro Integrado de Educação Pública, implantado no estado do Rio de Janeiro ao longo das duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), a partir de projeto educacional de autoria de Darcy Ribeiro.

3.1 A perspectiva hegemônica ainda presente nos currículos da Educação Básica

As pesquisas que buscaram desenvolver análises sobre o currículo escolar e sua relação com as diferenças culturais presentes nas escolas, identificaram que os currículos das escolas investigadas ainda se orientam por uma perspectiva monocultural, hegemônica, em que os conteúdos a serem trabalhados com os/as estudantes são estabelecidos previamente, ou seja, constituem propostas sistematizadas de conteúdos disciplinares, geralmente presentes em documentos encaminhados pelas secretarias de educação locais (estaduais ou municipais) ou os documentos oriundos do Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). E o entendimento da maioria das/dos professoras/es é de que o currículo constitui uma relação de conhecimentos tradicionalmente reconhecidos como conhecimentos escolares. Por conta desse viés hegemônico, percebe-se, nas escolas de Educação Básica, o silenciamento e a invisibilidade de outros conhecimentos, outras histórias, outros sujeitos e grupos, que não aqueles previstos em tal “currículo”.

Martins (2016) mostrou que, embora os/as professores/as confirmem a importância de os saberes da comunidade serem incorporados aos conteúdos curriculares, comprovou-se a ausência de diálogo e da inserção concreta daqueles nos currículos das escolas de Parintins, no Amazonas. A autora sinalizou que, apesar de os documentos curriculares oficiais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, os PCNs e as DCNs (tanto as Gerais, para a Educação Básica em sua totalidade, quanto as referentes ao Ensino Fundamental de nove anos) – fazerem referência à valorização cultural e aos saberes dos/das estudantes, é preciso questionar a forma como esses dispositivos foram percebidos e recebidos por professoras e professores.

Além disso, ela corrobora a visão de Júlio César Pereira¹⁴, de que os referidos documentos, ao reconhecer a necessidade de valorização das diferentes culturas, apenas promovem a apreciação da diversidade cultural dos grupos, não interferindo, eficazmente, em políticas públicas que garantam a inserção dos diferentes saberes nas dinâmicas sociais, promovendo diálogo e dinamizando, dessa forma, as práticas socioculturais. Ela ressalta que fatores tais como avaliações externas padronizadas, currículos também padronizados por meio dos livros didáticos configuram um contexto adverso às proposições de respeito às diferenças

¹⁴ PEREIRA, Júlio Cesar. O conceito de cultura na Constituição Federal de 1988, IV ENECULT, UFBA, Salvador, BA, 2008.

culturais e de conexão com as realidades locais. Ou seja: a proposição legal não garante a efetividade da articulação da formação escolar com a realidade e as necessidades locais.

Ela sinaliza que o texto legal destaca o “respeito aos tempos culturais e identitários dos estudantes” (MARTINS, 2016, p. 42), mas que respeito vai muito além de sensibilizar para a diversidade cultural, para o fato de permitir que os saberes do outro sejam enunciados em sala de aula, em momentos isolados. Nesse sentido, ela advogou em favor da construção de um currículo em uma perspectiva intercultural crítica como forma de dar visibilidade às identidades culturais dos sujeitos parintinenses, cujo diálogo se configura como estratégia pedagógica de debate sobre as diferenças e de contextualização dos conteúdos culturais mobilizados no currículo, contrapondo o monoculturalismo do saber, as concepções essencialistas e assimilacionistas de identidade e os currículos norteados por projetos comuns e uniformizantes que se constroem sob as perspectivas antidialógicas, conteudistas e mercadológicas.

Ela mostra que o que se tem é uma proposta curricular em uma perspectiva multicultural para simples aceitação e conhecimento das manifestações culturais, sem problematização das relações desiguais entre as diferentes culturas, sem questionamento das relações de poder entre elas e sem que se proporcione o diálogo questionador da posição que cabe a cada uma na sociedade e que pode edificar novas estruturas sociais.

A autora sinaliza que professores e professoras demonstram seguir os documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e os PCNs – documentos que trazem uma perspectiva pragmática de conhecimento, com um trabalho didático que atrela, a determinados conteúdos, certas competências e habilidades. Ressalta que são privilegiados, nesses documentos oficiais, conhecimentos, noções e explicações em consonância com uma lógica instrumental, voltados “para uma racionalidade, sobretudo, cientificista, homogênea e universal, silenciando os saberes gerados pelas relações cotidianas, pelos saberes da experiência, dos vínculos de pertencimento [...]” (*ibid.* p. 54).

A ausência de uma perspectiva intercultural de currículo foi percebida também por Silva (2018), que procurou analisar as contribuições da escola não indígena na formação de duas lideranças do povo Krikati¹⁵ que saíram de suas aldeias para estudar em escolas da cidade. Destacando a necessidade que alguns membros dessa etnia sentem para continuidade dos estudos, de conhecimento da língua portuguesa e de compreensão da cultura dos não indígenas, a autora informou sobre os processos de discriminação e a grande dificuldade que

¹⁵ O povo indígena Krikati habita uma área no Oeste do estado do Maranhão.

esses estudantes sentiram ao chegar àquela escola. Deparam-se ele e ela (ela entrevistou duas lideranças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino) com práticas escolares que ignoravam suas culturas, negligenciavam as histórias de seu povo e os viam como inferiores, incapazes de acompanhar o currículo da escola.

Não obstante essas barreiras que ele e ela encontraram, a autora demonstrou a importância que o convívio com os não indígenas teve para a formação desses jovens, pelo conhecimento que adquiriram sobre a cultura não indígena, inclusive o domínio da língua portuguesa, o que lhes permitiu, segundo eles próprios, entender e dialogar melhor com os não indígenas – uma vez que não estão isolados e que seu povo precisa reivindicar seus direitos junto a eles. Ela ressaltou, entretanto, que tal fato (a relação com os não indígenas) não apagou suas identidades culturais – antes as enriqueceu – e também foi uma oportunidade para que eles ensinassem aos colegas, por meios informais, nos contatos que aconteciam em intervalos de aulas, sobre seus costumes, hábitos e história.

As narrativas destas lideranças que colaboraram com a autora em seu estudo evidenciaram que os currículos das escolas frequentadas ocultavam as diversidades, as diferenças culturais. A autora ressaltou que o currículo, muitas vezes, promove o silenciamento e a invisibilização de muitas culturas, quando não enfatiza a pluralidade cultural; daí a importância de esta pluralidade ser explícita no currículo, a partir da elaboração conjunta de todos os atores que compõem a comunidade escolar e de forma a permitir o diálogo, “o confronto constante do pensamento com variados universos – que se renovam ao longo da história [...]” (SILVA, 2018, p. 27).

A autora diz que as escolas da cidade, não indígenas, não se mostram preparadas para receber estudantes indígenas e muitos professores acreditam que eles acabam “perdendo suas culturas” nessas escolas. Mas o que a pesquisa demonstrou é que eles se sentem protagonistas de suas próprias histórias, não aceitando passivamente o lugar de invisibilidade que a sociedade lhes impõe. Mais do que isso, têm interesse em se apropriar de conhecimentos que lhes garantam lutar pelos seus direitos e continuar suas histórias.

As narrativas revelam, por um lado, a existência de uma escola não preparada para o trabalho com as diferenças culturais, uma escola centrada em um currículo etnocêntrico, de perspectiva homogeneizadora, que vê os povos indígenas como seres que habitam a floresta e estranha sua presença em uma escola da cidade; por outro lado, revelam a luta, a persistência indígena diante das dificuldades e as inúmeras iniciativas que tiveram para marcar a sua

presença e fazer conhecer a sua cultura em uma escola que não tinha, em sua proposta, a compreensão da diversidade sociocultural como fundamental para as relações sociais.

A entrevistada do sexo feminino, Silvia, em sua narrativa, relata a discriminação e a violência sofridas, no início, por parte de professores e estudantes¹⁶. Relata também que a aproximação com os não indígenas se deu de forma espontânea, respondendo às perguntas daqueles estudantes que se espantavam com sua presença ali na escola da cidade e viam-na como “exótica”. Entretanto, esse diálogo não foi uma constante e nem aconteceu em todos os espaços da escola. Muitos professores ignoravam os indígenas em sala. Tal fato talvez revele, segundo a autora, que a escola esteja despreparada para lidar com a diversidade, que desconheça “práticas curriculares que incorporem diferentes universos culturais coerentes com a possibilidade de promover a interculturalidade” (SILVA, 2018, p. 181). Não havia um projeto de escola que acolhesse as diferenças e as potencializasse em uma perspectiva intercultural.

Segundo a autora, a pesquisa identificou o não preparo da escola para refazer e reconstruir o currículo a partir das mudanças que se operam na sociedade, que, por sua vez, reclama que ela seja um espaço plural. Nesse sentido, percebeu que há uma grande distância para que se tenham escolas não indígenas com currículos que favoreçam o diálogo entre diferentes culturas. Entretanto, percebeu-se que, apesar disto, a presença dos indígenas e de outras minorias força tais escolas a repensar suas práticas e, mesmo que não o façam, o diálogo entre uns e outros acontece. Entretanto, isso é incipiente, diante do trabalho que se faz necessário que aconteça: a escola deve constituir-se em “espaço de direitos e oportunidades iguais para os diferentes grupos sociais e culturais” (*ibid.* p. 192). Ou seja, ela deve matricular os indígenas como a qualquer estudante, mas seus currículos precisam ter espaço para suas culturas.

A autora conclui que o contato com as escolas não indígenas e, conseqüentemente, com outros conhecimentos e outras culturas permitiu às lideranças pesquisadas e às suas comunidades perceber que os novos conhecimentos não trariam prejuízos aos tradicionais, mas alargariam suas possibilidades de compreensão de um mundo desconhecido. Tais conhecimentos não afastaram as lideranças pesquisadas – assim como os/as demais indígenas – das tradições e valores de suas comunidades; pelo contrário, os/as dotaram de

¹⁶ A indígena informou, em sua narrativa, que, chegando à escola de Ensino Fundamental para concluir essa etapa de escolaridade, já com vinte anos de idade, foi colocada em uma turma de adolescentes de 12-13 anos para cursar a 6ª série e isso lhe causou grande desconforto. Disse que os/as colegas riam dela e que muitos/as professores/as ignoravam sua presença em sala de aula, não se dirigindo a ela.

conhecimentos que lhes permitiram fortalecerem-se enquanto indígenas e contribuíram para subsidiar projetos de vida pessoal e coletiva, bem como os fizeram estar mais preparados para a participação em diversas associações e organizações, favorecendo enormemente as relações interétnicas e o enfrentamento com o Estado, com suas políticas excludentes e suas ações manipuladoras.

Mas é importante ressaltar o sofrimento que tal modelo de escola causou nos dois, com um currículo monocultural, etnocêntrico. Ambos contaram com sua perseverança e com o apoio de dois professores que tinham uma concepção diferente de escola e, assim, os acolheram e os acompanharam em suas trajetórias. Como resultado dessa experiência, as duas lideranças do povo Krikati entrevistadas pela pesquisadora iniciaram um movimento para ter escolas indígenas em seu território – escolas que tivessem um currículo intercultural, ou seja, que contemplasse os conhecimentos tradicionais de seu povo e os conhecimentos dos não indígenas, que, no entendimento de sua comunidade, lhes são necessários: os primeiros para preservar a cultura, a história e os valores próprios de seu povo; os outros, para o diálogo com os não indígenas e para a luta por garantia de direitos.

Objetivando analisar a política curricular da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia e os desdobramentos da sua implementação nas práticas curriculares das escolas estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim – ambas na região de fronteira do Brasil com a Bolívia, onde há um expressivo quantitativo de imigrantes bolivianos – Uchôa (2019) identifica a ausência da cultura boliviana no currículo das escolas. E sinaliza os processos de discriminação e preconceito por que passam esses imigrantes naquela região. A partir de questionários encaminhados a professores e professoras das escolas da região e de entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes e suas famílias, juntamente com a análise da proposta governamental e das propostas docentes, ela constatou que as práticas curriculares refletem as determinações do Referencial Curricular de Rondônia (RCR) e que são poucos os professores que conseguem elaborar um currículo em atendimento às peculiaridades do contexto de fronteira.

Ela informa que as seis escolas pesquisadas têm documentos da SEDUC anexados ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, apesar de, no PPP, haver a intenção de formar estudantes críticos, atuantes em sociedade e preparados para o futuro, os planejamentos docentes revelam a invisibilidade dos/das estudantes bolivianos e das suas culturas. A partir dessa constatação, ela defende a elaboração de um currículo intercultural, ressaltando que este, ao preconizar o diálogo entre as diferentes culturas, reconhece a diferença como algo

positivo. E critica a ausência de políticas públicas estaduais que levem em consideração a presença forte do imigrante boliviano nas regiões de fronteira do estado de Rondônia.

Assim, ressalta que a negação da identidade boliviana nas escolas de fronteira reflete a sua invisibilidade e o seu não reconhecimento, na proposta curricular estadual de Rondônia, como sujeito possuidor de uma cultura específica. Agrava mais ainda a situação a inexistência de propostas de formação de professores em uma perspectiva intercultural – fato que foi sinalizado por Pereira (2019) como importante para a elaboração de currículos interculturais nas escolas indígenas do mesmo estado. Por que não estendê-la a todos/as os/as professores/as? Essa invisibilidade dos imigrantes nas escolas brasileiras e a inexistência de um currículo que valorize suas culturas e potencialize o diálogo foi identificada também por Suyeyassu (2019).

Propondo-se a identificar e analisar as estratégias utilizadas pela escola e pelos alunos imigrantes para superar as dificuldades de inserção em um ambiente curricular multicultural de uma escola pública de São Paulo, a autora ressaltou que o panorama migratório contemporâneo tem colocado algumas questões que as políticas públicas parecem ignorar. No que tange à educação, diz que estudantes migrantes são invisibilizados no currículo e não têm aprendizado pleno, passando, muitas vezes, por processos de exclusão e marginalização nas escolas. Nesse contexto, mostrou que, cada vez mais, as escolas públicas vêm se tornando espaços em que a diversidade étnico-racial coloca para elas novos desafios.

Com base em uma pesquisa etnográfica, a autora identificou variadas situações que provocaram a crescente presença dos estudantes estrangeiros na escola pesquisada: desastres naturais, perseguições políticas, conflitos armados, extrema pobreza nos países de origem, etc. Mas não obstante o expressivo quantitativo de estudantes, conforme identificado por meio dos dados coletados, nem as escolas e nem professores e professoras estão preparados/as para essa realidade. Comprovam-no os seguintes elementos: a inadequação do currículo para a promoção da interculturalidade, a inexistência de políticas públicas voltadas para o ensino e formação específica de professores para a interculturalidade, a falta de um olhar diferenciado do governo para as escolas paulistas que recebem imigrantes e a dificuldade de comunicação nessas escolas, devido à diversidade de línguas existentes.

Ela informa que a escola pesquisada é a que concentra o maior quantitativo de imigrantes na cidade de São Paulo, havendo uma grande variedade de nacionalidades, o que a torna um espaço multicultural e plurilinguístico. Entretanto, a escola sofre com a ausência de políticas públicas e curriculares que atendam a essa diversidade. Assim, percebe-se no

cotidiano da escola casos de xenofobia, expressa na resistência à religião, à vestimenta, à língua e ao cheiro do Outro, bem como casos de violência e conflitos. O currículo não contempla a demanda multicultural da escola e muitas identidades são silenciadas.

Diante desse quadro, ela reivindica para as escolas que recebem imigrantes um currículo que tenha como proposta: “amenizar o distanciamento étnico-cultural; sensibilizar os indivíduos quanto ao respeito ao que lhe é diferente; despertar consciências para a importância da preservação da identidade cultural dos sujeitos [...]” (SUYEYASSU, 2019, p. 164). Ela informa que há professores que se esforçam em ajudar os estudantes estrangeiros, mas são poucos. Sinaliza que o principal obstáculo para esses estudantes tem sido a língua. Eles não conseguem fazer-se entender e não entendem aqueles não imigrantes. Ela reivindica uma legislação específica que possa garantir aos imigrantes direitos para que tenham o acolhimento necessário e uma vida digna; e ainda, no que tange à política pública educacional, uma formação docente para trabalho em um ambiente multicultural. E conclui que somente um currículo de perspectiva intercultural pode atender satisfatoriamente à demanda da escola contemporânea.

Esta é a conclusão a que chega também Silva (2018) ao buscar identificar as contribuições da sociolinguística, das teorias dos letramentos e do multiculturalismo para subsidiar a construção de um currículo inclusivo que atendesse às comunidades ciganas romani, as quais ela pesquisou na região do Distrito Federal (DF). Torna-se urgente, segundo ela, a criação de uma proposta multi e intercultural de educação, para que seja contemplada a pluralidade cultural brasileira. Ela destaca que, apesar de não existir uma legislação específica que trate da educação de povos em itinerância, sua escolarização é garantida pela legislação em vigor, que dá amparo à matrícula de crianças e adolescentes, de maneira geral ou específica. Entretanto, ela sinaliza que a questão da diversidade nunca foi tratada como deveria nas escolas brasileiras e, no que tange ao povo cigano especificamente, sua realidade nunca foi considerada nas escolas.

Sua pesquisa captou os anseios dos ciganos no que se refere a terem uma escola que atenda às suas especificidades culturais e à sua realidade social, assim como seu desencanto com a escola que lhes é oferecida. Nesse sentido, mostra que estes desejam ter uma escola de Ensino Fundamental em seus acampamentos, justamente para sentirem-se valorizados e acolhidos em seus conhecimentos, sua cultura e suas especificidades, pois seus relatos à pesquisadora revelam a discriminação e o preconceito nas escolas que frequentam.

A inexistência de um currículo adaptado tem sido um problema ao povo cigano, que – dadas as suas especificidades – não tem como acompanhar o ano letivo das escolas. Além disso, o currículo das escolas ainda se encontra afeito a um modelo monocultural, de aspecto eurocêntrico e as crianças e adolescentes ciganos sentem o preconceito, dos colegas, por sua cultura. A autora sinaliza que nem sempre a diversidade cultural é respeitada nas escolas, pois seus currículos não a contemplam. Tal fato fica explícito, segundo ela, na forma como o povo cigano a vê: como um espaço que discrimina sua cultura, no qual eles se adaptam, mas que não se adapta a eles. E a fala dos que foram entrevistados – como DR e WR – revela suas críticas a essa escola homogeneizadora, de perspectiva tradicional, e o desejo de ter uma escola de Ensino Fundamental dentro do acampamento cigano, com “pessoas ciganas” capacitadas. Essas falas trazem ainda uma crítica à desconsideração de suas especificidades, ao apagamento de sua cultura nas escolas, com seus currículos tradicionais; embora não se neguem ao contato com os demais grupos da sociedade:

(...) seria muito importante que fosse aqui dentro do acampamento que também tivesse pessoas ciganas é (...) dando aula também, que junto fosse capacitado pra isso, pelo menos pra tá ensinano (...)” (Fala de DR – SILVA, 2018, p. 108).

(...) a gente quer sim estudar na escola pública, a gente não quer se sair do mei do povo, a gente quer se juntar com eles, mas que a escola se adapta a nós ciganos, a nossa cultura (Fala do Sr. WR – SILVA, 2018, p. 108).¹⁷

Estas falas se aproximam daquelas das lideranças indígenas da pesquisa de Silva (2018), que também desejavam ter uma escola de Ensino Fundamental nas aldeias, com professores indígenas. Isto revela que, em um país formado por uma grande diversidade de culturas, a escola ainda tende à homogeneização, ainda não está preparada para lidar com as diferenças: seu currículo ainda está centrado, de maneira geral, à ideia de conhecimento escolar como relação de informações e conceitos a serem repassados aos estudantes e que devem ser, por eles, memorizados. Conhecimentos ligados a uma tradição eurocêntrica, que tendem à universalidade.

A autora ressalta que, diante disso, torna-se urgente rever os currículos das escolas brasileiras. É preciso democratizar a escola e democratizá-la começa, segundo ela, com a revisão dos currículos, para que estes, de fato, incluam a todos/todas os/as integrantes da sociedade. Segundo ela, as crianças e jovens ciganos têm extrema dificuldade em permanecer

¹⁷ As falas foram reproduzidas exatamente como sinalizadas pela autora em seu trabalho, que transcreveu da forma como a língua portuguesa foi apropriada por esses representantes romani.

nas escolas por serem vistos como “diferentes”, quer pela idade muitas vezes superior à da turma (pois são enturmados conforme seus conhecimentos), quer por suas vivências e experiências, que não encontram a devida acolhida nos currículos, quer pelos constrangimentos sofridos pelas crianças ciganas quanto a seus hábitos e aparências, quer pelo temor dos pais que elas afastem-se das tradições de seu povo. Em relação a este último fator, a autora ressalta que, muitos pais, não concordando com o processo de assimilação cultural imposto pelas escolas a seus filhos e a suas filhas – e temendo que estes/estas abandonem os valores ciganos – não os enviam a essas instituições oficiais de ensino.

Desse modo, há dificuldades interacionais de estudantes ciganos nas escolas tradicionais. Segundo a autora, a escola tradicional, de perspectiva monocultural, oferece dois caminhos: a integração e a assimilação. Porém, nenhum deles interessa ao estudante cigano, pois suprimem as especificidades de suas culturas. Entendendo a educação inclusiva como perspectiva em que todos/as são acolhidos/as, com suas diferenças, a autora defende uma mudança no currículo, para que englobe a pluralidade cultural brasileira. Assim, segundo ela, “para que a educação seja inclusiva para os ciganos, ela precisa ser também intercultural e a escola precisa considerar e respeitar a pluralidade cultural de seus alunos” (SILVA, 2018, p. 115).

A autora mostra que os ciganos demonstram o desejo de serem aceitos socialmente, sem se desfazer de sua cultura. Mas, segundo ela, não existem normas, resoluções, leis que tratem da especificidade da educação para esses povos, no que tange ao currículo¹⁸. A temática da diversidade cultural, segundo a autora, sempre esteve ausente nas escolas brasileiras, somente ganhando certa expressividade em 2003, com a lei que determinava a abordagem das questões étnico-raciais nos currículos escolares¹⁹. Entretanto, conforme salienta, não obstante essa lei, a escola ainda reforça as assimetrias existentes na sociedade.

3.2 As escolas indígenas e o rompimento com um currículo hegemônico

O direito a um currículo intercultural é previsto nas legislações que fazem referência às políticas para os povos indígenas, inclusive o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) o prevê. Levando em conta esse direito à elaboração de uma

¹⁸ Nem mesmo a atual LDB faz referência a eles. Os PCNs trazem a questão da diversidade cultural, mas da forma como é exposta – como tema transversal – é limitante e não contribui com o enfrentamento da questão das diferenças culturais.

