

## **Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula**

Intercultural pedagogic practices: recognizing the differences in the classroom

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Doutoranda na Fundação Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.  
rosanebarretorj@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-3188-908X>

Paulo Pires de Queiroz

Professor doutor na Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.  
ppqueiroz@yahoo.com.br – <https://orcid.org/0000-0002-3188-908X>

*Recebido em 07 de janeiro de 2019*

*Aprovado em 09 de janeiro de 2019*

*Publicado em 05 de maio de 2021*

### **RESUMO**

A revisão bibliográfica proposta neste artigo dialoga com as contribuições de Candau (2008; 2011; 2012); Moreira (2008; 2012; 2013) e Walsh (2009), desenvolvendo uma reflexão sobre a escola básica e as diferentes culturas que habitam seus espaços. Este trabalho reflete sobre os papéis desenvolvidos na escola e sobre os aspectos culturais que permeiam esses espaços, os quais podem variar entre uma educação monocultural e/ou intercultural. Aponta a interculturalidade como uma forma diferenciada de elaborar teorias e práticas educativas, problematizando-se a urgência da valorização da diversidade cultural presente nos espaços escolares, (re)conhecendo e valorizando as culturas trazidas pelos sujeitos ao espaço escolar, estimulando comunicações dialógicas entre elas. Torna-se necessário que a igualdade e as diferenças sejam valorizadas, empoderadas e estimuladas a comunicarem-se democraticamente, despertando o interesse dos indivíduos, sujeitos do processo escolar, no sentido de compreender que não é possível resolver as diferenças e muito menos padronizar a igualdade como acontece nas práticas monoculturais. Nesse sentido, a escola tem o papel desafiador de tornar professores e alunos agentes multiplicadores de ideias e práticas mais inclusivas dentro e fora dos espaços escolares através de seus currículos prescritivos. Diante desse cenário, conclui-se que a interculturalidade surge como uma alternativa viável para que os conteúdos pedagógicos não homogeneizem a aprendizagem conforme analisado ao longo do artigo. Propõe-se que, através do diálogo e do reconhecimento das diferentes identidades em níveis de igualdade e diferença, seja possível constituir uma sociedade democrática a partir

do *chão da escola*.

**Palavras-chave:** Educação; Identidade; Interculturalidade.

### **ABSTRACT**

The bibliographic revision purposed in this article talks to Candau (2008; 2011; 2012), Moreira (2008; 2012; 2013) and Walsh's contributions (2009), developing a reflection about the basic school and the different cultures that live in its spaces. This piece of work starts by reflecting about the roles developed at school, followed by the cultural aspects that permeate these spaces and may vary between a monocultural education and/ or an intercultural one, pointing this last one as a different way to be thought educative theories and practices problematizing the urgency of valuing the cultural diversity present within the scholar spaces, recognizing and valuing the cultures brought by the subjects to the scholar space, stimulating dialogic communications among them. It has become necessary the equality and the differences to be valued, empowered and stimulated to communicate democratically with each other, awakening people's interest, scholar process' subjects towards to the comprehension that it's not possible to solve the differences and let alone, to pattern equality as it happens in monocultural practices. So, the school has the challenging role to become teachers and students, agents to multiply more inclusive ideas and practices inside and outside school through curriculum. Based on this set, it gets to the conclusion that interculturality arises as a plausible way so that pedagogic contents not to pattern learning according to what was analyzed throughout the article which purposes that, through the dialogue of recognizing the different identities in levels of equality and difference, to be possible to constitute a democratic society from the scholar basis.

**Keywords:** Education; Identity; Interculturality.

### **Introdução**

Quais papéis desempenhamos no espaço escolar? Quais identidades (re)descobrimos e (re)desenhamos ao longo do percurso acadêmico e que se expandem para as outras esferas sociais nas quais estamos inseridos? Com base nesses questionamentos, o presente artigo analisa a urgência de contextualizarmos as diferentes culturas presentes na realidade do cotidiano da escola básica, materializada nos diversos indivíduos que regularmente frequentam esse espaço e participam ora ativa, ora passivamente das dinâmicas que regem os

comportamentos e as relações desenvolvidas pelos indivíduos, tornando-os protagonistas ou coadjuvantes nas experiências educacionais, estagnando-os ou emancipando-os educacional e socialmente.