¹⁹ Em 2003, foi sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639, que determina o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas do país.

pedagogia específica, diferenciada e intercultural, Souza (2019) – com base na História Oral e a partir também das narrativas de professores indígenas – analisou experiências de educação em ciências, objetivando verificar marcas do diálogo entre a cultura científica e a cultura local.

A partir de entrevistas com quatro professores indígenas pertencentes a uma escola de Ensino Médio localizada na Comunidade de Canauanim, na Terra Indígena (TI) Canauanim, que forma o complexo dos povos Wapichana-Macuxi, na Região da Serra da Lua, em Roraima, a autora afirmou a importância do currículo intercultural para potencializar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ressignifiquem a educação em ciências, pois permitem a relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos locais. Conforme ela sinalizou, tais práticas permitem que a escola acolha a diferença sem hierarquia e revelam que a formação de perspectiva intercultural pela qual passaram os professores foi decisiva para que se apropriassem de conhecimentos teóricos e metodológicos para tal.

Como se pode verificar, a luta dos povos indígenas tem construído uma educação escolar que se contrapõe à narrativa curricular hegemônica e que respeita os modos próprios de cada povo. O texto da constituição o garante e eles têm pleiteado esse direito. Nesse cenário, a atuação de professores e professoras indígenas têm sido fundamental. Em diversos encontros por eles e elas realizados, conseguiram aprovar uma “Declaração de Princípios” para a educação indígena, que, posteriormente, deu origem ao RCNEI – o primeiro documento oficial sobre currículo para as escolas indígenas – citado anteriormente.

Confirmando que os povos indígenas têm procurado construir uma escola que lhes proporcione pensar em projetos próprios de futuro para suas comunidades, valorizando seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que eles interagem com conhecimentos de fora das comunidades, Pereira (2019), mostrou que as práticas pedagógicas de um grupo de professores que atuavam nas sete escolas indígenas da Terra Indígena Igarapé Lourdes, habitada pelo povo Gavião, no município de Ji-Paraná, em Rondônia, traziam elementos de um currículo intercultural.

Assim, ela sinalizou que os professores e professora Gavião mostraram em suas falas a disposição e o entendimento de que a escola precisa estar em consonância com os anseios e necessidades da comunidade do povo Gavião. E o desejo da comunidade, conforme a autora relatou, era que a sua cultura fosse preservada e que a língua portuguesa fosse conhecida pelos membros da comunidade para entendimento da cultura dos não indígenas e para um melhor diálogo com eles. Trata-se de uma postura intercultural, muito diferente da postura

que teve o colonizador que olhou para os povos indígenas como inferiores e impôs sua língua – postura adotada, também, pelos não indígenas atualmente. As escolhas feitas pelos professores, os conteúdos considerados relevantes articularam-se com os anseios da comunidade.

Os entrevistados informaram que suas práticas valorizam a língua materna, se baseiam nela para a realização das atividades didáticas. Estas, por sua vez, buscam reconhecer e valorizar o processo de aprendizagem que o/a estudante indígena leva para a escola, suas experiências e vivências. Assim, práticas como a pesca com timbó (uma espécie de cipó da região), a colheita da castanha, entre outros, são atividades da cultura da comunidade que servem de ponto de partida para o trabalho pedagógico. Além disso, o próprio momento dessas práticas é considerado como atividade de aprendizagem por esses professores e professora, estando, inclusive, no calendário escolar, pois – entre os/as indígenas – há o entendimento que as crianças aprendem com os adultos, com os adolescentes, com os jovens e com outras crianças. A educação é por eles compreendida como um processo coletivo do qual todos/as participam e a escola é vista como mais um espaço onde ela acontece. Ela deve transmitir a cultura da comunidade e apresentar a língua portuguesa e a cultura não indígena.

A composição de turmas multisseriadas nas escolas indígenas (crianças de 1º e 2º anos em uma turma; de 2º, 3º e 4º ou 5º anos em outra) sem que isso represente qualquer problema; o uso de processos próprios de alfabetização das crianças, tanto na língua materna indígena quanto na língua portuguesa; a presença de anciãos e outros adultos das comunidades indígenas, nas salas de aula, para ministrar algum ensinamento; a mudança nas atividades quando professores percebem que as/os estudantes não estão envolvidas/os e elas/eles querem fazer outra coisa – deixando-as/os escolher o que querem realizar: todas são situações que demonstram a disposição do corpo docente das escolas indígenas em atender às especificidades de sua comunidade, não se preocupando em reproduzir a organização da escola dos não indígenas (PEREIRA, 2019).

Entretanto, isso não se dá sem tensão, pois a SEDUC – conforme informa a autora – exige das escolas indígenas um currículo impresso e os/as docentes não têm essa preocupação, pois são povos de tradição oral. Em suas narrativas, é perceptível a organização curricular, mas não no modelo que é exigido para as escolas não indígenas. Na fala de um dos professores: “A nossa escola tem o seu currículo interno, o funcionamento da escola com a comunidade, mas é meio isolado do sistema” (Professor Zacarias Gavião – *ibid.* p. 140). E ele ainda completa:

Então de certa forma estamos trabalhando o currículo da escola, com a cara da comunidade, mas é uma coisa interna, uma coisa para a gente. Nós vamos construindo nosso currículo interno, cada escola tem seu currículo, ou seja, seu trabalho, sua forma de trabalhar que eu considero o currículo e o próprio regimento da escola. Ele só não está bem especificado no papel, mas ele acontece na prática. (Professor Zacarias Gavião – PEREIRA, 2019, p. 140).

Assim, ela conclui que os professores indígenas do povo Gavião constroem um currículo decolonial de perspectiva intercultural, pois resistem às imposições das instâncias governamentais que tentam uniformizar as práticas educativas e os currículos das escolas do país (incluindo as escolas indígenas), por meio de exigências burocráticas que desrespeitam as especificidades das escolas, com materiais didáticos padronizados e submissão das escolas indígenas ao modelo das escolas não indígenas, com sua burocracia escrita. Mas os povos indígenas contam com legislação e documentos normativos que os amparam na construção de uma escola específica, intercultural. E ainda contam com processos formativos próprios, que justamente atendem a essas especificidades e tratam da questão da interculturalidade.

A partir das pesquisas de Souza (2019) e Pereira (2019), é possível concluir que os povos indígenas parecem estar conseguindo instituir um currículo decolonial de perspectiva intercultural em suas escolas, pois suas práticas fogem do modelo de educação que as instituições governamentais impõem, por meio de currículos universais, hegemônicos. Mas, amparados por legislação e documentos orientadores que surgiram a partir das lutas empreendidas desde a década de 1980 até os dias atuais, os povos indígenas resistem e elaboram um modelo de educação e de currículo em consonância com suas culturas, seus valores, suas histórias. E isto reforça o que Walsh (2016, p. 72) já nos informava: que as práticas decoloniais vêm “de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial” em suas diversas manifestações.

Tal fato ainda não se observa na maioria das escolas não indígenas, conforme sinalizado anteriormente em diversas pesquisas. Em várias regiões do país há relatos de processos de discriminação e exclusão de indivíduos e grupos socioculturais nas escolas, que não reconhecem suas culturas específicas, suas singularidades e necessidades. Um detalhe importante que aparece nos trabalhos sobre a educação escolar indígena – e que talvez indique pistas para compreender essas situações diferenciadas – refere-se ao fato de a interculturalidade estar prevista na legislação referente à educação e às escolas indígenas, e as/os professoras/es destas escolas passarem por cursos de formação em que a perspectiva

intercultural permeia a proposta formativa. Resultado dos movimentos indígenas que ocorreram a partir da década de 1980, a elaboração do currículo intercultural nas escolas indígenas e a formação de professores na mesma perspectiva estão previstas na legislação (SILVA, 2018).

Como é possível perceber, nas escolas brasileiras, há uma multiplicidade de grupos socioculturais e o currículo escolar, muitas vezes, tem uma orientação monocultural, etnocêntrica, que invisibiliza as diferentes culturas que circulam nessas instituições. Como consequência, os grupos que não se enquadram no padrão valorizado são discriminados, silenciados e, muitas vezes, apresentam grande dificuldade para afirmar suas identidades culturais nesses espaços. Apenas nas escolas indígenas, localizadas em TI e conduzidas por professores indígenas, é que há sinais de que o currículo se organiza pelo viés do respeito às diferenças culturais, pela identificação da potencialidade dessas diferenças em um ambiente formativo e pelo esforço de elaboração de práticas decoloniais, que justamente rompem com a hegemonia da cultura eurocêntrica que ainda persiste nas escolas brasileiras. Em todos os trabalhos, foi possível perceber, por parte das/dos pesquisadoras/es, a defesa da emergência de um currículo intercultural nas escolas brasileiras.

3.3 A percepção das diferenças nas escolas

A maneira como as diferenças são percebidas por professoras e professores no espaço escolar, e as proposições para que elas sejam compreendidas em sua potencialidade educativa, podem ser verificadas em inúmeros trabalhos. Uma busca de artigos no Scielo permitiu identificar uma crescente preocupação com o tema, muitas vezes, atrelado às discussões sobre educação intercultural e currículos interculturais. São estudos que empreendem reflexões sobre a necessidade de propostas curriculares que rompam com a perspectiva homogeneizadora, monocultural e eurocêntrica, que sempre esteve presente nas escolas brasileiras. Alguns deles demonstram que o reconhecimento e a potencialização das diferenças em sala de aula ainda se constitui um desafio para muitos/as docentes e escolas, em diversas regiões do país. Entretanto, em outros, é possível perceber a mobilização docente no sentido de promover o diálogo entre indivíduos e grupos socioculturais diferentes, assim como uma atenção sensível para processos de discriminações e preconceitos no ambiente escolar.

Segundo Candau (2016), na escola “tudo parece favorecer a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade”. Tal fato expressava-se nas marcas da organização escolar captadas em pesquisa realizada: organização padronizada dos espaços e dos tempos; ritos de entrada, saída, uniforme; ritos de avaliação; normatização, disciplinamento e controle; adequação às normas hegemônicas do certo, do aceitável; organização hierarquizada das disciplinas escolares; a homogeneidade dos livros didáticos, que trazem conhecimentos socialmente considerados relevantes e valorizados. E um fator que parece contribuir ainda mais para isso são, segundo ela, as diretrizes das políticas públicas, com um viés estritamente técnico, burocrático, com controle do trabalho docente por meio de avaliações padronizadas, que impõem a garantia de desempenhos satisfatórios.

E há ainda, por parte de professores e professoras, a associação de diferença à desigualdade, num “deslizamento semântico” que aproxima o primeiro termo de algo negativo (CANDAU e LEITE, 2011; CANDAU, 2012) e que dificulta sua abordagem adequada na escola. Tal fato se explicaria pela “tendência, social e escolar, de transformar a diferença em desigualdade, pela imposição de modos, valores e códigos monoculturais” (CANDAU e LEITE, 2011, p. 966) e que, muitas vezes, segrega, discrimina e exclui o “diferente”. Nas narrativas dos/das docentes entrevistados/entrevistadas nas pesquisas de seu grupo, Candau (*op. cit.*) informa que o termo esteve frequentemente associado a aspectos negativos (indisciplina, baixo rendimento acadêmico, déficit cultural, desigualdade). Eram “diferentes”, assim, para os/ as docentes, aquelas/aqueles que se aproximavam da “anormalidade”, que não se enquadram naquilo que a escola convencionou considerar como “parâmetro”. Em poucos depoimentos, segundo ela, a diferença era associada a “identidades plurais que enriquecem o processo pedagógico”. Para a autora, é preciso desconstruir os aspectos configuradores dessa cultura escolar que invisibiliza e nega as diferenças culturais.

Fetzner e Souza (2012), ao analisar a concepção de conhecimento escolar por parte de docentes do Ensino Fundamental também destacam a forma como a escola ainda se encontra impregnada por uma visão de unicidade e como ainda se constitui um desafio trabalhar com a diferença, com conhecimentos outros. As autoras informam que o trabalho com as escolas participantes dos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu-lhes perceber o quanto os conhecimentos escolares se encontram impregnados por uma visão homogeneizadora e o quanto essa perspectiva se encontra distante dos conhecimentos das classes populares:

Nas escolas públicas envolvidas no projeto, temos percebido o quanto, muitas vezes, os conhecimentos escolares são tomados como únicos e, por meio de únicas linguagens e atividades, operam no sentido da exclusão de outros saberes, experiências e conhecimentos, em geral, das classes populares. Ao excluir esses saberes, a escola exclui também seus portadores (FETZNER e SOUZA, 2012, p. 687).

Quanto às razões que impedem que as diferenças culturais sejam evidenciadas, podem ser citadas a dificuldade e a não preparação das/os professoras/es para lidar com elas; a consideração de que a maneira correta de agir é centrar-se no grupo padrão ou, ainda, a tendência a naturalizar a multiculturalidade, o que leva a silenciá-la e a não considerá-la um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2016). E para mudança, segundo a autora, há a necessidade de um processo de desconstrução dessas práticas já naturalizadas e enraizadas no trabalho docente. Esta parece ser uma questão que vem perdurando ao longo do tempo, pois também Gerald e Roggero (2011) teceram considerações acerca dessa dificuldade: destacaram que a interculturalidade encontrava muitos obstáculos nos processos educativos brasileiros, no início da década, podendo-se citar: o despreparo de agentes educativos, a dificuldade de aceitação da mudança de paradigma, pois, há muito tempo que se mantém a visão de hegemonia cultural.

Mas notaram-se esforços no sentido de desconstruir a visão negativa da diferença, pela reconfiguração da formação inicial de licenciandos/as participantes do PIBID, conforme sinalizado por Fetzner e Souza (2012) ou adoção de materiais que enfocavam a diversidade, que questionavam e problematizavam questões de gênero, raciais, etc. (CANDAU, 2016). E um fator importante para reconfigurar essa situação é o compromisso pessoal do educador/a:

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim, ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar. (CANDAU, 2016, p. 815-816)

Um olhar diferenciado para a questão das diferenças culturais e dos processos de discriminação e preconceito que são desencadeados, ainda, nas escolas de Ensino Fundamental, pode ser captado por Russo, Mendes e Anadon (2020) em uma escola da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Analisando resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou identificar as percepções de docentes sobre crianças em

situação de imigração em uma escola dessa rede municipal, elas mostram como tal presença desencadeou reflexões na equipe escolar e impactou o currículo. Embora só tenham sido alertados/as para a necessidade de trabalho com as diferenças quando da ocasião de casos de discriminação e racismo das crianças congolezas que lá estavam matriculadas, ao percebê-lo, professores e professoras puseram-se a organizar projetos para envolver toda a comunidade escolar.

Como se pode observar, são variadas as possibilidades e os desafios que se apresentam às escolas, no que se refere ao trabalho com as diferenças culturais. Percebe-se que os currículos ainda não têm a diferença como eixo central e a interculturalidade como princípio básico do trabalho pedagógico. A presença de diferenças nas escolas deveria constituir possibilidades, mas os trabalhos mostram que ainda há um longo percurso a fazer para que as diferenças sejam compreendidas como riquezas e que os currículos possibilitem o diálogo que edifica novas possibilidades de existência, pela interpelação, pelo questionamento, pela construção coletiva que o contato com o outro proporciona. Entretanto, percebem-se algumas iniciativas no sentido de suscitar mudanças. Um importante movimento foi relatado por Miranda, Riascos e Silva (2016).

Sinalizando que as intervenções político-sociais na América Latina vêm ganhando força, sobretudo por conta dos coletivos que se insurgem contra as estruturas hegemônicas, as autoras mostraram a importância das redes interculturais que se criam no âmbito do continente americano, especialmente no que tange às populações afrodescendentes. Assim, afirmam sua iniciativa de formação de redes interculturais afro-americanas, com o intuito de lidar, com urgência, com uma agenda comum, ressaltando o poder dessas redes interculturais para ampliar as brechas que tornam possíveis a manifestação de outras subjetividades, outros modos de intervenção, inclusive na educação. E, aqui, chamam a atenção para o papel da etnoeducação como política pública elaborada e defendida pelas comunidades afro-colombianas e indígenas.

Trata-se do estabelecimento de redes interculturais entre indivíduos que se encontram em territórios diferentes, mas que compartilham histórias comuns de invisibilidade, apagamento, exclusão social e política e que se dispõem ao diálogo e à edificação de uma agenda comum de luta. Mostram que é possível perceber um movimento contra hegemônico e que sua proposta de “casa afuera” e trabalho em rede, proporciona uma agenda de colaboração intercultural – resultado das críticas a um processo tradicional de educação. E mostram que o desafio atual para a rede de etnoeducadoras é justamente estabelecer uma

ponte entre os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos acadêmicos, com vistas a enriquecer as culturas que intervêm na escola.

Com esse movimento em rede, o grupo mostrou estar no caminho de reflexões sobre insurgências ainda não muito “estudadas” no que se refere à América Latina e às populações afro-americanas. As autoras mostraram que há bastante dados sinalizando movimentos insurgentes e que é preciso observar o que fazem tais movimentos. Elas identificaram, também, um caminho comum nessa proposta: a defesa de que as histórias e culturas africanas e afro-americanas dizem respeito a toda a sociedade, e não apenas à população negra. Assim, propõem o enfoque etnoeducativo e intercultural como proposta pedagógica, afirmando que ele está em conformidade com a luta dos coletivos afro-brasileiros e afro-colombianos.

Com base nessas considerações, coloco-me, no capítulo seguinte, à análise das possibilidades e dos desafios, que se colocam, no momento presente, para a constituição de currículos interculturais nas escolas de Ensino Fundamental, a partir das concepções e de planejamentos de professoras e professores que participaram de um curso de formação continuada no ano de 2020, o qual captou – por meio de interações em fóruns temáticos e de planejamentos elaborados – os elementos que levavam em consideração na elaboração de seus planejamentos, as possibilidades que encontravam e também os desafios com os quais se deparavam nesse processo.

4 A PESQUISA DE CAMPO

Tomando por base a educação intercultural, este trabalho propôs-se a investigar as possibilidades e os desafios da elaboração de um currículo intercultural por parte de professores e professoras do Ensino Fundamental, identificando quais aspectos levam em consideração no momento do planejamento, quais são as possibilidades e os desafios que encontram quando se propõem a trabalhar com a realidade, os interesses e as culturas de estudantes e dos grupos aos quais pertencem, e quais elementos contemplam uma perspectiva intercultural de currículo. Inicialmente, a proposta era realizar uma pesquisa participante em duas instituições de Ensino Fundamental situadas na periferia urbana do município do Rio de Janeiro.

4.1 O desenho metodológico pensado inicialmente

Como uma pesquisa qualitativa, propunha-se, a princípio, a observação participante, o estabelecimento de rodas de conversas, de entrevistas semiestruturadas e a análise de planejamentos e projetos elaborados pelo corpo docente. Estes instrumentos, combinados entre si, permitiriam compreender as possibilidades e os desafios presentes nos processos pedagógicos, curriculares, desde uma perspectiva intercultural. Compreendendo que a equipe gestora das escolas é elemento importante na condução de uma proposta democrática de educação, foram pensadas escolas em que os membros desta equipe – ou, ao menos, um dos elementos – tivessem perfis profissionais que o revelassem, ou seja, que tivessem assumido o compromisso com práticas democráticas, com respeito às diferenças e com a gestão participativa. Além disto, propunha-se o acompanhamento de escolas que atendessem a segmentos diferentes do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos; 6º ao 9º anos), justamente para apreender particularidades/singularidades das propostas em cada etapa.

Conforme Laperrière (2012), a pesquisa em Ciências Humanas encontra-se marcada pela atividade de seleção e de interpretação, ligada aos valores de quem pesquisa. Ela é, portanto, reflexiva (LAPERRIÈRE, 2012, p. 414). Por conta disso, ela informa que é a experiência integral do pesquisador/da pesquisadora que é solicitada pelo campo da pesquisa: sua apreensão pessoal do mundo, suas motivações, seus sentimentos, seus valores conduzem o trabalho de campo. A contribuição desses pressupostos e considerações para o campo da metodologia da pesquisa está na ênfase e na importância atribuídas aos quadros

interpretativos e ao posicionamento psicológico e social dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, que devem ser cuidadosamente anotados e analisados ao longo da investigação, segundo ela, visando obter uma análise correta dos dados coletados.

A autora destaca que, recentemente, ressaltou-se a necessidade de uma análise contínua, pelo pesquisador, dos efeitos de suas opções teóricas e de sua implicação social e emocional sobre seu objeto de pesquisa, sendo seu julgamento requisitado em cada uma das etapas cruciais do processo de pesquisa. E ressalta, com base nessas considerações, a importância de se indicar as escolhas do pesquisador, para que permita uma correta contextualização dos resultados, pois seu posicionamento demandará determinado enfoque na coleta e na análise dos dados. Assim, nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa reforça a necessidade de uma documentação sistemática e de uma tomada de consciência dos efeitos da subjetividade sobre a evolução da pesquisa. Um diário de campo me acompanhou nesse processo, ajudando-me nessa tomada de consciência e na reconfiguração do objeto e do processo.

Conforme Weber, ele se constitui em um instrumento de uma “técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social” (WEBER, 2009, p.157), e ele permite demonstrar o processo de investigação de um pesquisador/pesquisadora, ao mostrar, a cada etapa de reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas por ele/ela e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas.

Assim, não foi difícil, para mim, abrir mão da condição de perfil democrático dos gestores/das gestoras das escolas para opção pelo campo de investigação, entendendo que as respostas que as indagações buscavam não dependeriam dessa condição. Além disso, a outra condição estabelecida – uma instituição que atendesse ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e outra que atendesse ao Segundo Segmento (6º ao 9º anos) – também se mostrou, em outro momento, não relevante. Percebi que, assim, estaria estabelecendo, intuitivamente, uma hipótese relacionada à diferenciação de formação quanto à questão generalista/ especialista. E entendi que eu não precisaria estabelecer essa diferenciação, que poderia encontrar as respostas aos meus questionamentos em escolas que atendessem apenas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Essa constatação veio no momento em que circunstâncias de trabalho me levaram a conhecer uma unidade educacional que me inquietou e despertou o desejo de investigação

pela particularidade e singularidade de sua constituição – o que avaliei como um campo rico para a pesquisa.

Esta escola reunia estudantes de vários bairros da Zona Oeste da cidade, de comunidades muito distintas, cada qual com suas especificidades, suas histórias e suas culturas. Por estar localizada em uma região onde há oportunidades de trabalho e/ou fonte de renda para as famílias, e contar com uma grande quantidade de vagas que não eram preenchidas pela comunidade local (de classe média, que buscava a rede privada), esta escola era procurada por diversas famílias de vários bairros próximos. Constituía, assim, um rico espaço de interação de diferentes culturas. O bairro em que se situa essa escola é considerado de classe média e conta com uma boa infraestrutura geral.

Assim, uma dada configuração para iniciar a investigação, acabou se reconfigurando, de modo que um pressuposto inicial – pesquisar escolas que contassem com a totalidade da equipe gestora – ou ao menos um membro dela – com perfil profissional democrático – mostrou-se sem sentido, uma vez que outros elementos reconfiguraram o objeto. Conforme sinaliza Gauthier (2011), a partir das concepções de Philippe Descola (2005), é preciso despir-se das próprias crenças para poder compreender as crenças do outro, as “verdades” do outro, outras “lógicas”, em um exercício de produção conjunta e respeitosa de conhecimento.

Para Minayo (2010), uma das finalidades da análise do material qualitativo é a ampliação da compreensão dos contextos culturais:

No momento concreto de interpretação dos dados, o sentido da totalidade se refere tanto ao nível das determinações como à do recurso interpretativo pelo qual se busca descobrir as conexões que a experiência empírica mantém com o plano das relações essenciais. Nem sempre esse momento pode ser captado apenas através das representações sociais. A operação intelectual pela qual se obtém a totalidade concreta implica um movimento da razão e da experiência, uma articulação da base material e das ideias. Do ponto de vista histórico, a postura compreensiva reconhece os fenômenos sociais sempre como resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, **toma como centro da análise a prática social e a ação humana** e as considera como resultados de condições anteriores, exteriores, interiores e também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas se realiza no sujeito que vive, pensa, sente e reflete o mundo (MINAYO, 2010, p. 354, grifo meu).

Assim, pode-se afirmar que as concepções humanas acerca dos fatos sociais são manifestações de condicionamentos sócio-históricos (MINAYO, 2010, p. 355), que se vinculam a vários aspectos, a tradições culturais, concepções dominantes sobre o assunto, e da

interrelação de tudo isso. Em suma, são manifestações da vida material, com tudo o que a envolve e a determina. Nessa abordagem, a autora propõe uma operacionalização, levando em conta, sempre, a questão do contexto e da empiria. Trata-se de uma interpretação em dois níveis. O primeiro refere-se ao campo das determinações fundamentais, que foi mapeado na fase exploratória da investigação e diz respeito ao contexto socio-histórico do grupo social em questão, da sua história, daquilo que o determina, que, conforme Lukács (1967 *apud* MINAYO, 2010), constitui “um todo coerente em que cada elemento está em relação com outro”.

O segundo nível de interpretação refere-se ao que é o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer investigação: o encontro com os dados empíricos. E configura uma busca por encontrar nos relatos dos atores sociais o sentido, a lógica interna e as interpretações referentes ao tema pesquisado. Nesses relatos, segundo a autora, é possível captar uma específica vinculação cultural e uma vinculação relacionada àquele primeiro nível, tratado anteriormente, o do contexto mais amplo. Ela informa que, na busca da significação específica, deve-se considerar: as comunicações individuais; as observações de condutas, costumes e relações relativas ao tema/aspecto observado; análises das falas sobre instituições oficiais e sobre outras organizações locais; observação de cerimônias e ritos relacionados ao tema. E assim foi feito na presente investigação.

Enquanto ser histórico, o indivíduo vivencia diferentes realidades históricas e é nelas que se move. Assim, seus planos e atitudes são uma força viva, mas que se atualiza no contexto histórico constantemente, conforme Minayo (2010). Essas considerações têm grande importância no estudo em questão, e nos estudos curriculares de forma mais ampla, uma vez que, buscar a compreensão dos aspectos que professoras e professores valorizam no momento de elaborar suas propostas pedagógicas, será sempre um objetivo que se atualizará constantemente e que vai direcionar o olhar da/do pesquisadora/pesquisador não apenas para as ações dos sujeitos – no caso os professores e professoras que elaboram seus planejamentos – mas também para o contexto político-cultural em que estão imersos, suas possibilidades e seus desafios.

Assim, a partir da contextualização realizada em capítulos anteriores, coloco-me, aqui, à análise dos dados empíricos, tendo como objetivos: a) Identificar os aspectos que professoras e professores levam em consideração, atualmente, ao elaborar suas propostas curriculares; b) Analisar as possibilidades e os desafios com que se deparam professoras e professores ao levar em consideração – no momento do planejamento curricular – a realidade,

os interesses e as culturas de seus grupos de estudantes; c) Identificar, nas falas das professoras e dos professores, elementos que contemplem uma perspectiva intercultural de currículo.

4.2 A mudança de rumos

A coleta de dados pensada inicialmente teve que se readaptar aos novos contextos, no início do ano de 2020, por conta da orientação – oriunda das autoridades de saúde e determinação das autoridades municipais e estaduais – para isolamento físico, por conta da pandemia de Covid-19. Assim, em um contexto de pandemia, com as escolas e as universidades trabalhando remotamente (todas tendo que repensar seu trabalho), foi necessário rever a proposta empírica. Desta forma, foi planejado o levantamento de dados por meio virtual. E um curso de extensão oferecido a professores/professoras do Ensino Fundamental se mostrou profícuo para esse levantamento.

O curso integra a pesquisa *Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular: estudo de planejamentos de ensino em escolas organizadas em Ciclos*, coordenada pela Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e orientada pela metodologia da pesquisa-ação. Dirigido a docentes que trabalham em escolas organizadas em ciclos, o curso desenvolveu-se ao longo de dez semanas e envolveu discussões sobre diferentes aspectos da organização escolar – sempre ancoradas na prática docente – e a realização de planejamentos dialógicos. As/os profissionais inscritos no curso foram distribuídas/os por sete grupos, tendo cada qual uma mediadora e/ou um mediador para provocar as discussões e interações nos fóruns temáticos realizados, a partir dos saberes e das práticas docentes e da leitura de artigos que enfocavam aspectos do trabalho docente, tais como currículo, avaliação, integração curricular e planejamento escolar²⁰.

Com a divulgação realizada por meio das redes sociais e de e-mails, o curso acabou recebendo inscrições de professores de diversas cidades do Rio de Janeiro e também de cidades de outros estados, como Rio Grande do Sul e Mato Grosso. Isso permitiu conhecer realidades bem distintas, tanto na organização dessa etapa de escolaridade, como da relação de professoras e professores, de diferentes localidades, com as políticas regionais e nacionais de educação, assim como estimulou o processo de interpelação mútua entre os participantes²¹ – desencadeado pela curiosidade em relação à maneira como cada um lidava com a realidade

²⁰ O programa do curso, incluindo os textos indicados para leitura, encontra-se no Anexo 1.

²¹ Exemplos deste, que é um dos princípios da interculturalidade, serão relatados ao longo do capítulo.

educacional em seu município. O curso ocorreu por meio de uma plataforma educacional pública – a Plataforma Moodle.

4.2.1 A Plataforma Moodle e o desenho do curso de extensão

A interação com as/os docentes deu-se por meio da Plataforma Moodle, que é um software livre e de código aberto para a criação de cursos on-line. Sendo uma plataforma educativa interativa, ela permitiu a constituição de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que foram possíveis as interações entre pesquisadoras/es e professoras/es que se dispuseram a participar do curso, em um período em que os contatos presenciais ficaram impossibilitados de acontecer. A Plataforma Moodle dispõe de uma série de recursos que permitem a realização de atividades síncronas e assíncronas dos participantes cadastrados: chats, fóruns, videoconferências, mensagens que aparecem em espaço específico na plataforma e que, simultaneamente, são encaminhadas aos participantes para seus e-mails cadastrados. O curso oferecido alternou videoconferências²² com fóruns temáticos interativos, que eram desencadeados a partir da leitura de um texto e de uma questão para reflexão e debate.

Foram quatro videoconferências (aulas-palestra), por meio das plataformas da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)²³ e do Google Meet, cujos temas foram: “A função social da educação escolar – processos históricos e políticas educacionais direcionadas para a não-retenção de estudantes. Diferentes formas de organização da escolaridade ao longo da história da educação brasileira e seus referenciais filosófico-teóricos”; “As escolhas didáticas – tempo-espaço escolar e planejamentos dialógicos”; “Democratização escolar e práticas avaliativas”; “A importância da coerência filosófico-pedagógica na organização das atividades de aprendizagem-ensino”. Entre as aulas-palestras, houve seis fóruns de discussão, que enfocaram as seguintes temáticas, a partir da leitura dos textos indicados: organização escolar em ciclos, currículo, integração curricular, avaliação (2 fóruns), planejamento dialógico. Como produto final, professoras e professores elaboraram individualmente uma proposta de planejamento dialógico para suas turmas.

²² As videoconferências foram ministradas, de forma síncrona e com interação por meio de chat, pela Prof^a Dr^a Andréa Rosana Fetzner, por meio das Plataformas CAFe e Google Meet, e posteriormente pelo Canal do Youtube de seu projeto de extensão “Educação é política”.

²³ A Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) constitui um serviço de federação de gestão de identidade, cujo objetivo principal é facilitar o acesso a serviços web. Ela está ligada à Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e nela os usuários acessam serviços web de diferentes origens, a partir de login e senha. (cf. <https://www.rnp.br>)

Para uma melhor compreensão das análises empreendidas, segue uma representação das questões que desencadearam as discussões nos fóruns – questões elaboradas pela Professora Doutora Andréa Fetzner, coordenadora do curso de extensão. Os fóruns aconteciam após a leitura de um texto indicado sobre um determinado tema.

Figura 1 – Questões dos fóruns temáticos

Fórum 1- Destaque ideias do texto, trazendo alguma comparação entre os ciclos em seu município e as questões apresentadas no texto.

Fórum 2 - Na sua percepção, e considerando aspectos apontados no artigo, qual o desafio mais importante para o trabalho com os ciclos em seu município?

Fórum 3 - Considerando a definição de integração curricular do artigo, descreva situações em que a mesma seria possível, em sua rede, escola ou turma e, se necessário, indique as dificuldades em efetivá-la.

Fórum 4 - que tipo de planejamento você utiliza para organizar suas aulas? Qual é o roteiro? Como integra conhecimentos locais, problemas sociais em seu planejamento? Você busca conhecer o que os estudantes já sabem sobre os temas a serem trabalhados? Como integra diferentes visões de mundo, de religião, de conhecimento em suas aulas?

Fórum 5 - No seu município existe a prática de avaliação externa sobre o desempenho escolar? Caso sim, conte como acontece e comente. Caso não exista, registre isto e comente a resposta de algum colega sobre a situação em um município que tenha esta prática.

Fórum 6 - Considerando suas práticas avaliativas e o texto sobre avaliação escolar, destaque alguns aspectos relevantes para que a avaliação se dê de forma a atender as necessidades de aprendizagem-ensino, sem a reprovação escolar. Você poderia nos contar sobre práticas que você tenha adotado neste sentido e que avalie como práticas que contribuem com as necessidades de progressão nos ciclos?

Fonte: Plataforma Moodle

4.3 Municípios e estados das/dos participantes do Curso

Tendo sido divulgado por meio de redes sociais e e-mails para secretarias de educação e também para professoras/es (da Educação Básica e do Ensino Superior) e pesquisadoras/es, com a solicitação de que ajudassem a divulgá-lo, o curso despertou o interesse de profissionais da Educação Básica de diversos municípios do estado do Rio de Janeiro, assim como de cidades dos estados de Mato Grosso e do Rio Grande do Sul, conforme sinalizado anteriormente. Demonstraram interesse em realizar o curso 76 profissionais da educação²⁴, sendo que efetivamente começaram o curso e participaram dele, ao menos de um fórum, 47 profissionais²⁵. Desse total que efetivamente iniciou o curso, 46 consentiram em participar da pesquisa. Não houve limites para inscrição, e destacar o quantitativo de inscritos, aqui, torna-se significativo, a meu ver, por demonstrar o desejo de profissionais que estão atuando no magistério da Educação Básica em buscar a reflexão, junto à universidade e a seus pares, sobre a sua prática pedagógica. Demonstra um desejo de compreensão e de aprimoramento daquilo que fazem. E tal fato foi evidenciado nos formulários de inscrição, onde uma das perguntas direcionava-se para o porquê do desejo de realizar o curso (por que gostaria de realizar o curso) ou no fórum de apresentação, que também abria possibilidade para tal.

Nesse momento, foi possível identificar algumas das *disposições* elencadas por Nóvoa (2009) para definição das professoras e dos professores nos tempos atuais. Uma fala

²⁴ Denomino profissionais da educação, por conta dos diversos cargos exercidos pelas/os inscritas/os (professores, gestores nas escolas ou nas secretarias).

²⁵ Em contato com aquelas/aqueles que se inscreveram e que não interagiram na plataforma, as/o mediadoras/mediador do curso foram informadas/o da impossibilidade de iniciar o curso naquele momento. Para algumas/alguns que deram retorno ao contato realizado, isso se deu em função do avanço da pandemia de Covid-19 em suas cidades, a necessidade de atenção à própria saúde e à saúde de familiares. Para outras/os, a instabilidade no acesso à internet foi o motivo.

significativa, nesse sentido, foi a desta professora, que doravante será denominada como V5, pela codificação geral das/dos participantes do curso:

O curso me instigou a fundamental troca de vivências que pode vir a ocorrer entre os colegas das mais distintas realidades e assim motivar o continuar a ser professora nesta difícil realidade brasileira (Professora V5 – Fórum de apresentação).

Na fala desta professora é possível identificar a *disposição* para o *trabalho em equipe* (ibid.). Segundo o autor, cada vez mais, o trabalho docente se organiza em torno de “comunidades de prática”, não somente dentro da escola, mas também fora dela, no “contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (ibid., p. 3). E outra professora, doravante denominada MD3 ressaltou:

Entendo que precisamos em educação buscar sempre aperfeiçoar ideias, renovar conhecimentos, para orientar melhor na organização do tempo pedagógico: seja com planejamento, seja na linha de frente da sala de aula. Então, aqui estou, para, aprender, trocar, contribuir para melhorar sempre (Professora MD3 – Fórum de Apresentação).

Além de evidenciar a mesma *disposição* (trabalho em equipe), na fala desta professora também ficou evidente a disposição para o conhecimento²⁶. O trabalho da professora e do professor consiste, segundo Nóvoa (ibid.), na construção de práticas docentes que levem as/os estudantes ao aprendizado. Então, ele precisa estar disposto à ampliação de conhecimentos.

O estado do Rio de Janeiro, onde está situada a universidade que ofereceu o curso – UNIRIO – foi o estado que teve o maior quantitativo de municípios com profissionais representadas/os no curso (19 municípios). Também houve interesse por profissionais de municípios do estado de Mato Grosso (2 municípios) e do estado do Rio Grande do Sul (2 municípios), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Municípios das/dos participantes do curso

Rio de Janeiro	
Duque de Caxias	Araruama
Queimados	São Gonçalo
Rio de Janeiro	Natividade

²⁶ Objetivando estabelecer uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, Nóvoa (2009) enumera cinco disposições fundamentais para a definição de professores: conhecimento, trabalho em equipe, cultura profissional, tato pedagógico e compromisso social.

Porciúncula	Tanguá
São João de Meriti	Cabo Frio
Paraíba do Sul	Porto Real
Itaboraí	Macaé
Itaocara	Volta Redonda
Nova Iguaçu	Rio das Ostras
Niterói	
Rio Grande do Sul	
Porto Alegre	Cachoeirinha
Mato Grosso	
Cuiabá	Campo Verde

Fonte: Autora

Após o primeiro encontro, realizado por meio virtual – e que foi acompanhado de forma síncrona pelas/pelos participantes – estas/estes foram distribuídos por 7 grupos para participação nos fóruns temáticos. Cada grupo contou com um/uma mediador/a, orientando/a da Professora Andréa Fetzner – entre elas/eles, eu também atuei como pesquisadora mediadora – para dinamização das discussões.

No quadro a seguir, tem-se um perfil das/dos participantes do curso. Para manter o seu anonimato e facilitar a sua identificação, nas análises empreendidas, as/os profissionais serão aqui denominadas/dos de acordo com a codificação geral que receberam na pesquisa, a partir da letra inicial da/do mediadora/dor de seu grupo e de um número sequencial.

Quadro 2 – Perfil das/dos participantes do curso

	Município em que atua	Formação Acadêmica	Tempo de exercício do Magistério	Cargo atual	Esfera administrativa da escola em que atua (Pública/Privada)
V1	Niterói/RJ	Doutorado em Educação	20 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
V2	São Gonçalo/RJ	Mestre em Educação	23 anos	Professora AEE	Pública
V3	Rio de Janeiro/RJ	Licenciatura em Pedagogia	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
V4	São Gonçalo/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente –Anos Finais	Pública
V5	Cachoeirinha/RS	Licenciatura em Pedagogia	18 anos	Professora Regente – Anos	Pública

				Iniciais	
V6	Rio de Janeiro/RJ	Licenciatura em Letras	5 meses	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
V7	São Gonçalo/RJ	Doutorado em Educação	28 anos	Professora Regente de SL	Pública
V8	Duque de Caxias/RJ	Licenciaturas (Letras e Pedagogia) e Pós-grad. em Educação (em andamento)	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
V9	Cuiabá/MT	Sem Inf.	Sem Inf.	Coordenador Pedagógico	Pública
MD1	Cuiabá/MT	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
MD2	Porciúncula/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais e Coordenadora Pedagógica	
MD3	São Gonçalo/RJ	Sem Inf.	25 anos	Professora Regente – Ensino Médio – Formação de Professores	Pública
MD4	Rio de Janeiro/RJ	Sem Inf.	10 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
MD5	Itaocara/RJ	Licenciatura em Pedagogia (em andamento)	6 anos	Professora Auxiliar – Ed. Infantil	Pública
MD6	Duque de Caxias/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
M1	Niterói/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
M2	Natividade/RJ	Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia (cursando)	-	Ainda não atua	-
M3	Campo Verde/MT	Licenciatura em Ed. Física	3 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
M4	Maricá e Niterói/RJ	Graduação em área não pedagógica	15 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
M5	Itaboraí/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública

A1	Rio de Janeiro e Duque de Caxias/RJ	-	-	Professora de Ed. Infantil e Anos Iniciais	Pública
A2	Duque de Caxias/RJ	Licenciatura (Pedagogia e História) Mestrado em Ed. em andamento	4 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
A3	Araruama e Niterói/RJ	Pós-graduação em Educação em andamento	15 anos	Professora Regente – Anos Finais	Pública
A4	Macaé/RJ	Licenciatura em Ciências Sociais	Ainda não atua.	-	-
A5	São Gonçalo/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Orientadora Pedagógica	Pública
A6	Cabo Frio e São Gonçalo/RJ	Licenciatura em História e Pós-graduação em EJA e Gestão Escolar	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
A7	São Gonçalo/RJ	Sem Inf.	29 anos	Coordenadora Municipal	Pública
JS1	Rio de Janeiro/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professor Regente – Anos Iniciais	Pública
JS2	Niterói/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora AEE	Pública
JS3	São Gonçalo e Itaboraí/RJ	Mestrado em Educação	13 anos	Orientadora Pedagógica	Pública
JS4	Niterói/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Professora Regente -EI	Pública
JS5	Paraíba do Sul/RJ	Graduação em área não pedagógica	1 ano	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
JS6	Itaboraí/RJ	Sem Inf.	20 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
JS7	Araruama/RJ	Licenciatura em Pedagogia (cursando)	Sem Inf.	Professora de AEE	Pública
R1	Paraíba do Sul/RJ	Pós-graduação em andamento	22 anos	Coordenadora Municipal do Ensino Fundamental	Pública
R2	Queimados/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Orientadora Pedagógica	Pública
R3	São Gonçalo e Niterói/RJ	Licenciatura em Pedagogia	Sem Inf.	Orientadora Pedagógica e Professora AEE	Pública
R4	Cuiabá/MT	Sem Inf.	2 anos	Professor	Pública

				Regente – Anos Iniciais	
R5	São João de Meriti/RJ	Licenciatura em Pedagogia e 2 Pós-graduações em Educação	Sem Inf.	Professora Regente	Pública
R6	Rio de Janeiro/RJ	Licenciatura em Pedagogia	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
JL1	Duque de Caxias/RJ	Graduação em História e 2 Pós-grad. em Educação	20 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
JL2	Porto Real e Barra Mansa/RJ	Sem Inf.	Sem Inf.	Coordenadora Pedagógica e Professora AEE	Pública
JL3	Duque de Caxias/RJ	Mestrado em Educação	16 anos	Orientadora Educacional	Pública
JL4	São Gonçalo/RJ	Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Gestão Escolar	Sem Inf.	Professora Regente – Anos Finais e Anos Iniciais	Privada e Pública
JL5	Duque de Caxias e Rio de Janeiro/RJ	Licenciatura em Pedagogia e 2 Pós-graduações	9 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública
JL6	Niterói/RJ	Pós-graduação em andamento	15 anos	Professora Regente – Anos Iniciais	Pública

Fonte: Autora

As percepções de professores e professoras acerca da organização escolar em ciclos e dos aspectos que são importantes nessa organização – tais como currículo, integração curricular, avaliação e planejamento pedagógico – permitiram-me identificar os aspectos que são por eles e por elas considerados em sua prática pedagógica e, dessa forma, as reflexões e debates desencadeados no curso serviram para que realizassem análises críticas sobre seu trabalho, cumprindo, assim, um pressuposto da pesquisa-ação. E permitiram-me, também, perceber quais elementos do contexto vivenciado apresentam possibilidades para reestruturação curricular em uma perspectiva intercultural, assim como os desafios que se apresentam, ainda, em tal sentido. A apreensão das possibilidades e dos desafios que se

apresentam realizou-se por meio de análise de suas falas e interações nos chats e nos fóruns propostos no curso.

Todas as falas e interações foram colocadas em uma planilha, o que permitiu realizar tanto uma leitura vertical (o que cada docente concebia em relação a cada elemento do trabalho pedagógico – currículo, avaliação, planejamento, organização em ciclos, integração curricular), como também uma leitura horizontal (visão integral da perspectiva de cada docente). A partir dos dados planilhados, foram empreendidas análises das possibilidades e dos desafios com os quais se deparam professoras e professores ao realizar seus planejamentos, com a compreensão de que, nesse momento, levam em consideração suas concepções acerca do currículo, da avaliação, do planejamento, da integração curricular, da organização em ciclos – de educação, de maneira geral. E foi possível identificar elementos que se aproximam de uma perspectiva de educação intercultural.

4.4 A organização escolar em Ciclos como contraponto ao currículo hegemônico e as possibilidades da pesquisa-ação

A organização escolar por Ciclos de Formação constitui uma proposta de organização curricular que está em consonância com uma perspectiva intercultural de educação, por representar uma ruptura com a concepção hegemônica de escola – que estabelece previamente os conteúdos e os concebe em perspectiva universalista, homogeneizadora e etnocêntrica – e que entende a avaliação como aferição da assimilação desses conteúdos, não levando em consideração os processos singulares de desenvolvimento das/os estudantes. A organização escolar em ciclos compreende que todas/os têm um processo próprio de aprendizagem, de acordo com seu desenvolvimento biopsicossocial, além de garantir a progressão na escolaridade, sem que esta esteja atrelada a conhecimentos impostos por um currículo homogeneizador, centrado em universalidades, verdades “absolutas”, que são verificadas em “provas”. É um modelo de organização escolar que rompe com um currículo monocultural e, por isto, a proposição de uma pesquisa-ação em torno dessa temática atendeu aos objetivos dessa investigação.