Diante da dualidade de expectativas imersas nos discursos vivenciados no âmbito escolar, entre as teorias e as práticas pedagógicas, o desenrolar de uma aprendizagem exitosa, perpassa, necessariamente, pelos objetivos almejados, pelo planejamento, pelas diretrizes e pelas propostas previstas por determinado sistema educacional que tanto podem corresponder aos aspectos monoculturais como podem lançar um novo olhar para a diversidade presente em seus espaços.

Podemos afirmar que um dos objetivos da escola, previsto nas propostas curriculares, é desenvolver um ensino de qualidade que corresponda aos anseios dos indivíduos e às expectativas de que, através da escola, os alunos aprendam conteúdos necessários ao seu reconhecimento em sociedade, à sua qualificação profissional e à sua maturidade Acadêmica.

A preocupação com o ingresso e a permanência dos alunos na escola deve tornar-se prioridade na elaboração de estratégias que sensibilizem os olhares dos docentes e da equipe técnico-pedagógica para a diversidade cultural que frequenta o ambiente escolar, selecionando, dentro dos próprios conteúdos, elementos que possam (re)orientar a episteme e a forma como cada um logrará êxito dentro e fora dos espaços escolares, levando-se em consideração o todo e as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A escola é convidada a repensar práticas que permitam que seus alunos sejam valorizados e reconhecidos em suas origens étnico-histórico-culturais e, considerados como seres reflexivos, não podem ser rotulados como *tábulas rasas* (LOCKE, 1978), esvaídos de significados e representações sociais. Assumindo esse viés, a escola é desafiada a preparar de forma participativa, os sujeitos para que, através de um ensino favorável ao diálogo e às trocas de experiências, conduza os alunos ao exercício da consciência crítica e ao desenvolvimento de uma vida cidadã.

A função social da escola vai além da transmissão de conteúdos, da preocupação com a aplicação de teorias pré-estabelecidas, as quais pouco ou raramente questionam os conceitos selecionados cartesianamente ou do

cumprimento de propostas curriculares, as quais, por vezes, são esvaziadas de significados para esses sujeitos. Não estamos aqui dizendo que as construções epistemológicas não sejam importantes para a formação dos sujeitos. Elas são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, porém, não podem ser desvinculadas dos aspectos culturais em que os indivíduos estão inseridos. Todos esses critérios devem ser levados em consideração, caso se decida trabalhar holisticamente os sujeitos inseridos no sistema educacional.

Por conseguinte, somos convidados a (re)elaborar conceitos, (re)afirmar escolhas educacionais que não desmereçam e nem diminuam as histórias de vida e a diversidade cultural que os discentes trazem consigo, pois, muitas vezes, mesmo que implícitos no discurso, os ideais monoculturais suplantados pela classe dominante, profundamente enraizados nas práticas de sala de aula, inviabilizam processos ativos de reconstrução dos sujeitos.

No intuito de considerar os discursos dos diferentes sujeitos que se relacionam no espaço escolar, somos chamados a implementar práticas pedagógicas interculturais que façam emergir propostas dialógicas que inter-relacionem os alunos, levando-os a descobrirem suas próprias identidades, respeitando as dos demais colegas e contextualizando a sociedade através dos múltiplos olhares que serão vivenciados no trabalho em conjunto.

Sendo a escola um *lócus* onde se encontram sujeitos oriundos das mais variadas esferas sociais, é esperado que nem sempre essa convivência construa-se de forma pacífica, mas que envolva debates, embates e conflitos, os quais podem ser mediados por práticas dialógicas que estimulem o reconhecimento dos diferentes atores educacionais em suas diferenças. Por outro lado, esse convívio também pode ser estabelecido passivamente, colocando-se o *outro* em um local estagnado, no qual sua participação é restrita e não se enriquece com o exercício da cidadania que se constrói na convivência em grupo, com a diversidade de ideias, atitudes, experiências e convivências que são estabelecidas à medida que os sujeitos relacionam-se, seja de forma positiva ou negativa.