Essa metodologia tem como um de seus pressupostos a inter-relação entre pessoas/grupos com saberes diferenciados e isto se deu, conforme sinalizado anteriormente, pelo interesse despertado, em relação ao curso, de profissionais da educação de diferentes localidades, imersos em realidades bem distintas, mas que buscavam ampliar conhecimentos,

almejando, de alguma forma, compreender melhor e modificar essas realidades. Assim, o entendimento de que o espaço local é um espaço político e de que a investigação é um mecanismo potente de mudanças a partir da conscientização de interesses, de práticas de organização e significação social e política (MINAYO, 2010) foram aspectos que fizeram com que essa metodologia dialogasse com a investigação proposta, além das problematizações propostas pelas/os participantes, a partir de suas reflexões.

Nesse sentido, é significativa a fala da professora MD4²⁷:

Enfim, esbarro na concepção do currículo por disciplina. Essa é uma das minhas grandes dificuldades: **como transformar minhas ideias de trabalho com a proposta de integração curricular em conteúdo consistente e consonante com a proposta da minha rede de ensino, principalmente para que meus pares e a comunidade escolar reconheçam esta forma de trabalho como válida?** [...] de alguma forma discutimos e procuramos pensar de forma integrada, mas o termo "integração curricular" nunca foi citado. Neste sentido, concordo com a necessidade de estudos e aprofundamento. (Professora MD4 – Fórum 3 – grifo meu).

Ela propõe um questionamento acerca das práticas curriculares que caracterizam seu trabalho, problematizando-as a partir do conhecimento e da identificação de outra forma de organização do trabalho pedagógico e sinalizando um desejo de compreensão maior para efetivar mudanças. Esta postura sinaliza a receptividade a outros modelos de organização curricular – o que é uma postura que rompe com uma visão homogeneizadora de currículo, que já está entranhada na cultura escolar – daí sua preocupação com o reconhecimento de seus pares e da comunidade escolar, que validam apenas o que já está instituído por uma visão hegemônica. Esse movimento de identificação e questionamento de uma prática hegemônica representa um dos caminhos sinalizados por Candau (2012) para uma educação intercultural: a desestabilização da pretensa universalidade das práticas e valores que vem orientando a ação educativa.

E a professora A5 reforça essa perspectiva de problematização da prática e de *desestabilização* da pretensa universalidade das práticas, quando afirma que:

Durante a leitura do texto, penso: Seria realmente possível uma escola verdadeiramente organizada na proposta dos Ciclos? Pois, para que isso aconteça, percebo que seja necessária uma desconstrução do que foi

²⁷ As falas das/os professoras/es nos fóruns estão aqui reproduzidas exatamente como foram registradas na plataforma, respeitando a escrita, a pontuação e demais elementos linguísticos peculiares a cada docente. Quando houve necessidade de inserção de algum elemento, ele está colocado entre [].

construído nos sujeitos que ocupam o espaço escolar e são os protagonistas em reproduzir estas práticas [a] que foram submetidos. Só quando aqueles que são responsáveis pelo fazer pedagógico acreditarem nesta organização escolar que não exclui, que não seleciona saberes indispensáveis ao desenvolvimento do indivíduo, que acolha aquilo que o estudante traz de conhecimento, que entenda o papel democrático da escola que será possível uma construção de práticas pautadas nesta organização em Ciclos. (Professora A5 – Fórum 2)

Interessante observar que, não obstante o cargo em que esteja a/o profissional, a reflexão produzida a partir da leitura e da relação com sua prática desencadeia questionamentos. Mesmo docentes que estão em cargo de gestão (como é o caso de A5) apontam dificuldades ou obstáculos parecidos com a de professoras/es regentes (caso de MD4) e levantam questionamentos parecidos. Ambas as docentes, aqui, se sentiram instigadas a refletir sobre mudanças nas escolas, para que se rompa com padrões homogeneizadores, e levantaram questões a partir da reflexão sobre suas práticas, sinalizando a necessidade de maior compreensão de seu trabalho. Além da desestabilização da pretensa universalidade das práticas, ambas trazem um elemento que Vargas (2017) sinaliza como fundamental em uma perspectiva intercultural: o questionamento daquilo que já está naturalizado.

Interessante destacar também a interpelação que se deu nos fóruns, em que, em um dado momento, sentindo-se instigada/o por alguma fala ou experiência alheia, algum/a docente indagava o/a outro/a. Como exemplo, temos esta, referente à avaliação:

Boa noite M4 e colegas,
Em meu município não há esse tipo de avaliações, gostaria de saber como se sente com essa "interferência" onde acredito eu, que em sala de aula quem conhece seus alunos é o professor. E essas provas em minha opinião como já disse anteriormente acredito que venha para tentar colocar o ensino em bloco, a partir dessas provas, você que já atua em sala de aula, percebe alguma mudança em seus alunos? Eles se sentem pressionados? (Professora M2 – Fórum 5)

Ao que a outra responde:

Boa Noite M2.

Uma das discussões que faço sobre essas Avaliações Externas, da forma que são feitas, serve para no final de tudo dizer [que] se o aprendizado não concretizou, o professor precisa melhorar sua prática. Avaliações são necessárias[,] mas me incomoda essas onde o resultado do conhecimento se resume em índices. Pressão, sofremos a todo tempo, como professora você passa por isso também. Principalmente quando estamos em sala de aula. Me incomoda sim. **Pois aprendizagem e conhecimento vai muito além de**

perguntas e respostas escritas em uma folha. Mas não deixo estas avaliações interferir no meu trabalho de forma negativa. Faço o debate. Questiono quando possível. Quanto aos alunos, alguns ficam tensos; nervosos. Mas sempre tenho uma conversa antes com eles explicando o que irá acontecer. Que tentem fazer com calma e da melhor forma possível. Consequência destas avaliações tivemos que focar durante um período, em preparar os alunos para fazerem as avaliações da secretaria. O que nos levou a adequar nosso planejamento. Isto é, desenvolver os demais conteúdos em menos tempo para “garantir” a preparação dos alunos. Na verdade, como não sabíamos o que iria ser abordado no simulado (questionamos a equipe pedagógica da escola), elegemos alguns conteúdos possíveis a serem abordados em português e matemática. Para desenvolvermos nas turmas. Após aplicação deste simulado a Secretaria envia para a escola o diagnóstico sinalizando o que é necessário trabalhar mais em nossas turmas. Sem levar em conta os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos existentes em uma sala de aula. Não sabemos o motivo. Mas em 2019 acabou que só as turmas de 5º ano fizeram avaliação do SAEB - Prova Brasil. Porém de toda rede. [...]. (Professora M4 – Fórum 5 – grifo meu)

Percebe-se, pelo diálogo, que professoras de municípios diferentes se interessam por um aspecto que atravessa o trabalho de muitas escolas, por conta das políticas centralizadoras que se fazem presentes nos diferentes municípios. E elas têm a oportunidade, por meio do curso, de dialogar sobre um determinado aspecto do trabalho pedagógico, vivenciando um princípio da interculturalidade – a interpelação mútua – tão necessária para conhecimento de outras realidades. Tal interpelação mútua acerca de aspectos de seu trabalho demonstra também uma *disposição* essencial ao professor, segundo Nóvoa (2009) – o trabalho em equipe –, conforme sinalizado anteriormente, e ajuda a caracterizar o que ele chama de “comunidades de prática” – instâncias em que professoras e professores dialogam não apenas no interior das escolas, mas também para além de suas fronteiras, nos diversos espaços em que possam estar reunidos.

Além disso, no diálogo estabelecido aqui, também é possível identificar na fala de M4 um questionamento do que é imposto em termos de política pública de avaliação, uma postura de negação e ruptura com um modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico, em que avaliação é compreendida como aferição de resultados e a aprendizagem é compreendida como assimilação de informações. Tal movimento é, conforme Candau (2012), essencial à educação intercultural.

Da mesma forma, V3, em outro grupo de discussão, interessa-se por saber como ocorre a avaliação em outro estado:

Olá V9, achei muito legal suas considerações sobre o texto, estava ansiosa para começar as interações neste fórum, meu amigo me responde uma

curiosidade, sei que pode fugir um pouco da temática, mas como é a avaliação aí no Mato Grosso? Abraços (Professora V3 – Fórum 1)

Então V3, o processo de avaliação na rede de estado de educação é realizado por meio dos objetivos de aprendizagem, esses elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, a partir desses objetivos os professores buscam elaborar seus planejamentos, seja ele anual e quinzenal possibilitando desenvolver nos alunos essas habilidades. O processo interno de avaliação na unidade escolar que estou atuando, é permeado por projetos de intervenções pedagógicas diante de alguma dificuldade, semana de verificação de aprendizagem (provas) mas propondo em sua maioria a integração entre as disciplinas. Interessante que o planejamento do ensino fundamental séries iniciais é realizado em conjunto com a fase/ciclo, assim, buscamos integrar os objetivos de aprendizagem do estado, as habilidades/competências da BNCC e as Diretrizes Curriculares do Estado. No entanto, tenho uma crítica em relação a esse processo estrutural de avaliação desenvolvido ainda no estado, por meio dos objetivos de aprendizagem pois vejo a necessidade de atualizá-los, bem como inserir nessa discussão os professores que estão em sala de aula. O sistema do estado é composto por todos vários objetivos de aprendizagem distribuídos nas disciplinas, assim, ao final do bimestre o processo precisa acessar a plataforma do SIGeDuca e realizar o lançamento marcando um X se a habilidade foi trabalhada durante aquele bimestre, se não foi, ou se a mesma será trabalhada no bimestre posterior (Professor V9 – Fórum 1).

Olá V9, obrigado por sanar minha curiosidade em relação ao seu estado, aqui na prefeitura onde eu trabalho a avaliação também é baseada em habilidades/competências da BNCC e descritores com objetivos elaborados pela prefeitura [...] O que dá um alento é que essa não é a única avaliação, temos um[a] avaliação interna realizada por segmento, baseada nos objetivos e planejamentos coletivos bimestrais, sei que essa avaliação ainda não é uma avaliação que represente os ciclos, sei que precisa passar por mudanças, ela ainda não engloba todos os saberes, ela ainda engloba a escola como um todo, mas ela em si já é um avanço em relação às avaliações seriadas (Professora V3 – Fórum 1).

Percebe-se pelo diálogo que, mesmo não sendo a temática do fórum, professora e professor mantiveram uma conversa a partir da interpelação da docente, de sua curiosidade em conhecer outra realidade, em saber como algo que a incomodava em seu trabalho, e na organização de sua rede de ensino, acontecia na realidade de outro colega. Ambos criticaram o que está posto (e imposto) pela política pública e apresentaram propostas em outro sentido – revelando, em suas posturas, o que Vargas (2017) define como “competências que devem acompanhar uma educação intercultural”: o questionamento do que já está naturalizado – neste caso, a avaliação que não atende ao que ambos entendem que deveria ser esta ação e a definição de conteúdos sem a participação docente –, a defesa da ruptura com um modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico, em que os conteúdos são definidos em instâncias fora da escola.

Além disso, demonstram a defesa do fortalecimento da comunidade educativa – outra competência relacionada pelo autor como necessária a uma educação intercultural – quando reivindicam a condução do processo de definição de conteúdos e avaliação pelos profissionais da escola. E também ambos apresentam uma postura de questionamento dos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, que não abrangem todos os saberes, segundo V2 – o que representa um elemento que Candau (2012) sinaliza como necessário a uma educação intercultural: o rompimento com o caráter monocultural da cultura escolar, que não enfatiza a diferença.

4.5 Possibilidades e desafios da elaboração de propostas em perspectiva intercultural

As análises empreendidas a partir das discussões nos diversos grupos e nos sete fóruns do curso permitiram destacar o que se apresenta, a meu ver, como possibilidades e o que se apresenta como desafios na construção de currículos interculturais.

4.5.1 As possibilidades da elaboração curricular em perspectiva intercultural

Como possibilidades, encontram-se a percepção dos interesses subjacentes ao currículo da escola seriada, tradicional e um posicionamento crítico em relação a ele; a insurgência de professores que buscam outro modelo de escola; a existência de momentos para estudos, reflexões e planejamento coletivo; o olhar crítico sobre sua prática pedagógica; a percepção da organização escolar em Ciclos de Formação como um contraponto ao modelo hegemônico; a percepção da importância e da potência das diferenças; as possibilidades criadas por algumas redes de ensino com orientações mais gerais; a percepção que o que é proposto em termos de política pública não atende ao que a escola percebe como concepção e prática necessárias ao trabalho pedagógico (modelo hegemônico como inadequado); a propensão para mudanças e o reconhecimento da necessidade de mais conhecimentos e apoio para efetivá-las.

Tais possibilidades aproximam-se de alguns dos aspectos que Candau (2012, p. 246) sinaliza como caminhos para uma educação intercultural: o desvelamento e questionamento dos sentidos de igualdade e diferença que atravessam os discursos educativos, a problematização do caráter monocultural e etnocêntrico dos currículos escolares, a desestabilização da pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas

educativas, o questionamento dos critérios usados para selecionar os conteúdos escolares, e a promoção do diálogo entre os diversos “saberes e conhecimentos”.

A propensão de professoras e professores para o estudo, sua busca por qualificação é também um fator que pode ser considerado como possibilidade para mudanças da organização da escola ou como um elemento que pode sinalizar uma possibilidade para a elaboração de currículos em outra perspectiva – currículos interculturais –, pois sinaliza um desejo de ampliação de conhecimentos, de compreensão de múltiplos fatores que interferem no trabalho pedagógico e de reflexão coletiva acerca do trabalho – e que são, conforme Nóvoa (2009), *disposições* essenciais a um bom professor.

4.5.1.1 Percepção dos interesses subjacentes ao currículo da escola tradicional

A percepção de que a organização da escola seriada é excludente, segregadora, conteudista e que isto atende aos interesses de determinados grupos que se beneficiam socio-política-economicamente desse modelo foi captada nas considerações de várias/os professoras/es. E muitas/os puderam perceber que a organização da escola em ciclos representa uma ruptura com esse modelo, sendo “um modelo democrático de educação, por se tratar de uma proposta com ênfase na transformação do sistema educacional” (Professora M1). Por meio das atividades e interações ocorridas no curso, professoras e professores puderam comparar aquilo que presenciavam em seus municípios com o funcionamento dos Ciclos de Formação na perspectiva em que foi implantado em Porto Alegre pelo Projeto Escola Cidadã e compreender o que está subjacente ao currículo proposto pelas secretarias de educação. Essa percepção se expressa nas falas das docentes V3, M4 e A4:

Esta padronização [dos conteúdos] parte dos interesses da sociedade com maior poder econômico, as classes ditas como alta e média, que veem no sucateamento e restrição de conteúdos a forma de manutenção de seus status [...]. Um dos problemas nesta estrutura seriada está em renegar a pluralidade que existe em sala, renegar o capital cultural que o aluno já traz de bagagem, que é claramente evidenciado pelo fato do aluno não agregar sua própria ação em seu processo educacional, o maior problema nesse sistema está no não diálogo entre as partes envolvidas no processo educacional (Comunidade escolar, docente, discentes, direção, secretarias de educação). Gerando um ensino que visa apenas à assimilação de conteúdos em um determinado tempo espaço. (Professora V3 – Fórum 1)

Nestas considerações de V3, é possível identificar sua percepção de que a seleção de determinados conteúdos atende aos interesses hegemônicos, os quais – ao instituir a ideia de conhecimentos universais, de viés eurocêntrico – negam os conhecimentos das/dos estudantes, que trazem outra bagagem cultural. Ela percebe e denuncia que a escola está atrelada aos interesses de uma classe, a quem não interessa o atendimento às diferenças presentes na escola. Sua fala revela, assim, alguns elementos que Candau (2012) sinaliza como essenciais a uma educação intercultural: questionamento da pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas; busca pelo diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos; reconhecimento e valorização das diferenças culturais e a necessidade de fortalecer a comunidade educativa, com a defesa de dinâmicas participativas.

Outra fala em que é possível identificar a percepção dos interesses subjacentes ao currículo da escola tradicional é a da professora M4:

Partindo da leitura do texto sobre o estudo da professora Andréa R. Fetzner. Além de reflexões apresentadas na aula. Chamou-me a atenção as seguintes reflexões: [a] Reafirmar a importância da organização escolar no que se refere a proposta curricular, como também nas concepções pedagógicas, filosóficas e práticas escolar.[b] Perceber o quanto que estas propostas de ensino se encontram em constante disputa. Onde a todo tempo tentam nos empurrar para concepção hegemônica. Nos obrigando estar sempre em alerta nas ações, nas atitudes e na prática pedagógica. Deparamos constantemente com discurso hegemônico no pensar e agir: nos responsáveis, em alguns colegas de trabalho e até mesmo nos nossos alunos (Professora M4 – Fórum 1).

Aqui, além de ser possível perceber que a professora reconhece os interesses subjacentes ao currículo, chama-nos a atenção sua observação de que é preciso estar “alerta nas ações, nas atitudes e na prática”, pois que diferentes atores sociais com os quais ela lida são portadores desse discurso, havendo um constante movimento no sentido de reforçar a perspectiva hegemônica, consciente ou inconscientemente, por parte desses atores. Há, assim, uma denúncia de que o discurso hegemônico já está naturalizado – o que revela uma competência relacionada por Vargas (2017) para uma educação intercultural: o questionamento do que já está naturalizado.

A professora A4, ao sinalizar os interesses subjacentes ao currículo da escola tradicional, revela que eles estão presentes no processo educacional brasileiro desde os primórdios da colonização do país:

[...] se acompanharmos nosso processo histórico, educação se apresenta iniciada sobre padrão. Jesuítas sobre pessoas escravizadas. Bem como tal procedimento homogeneizador, impositivo, cujo propósito não era de conhecimento, [...] uma educação livresca, com mais ênfase às disciplinas português e matemática, demonstra seu objetivo de formação de força de trabalho braçal a conquistar o mínimo mas suficiente para a operação das máquinas e tecnologias que passam a ser incorporadas cada vez mais no trabalho (Professora A4 – Fórum 1).

E ela ainda ressalta os meios pelos quais a os interesses subjacentes se fazem presentes: nos livros (que são portadores, muitas vezes, dos “conhecimentos universais”, hegemônicos, etnocêntricos) e na ênfase dada às disciplinas de Português e Matemática, reduzindo o processo educativo aos conhecimentos mínimos para inserção no mercado de trabalho, com tarefas braçais ou operacionais.

As professoras M2, JL1, R3, MD2, em diferentes fóruns, demonstraram crítica ao modelo que se apresenta, sinalizando também a percepção do que está subjacente, ou seja, que presenças e omissões no currículo ocorrem em função de posicionamentos político-ideológicos que trabalham em favor de interesses de determinados grupos, conforme Canen e Moreira (2001).

4.5.1.2 A insurgência de professores que buscam outro modelo de escola

Reflexões bastante distintas – relacionadas à realidade particular de cada docente e de cada rede de ensino – vieram à tona e ganharam expressividade nos debates. Isso ocorreu pela proposição, em cada fórum, de que as/os professoras/es relacionassem a temática à realidade vivenciada em seus municípios. Dessa forma, foi possível identificar movimentos diversos de resistência e insurgência.

A professora V1 – ao falar sobre os principais desafios da organização escolar em ciclos em seu município, e citar as políticas de viés neoliberal, com a sua lista de conteúdos pré-definidos, que precisam ser ensinados a cada ano, e as avaliações em larga escala para verificar sua assimilação ou não por parte das/os estudantes – sinaliza essa possibilidade de resistência e insurgência:

[...] há professoras e professores muito comprometidos, que buscam diferentes alternativas pedagógicas, a fim de superar as dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho significativo para os/as estudantes (Professora V1 – Fórum 2).

Dessa forma, ela demonstra que apesar de as políticas educacionais atuais constituírem dificuldades com as quais se deparam professoras e professores que desejam conduzir seu trabalho em uma perspectiva diferente daquela hegemônica, elas/eles buscam alternativas que em sentido contrário ao que é proposto pelas políticas educacionais. Tal fato foi sinalizado também por Silva (2018) e Martins (2019), que identificaram, nas pesquisas desenvolvidas, que, mesmo quando a maioria das professoras e professores, nas escolas, trabalhavam a partir de um currículo hegemônico, etnocêntrico, sempre existiam aquelas/aqueles docentes que adotavam outra perspectiva, ou seja, que empreendiam movimentos insurgentes.

E a professora JS2 corrobora essa perspectiva de insurgência no interior das escolas:

Tendo a acreditar que no meu município caminhos independentes sigam paralelos na busca de algo mais profundo e significativo e, por toda a incompreensão que possa gerar, isso representa (silenciosa) luta. (Professora JS2 – Fórum 1)

Ela demonstra a percepção de movimentos docentes na busca de um trabalho em perspectiva diferente daquela que ensejam as políticas educacionais, na busca de uma proposta mais significativa. E sinaliza a luta que precisa ser empreendida – silenciosamente, conforme sinalizou – demonstrando que, muitas vezes, a professora e o professor que tem um olhar crítico e realiza seu trabalho em outra perspectiva, não é bem compreendido, diante da perspectiva hegemônica ainda muito dominante no meio educacional, e na sociedade, de maneira geral.

A percepção de um movimento insurgente também se apreende da fala de JL2, ao comentar, no fórum 2, que professores têm avançado muito ao longo dos anos e hoje percebe um “falar a mesma língua” em relação ao trabalho pedagógico – o que revela um esforço de diálogo e organização de uma prática pedagógica mais coerente e um movimento de coletividade em curso. Isto certamente está relacionado ao próximo item, que se refere à existência de momentos para professoras e professores se reunirem e refletirem juntas/os sobre suas concepções e práticas pedagógicas e elaborarem planejamentos coletivamente.

4.5.1.3 A existência de horários para estudos, reflexões e planejamento coletivo

Foi possível perceber que a existência de tempos e espaços para que professoras e professores possam se reunir para refletirem sobre sua prática, empreender estudos e

planejamentos coletivos representa também outra possibilidade. Embora os relatos deem conta de uma variedade de situações quanto a esse aspecto, no âmbito das redes municipais, espaços estão sendo criados para que docentes estejam juntas/os e dialoguem sobre suas práticas, problematizem-nas e troquem experiências. É perceptível a sinalização das professoras e professores quando algum problema de ordem administrativa interfere nessa dinâmica. A existência desses espaços, nas escolas, para estudos e planejamento foi garantido pela Lei federal 11.738/08²⁸, que prevê a destinação de 1/3 da carga horária docente para planejamento. As/os docentes demonstraram valorizar todos os espaços que possam ter para dialogar com seus pares – até mesmo aquele oferecido pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi citado por uma professora pela oportunidade que ela teve discutir com colegas de outras escolas questões referentes à prática pedagógica.

Tal fato é significativo, pois demonstra a propensão ao diálogo e a oportunidade de problematização do trabalho pedagógico, o que favorece a identificação de questões comuns que afetam à escola e o fortalecimento de coletividades que podem empreender mudanças. Nesse sentido, destaco essas falas:

Atualmente, as escolas organizam os horários de "aulas extras" com o objetivo de agrupar os professores por ano de escolaridade para que realizem o planejamento juntos. Além dessa organização, é oferecido pela Secretaria de Educação - através da Coordenação dos Anos Iniciais - formações bimestrais baseadas na Proposta Curricular do município onde abordam, além do que será trabalhado no bimestre, orientações didático pedagógicas. Esse trabalho ocorre também junto aos Orientadores Pedagógicos e Diretores das escolas, que participam de reuniões formativas específicas e das formações junto aos professores (Professora JL2 – Fórum 1).

Organizar o planejamento juntas/os – conforme sinalizado por JL2 – é fundamental para que professoras e professores avaliem permanentemente suas práticas, discutam sobre novas possibilidades de organização da escola e as empreendam. Isto favorece a percepção da complexidade que envolve o trabalho pedagógico, além de estimular o trabalho coletivo – o que rompe com a concepção fragmentada de trabalho pedagógico e com a concepção individualista que a perspectiva hegemônica preconiza.

Isto fica visível nas considerações da Professora JS3:

²⁸ A Lei 11.738, promulgada em 16/07/2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público e garantiu, em seu parágrafo 4º, que o limite máximo da carga horária docente para o desempenho das atividades de interação com as/os estudantes seja de 2/3. Assim, o restante da jornada de trabalho docente ficou destinado às atividades de planejamento.

Ainda demandamos da compreensão das possibilidades outras de organização dos tempos-espacos da escola, da transformação das formas de comunicação nas comunidades escolares com vistas no exercício de tomadas de decisões democráticas sobre tais espacos e tempos. (...) Em São Gonçalo, os/as docentes têm oportunidade de pensar esta organização nos dias de planejamento coletivo. Precisamos assumir este desafio e enfrentá-lo (Professora JS3 – Fórum 1).

Ela revela que a organização da escola em outra perspectiva ainda se constitui um desafio e que os momentos de planejamento coletivo representam um importante espaco para que isso se concretize. Nesse sentido, suas considerações também reforçam a possibilidade desses momentos de trabalho coletivo para uma reestruturação curricular em perspectiva intercultural. Assim como as considerações de A6, a seguir:

Recentemente fui cursista do programa PNAIC, que possibilitou uma dialogicidade entre professores de municípios interligados por uma mesma área regional, havendo uma troca de saberes e de realidades, e dando voz ao professor atuante em sala de aula. Percebemos que o processo de estrutura dos anos iniciais Brasil a fora, é constituído de forma a não trabalhar com a heterogeneidade, com o conhecimento de vida do aluno, como se os mesmos não fizessem parte do processo de sua aprendizagem (Professora A6 – Fórum 1).

A importância do diálogo, que proporciona o conhecimento de diferentes realidades educativas, é ressaltada por essa professora. O diálogo é fundamental para o conhecimento das diferenças e para a elaboração de propostas. E os momentos de estudos e planejamentos coletivos – oferecidos nas próprias escolas ou fora delas, e/ou por diferentes instâncias administrativas (municipal, estadual ou federal) – permitem que se constitua o que Nóvoa (2009) conceitua como “comunidades de prática”, que são fundamentais para que professoras e professores intervenham conjuntamente nos projetos de escola e estabeleçam uma profissionalidade docente baseada no trabalho colaborativo.

E a professora V3 sinaliza não apenas a importância da existência desse momento para as/os docentes quanto os problemas que advêm por ele não estar devidamente organizado, por não contar com todas/os as/os professoras/es que atendem às/aos estudantes:

[...] É preciso unir no planejamento todas as partes envolvidas no processo educacional, e[é] preciso valorizar todas as partes, priorizando a vida sobre os interesses de mercado, [...] o que dificulta é [que] faltam professores na rede para as disciplinas, os profissionais que temos disponíveis estão sempre sobrecarregados, fazendo o máximo para atenderem o maior número de turmas possível, por isso os tempos de planejamento nunca batem, os professores regentes do segmento planejam coletivamente uma vez por

semana nos centros de estudos, os outros professores (Inglês, Ed. física, Artes), não conseguem sentar para planejarmos juntos, infelizmente isso é uma realidade na minha rede (Professora V3 – Fórum 2).

Sua fala denuncia uma lógica alheia à valorização das professoras e dos professores e de não valorização dos momentos de estudos e planejamentos coletivos dentro das escolas. Essa não valorização aparece também na fala de uma professora de uma rede de ensino diferente da sua – a professora R1 - cujas considerações vêm corroborar a perspectiva de possibilidades que a existência de espaços de planejamento representa para a elaboração de propostas em perspectiva intercultural:

[...] nós, educadores e todo corpo escolar, trazemos de forma muito marcada a escola tradicional como referência, além de termos um sistema escolar que não permite, dada a sua organização, a possibilidade de maior diálogo entre os pares. Seria fundamental a criação de espaços de discussões sobre práticas docentes entre os educadores para além dos encontros de formação continuada oferecido pelas secretarias. Seria importante dentro da Unidade Escolar espaços de estudo e planejamentos coletivos, novas possibilidades de organização de tempo de estudo do aluno em diferentes ambientes dentro e fora da escola (Professora R1 – Fórum 2).

Também demonstrando a valorização dos espaços de diálogo com seus pares na escola, a professora R1 reforça a percepção de que o diálogo coletivo pode empreender mudanças, pode romper com um modelo tradicional de escola. Demonstra perceber que é na dialogicidade que se criam possibilidades de ruptura e de criação de novas perspectivas.

4.5.1.4 O olhar crítico sobre sua prática pedagógica

Em diversos momentos, professoras e professores demonstraram uma crítica à organização do trabalho pedagógico em suas redes ou em suas escolas. Este aspecto é significativo porque a discordância com uma determinada configuração da situação pode impulsionar e potencializar mudanças. Representa, a meu ver, um movimento de ruptura e que impulsiona a busca por algo novo. É um potencial movimento de insurgência. Como exemplos, temos as seguintes considerações:

[...] Embora a avaliação dos alunos seja em forma de relatórios, inicial, processual e final, os professores são solicitados a preparar uma avaliação, que a meu ver não leva a lugar algum. A avaliação deve ser diária e como fazemos relatórios não existe a necessidade de provas, além de causar medo. Percebo que faltam políticas públicas que deveriam ser direcionadas a educação, ou seja, o município deveria ser mais ativo e menos passivo, ou seja, comprometido com a população. Considerando a realidade social e

econômica do povo meritiense, observamos que a mesma é desigual e excludente, no que diz respeito aos alunos, aos profissionais e a toda comunidade escolar. Nesse município não parece haver transparência. Dessa forma, as escolas constituídas em ciclos precisam rever suas atividades curriculares, a participação das famílias, dos alunos, dos profissionais da escola para que seja mais democrática mais aberta a uma população carente (Professora R5 – Fórum 1).

A crítica desta professora se dirige à avaliação. Percebe-se que ela valoriza o processo em detrimento dos resultados, se vê como facilitadora em processos educativos e demonstra a preocupação em fortalecer a comunidade educativa – competências elencadas por Vargas (2017) como necessárias a uma educação intercultural e que se contrapõem ao modelo hegemônico.

Um olhar crítico sobre sua prática também foi perceptível nas considerações da professora MD6:

Na escola que leciono, nos reunimos no início do ano e definimos um tema de um projeto que será comum para todos os anos do ciclo e Educação Infantil. [...] Ainda assim, o nosso planejamento coletivo está distante de ser como o "complexo temático" citado no artigo, que partia de uma pesquisa sócio-antropológica (Professora MD6 – Fórum 1).

Ao comparar a prática de seu grupo de trabalho com a prática de outro grupo, a professora MD6 demonstra um movimento que se assemelha a um dos aspectos que Dussel (2016) defende como necessário a uma postura intercultural: crítica de sua própria cultura, a partir do diálogo com outra cultura.

E, reivindicando outra perspectiva de currículo, outra professora empreende um olhar crítico para a prática educativa em que se vê imersa. Estabeleceu uma crítica a um modelo de ciclo que está preso a elementos ligados a uma perspectiva seriada de organização escolar:

Percebo que apesar da rede municipal ter como base a educação em ciclos, ainda estamos presos a ações e pensamentos voltadas a educação seriada. A questão da avaliação é um bom exemplo, pois ainda avaliamos alunos nos moldes tradicionais. Na nossa rede temos também as classes de aceleração compostas com alunos que apresentam distorção idade/ciclo. Como criar uma proposta, diferenciada para essas turmas que estão inseridas no ciclo, que ao mesmo tempo reforce a identidade do aluno e da escola? A ideia do currículo como construção coletiva de sentidos, considerando as características de cada escola é fundamental, principalmente no momento que vivemos atualmente (Professora V3 – Fórum 1).

A crítica desta professora revela a sua percepção das incongruências que estão presentes na organização de sua rede de ensino: a organização escolar é por ciclos, mas a concepção de avaliação é de uma organização seriada, assim como o é a concepção de currículo. Ela estabelece a crítica e reivindica um currículo que seja construído coletivamente, tal como prevê a proposta de organização escolar por Ciclos de Formação.

4.5.1.5 Percepção da organização escolar em Ciclos de Formação como um contraponto ao modelo hegemônico

A partir das atividades realizadas, muitas/os docentes perceberam a organização escolar por ciclos de formação como um contraponto ao modelo hegemônico de organização escolar e, nesse sentido, essa percepção representa também possibilidades para a elaboração de currículos em perspectiva intercultural. Ao conhecer a proposta e seus pressupostos político-filosóficos, e perceber a distinção entre ela e aquela que está implantada nas redes em que atuam, muitas/os professoras/es a identificaram como uma organização que rompe com uma perspectiva hegemônica de escola. As considerações a seguir o exemplificam:

[...] torna-se necessária uma reflexão da organização escolar em ciclo como uma proposta para superar modelo hegemônico (Professora R6 – Fórum 1).

[...] **o ciclo de formação** dialoga com novas formas de se pensar o currículo, a avaliação, formação, espaço e tempo escolares. Isto é, [uma] outra forma de estar na escola, para professores, alunos e responsáveis. O ciclo de formação, assim como a escola primária integral e a educação popular buscam práticas mais dialógicas e com a participação de todas e todos, objetivando um projeto de emancipação. Está máxima é muito importante principalmente nos tempos atuais, onde enfrentamos tantas desigualdades e fragilidades para os mais pobres que têm na escola, muitas vezes, o seu único espaço de formação e acesso à cultura. Por fim, pensar o ciclo, principalmente em Duque de Caxias é pensar em estrutura para tal. É evidente que a experiência de Porto Alegre nos trouxe a necessidade de ampliação de tempos e espaços de aprendizagem para que todos tenham possibilidade de aprender. Neste sentido, é urgente mais investimento em profissionais, equipamentos e estrutura. Elementos que são carentes no município de Duque de Caxias. Desta forma, **o ciclo de alfabetização**, que já existe há aproximadamente 20 anos não consegue expandir-se, além de apresentar fragilidades em seu processo (Professora JL3 – Fórum 1- Grifos meus para sinalizar a percepção da professora da distinção entre os dois modelos de organização curricular).

[...] a escola em ciclos gera um incômodo, pois torna evidente a necessidade de um Projeto Político e Pedagógico participativo, uma gestão democrática efetiva, uma articulação dos conteúdos do currículo entre professores de

todas as disciplinas, propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade da comunidade e outros itens previstos ou não, mas que se relacionam com o acesso e elevação do conhecimento do alunato (Professora JS2 – Fórum 2).

Estas considerações das professoras – em diferentes fóruns e em diferentes grupos – deixam entrever suas percepções – originadas a partir do conhecimento de outra realidade – de que o que vivenciam, apesar de ser denominado de “Ciclo” não está adequado e vem reproduzindo o que sempre se teve em termos de organização escolar em perspectiva hegemônica. Com o entendimento da concepção do *Ciclo de Formação* e a percepção de que o que está implantado nas redes não é esta organização escolar, e sim, outra – denominada *Ciclo de Alfabetização* – as professoras perceberam que o primeiro representa um contraponto à organização escolar hegemônica, que em nada atende às/aos estudantes das escolas públicas onde trabalham.

Neste sentido, a percepção dessa organização escolar como um contraponto ao modelo hegemônico representa uma possibilidade para a reestruturação curricular em perspectiva intercultural, pois, conforme Candau (2012), a educação intercultural busca o rompimento com práticas padronizadas, desvinculadas dos contextos socioculturais das/dos estudantes, e favorece dinâmicas participativas (conforme reivindicam JL3 e JS2) e processos de diferenciação pedagógica (conforme JS2), enfatizando a diferença como o elemento comum. E a organização escolar em Ciclos de Formação tem a diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, o rompimento com práticas padronizadas, como pressupostos.

4.5.1.6 Percepção da importância e da potência das diferenças

A percepção da necessidade de consideração pela escola, das peculiaridades do contexto local e dos conhecimentos locais, assim como a percepção das diferenças e a necessidade de atenção a elas, representa igualmente possibilidades para a reestruturação de currículo em perspectiva intercultural. E isto foi possível apreender em muitas ocasiões, ao longo do curso. Foram várias as falas nesse sentido, entre as quais, podemos citar as de A4 e A6:

[...] é na diversidade e heterogeneidade a terra fértil para se aprender, respeitar, humanizar-se, a mesmo tempo em desenvolvimentos biológico, social e cultural (Professora A4).

Esta professora defende a heterogeneidade como aspecto importante nos processos de aprendizagem, mostrando que é a base para o desenvolvimento integral das/dos estudantes.

E A6 sinaliza:

[...] percebo um processo de avanços e retrocessos, na nossa educação. Estou na educação há pouco tempo, trabalho em municípios que fizeram e ainda fazem usos de ciclos em seus sistemas de ensino. Recentemente fui cursista do programa PNAIC, que possibilitou uma dialogicidade entre professores de municípios interligados por uma mesma área regional, havendo uma troca de saberes e de realidades, e dando voz ao professor atuante em sala de aula. Percebemos que o processo de estrutura dos anos iniciais Brasil a fora, é constituído de forma a não trabalhar com a heterogeneidade, com o conhecimento de vida do aluno, como se os mesmos não fizessem parte do processo de sua aprendizagem. Concordo quando a colega A5 pontua sobre a organização, dizendo que ela não depende só da equipe escolar, mas de um todo, envolvendo a administração pública e a participação da sociedade civil (Professora A6 – Fórum 1).

Percebe-se que a professora A6 tanto vê para si a importância da diversidade e do diálogo com as diferenças para o seu trabalho, como o identifica também no que tange ao seu grupo de estudantes, além de fazer referência ao envolvimento de toda a sociedade nesse trabalho, pois a valorização da heterogeneidade precisa ser uma postura de toda a sociedade, inclusive com atenção por parte da política pública. E outra professora também destaca a valorização das diferenças entre as/os estudantes :

[...] nem todos os alunos aprendem da mesma forma, é preciso trabalhar interdisciplinar, por sequência didática e com atividades diferenciadas inseridas dentro do planejamento. Os professores precisam ser orientados quanto a esses alunos, o que não acontece. Quando chega no 3º ano/ciclo, temos muitos alunos com distorção série/idade, o aluno é reprovado por faltas e por aprendizagem, mais um ano, dois ou três e os alunos ficam retidos na mesma série. Penso que, a cultura e a linguagem que os alunos trazem, devem ser valorizadas e incluídas no seu desenvolvimento escolar porque uma criança não chega à escola “vazia”, mas com os seus valores e sua “leitura de mundo” (Professora R5 – Fórum 1).

Esta professora chama a atenção para os processos de diferenciação pedagógica que precisam estar presentes na escola, uma vez que as/os estudantes não aprendem da mesma forma e não têm a mesma linguagem. E a riqueza das diferenças no espaço escolar também é sinalizada e valorizada por JS6:

Fica claro, portanto, que a escola, a rede que se propõe a trabalhar com a organização em ciclos precisa ter definida a sua finalidade de refletir a escola como um ambiente onde há compartilhamento de culturas, e por meio dessa troca não há os que são mais capazes ou menos, há uma interatividade contínua que resulta em uma construção coletiva, democrática, solidária que promove a transformação social (Professora JS6 – Fórum 1).

A professora JS6 ressalta a importância de se ter a diferença como paradigma. E assume, por conta disso, a defesa da organização escolar em ciclos, demonstrando ter percebido que ela, de fato, propõe uma prática pautada na riqueza das interações estabelecidas entre as/os diferentes estudantes. A professora JL2, em outro fórum, refletiu também sobre questões que envolvem as diferenças presentes no espaço escolar:

O desafio mais importante, dentro da proposta lançada, se mostra no real acolhimento das crianças mais excluídas da sociedade de uma forma geral. Pensando neste acolhimento é necessário que o currículo, as avaliações e todo o percurso sejam pensados com a comunidade escolar, considerando suas subjetividades, por consequência.

O currículo engessado, igual para todos, não atende às necessidades de ampliação de conhecimento de mundo, por exemplo. São conhecimentos sem sentido para os alunos e, assim, estes se sentem desmotivados. Dentro desse contexto o grande desafio está para além dos muros da escola e toda a responsabilidade recai sobre a mesma. Segundo APPLE (apud Fetzner, 2014), "discutir currículo implica em perceber cultura e poder em disputa, conceitos e relações de classe, de raça, de gênero e de religião implicados nestas disputas". Dessa forma, a participação da comunidade é fundamental. [...] A visibilidade de um saber hegemônico, que não dialoga com grande parte desses alunos, sustenta a invisibilidade daqueles que estão em situação vulnerável. Entendo como principal desafio a boa vontade de, efetivamente, haver políticas públicas que considerem as populações que já vivem à margem da sociedade e, parece, que é sob esta condição que parecem trabalhar para mantê-los. (Professora JL5 – Fórum 2) .

Em suas considerações, ela destaca que é no currículo, na avaliação e no planejamento que o respeito e a valorização das diferenças do corpo discente se mostram ou não presentes – o que reflete a preocupação ou não da escola com a inclusão de todas/todos as/os estudantes. Ela ressalta que a participação da comunidade é fundamental no processo de planejamento do trabalho pedagógico, pois somente assim, os conhecimentos próprios da localidade e/ou aqueles serão verdadeiramente valorizados. E mostra, com base em APPLE (1997) – a partir de texto lido no curso – o que está por trás de um currículo engessado, enfatizando a importância de participação da comunidade escolar na definição da proposta pedagógica da escola. Somente assim, com ampla participação da comunidade, segundo ela, é que será possível atender às especificidades locais.

A defesa da necessidade de atendimento às especificidades do corpo discente é perceptível também na fala da professora M5:

[...] alunos são diferentes, e por isso aprendem de modo e tempo diferentes. Para que isso fique claro, faz necessários debates, discussões sobre o assunto, para então colocar em prática as reais necessidades de cada aluno. [...] No município onde trabalho, essa realidade é bem presente, pois estamos sempre buscando ferramentas para atingir de modo positivo, esse alunado. Esse primeiro passo, se dá na busca das suas especificidades (Professora M5 – Fórum 1).

Em todas as falas aqui citadas aparece a grande percepção que as professoras têm da diversidade que constitui suas salas de aula. Todas sinalizaram que estudantes são diferentes uns dos/as outros/as, aprendem em seu tempo e de modos diferentes. Além disso, enfatizaram que o diálogo entre os diferentes sujeitos potencializa novas ações. Percebe-se que todas têm a diferença como paradigma educacional, ressaltando sua potencialidade e riqueza – conforme sinalizam Candau (2012), Catarci (2016), Mejía Jiménez (2016), Vargas (2017) e Walsh (2009). E reforçam a perspectiva dessas/desses autoras/autores de que isso esteja explicitado no currículo das escolas.

4.5.1.7 As possibilidades criadas por algumas redes, com orientações mais gerais – e não centralizadas – acerca do currículo das escolas

Podemos apreender de algumas considerações das/dos docentes a percepção de que, não havendo centralização administrativa quanto à organização do trabalho nas escolas, estas conseguem elaborar propostas no sentido de atender às demandas da comunidade e a partir de um diálogo com ela. Mesmo não havendo uma orientação no sentido de que as escolas organizem suas propostas pedagógicas a partir do diálogo com a comunidade escolar, apreendendo seus interesses, suas culturas, professoras e professores assim o fazem. Embora o contrário seja impossível – ou seja, que havendo centralização administrativa as/os professoras/es não fariam o trabalho no sentido do que acreditam ser importante – percebe-se a tensão causada nas escolas com uma organização centralizadora e controladora por parte das secretarias de educação.

Isto se aproxima do que Walsh (2018) sinaliza como trabalhar nas *grietas*. E a professora JS3 o ilustra, quando afirma:

[...] Trabalho em duas redes municipais vizinhas, que se distanciam em alguns aspectos e se aproximam em outros [...]. Na primeira rede mencionada há referenciais curriculares para cada disciplina, com as especificidades de ano de escolaridade e orientações da secretaria de educação sobre a não obrigatoriedade de um cumprimento linear, tão pouco rígido. Todos os anos, nas primeiras semanas, construímos um projeto pedagógico a partir da identificação de um problema da comunidade escolar e consulta (pelo menos aos estudantes) sobre quais assuntos teriam interesse em estar dedicando seus estudos. Com o PP pronto, gradativamente, projetos de trabalho de cada turma ou ano de escolaridade vão sendo construídos, atentos às expectativas de aprendizagem dos eixos temáticos correspondentes a cada disciplina. [...] No segundo município mencionado não há orientações rígidas por parte das gestões dos últimos anos. Ainda temos como referência uma matriz curricular, datada em 2007, com conteúdos e objetivos definidos para cada ano de escolaridade, fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] As escolas gozam de autonomia para escolherem suas práticas curriculares, podendo ser por meio de projetos ou mesmo com Plano de Curso (contrariando a perspectiva da organização, penso).

Cabe, portanto, em ambas redes, às escolas, discutirem suas possibilidades de atuação frente às especificidades dos sujeitos, tempos e espaços, problematizando questões como: Qual a função da escola? O que os estudantes devem se tornar? Quais conhecimentos devem aprender para se tornarem o que entendemos ser pertinente ao desenvolvimento individual e coletivo deles? Relacionando as orientações dos documentos de referência com as necessidades de aprendizagens de função social real das comunidades, num movimento de valorização e potencialização dos saberes nelas presentes, construindo conhecimentos de relevância para seus cotidianos (Professora JS3).

Percebe-se que, na primeira escola, há referenciais curriculares elaborados pela secretaria de educação do município, em perspectiva hegemônica, com os conhecimentos estipulados e fragmentados em disciplinas, para cada ano escolar. Apesar da sinalização da professora de que não há obrigatoriedade de cumprimento linear, e nem rígido, deve-se destacar que eles são uma orientação para a rede toda e estão estruturados de forma a reproduzir conhecimentos universais, padronizados, para toda a rede. E a escola atua na “brecha” deixada por essa “não obrigatoriedade de cumprimento linear, rígido”. Na segunda escola, ocorre o mesmo. Embora haja a informação de que não exista rigidez na exigência de cumprimento das orientações curriculares datadas de 2007, a professora JS3 sinaliza que elas estão baseadas nos PNCs; então, elas também orientam-se por uma perspectiva hegemônica. Professoras e professores atuam, assim, nas “brechas” que essa “não rigidez” acabam abrindo e empreendem o trabalho que concebem como mais significativo, levando em consideração as especificidades dos sujeitos, seus tempos e espaços.

A professora MD6, ao falar dos desafios que percebe em sua rede na organização em Ciclos e ao criticar o modelo hegemônico como inadequado, mostrou também as

possibilidades criadas a partir de discussão coletiva do currículo das escolas, em uma perspectiva ampla, quando não há centralização administrativa:

[...] considero que o desafio mais importante seja o de organizar um currículo que dê conta da[do] nossa[nosso] trabalho em ciclo de alfabetização. Que não seja um modelo copiado do modelo seriado, com conteúdos específicos para cada ano de escolaridade do ciclo, como na divisão por séries. Que não seja cópia da BNCC ou siga apenas o livro didático, que chega à escola anualmente. [...] E o desafio de readequar nosso currículo está ocorrendo nesse momento na nossa rede municipal, com a participação dos professores (Professora MD6 – Fórum 2).

A partir dessas e de outras falas no mesmo sentido, foi perceptível que professoras e professores do curso valorizam o espaço que lhes é dado para discutir em cada escola uma proposta de trabalho e para elaborar seus planejamentos a partir de sua realidade, de seu contexto. E isto se mostra potente, porque justamente é o momento de evidenciar conhecimentos outros, de trazer os conhecimentos locais para dialogar com os conhecimentos ditos escolares. Nesse sentido, conforme algumas professoras e alguns professores – como JS3 e MD6 evidenciaram – não havendo uma política centralizadora rígida, a escola encontra caminhos para desenvolver o trabalho que identifica como necessário, partindo da realidade em que está inserida. Dessa forma, as possibilidades criadas por algumas redes – com orientações não tão rígidas – representam um importante viés para a reestruturação curricular em uma perspectiva intercultural.

4.5.1.8 A percepção do modelo hegemônico como inadequado à realidade que se tem

A percepção da inadequação do modelo hegemônico de escola e a urgência de outro modelo, a partir do contexto vivido e das necessidades percebidas na sociedade puderam ser identificadas em várias falas, em diferentes fóruns. E algumas delas, bastante significativas, foram as das professoras JS2 e V5 e do professor V9, deixando entrever o estabelecimento de uma relação com o contexto vivido no ano de 2020:

Nunca foi tão necessária a experiência da participação da sociedade no conjunto daquilo que entendemos como saberes escolares, pois a dimensão de tal experiência vai além da escola física, organizando os sujeitos em seus espaços como partícipes na sociedade na ideia de aprender fazendo (Professora JS2 – Fórum 1)

A professora JS2 mostra a urgência de participação de toda a sociedade na definição do que é necessário à escola trabalhar em termos de conteúdos escolares. Mesmo não explicitando aspectos específicos, sua fala faz referência aos tempos atuais – tempos de muito retrocesso no que tange à garantia de direitos, à participação política, à cultura, à educação e, e de afirmação de um regime conservador, em consonância com a perspectiva hegemônica de organização do trabalho escolar, que atende aos interesses de um grupo específico. Nesse sentido, ela ressalta a inadequação do modelo que se tem e ressalta a urgência da participação de toda a sociedade na definição dos saberes escolares, objetivando garantir o caráter democrático da escola.

Em suas considerações, é possível identificar dois elementos citados por Vargas (2017) como necessários a uma educação intercultural: a oportunidade de fortalecimento da comunidade educativa (quando ela reivindica a participação de toda a sociedade) e a ruptura com um modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico (no que diz respeito a quem deve decidir os conteúdos escolares, tradicionalmente compreendidos como conhecimentos “universais”, que se mantêm inalterados ao longo dos anos). Tais elementos aparecem também nas considerações de V5:

[...] ao ler o artigo sugerido, da autora Fetzner (2009) foi possível perceber o quanto a discussão relativa a superação dos modelos hegemônicos, em especial na educação básica é fundamental e temos muito o que discutir e apreender. A[s] alternativas do ensino em ciclos avanta possibilidades de rompimentos do modelo de ensino que exclui grande parte dos nossos estudantes, principalmente aqueles advindos da realidade sócio-econômica desfavorecidas que estão em nossas escolas públicas (Professora V5 – Fórum 1).

Chamando a atenção para a exclusão, na perspectiva hegemônica, da maior parte das/dos estudantes que estão na escola pública – e rechaçando tal modelo – a professora V5 identifica-o também como inadequado à realidade que ela vivencia nas escolas públicas, com uma grande população desfavorecida. E o professor V9 igualmente denuncia o processo de exclusão do modelo hegemônico:

Esse [ensino seriado] negou ao longo do tempo a participação ativa dos alunos durante as [aulas] alunas. Fato este que é uma realidade em nosso Estado, apesar dos discursos humanitários e formativos na atualidade, apesar do currículo estar alicerçado numa educação libertadora, alguns profissionais tende [m] a reproduzir um ensino tradicional, conteudista, deixando o saber inicial e reflexivo dos alunos de lado, ou seja, um ensino centralizado no

saber do professor, negando a pluralidade cultural que existe no espaço escolar, permanecendo um olhar hegemônico e eurocêntrico não só no discurso, mas nas práticas (Professor V9 – Fórum 1).

Ele ressalta que o modelo hegemônico, eurocêntrico desconsidera a pluralidade cultural que existe no espaço escolar, e que as professoras e os professores estão impregnados por seu viés excludente, focando seu trabalho nos conteúdos que precisam “repassar”, segundo essa perspectiva. Ele enfatiza, assim, a sua inadequação à realidade brasileira – o que também é ressaltado pela professora V2:

O trabalho escolar muitas vezes nos faz robotizado visando os conteúdos que deve [mos] ensinar, em que ponto desses conteúdos se encontra e aonde deve chegar até o final do ano letivo. Acabamos deixando de trabalhar com os alunos o todo, de forma integral. (Professora V2 – Fórum 1).

Ela denuncia, dessa forma, a educação mecanicista, que reproduz, ano a ano, os mesmos conteúdos, a mesma visão de mundo, sem atenção para o contexto cultural em que está imersa a escola e sem a consideração do processo histórico e da dinamização social que se opera na sociedade. E deixa entrever a sua crítica à valorização de determinados assuntos/conteúdos, com a exclusão de outros que contribuem para o desenvolvimento da/do estudante, “de forma integral”, como ela mesma diz.

As professoras e o professor cujas considerações foram aqui analisadas, ao ressaltarem a inadequação do modelo hegemônico, que ainda está presente nos currículos das escolas brasileiras, acabam abrindo possibilidades para a reestruturação curricular na perspectiva intercultural, pois conforme explicitado anteriormente, com base em Vargas (2017), mesmo quando os conteúdos referentes às construções ideológicas e culturais locais não estejam especificadas no currículo, um corpo docente crítico pode e deve introduzi-los.

4.5.1.9 A propensão para mudanças e o reconhecimento da necessidade de mais conhecimentos e apoio para efetivá-las

Ao ler e refletir sobre o texto 1, que tratava da experiência de implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, a professora MD3 concluiu que muitos professores e redes de ensino utilizam a nomenclatura de Ciclos para a organização atual da escola, mas na verdade o que se tem é um regime seriado. Percebe, assim, as incongruências entre o que se tem e o

que efetivamente se deveria ter e afirma a necessidade de conhecimentos e suporte às/aos docentes. Diz ela:

[...] Matérias/conhecimentos estanques, notas, etc. Vejo que ainda é necessário, orientações e suporte aos professores, para que seja levada a sala e a uma mudança no desenvolvimento das aulas (Professora MD3 – Fórum 1).

Esta é uma fala em que, assim como em muitos outros momentos, foi perceptível o desejo de professoras e professores estarem juntas/os à universidade e/ou a outros atores ampliando seus conhecimentos, problematizando suas práticas, empreendendo esforços por compreender melhor o que fazem. E isso é uma postura extremamente potente, carregada de significação em um momento como o que nós vivenciamos, quando o neoconservadorismo se impõe sobre as instituições da sociedade. Esta necessidade de formar “coletivos”, que discutam juntos, sobre suas práticas e o que desejam para si, foi destacada pelo professor JS1, após também reconhecer que a escola ainda se organiza por um viés tecnicista e homogeneizador: “[...] a forma serial de educação está enraizada há séculos e [para] desconstruir este sistema é necessário um planejamento coletivo da escola com os professores, a direção e a comunidade (Professor JS1 – Fórum 2) .

A professora A6 também sinaliza a necessidade de constituição de coletivos de profissionais envolvidos nos processos pedagógicos, que dialoguem sobre suas práticas, chamando a atenção para processos de formação continuada. Em sua fala, percebemos o reconhecimento da necessidade de ampliação constante de conhecimentos, assim como a propensão e a valorização do aperfeiçoamento contínuo:

[...] Compreendo, que é cada vez mais necessário, investir em formações e capacitações de todos os envolvidos no processo de ensino. Uma construção de saberes coletivos, embasados em teorias e práticas, com estudos contínuos, possibilitarão ressignificar às nossas realidades [...]. (Professora A6 – Fórum 2).

É possível perceber, em sua fala, o desejo de aperfeiçoamento e a propensão a mudanças como movimentos necessários para ressignificar a realidade educacional. O desejo de aperfeiçoamento de sua prática também é percebido nas considerações de MD5. Segundo ela: “Acredito que precisamos buscar mais capacitações e assim contribuir para a aprendizagem de nossos alunos” (Professora MD6 – Fórum 2). E também pode ser percebido nas considerações da professora M3, em outro grupo de discussão:

[...] percebo que a questão do planejamento em ciclos ainda é algo que precisa de formação e discussão com os professores, pois mantem-se ainda os conteúdos de forma seriada. Percebo ainda que há necessidade [de] formação para compreensão da escola [na perspectiva de] organização em ciclo de formação, pois é possível notar que ainda há uma ideia de que o aluno/a não aprende (Professora M3 – Fórum 2).

Em sua fala, é possível perceber o entrelaçamento de vários aspectos que demonstram possibilidades: o olhar crítico sobre sua prática pedagógica, ao reconhecer que o planejamento é uma questão que merece atenção e mais estudos e discussão por parte de professores, a propensão para estudos e a percepção da inadequação de um modelo hegemônico que sinaliza que alguns/as não aprendem, pois essa perspectiva ressalta que há determinados conhecimentos que precisam ser “aprendidos” e em sua fala fica expressa a discordância com tal perspectiva quando sinaliza “ainda há uma ideia de que o aluno/aluna não aprende”.

Assim, todas essas considerações reforçam a perspectiva de possibilidades para a reestruturação curricular em perspectiva intercultural, pois professoras e professores reconhecem a necessidade de mais conhecimentos, a inadequação do modelo hegemônico e, conseqüentemente, a urgência de trabalho em outra perspectiva e, sobretudo, a propensão para mudanças, a importância e a potência das diferenças, têm um olhar crítico sobre sua prática, concebem a organização escolar em ciclos como um contraponto ao modelo hegemônico. Além disso, tendo sido regulamentado pela Lei 11.378/08, o horário para estudos e planejamentos coletivos constitui também uma possibilidade para a reestruturação curricular, na medida em que professoras e professores têm a oportunidade para dialogar sobre suas práticas, questionar a perspectiva hegemônica e empreender novas práticas.

4.6 Desafios que se colocam para que se tenha um currículo intercultural

Embora seja possível identificar várias possibilidades para a efetivação de um currículo intercultural nas escolas, percebe-se, nas análises, que as críticas empreendidas por professoras e professores sobre sua prática, a partir da leitura dos textos propostos e das reflexões e debates desencadeados nos fóruns temáticos, deixaram entrever alguns desafios com os quais se deparam essas/esses docentes no dia-a-dia de sua prática pedagógica. Entre tais desafios podemos citar: o engessamento curricular promovido pelas avaliações de larga escala, o rompimento com práticas homogeneizadoras que ignoram as diferenças, a demanda

por políticas que agreguem professores em torno de um diálogo sobre suas práticas e a ausência de membros da comunidade na elaboração do PPP da escola.

4.6.1 O engessamento curricular promovido por avaliações de larga escala

As/os docentes apresentaram uma leitura crítica da realidade vivenciada, a partir da reflexão empreendida pela leitura do artigo proposto para o 1º fórum de discussão, que trazia outra realidade (a experiência de implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre e da Escola Cidadã), e, em suas falas, sinalizaram as consequências de uma escola homogeneizadora, que na atualidade – com a imposição de avaliações de larga escala pelas secretarias municipais e estaduais de educação e pelo governo federal – acaba promovendo um processo de engessamento curricular:

[...] a forma que se avalia a aprendizagem pela prefeitura, ainda se mantém nos padrões seriados, com avaliações externas em períodos determinados. [...] No âmbito educacional temos por bimestres conteúdos predeterminados, habilidades e descritores norteadores e trabalhamos paralelamente ao longo do ano com projetos que valorizem e ampliem a cultura do aluno. [...] isso gera um transtorno no cotidiano escolar, minha equipe e responsável pelo primeiro segmento do ensino fundamental, perdemos tempo no processo de alfabetização inicial e no processo de consolidação da alfabetização, enquanto nosso foco principal tinha que ser a aprendizagem do aluno neste período e nos ciclos, temos que focar no conteúdo exigido para as avaliações bimestrais, ou seja, avaliamos nosso aluno de forma seriada, isso trava o professor em sala de aula, às vezes me vejo tendo que optar entre ensinar o que o aluno realmente precisa para evoluir e de fato aprender, ou ensinar os conteúdos que serão cobrados na avaliação, tento mesclar está duas exigências, para que meus alunos não fique prejudicados nestes dois âmbitos, o que gera para mim o dobro de trabalho e conseqüentemente o dobro de trabalho para a equipe. Acredito que para reverter esse situação, precisamos mudar as avaliações, criar avaliações que foquem realmente no que é imprescindível, que foquem na aprendizagem do aluno. (Professora V3 – Fórum 1)

A professora V3 relata com certa indignação o transtorno gerado, no cotidiano escolar, pelas avaliações externas, que desconsideram o trabalho planejado coletivamente pela escola. Ela ressalta que a escola organiza projetos a partir do que percebe como necessário para “ampliar a cultura dos alunos” e que as avaliações externas – baseadas em descritores e habilidades definidas em outra instância – acabam fazendo com que sua equipe tenha o dobro de trabalho, pois tem que focar também no conteúdo dessas avaliações – que, em consonância com uma proposta seriada do trabalho escolar – atendem a uma perspectiva hegemônica.

Percebe-se, assim, o processo de redução e engessamento curricular denunciado por Fetzner e Esteban (2015). Professoras e professores têm, muitas vezes, que alterar o que haviam planejado, para atender às exigências de avaliações externas que reduzem o currículo a conteúdos ditos “universais”.

E V3 revela o compromisso com seus estudantes quando diz que procura se equilibrar entre as duas perspectivas de trabalho – a sua e a imposta pelas políticas públicas – quando diz que tenta “mesclar as duas” para que seus alunos não fiquem prejudicados “nesses dois âmbitos”. A perspectiva de redução do currículo encontra-se também nas considerações de JL5, que enfatiza a desconsideração, por parte da política pública, das singularidades dos múltiplos contextos existentes em sua rede educacional:

No município do Rio de Janeiro embora haja o trabalho com ciclos, observa-se que a participação da comunidade escolar na elaboração/construção de um currículo através do qual se possibilite o exercício de um sujeito ativo nessa construção não ocorre. O currículo é determinado pela secretaria de educação, tendo os conteúdos a serem desenvolvidos a cada bimestre também determinados pela mesma. Além disso, ao final de cada bimestre são enviadas às escolas avaliações (alguns professores elaboram as avaliações) para as Unidades Escolares. Estas são realizadas pelos alunos desde o primeiro ano do ciclo. Esta avaliação depois de corrigida tem as respostas de cada aluno enviadas, via internet, para um sistema central que computa as notas. A partir delas são equacionados os níveis de aprendizagem. A rede municipal do Rio de Janeiro é bastante extensa, atendendo a alunos desde a zona Sul ao subúrbio da cidade, zona Oeste... as realidades vividas entre um aluno residente em Copacabana (zona sul da cidade) e Pedra de Guaratiba (zona oeste) são muito diferentes. Ainda assim, os alunos matriculados na rede municipal são submetidos à mesma avaliação elaborada pela SMERJ. A secretaria menciona em suas orientações que o professor tem autonomia para elaborar suas avaliações e "sugere" que as mesmas sejam em determinada quantidade por bimestre, preferencialmente, com registro. Os materiais didáticos utilizados pelos alunos da SMERJ, além de livros didáticos, são cadernos pedagógicos elaborados para toda a rede. E a partir desses cadernos pedagógicos, são elaboradas as avaliações. Embora o município do Rio de Janeiro divulgue seu trabalho com ciclos de formação, na prática há muito o que ser repensando, replanejado, refeito. A forma como efetivamente o ciclo acontece neste município, em nada se aproxima do contexto descrito no texto. O olhar mais particular em relação a cada região atendida pelo município poderia, por exemplo, aproximar mais o currículo às necessidades/expectativas/narrativas/vivências/experiências dos alunos atendidos nesta rede municipal. A chegada das provas padronizadas à rede do Rio de Janeiro padroniza a avaliação através da qual é calculado o quantitativo de acertos e erros de toda a rede. Dessa forma, a autonomia de avaliação do professor, apesar de continuar a existir, não tem seu trabalho "contabilizado". Além disso, a avaliação padronizada não contempla toda a subjetiva diversidade presente nesta rede municipal. Sendo uma avaliação que, além de padronizada, é elaborada a partir do material pedagógico elaborado por essa rede municipal de ensino, este cenário [leva] à uma reflexão sobre a real finalidade dessas provas padronizadas. Seria um

treinamento para responder à avaliação da forma como se espera? De acordo com a realidade vivida, é possível observar que as escolas municipais garantem como material didático o quadro branco e a caneta para ser usada pelo professor nesse quadro (muitas vezes essa caneta não dura um dia de aula). Assim, para que a aula seja enriquecida com o objetivo de ampliar as propostas nos cadernos pedagógicos, o professor costuma criar estratégias. Nem sempre bem sucedidas. **As provas padronizadas parecem invisibilizar o olhar docente para a sua turma, uma vez que não considera as subjetividades nas Unidades Escolares, CRE's** (Professora JL5 – Fórum 1 – grifo meu).

Ela alerta que um olhar mais atento para as/os estudantes da sua rede municipal poderia promover o atendimento às especificidades de cada contexto. Ressalta que a organização escolar que tem em seu município – apesar de denominada ciclos – não se assemelha à organização que foi relatada no texto do primeiro fórum – ou seja, não é Ciclo de Formação. Uma sinalização importante feita por JL5 é a de que, nas orientações da política municipal, consta que a professora e o professor têm “autonomia” para elaborar suas avaliações; entretanto, ela diz que as avaliações elaboradas por essas/esses profissionais não são “contabilizadas”. Ela ressalta, dessa forma, a contradição presente no discurso e nas ações da secretaria de seu município. E reforça a perspectiva de redução do currículo quando finaliza sua fala enfatizando que as avaliações externas, padronizadas, desconsideram o olhar docente para as subjetividades presentes nas turmas e nas escolas.

As professoras V3 e JL5 deixaram entrever uma redução do currículo em suas considerações no fórum 1, que objetivou discutir as concepções filosófico-políticas da organização escolar em ciclos e que buscou fazer com que as professoras e os professores refletissem sobre a organização que vivenciavam em seus municípios. Mas em outros fóruns a questão da redução e engessamento curricular também apareceu, sinalizando que romper com esse engessamento curricular promovido pelas avaliações de larga escala representa um grande desafio para as escolas. Nesse sentido, observa-se a fala da professora JS2:

[...] Alinhamentos protocolares voltados para avaliações que alimentam rankings nacionais e internacionais está fadado ao afastamento do sentido mais genuíno de ciclo e suas potencialidades geradoras de bem viver e bem estar. O desdobramento das decisões administrativas dentro da sala de aula, quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, atropelam o fazer pedagógico que acaba se afastando da proposta de ciclo para atender as "demandas" de mercado (Professora JS2 – Fórum 2).

Sua crítica traz a denúncia da grande interferência que os “alinhamentos” com a política centralizadora promovem no interior da escola e da sala de aula, fazendo com que o

trabalho realizado se volte mais para atender a uma demanda de mercado, ignorando as necessidades que emergem do contexto das/dos estudantes.

4.6.2 O rompimento com práticas homogeneizadoras, que ignoram as diferenças

Outro grande desafio para as professoras e professores representa o rompimento com um currículo homogeneizador, fragmentado, centrado em disciplinas, e com práticas educativas que ignoram as diferenças. Em diversos momentos ao longo do curso, professoras e professores criticaram esses aspectos do trabalho nas escolas, apontando-os como inadequados. E sinalizaram sua persistência, apesar de haver o entendimento de sua inadequação ao momento atual. Destacando o trecho “[...] Direcionado para o ensino dos conteúdos, o professor tende a deixar de visualizar a educação das crianças de forma integral” (FETZNER, 2009), a professora R3 sinaliza que:

Esta é uma das inquietações e frustrações que assolam muitos profissionais com quem compartilho as jornadas escolares. Alguns abrem mão do que acreditam ser fundamental para o aprendizado significativo de seus alunos por estarem se sentindo "presos" ao que prevê as "grades curriculares". Esta experiência é observada em duas redes em que trabalho simultaneamente. Ambas no estado do Rio de Janeiro. Colegas de profissão, professores das cidades de Niterói e São Gonçalo, que encontram dificuldades para realizar as práticas como as citadas pela autora em sua pesquisa de campo na cidade de Porto Alegre como: realizar planejamentos coletivos de acordo com os anos de escolaridade, desenvolver aulas interdisciplinares, desprendendo-se da característica tradicional de abordar os conteúdos de acordo com suas disciplinas, ter acesso a espaços diferenciados para estimular a aprendizagem considerando os aspectos cognitivos, aulas em grupos e avaliações coletivas. [...] Todas as práticas supracitadas identificadas pela autora durante estudo realizado em Porto Alegre são realidades distantes do que vivenciamos nas cidades em que trabalho. [...] De acordo com o que observo nos municípios em que atuo e com base nos relatos dos estudos apresentados por Fetzner, a organização escolar em ciclos nas redes de Niterói e São Gonçalo ainda é pouco compreendida e/ou aceita por parte significativa dos profissionais (Professora R3 – Fórum 1).

Observa-se que, ao mesmo tempo em que denuncia que profissionais não conseguem realizar o trabalho que gostariam – por se sentirem “presos” aos conteúdos pré-estabelecidos nos documentos governamentais – essa fala sinaliza que a organização escolar em ciclos é pouco aceita por parte das/os docentes. Algo que, a princípio, poderia parecer contraditório, se explicaria, talvez, pela inadequação do modelo de ciclo implantado nas referidas redes de ensino – o Ciclo de Alfabetização ou o Ciclo de Aprendizagem, e não o Ciclo de Formação,

conforme Fetzner (2009). Ou poderia também confirmar a forte presença de concepções e práticas hegemônicas nas escolas.

As professoras A5 e JS6 demonstram a mesma percepção, quando dizem:

As práticas escolares estão longe de ser democráticas, os saberes e fazeres dos alunos não tem voz nesse espaço que, pela proposta de organização em ciclos, precisaria romper com este ensino conservador. Lendo o texto, lembro de tantos rostos que, por não aprenderem o que foi selecionado como saber indispensável para a sua escolarização, ficam para trás (...) (Professora A5 – Fórum 1).

Considerando a realidade brasileira percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer, práticas tradicionais precisam ser desconstruídas para dar voz aos alunos: seus saberes, suas experiências e vivências, suas linguagens, necessitam de fato serem valorizadas, a fim de que estes se tornem sujeitos efetivamente ativos na construção do conhecimento e na partilha com seus pares (Professora JS6 – Fórum 1).

Ambas sinalizam a ausência da “voz” das/dos estudantes nos espaços escolares, encobertas por práticas conservadoras, tradicionais, que excluem seus saberes, suas experiências, suas linguagens. É preciso, assim, romper com práticas homogeneizadoras. Dessa mesma concepção – de que romper com essas práticas representa um grande desafio – é a professora V6, que ressalta o caráter homogeneizador da escola brasileira. Houve professoras e professores que pareceram concordar com a necessidade de rompimento com essas práticas homogeneizadoras, mas que demonstraram não ter a ideia de como encaminhar o trabalho em outra perspectiva. Como exemplo, é possível citar o questionamento da professora MD3, a respeito de como se daria a avaliação individualmente em uma organização do trabalho pedagógico por projetos – conforme ela teve conhecimento a partir da leitura do texto 2 e por observar algo parecido, quando da organização de atividades que envolviam toda a escola, a partir de um tema ou data comemorativa (citando como exemplo a Festa Junina, em que professores e estudantes organizam atividades diversas para apresentação, no contexto vivenciado).

E a professora R5, em outro grupo e em outro fórum, também deixa entrever a necessidade de rompimento com práticas homogeneizadoras. Segundo ela, apesar de seu município trabalhar com relatórios de avaliação individual para as/os estudantes, e professoras/es acompanharem o desenvolvimento delas/es dessa forma, são cobradas avaliações bimestrais:

A forma de avaliação da rede é em forma de relatórios. Inicial, como recebemos a turma, processual quanto ao comportamento e aprendizagem do aluno e o final como os objetivos atingidos e o porquê da reprovação [3º ano]. Mas, no entanto temos que fazer provas a cada bimestre. Eu e colegas da escola nos perguntamos sempre. Por que provas? Trabalhamos com a observação diária e a recuperação paralela. Para satisfazer o pai? Não avalio meus alunos por provas, mas por observação diária, no cotidiano escolar (Professora R5 – Fórum 2).

Esta professora sinaliza que já há, na rede municipal em que ela trabalha, uma prática de avaliação não hegemônica, mas, ao mesmo tempo, as práticas tradicionais insistem em permanecer – o que é motivo de questionamentos, seu e de suas/seus colegas de trabalho.

Como se pode observar, há a necessidade de romper com algumas práticas e perspectivas que insistem na homogeneização, geralmente oriundas das secretarias ou de dentro das próprias escolas. Então, este elemento se apresenta como um desafio a ser vencido. É preciso romper com essas práticas homogeneizadoras: um currículo estático, universal, etnocêntrico, que se resume a uma lista de conteúdos pré-definidos, que são reproduzidos ano a ano; e avaliações que pressupõem a verificação desses conteúdos pré-definidos, sem qualquer consideração com os processos de desenvolvimento próprios de cada estudante.

4.6.3 A demanda por políticas públicas que agreguem professores em torno de um diálogo sobre suas práticas

Embora não defenda a existência de políticas centralizadoras para as redes de ensino, professoras e professores parecem apontar a necessidade de que haja uma organização no âmbito das secretarias de educação que empreenda esforços para estabelecer espaços de diálogo com as/os professoras/es e, juntamente com – e a partir delas/deles – organize a rede de ensino, de forma a apoiá-las/los em seu trabalho. É preciso pensar que esta é basicamente a função do setor administrativo. Nesse sentido, a professora M1ressalta sua insatisfação:

[...] Por muitos anos o município esteve com docentes regentes contratados e que são alterados a cada 3 anos, e as formações e informações não são oportunizadas para os professores que "chegam", com isso há muita desinformação, muita incoerência e incongruência de ações, comprometendo fortemente o Currículo (Professora M1 – Fórum 2).

E a professora JL3, falando a partir de outro município e em outro grupo de discussão, também cita essa questão da necessidade de um posicionamento em nível de administração municipal para que sejam garantidos os tempos e espaços para reunião de professoras/es, dialogando coletivamente e refletindo sobre suas práticas. Segundo ela, deixou de ser garantido o momento de reunião semanal, passando a ser bimestral por questões administrativas que dependem da gestão municipal. Assim, há uma demanda por:

[...] mais tempo e espaço de estudo para os professores pensarem suas práticas e melhorarem suas intervenções junto aos alunos. Infelizmente nossa realidade ainda é a carência de professores. Há muitas turmas sem professor. E nosso grupo de estudo que já foi quinzenal, encontra-se no calendário escolar vigente bimestralmente. [...] o ciclo prevê mudanças de atitude no currículo, avaliação e práticas. Sendo assim, é indispensável espaços e tempos de diálogo para tais mudanças (Professora JL3).

Ela reforça a necessidade de momentos para que professores e professoras se reúnam e discutam, coletivamente, sobre a escola, sobre suas práticas, repensem ações e propostas. Somente no trabalho coletivo é que se torna possível romper com práticas já naturalizadas nas escolas e que se empreende uma busca por novas práticas. Esse é um fato que aparece também nas considerações da professora JL6:

[...] Como sou professora de Geografia, noto a dificuldade de compartilhar experiências e até mesmo de organizar atividades interdisciplinares com meus colegas. Apesar de termos reunião de planejamento semanal, ainda assim não damos conta (Professora JL6 – Fórum 2).

Ambas as professoras sinalizam um aspecto que Nóvoa (2009) relaciona como relevante em uma organização escolar: a discussão coletiva, o trabalho coletivo. E a professora R2 também mostra que espaços de diálogo, reflexões e planejamentos coletivos são fundamentais, ressaltando os problemas que a sua inexistência causa para a organização do trabalho da escola. E sua fala vem reforçar que essa demanda por espaços de estudos, reflexões e planejamentos representa um desafio em algumas redes de ensino:

Em todas as redes municipais pelas quais passei como docente ou como orientadora pedagógica, em nenhuma delas, afirmo com toda certeza, nenhuma delas existe um trabalho sequer parecido com o exposto no artigo. [...] Sendo a realidade das escolas compostas de muitas turmas de 3º ano sempre bem cheias. Em nenhuma das redes em que atuei participei de planejamentos coletivos, sempre era cada um por si ou propostas prontas que nunca eram discutidas. O professor do 1º ano nunca seguia com a turma até

o 3º ano. Cada ano a turma ficava com um docente diferente. E, assim, a seriação segue disfarçada de ciclo... (Professora R2 – Fórum 1).

Percebe-se, em suas colocações, a sinalização de problemas curriculares que advêm da falta de espaços de diálogo e planejamento coletivo dentro das escolas, refletindo no desenvolvimento das/dos estudantes. Isto reforça a perspectiva de Nóvoa (2009) de que as novas formas de profissionalidade docente implicam o reforço das dimensões coletivas e colaborativas de intervenção na escola. É preciso reforçar a coletividade no interior de cada instituição.

4.6.4 A ausência de membros da comunidade na elaboração do PPP das escolas

Outro fator que se apresenta como um desafio na elaboração de currículos em perspectiva intercultural – e que foi captado em algumas falas de professoras e professores – foi a pouca ou nenhuma participação de membros das comunidades escolares na elaboração do PPP das escolas. Isto representa um grande desafio, pois um currículo em perspectiva intercultural prevê o diálogo entre os diversos conhecimentos. E os conhecimentos da localidade onde a escola está situada – conhecimentos e valores oriundos das experiências, da realidade e das culturas das/os estudantes – precisam estar presentes no currículo. Houve falas de professoras e professores que deixaram entrever que isso ainda é um desafio na realidade educacional brasileira. Como exemplo, cito esta consideração do professor JS1:

Em relação ao planejamento, principalmente o Projeto Político Pedagógico que é norte principal da Escola em que lecionamos, precisaria da integração da comunidade junto à elaboração do PPP. [...] Na minha escola quando também fazemos a elaboração do PPP não vejo a participação da comunidade [...] (Professor JS1 – Fórum 4)

Sua denúncia de ausência da comunidade escolar na elaboração do PPP também é corroborada pela fala da Professora JS2, ao fazer referência à sua escola:

A gestão democrática em sua forma mais genuína e a elaboração do Projeto Político e Pedagógico como seu fruto interno são fatores distantes da realidade da escola onde atuo [...] (Professora JS2 – Fórum 4)

Ela também reconhece que não existe a participação da comunidade na elaboração do PPP em sua escola, o que sinaliza que, embora em algumas redes de ensino e/ou escolas, a

participação da comunidade na elaboração do PPP seja uma realidade; em outras, isto se coloca ainda como um desafio. Especialmente quando se pensa na reestruturação de um currículo em perspectiva intercultural, esse aspecto representa um dado significativo, porque sua essência está no “confronto de saberes” e aqueles saberes/conhecimentos da comunidade local precisam estar presentes na escola. E, nesse sentido, a participação da comunidade na elaboração do PPP ainda constitui um desafio para muitas escolas:

4.7 Aspectos que professoras e professores consideram no momento do planejamento

Os planejamentos das ações educativas representam uma ferramenta onde é possível verificar o que professoras e professores valorizam em sua prática pedagógica. São eles que orientam suas ações, indicam os caminhos que serão percorridos, em um determinado percurso. Eles trazem os valores e as concepções filosófico-políticas de suas/seus autoras/es. No curso oferecido – no âmbito do fórum 4 e a partir dos planejamentos enviados – foi possível perceber quais aspectos as/os docentes consideram no momento em que elaboram seus planejamentos.

Assim, identificou-se uma variedade de situações que, de certa forma, estão ligadas àquelas possibilidades e àqueles desafios elencados anteriormente. De maneira geral, percebe-se que as/os docentes demonstram atentar para as peculiaridades, experiências e realidades das/dos estudantes. Os conhecimentos hegemônicos ainda se encontram presentes no currículo das escolas; entretanto, notou-se uma valorização do diálogo e atendimento às particularidades discentes. Vários relatos deram conta de que há a realização de um planejamento por turma a partir do PPP da escola, elaborado coletivamente (na maioria das vezes, professores e professoras decidem o tema a partir do que percebem como necessidades da comunidade).

Vários relatos sinalizaram manter um diálogo permanente com as/os estudantes ao longo do processo pedagógico, para readequar o planejamento – mesmo aqueles que mostraram que elaboram seus planejamentos anuais a partir de orientações curriculares das secretarias de educação ou da BNCC. Muitas/os docentes demonstraram a preocupação com a interdisciplinaridade e a realização de planejamentos em reuniões junto a seus pares. Uma docente informou não existir, em sua escola, esse momento para estar com suas/seus colegas. Foi perceptível a preocupação em estabelecer uma relação entre as demandas das comunidades e os conhecimentos escolares.

Assim, apesar da persistência de um currículo homogeneizador, as percepções docentes acerca da escola, da necessidade de rompimento com aquela perspectiva e os movimentos que realizam professoras e professores fazem com que elas/eles construam seus planejamentos atentas/atentos também às especificidades locais. A partir da análise dos dados obtidos, é possível afirmar que há condições para que se efetive uma educação em outra perspectiva. Mas é necessário o diálogo permanente entre elas/eles, para que uma proposta curricular em perspectiva intercultural se efetive, porque percebem as incongruências do que está posto em termos de política educacional e a inadequação de um currículo homogeneizador, monocultural, etnocêntrico, diante da complexidade da realidade, sinalizando a necessidade de rompimento com uma perspectiva tradicional de escola, que traz os conteúdos já pré-definidos, que trabalha com a perspectiva de avaliação classificatória, que não abre espaço para os conhecimentos locais, articulando-os aos conhecimentos escolares.

Uma consideração que resume várias possibilidades identificadas é a da professora R1:

Ao fazer um paralelo de nossa experiência com a apresentada, percebo que precisamos ampliar ações e pensar em percorrer caminhos apontados no texto, na experiência vivida. É necessário romper com a idéia de reprovação como algo positivo e compreender a possibilidade de encontrar saídas dentro do ciclo, tratando os objetos de conhecimento como algo que será gradual, onde se considera o movimento de introduzir, aprofundar e consolidar saberes em alfabetização, numa grande roda de saberes que se complementam. Precisamos avançar e muitos são os entraves. As ideias e práticas ainda não coadunam com a concepção de ciclo, pois no ideário de grande parte dos docentes a aprendizagem não ocorre por conta da não retenção. Tal apego a esta crença nos indica a dificuldade em lidar com diferentes saberes presentes na sala de aula e na realização de um planejamento que contemple a todos os alunos, tendo essa dificuldade raízes profundas nas concepções de escola, avaliação, currículo e ensino. O trabalho coletivo no planejamento, a enturmação de alunos baseada nos níveis de aprendizagem como estratégia de auxílio aos alunos no avanço da aprendizagem, a percepção desses avanços e necessidades de intervenções diferenciadas e o realinhamento das práticas torna-se um desafio difícil de transpor. Após iniciar as leituras, percebo que há a necessidade de redirecionar o trabalho com o ciclo no município e que é possível. [...] (Professora R1 – Fórum 1).

Esta professora ressalta os desafios que ainda estão presentes no dia-a-dia das escolas; entretanto, mostra a urgência de lidar com diferentes saberes presentes em sala de aula e de intervenções diferenciadas, a emergência de planejamentos que contemplem a todas/todos as/os estudantes, de trabalho coletivo no planejamento e a necessidade de reorganização das

práticas, em função dessas especificidades. Ela traz, assim, em suas concepções sobre o trabalho pedagógico, vários elementos que Candau (2012) sinaliza como proposições de uma educação intercultural: o rompimento com práticas padronizadas, uniformes, desvinculadas dos contextos socioculturais das/dos estudantes; a busca por dinâmicas participativas; a defesa de processos de diferenciação pedagógica; o rompimento com o caráter monocultural da cultura escolar, enfatizando a diferença como o elemento comum. Além destes elementos, é possível também perceber outros dois enfatizados por Vargas (2017) como importantes à educação intercultural: a valorização do processo em detrimento dos resultados e a defesa do fortalecimento da comunidade educativa.

Nesse sentido, as concepções de professoras e professores sobre o planejamento e o que é preciso considerar e valorizar, nesse momento, apresentam-se também como possibilidades para a reestruturação curricular em perspectiva intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação intercultural constitui-se hoje uma urgência para as sociedades de todo o mundo. O contato crescente entre países e povos, a convivência entre pessoas de diferentes culturas, pelos motivos os mais diversos – deslocamentos por conta de trabalho, guerras, desastres naturais, perseguições políticas e religiosas, entre outros –, assim como, muitas vezes, as tensões que advêm desse contato, têm feito com que, em diferentes regiões, pesquisadoras e pesquisadores voltem suas atenções para esse tema. Além disso, em diferentes âmbitos, processos de subalternização e exclusão de diferentes povos, etnias, grupos socioculturais diversos, têm feito, igualmente, a atenção de delas e deles se voltar para a temática.

E, em função do contexto sociopolítico de cada região ou país, a educação intercultural ganha contornos e características diferenciadas. Dessa forma, enquanto muitos países europeus compreendem-na como uma forma de integrar o imigrante à sociedade – que chega por diversos motivos, fazendo com que se apropriem do idioma ou dos seus elementos culturais – os países da América Latina dão-lhe características muito específicas, transformando-a em uma ferramenta de ruptura com laços coloniais que ainda persistem na região. A interculturalidade constitui-se, nessa última, como uma proposta de emancipação para grupos excluídos socialmente e se configura, no campo educacional, como uma ferramenta pedagógica para questionar as relações de poder que subalternizam determinados grupos.

No Brasil, assim como na América Latina como um todo, a discussão sobre essa temática vem crescendo nos últimos anos, sinalizando a emergência do debate, não apenas para grupos étnicos específicos, mas também como uma proposta para toda a sociedade. Aqui, diversos estudos sinalizam que a questão das diferenças culturais emerge nas escolas, onde currículos hegemônicos, etnocêntricos, envoltos em conhecimentos universais, tentam fazer da escola um local de reprodução e não de criação, de diálogo. Nesse contexto, os povos indígenas vêm sinalizando um caminho de ruptura com essa lógica e organizam, em suas aldeias, escolas interculturais, onde o princípio do diálogo entre conhecimentos diferentes se faz presente, e onde as práticas didáticas lá empreendidas rompem com um modelo hegemônico de escola que a população não indígena tenta impor.

Nas demais escolas brasileiras – não indígenas – a diferença cultural tem se constituído como um elemento que precisa merecer a atenção de professoras e professores e

das secretarias de educação, conforme pesquisas e estudos, realizados nos últimos dez anos, demonstraram. Tais pesquisas sinalizaram que, não obstante alguns documentos elaborados nos últimos anos (como os PCNs e as Leis 10.639/03 e 11.645/08) preverem o respeito aos “tempos culturais e identitários dos estudantes” (PCN) e a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas (Leis 10.639 e 11.645, respectivamente), isso não representou muitas mudanças nas práticas docentes. Elas informam que professoras e professores, de maneira geral, ainda se orientam pela homogeneização das práticas, entendendo que, dessa forma, estão garantindo “direitos” ou condições iguais para todas/os. Mas não estão; e estudantes são prejudicadas/prejudicados com isso, o que implica, inclusive, em processos de discriminação e exclusão de estudantes pertencentes a determinados grupos socioculturais.

Entretanto, as mesmas pesquisas sinalizaram que sempre há profissionais que procuram desenvolver seu trabalho em consonância com as singularidades das/dos estudantes. Mesmo não constituindo a totalidade do corpo docente das escolas, tais profissionais têm um olhar para as diferenças presentes em sala de aula. Nesse sentido, elas/eles demonstram uma postura em consonância com a proposta de interculturalidade crítica. Esta, com efeito, promove o confronto de saberes (MEJÍA JIMÉNEZ, 2016), o diálogo com variados universos culturais e busca o questionamento das relações que posicionam politicamente os diferentes indivíduos e grupos (WALSH, 2009). Assim, enquanto elementos contra-hegemônicos, aquelas ações docentes representam um elemento potencializador para um currículo intercultural, que pode – pelo diálogo – se ampliar para outros discursos.

Esta investigação se inseriu nesse contexto, com o objetivo de analisar as possibilidades e os desafios que se apresentam atualmente nas escolas de Ensino Fundamental para que se reestruturem os currículos em perspectiva intercultural. Iniciou-se, conforme apresentado anteriormente, com uma revisão bibliográfica, que mapeou a discussão sobre o conceito de interculturalidade no campo educacional atualmente, com buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no SciELO. A partir da identificação de que as diferenças culturais não são potencializadas nos currículos, deu-se prosseguimento à investigação para analisar o que professoras e professores levam em consideração, atualmente, ao planejar suas propostas curriculares. Pensada, inicialmente, como uma pesquisa participante realizada em escolas, a investigação teve que ser adaptada para o meio virtual, por conta de orientações de distanciamento físico oriundas das autoridades de saúde e decretadas pelas autoridades governamentais, no início do ano de 2020.

Fato que, a princípio, constituiu um desafio, essa transposição para o meio virtual acabou mostrando-se potente para a investigação em questão. Assim, por meio de uma pesquisa-ação realizada em um AVA – onde ocorreu um curso de extensão que contou com a presença de professoras e professores de vários municípios dos estados do Rio de Janeiro, de Mato Grosso e do Rio Grande do Sul – foi possível responder às questões que orientaram a investigação: o que levam em conta professores e professoras ao planejar suas propostas curriculares para seu grupo de estudantes? Que possibilidades encontram? Com quais desafios se deparam quando se propõem a levar em consideração, no momento da organização de ações educativas, a realidade dos estudantes, seus interesses e sua cultura? Quais elementos contemplam uma perspectiva intercultural de educação?

A pesquisa teve como aportes teórico-metodológicos: a) as considerações de Gauthier (2011) acerca da necessidade de a pesquisadora/o pesquisador dialogar com todos os sujeitos que estão nas diversas instâncias do cotidiano ao elaborar suas problemáticas de pesquisa (tal pressuposto comungou perfeitamente com os pressupostos da pesquisa-ação, que é um tipo particular de pesquisa participante, que prevê que a definição do tema e seu desdobramento em problemas sejam realizados a partir da discussão com os participantes da pesquisa); b) as considerações de Walsh (2009) acerca dos princípios da interculturalidade crítica, uma vez que esta preconiza que as mudanças e o rompimento com laços de subalternização ocorram a partir dos sujeitos que se encontram nessa condição e que tem como um de seus pressupostos o diálogo entre sujeitos que se encontram em posições distintas.

O trabalho também teve como aporte teórico-metodológico as considerações de Minayo (2010) sobre a hermenêutica-dialética. Possibilitando uma reflexão que se funda na práxis, esta metodologia permitiu a condução do processo, ao mesmo tempo, compreensivo e crítico, do estudo da realidade, no que se refere às práticas curriculares, entendendo que compreender refere-se ao que é comum e ao que é específico como contribuição particular de cada sujeito.

As interações ocorridas nos fóruns mostraram a potência que as discussões coletivas desempenham na necessária reflexão sobre as práticas pedagógicas por parte das/os próprias/os professoras e professores, com a conscientização da situação vivida – e por diferentes ângulos –, o que certamente leva a rever práticas, empreender novos movimentos. Cristaliza-se, para elas e eles, dessa forma, a vivência de um diálogo intercultural, o que, a meu ver, é extremamente necessário para que percebam a riqueza do conhecimento das diferenças e da potencialidade que a interculturalidade representa. Por que como poderiam

as/os professoras/res compreenderem a importância da educação em uma perspectiva intercultural, e de um currículo intercultural, se elas/eles próprias/os não o vivenciam?

Ao final do curso, todas as falas foram colocadas em uma planilha, o que permitiu realizar tanto uma leitura vertical (o que cada docente concebia em relação a cada elemento do trabalho pedagógico – currículo, avaliação, planejamento, organização em ciclos, integração curricular), como também uma leitura horizontal (visão docente em sua integralidade, percebendo coerência/coesão em cada fala, ao longo do curso). Neste último aspecto, foi possível perceber coesão quanto à concepção de educação, por meio de elementos que se mostravam recorrentes em cada fala, ao longo do curso.

A partir dos dados planilhados, eu empreendi análises das possibilidades e dos desafios com os quais se deparam professoras e professores ao realizar seus planejamentos, entendendo que, nesse momento, levam em consideração suas concepções acerca do currículo, da avaliação, do planejamento, da integração curricular, da organização em ciclos, de educação, enfim. E compreendendo – conforme Minayo (2010) – que a realidade está sempre em processo de transformação qualitativa e que a quantidade, nesse sentido, é apenas uma *qualidade* dessa realidade ou do objeto investigado, encontrei nas concepções e ações docentes possibilidades para a reestruturação curricular em perspectiva intercultural.

Professoras e professores sinalizaram que, ao propor atividades para seus estudantes, elas/eles procuram levar em consideração seus interesses, peculiaridades da localidade, seu estágio de desenvolvimento, mas que, também, há a preocupação e/ou imposição de algumas demandas por conta das avaliações de larga escala (conteúdos que serão verificados). Ressaltaram, em muitos momentos, não concordar com isso e se indignaram por conta de deixar de atender, nessas ocasiões, ao que percebem como necessidade imediata. Outras/os sinalizaram uma facilidade maior para desenvolver projetos e planejamentos a partir da realidade percebida. Assim, foi possível identificar uma variedade de situações no contexto educacional brasileiro.

Mas a investigação identificou muitas possibilidades que potencializam uma reestruturação curricular em perspectiva intercultural. Diversos elementos o mostraram, pelas considerações docentes acerca dos vários aspectos que compõem o trabalho pedagógico – como currículo, avaliação, integração curricular, planejamento pedagógico – assim como mostraram também alguns desafios que precisam ser enfrentados. Como possibilidades, apresentaram-se: a percepção de professoras e professores em relação aos interesses subjacentes ao currículo da escola seriada, tradicional e um posicionamento crítico em relação

a ele; a percepção de que o que é proposto em termos de política pública não atende ao que a escola percebe como concepção e prática necessárias ao trabalho pedagógico; a percepção da necessidade de consideração, pela escola, dos conhecimentos locais e, nesse sentido, a insurgência de professores que buscam outro modelo de escola.

Também se apresentaram como possibilidades: a existência de horários para reflexões, estudos e planejamento coletivo; o olhar crítico sobre sua prática pedagógica; a percepção da importância e da potência das diferenças; a percepção da organização escolar em Ciclos de Formação como um contraponto ao modelo hegemônico; as possibilidades criadas por algumas redes de ensino com orientações curriculares mais gerais – e não centralizadas; a propensão para mudanças e o reconhecimento da necessidade de mais conhecimentos e apoio para efetivá-las. E como desafios, no contexto atual, foram identificados: o engessamento curricular promovido pelas avaliações de larga escala, o rompimento com práticas homogeneizadoras que ignoram as diferenças, a demanda por políticas que agreguem professores em torno de um diálogo sobre suas práticas e a ausência de membros da comunidade na elaboração do PPP da escola. Assim, possibilidades e desafios estão postos na atual conjuntura educacional para a reestruturação dos currículos em uma perspectiva intercultural. Há desafios, mas há inúmeras possibilidades.

Os povos indígenas demonstram ter chegado até ele por meio de movimentos que o reivindicaram, que o colocaram nos documentos, na legislação que orientam as escolas indígenas e, por conta disto, conseguiram inclusive a garantia de processos formativos que o enfocam. A política pública para a educação indígena foi-se construindo a partir deles, de suas lutas, de sua organização coletiva. E eles nos mostram que o precisa existir são princípios que rompam com a *colonialidade* do saber, do ser, e que enfatize a singularidade dos processos educativos em cada contexto, a singularidade dos processos de desenvolvimento humano e a necessidade do diálogo, da construção coletiva. Da mesma forma, pode e deve ocorrer com profissionais das escolas não indígenas: professoras e professores devem se organizar coletivamente, devem reforçar o trabalho coletivo, para que pensem e instituem políticas.

A análise das falas docentes demonstra possibilidades de elaboração de um currículo intercultural, pelo seu reconhecimento em relação à necessidade de considerar, em seus planejamentos, a realidade, as culturas e os interesses das/dos estudantes, pela compreensão docente da inadequação das propostas da política educacional e da necessidade de ruptura com o currículo hegemônico que ela apresenta. Da mesma forma, há uma valorização expressiva dos momentos para estudos, reflexões e planejamento coletivo e o curso de

extensão que serviu de base para essa investigação o testemunhou: no próprio espaço do curso, professoras e professores dialogaram, refletiram em conjunto, ampliaram conhecimentos, dialogaram sobre suas angústias e desejos – o que já representa um início de organização de um coletivo.

Embora algumas/alguns professoras e professores demonstrem considerar, em algum momento, as orientações da política educacional, especialmente no que se refere às avaliações impostas, elas e eles se percebem também autores de seu trabalho. Reivindicam maior autonomia na condução de suas atividades. A orientação e/ou legislação em perspectiva intercultural poderia advir daí. Isto poderia garantir uma série de procedimentos que auxiliariam, em determinado sentido, as atividades docentes, a partir do que identificam como necessário. Os povos indígenas nos dão exemplo nesse sentido, assim como do sentido de coletividade. Penso que as escolas não indígenas também podem, por meio dos espaços de estudos e planejamentos garantidos pela Lei 11.738/08, alavancar um trabalho desses. Este é um espaço de trabalho coletivo.

Professoras e professores compreenderam o funcionamento da organização escolar por Ciclos de Formação e reconheceram que ela representa um contraponto ao modelo hegemônico de escola. Isto abre possibilidades para uma educação intercultural. Fazer acontecer a escolaridade com outros arranjos tempo-espaciais e de outro entendimento do desenvolvimento humano, do currículo e de avaliação é um movimento de desconstrução do modelo de escola monocultural, hegemônico, porque justamente abre caminho para o respeito às diferenças biopsicossociais e culturais e coloca em diálogo diferentes conhecimentos.

Isto representa uma perspectiva de mudança. Por isso, a importância dessa pesquisa-ação com a organização escolar em ciclos. O curso de extensão – como uma pesquisa-ação – mostrou-se com um potencial para provocar as mudanças necessárias para reconfigurar a escola, rompendo com a homogeneidade de suas práticas, que insistem em se fazer presentes. Nesse sentido, deu indícios do que precisa ainda ser feito para empreender mudanças em prol da elaboração de currículos interculturais. A compreensão das/dos docentes de que é preciso romper com a lógica do conhecimento universal, que ignora as singularidades e necessidades percebidas no contexto em que atuam foi visível.

Compreendendo a organização escolar em ciclos como uma organização da escola que rompe com um modelo hegemônico de currículo – ao enfatizar os aspectos do contexto local como disparadores do trabalho pedagógico, da compreensão da avaliação em sua forma processual (não classificatória nem de impedimento da continuidade do desenvolvimento

dos/das estudantes), do respeito às singularidades do corpo discente – e identificar o que pensam professores e professoras a seu respeito mostrou-se profícuo para identificar quais elementos de suas concepções e ações se aproximariam de um currículo intercultural. Como exposto anteriormente, foram muitos, o que permite reafirmar a tese de que *nas ações e concepções docentes, há elementos que podem potencializar um currículo intercultural*.

Todas as possibilidades e todos os desafios expostos aqui permitem entrever a complexidade da realidade existente. Na relação dialética entre as possibilidades e os desafios que se apresentam para a reestruturação dos currículos das escolas de Ensino Fundamental, em uma perspectiva de rompimento com um viés homogeneizador, há um caminho para que a interculturalidade se expresse em toda a sua potência. As/os professoras/es que atuam nesse nível de ensino evidenciam suas preocupações com a reprovação de estudantes, com a não atenção às diferenças, com as incongruências das propostas educacionais emanadas das secretarias de educação, com conteúdos que não atendem às necessidades da realidade em que está imersa a escola e reivindicam cursos de aperfeiçoamento que lhes permitam um movimento contínuo de reflexão, junto a seus pares, sobre os diferentes aspectos envolvidos no trabalho pedagógico. Embora haja desafios que precisam ser vencidos, isto não impede que se reestruture os currículos em outra perspectiva, pois há professoras e professores problematizando a todo instante a realidade que vivenciam.

A riqueza das interações ocorridas no curso demonstra o necessário esforço que precisa ser empreendido para que coletivos de professoras/es se formem e se fortaleçam, nas escolas, nas redes de ensino, nos sindicatos e em todos os espaços em que estejam presentes. Tal movimento constitui um trabalho de reforçar o tripé ação/reflexão/ação freireano e de empoderar as/os docentes para que se percebam sujeitos de políticas e, coletivamente, empreendam esforços para influenciar nas decisões que dizem respeito ao seu trabalho. Conforme Freire (2005):

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela (FREIRE, 2005, p. 118).

Nesse sentido, somente as professoras e os professores é que podem efetuar as mudanças que se fazem necessárias. Tais mudanças não ocorrerão “de cima para baixo”: somente em movimento coletivo, com professoras e professores apropriando-se da situação

em que se encontram, em um permanente processo de ação/reflexão/ação coletivo, problematizando constantemente sua prática, poderão empreender mudanças, propondo novas ações e revendo-as, refletindo sobre elas permanentemente. Daí, a importância do trabalho coletivo, dentro e fora da escola. E a importância da relação, do diálogo permanente entre universidade e escola de educação básica.

Propor reflexões e perceber problematizações junto a professoras e professores, a partir de sua prática, é realizar junto a elas/eles um movimento de decodificação da realidade em que se situam. Os questionamentos que as/os profissionais se fizeram constituíram dados significativos, em muitos momentos de interação nos fóruns – o que representa as questões que emergiram desse processo de pesquisa-ação – e caminhos para novas pesquisas, assim como os desafios que se mostraram presentes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr./ jun. 2013.
- AL-YABRI, Mohamed. *Crítica de la razón árabe*. Barcelona: Icaria, 2001.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, M. BURAS, K. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos*. 2008.
- BACKES, J. L. PAVAN, R. As epistemologias dos estudos curriculares. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 36, n. 2, p. 265-283, maio/ago. 2011.
- BITTAR, E. C. B. O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. Lisboa, *Revista Portuguesa de História do Livro*, n. 24. 2009.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 17 set. 2020.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820. Jul./set. 2016.
- CANDAU, V. M. F. LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no Ensino Fundamental. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, set./dez. 2011.
- CANEN, A. MOREIRA, A. F. B. (Orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- CARDENAL, E. Cultura revolucionária, popular, nacional, anti-imperialista. *Nicaráuac*. v. 1, p. 163-179, 1980.
- CATARCI, M. Educação intercultural: teorias, políticas e práticas de pluralismo cultural no sistema de ensino italiano. *REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXIV, n. 46, p. 129-141, jan./abr. 2016.
- COCCO, C. A. *São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.

- DESCOLA, P. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, Brasil, v. 31, n. 1, jan./ abril 2016.
- ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, n. 1, set./2015, p. 75-92.
- FETZNER, A. R. SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012.
- FETZNER, A. R. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no PIBID. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.23, n.2, p. 513-530, abr./ jun. 2018.
- FETZNER, A. R.; ROCHA, S. A progressão continuada nos ciclos de formação: contribuições do plano didático de apoio pedagógico. In: FETZNER, A. R. (org). *Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Reflexões didático-metodológicas*. Ciclos em Revista, v. 6. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FORTUNA, Carlos; SILVA, Augusto Santos. A cidade do lado da cultura: Espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, B. S. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 419-474.
- FRANK, A. G. *ReOrient: global economy in the Asian age*. Berkeley: University of California Press, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.
- FUENZALIDA RODRÍGUEZ, P. Re-etnización y descolonización: resistências epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, n. 38, p. 2-17, 2014.
- GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar... – ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. In: *Tellus*, ano 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011, Campo Grande, MS.
- GERALDES, M. A. F. ROGGERO, R. Educação e Diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GRAMSCI, A. *La filosofía de la praxis*. México: Nueva Imagen, 1972.
- GROSGOUEL, R. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, R. L. (org). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP & Alii e Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p.17-40.
- IBAÑEZ, N. et al. La comprensión de la diversidad en la interculturalidad y educación. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, v. 19, n. 59, p.215-240, mayo/ago. 2012.

LACLAU, E. MOUFFE, C. H. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEITE, V. F. A. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, K. S. B. da S. *Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, AM, 2016.

MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular – una construcción desde el sur. *Educación em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016.

MENCHÚ, Rigoberta. *Me llamo, Rigoberta Menchú y así nació la conciencia*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI, 1995.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, C. RIASCOS, F. M. Q. SIVA, R. C. da. Redes interculturales y perspectivas dialógicas en Afroamerica: la intersección Brasil-Colombia. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 39-53, jan./abr. 2016.

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação*. Madrid: 2009. Disponível em:
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 25 Ago. 2021.

OLIVEIRA, L. F de, CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação e Realidade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, A. M. *Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2019.

PINTO, H. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. *Educación em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, jan./mar. 2017, p. 205-220.

POZO MENARES, G. Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. *Polis*, n. 38, p. 2-13, 2014.

RINCÓN MURCIA, A. P. La interculturalidad como paideia: educar en y para las diferencias. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, v. 28, n. 97, p. 117-123, 2007.

ROJAS, P. Porqué estudiar los movimientos sociales hoy? Apuntes subterráneos para la interculturalidad más allá de lo étnico. *Desafíos*, v. 26, n. 1, p. 121-169, 2014.

RÜSEN, J. *Western Historical Debate. An Intercultural Debate*. Oxford: Berghahn Books, 2002.

RUSSO, K. MENDES, L. BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020.

SANTOS, B. de S. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, V. R. S. *Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ.

SILVA, I. M. de OLIVEIRA. *Lideranças krikati: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida*. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS, 2018.

SILVA, M. M. R. da. *Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2018.

SOUZA, I. M. M. de. *Educação em Ciências Naturais na perspectiva do currículo intercultural: histórias contadas por professores indígenas*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, 2019.

SUYEYASSU, S. P. *Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

UCHÔA, M. M. R. *Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

VARGAS, J. L. Y. Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: avaliação e política pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 918-942, out./dez. 2017.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simon Bolívar. Quito: 2009.

_____. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. WALSH, C. (orgs). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. *Pedagogías decoloniales: gritar, rachar, semear. Palestra proferida no II Seminário de Formação Política do GPMC – Pesquisar, Desobedecer e Agir para o Bem Viver*. Rio de Janeiro, UERJ, 2018.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n.32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

ANEXO 1

PROJETO DE EXTENSÃO: Educação é Política CURSO DE EXTENSÃO – CICLOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (30H)

ENFOQUE: PLANEJAMENTOS DIALÓGICOS

Profa. Andréa Rosana Fetzner - andrearosanafetzner@gmail.com

EMENTA

A função social da educação escolar. Processos históricos de políticas educacionais direcionadas para a não-retenção de estudantes. Diferentes formas de organização da escolaridade ao longo da história da educação brasileira. As escolhas didáticas: tempo escolar, espaço escolar e planejamentos dialógicos. Avaliação em sistemas sem reprovação.

Duração: 3h semanais, 10 semanas. Início do Curso: 15.06 Final do Curso: 17.08

Horários dos encontros virtuais (simultâneos): 18h às 20h – Semanas 1, 4, 7, e 10 (segundas-feiras).

Tópicos

CONCEPÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM E OS CICLOS

DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ESCOLAR

DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS AVALIATIVAS

METODOLOGIA

O Curso é oferecido a professoras e professores que trabalhem com turmas em ciclos. A metodologia parte da análise dos planejamentos de ensino, considerando os princípios propostos para as escolas organizadas em ciclos, no que se referem à democratização do currículo e das práticas avaliativas. Por meio do estudo das práticas de planejamento e dos princípios organizativos das escolas em ciclos, pretende-se colaborar no entendimento das necessidades pedagógicas da proposta. O curso será oferecido *on line*, por meio da Plataforma Moodle (atividades assíncronas – acesso em <https://extensao.cecierj.edu.br/ava/login/index.php>) e da Plataforma CAFe (atividades síncronas – disponível em <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/andrea-rosana-fetzner-krug>).

AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação envolvem: o uso adequado dos conceitos trabalhados, bem como seu aprofundamento. O uso adequado da linguagem escrita, com coerência e coesão nos textos escritos. A participação nas atividades (nas plataformas) e a realização de uma proposta de planejamento dialógico como trabalho final.

CRONOGRAMA – EM CINZA, OS ENCONTROS VIRTUAIS (via Plataforma *on line*)

Semana	Temática	Atividades
--------	----------	------------

1 15/06	Concepções de aprendizagem e os Ciclos	Aula-palestra: A Função Social da Educação Escolar - processos históricos de políticas educacionais direcionadas para a não-retenção de estudantes. Diferentes formas de organização da escolaridade ao longo da história da educação brasileira e seus referenciais filosófico-teóricos.
2 (início em 22/06)	Concepções de aprendizagem e os Ciclos	A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar, de Andréa Rosana FETZNER. <i>Revista Brasileira de Educação</i> . n.40, v. 14, 2009, p. 51-65. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf
		Participação no Fórum 1 sobre o texto.
3 (início em 29/06)	Concepções de aprendizagem e os Ciclos	FETZNER, Andréa R. C. <i>Revista Espaço do Currículo</i> , v.7, n.1, Jan.-Abr., 2014, p.5-12 Disponível em http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19405/10750 Participação no Fórum 2 sobre o texto.
4 06/07	Democratização escolar, Currículo e Planejamento Escolar	Aula-palestra: As Escolhas Didáticas – tempo-espaço escolar e planejamentos dialógicos. Abrangência dos planejamentos e organização da <i>aprendizagem-ensino</i> .
5 (início em 13/07)	Democratização escolar, Currículo e Planejamento Escolar	BEANE, A. James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. <i>Currículo sem Fronteiras</i> . V. 3, n.2, Jul,Dez, 2003. p. 91 – 109. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm Participação no Fórum 3 sobre o texto.
6 (início em 20/07)	Democratização escolar, Currículo e Planejamento Escolar	FETZNER, Andréa Rosana. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas <i>In</i> FETZNER, Andréa Rosana (Org) <i>Gestão Escolar & Ciclos: políticas e práticas</i> . Coleção Ciclos em Revista. Vol. 5. Rio de Janeiro, WAK Editora. 2010. p. 103-118. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sDMITcB1X6AuMeTWdaOzvTycplihaEGH/view?usp=sharing Participação no Fórum 4 sobre o texto.
7 27/07	Democratização Escolar e Práticas Avaliativas	Aula-palestra: Democratização Escolar e Práticas Avaliativas
8 (início em 03/08)	Democratização Escolar e Práticas Avaliativas	ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. <i>Educação em Revista</i> , Curitiba, n. 1, set, 2015, p. 75-92. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500075&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Participação no Fórum 5 sobre o texto.
9 (início em 10/08)	Democratização Escolar e Práticas Avaliativas	FETZNER, Andréa. A Avaliação Escolar e a Promoção Continuada. <i>Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático</i> . Agosto, n. 49, 2014, p. 20-23. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14wLVjnPnModQ0tY_jfYcukc_lgRqpd1w/view Participação no Fórum 6 sobre o texto.
10 17/08	Fechamento do Curso	Aula-palestra: A importância da coerência filosófico-pedagógica na organização das atividades de <i>aprendizagem-ensino</i> . Entrega do trabalho final.

Referências Básicas:

BEANE, A. James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. V.

3, n.2, Jul,Dez, 2003. p. 91 – 109. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 1 set, 2015, p. 75-92. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602015000500075&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

FETZNER, Andréa R. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. *Revista Espaço do Currículo*, v.7, n.1, Jan.-Abr.,

2014, p. 5-12. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19405/10750>

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009, n.40, v. 14, pp. 51-65.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>

FETZNER, Andréa Rosana. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas In FETZNER, Andréa Rosana (Org) *Gestão Escolar & Ciclos: políticas e práticas*. Coleção Ciclos em Revista. Vol. 5. Rio de Janeiro, WAK Editora. p. 103-118.

FETZNER, Andréa. A Avaliação Escolar e a Promoção Continuada. *Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático*. Agosto, 2014, n. 49, p. 20-23.

Complementares:

AZEVEDO, A. C.; SANTOS, A. C. F. Ciclos de aprendizagem no ensino de física para deficientes visuais. *Revista*

Brasileira de Ensino de Física, v. 36, n. 4, 2014, p. 1-6. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-11172014000400017&lng=e&tlng=pt

CÂNCIO, Raimundo Nonato; TÁVOTA, Maria Josefa; CÂNCIO, Ana Paula. A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem: uma análise das experiências na Escola Baldoíno Melo - Oriximiná-Pa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 08, n. 15, jan.-jun., 2016, p. 105-120.

Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/489> Consultado em 08.07.2019

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; FETZNER, A. R. Currículo em séries e currículo em ciclos: contribuições para reorganização da escolarização de estudantes com deficiência visual. In: CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; DELLA LÍBERA, B.; GOMES, M. de O. (Org.) *Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual*. Appris: Curitiba, 2019, p.13-31. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1sIP76Y7mjkqTiQLyJpMD7uF5Uok1QH0N/view?usp=sharing>

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos*. Desafio para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas *Revista educação em Foco*. 2013, n.3, Vol. 17, pp. 13-33, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>

FETZNER, Andréa Rosana. Experiência, transformação social e currículo escolar: contribuições de Paulo Freire. *Revista da Investigação às Práticas* [online]. vol.5, n.1, 2015, pp.67-78. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000100005

MOLL, Jaqueline. (Org.) Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MICARELLO, Hilda. Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e187778, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100532

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, João Alberto; CENCI, Danielle; BECK, Vinícius Carvalho. Estratégias e procedimentos de crianças do ciclo de alfabetização diante de situações-problema que envolvem as ideias de número e sistema de numeração decimal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015, p. 541-560. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812015000300541