Os espaços escolares, que poderiam ser promotores de encontros, de convergências e divergências, de aproximações e afastamentos em benefício da

linguagem plural dos sujeitos, levando-se em consideração suas próprias identidades, acabam por resumir-se a um campo monocultural, hegemônico e padronizador, apresentando um único olhar cultural sobre os sujeitos, neutralizando suas iniciativas e suas práticas e desprovendo de sentido o ato plural de aprender. Essa dissociação entre educação e cultura é prejudicial para que os sujeitos sejam (re)conhecidos integralmente. Candau (2008) afirma que conceber a escola como neutra é desconsiderar, descaracterizar as inter-relações que podem ser desenvolvidas pelos sujeitos.

não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica *desculturalizada*, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). (CANDAU, 2008, p. 13).

Se a educação não pode estar desvinculada da cultura, então, o processo de aquisição de conhecimento também não pode distanciar-se dos referenciais culturais que permeiam a escola, os quais tanto podem padronizar ou emancipar os indivíduos. Seguindo essa mesma direção, Forquin (1993) reforça que toda a educação tem a intenção de introduzir o indivíduo na cultura, apresentando e ampliando as vivências sociais dos alunos, valorizando as memórias do passado, vivenciando o presente e construindo o futuro em bases dialógicas.

### **Cultura na escola ou da escola: é possível escolher uma direção?**

Uma vez que os elementos sociais e culturais convergem para o tipo de educação que se constrói no espaço escolar e não podem ser dissociados uns dos outros, podemos concordar com Forquin (1993), que essa constante movimentação nos impulsiona a duas possibilidades: seja para manter os padrões hegemônicos da cultura da classe dominante, o que não deixa de requerer esforço para continuar a estrutura como está; seja para a promoção do diálogo heterogêneo entre as culturas, contando suas histórias e origens, estando em constante movimento.

A tarefa da escola não é de simples equação, pois possui variáveis complexas à medida da complexidade e infinidade de possibilidades as quais estão expostos os seres humanos. Portanto, cabe a ela definir qual o tipo de

posicionamento cultural que abraçará em suas práticas educacionais, o que segundo Forquin (1993), define os padrões normativos, os planejamentos políticos-pedagógicos e curriculares da instituição, denominada como cultura da escola e outra, que responde a identificação dos indivíduos entre si, nas inter-relações criadas e pelo ensino ministrado, considerado a cultura na escola.

Por outro lado, a cultura da escola diz respeito à compreensão das regras, às maneiras de agir dentro desse espaço e de se relacionar hierarquicamente, objetivando o cumprimento de tarefas, a fim de que a aquisição de conceitos considerados satisfatórios possa levar o aluno a ascender à etapa seguinte. Portanto, a cultura da escola pode tanto silenciar e padronizar dentro de uma lógica monocultural quanto dialogar acerca da igualdade e da diferença, emancipando os sujeitos.

Já a cultura na escola diz respeito à diversidade cultural que está presente nesse ambiente, através dos diferentes grupos sociais que convivem no cotidiano da sala de aula. Ela está relacionada com a dinâmica que se constitui nas inter-relações que são construídas pelos diferentes sujeitos: momentos de conflitos, de diálogo, de reconhecimento. O grande desafio da escola está em viabilizar o diálogo de sua própria cultura com a cultura dos demais alunos, fazendo com que o espaço educacional seja produtivo e fomentador de cidadãos críticos da/ em sociedade.

Como podemos observar, toda a movimentação que acontece na escola não está desprovida de sentido e significado. É seguida de propostas e modelos, a fim de serem atingidas determinadas finalidades, as quais que podem estar voltadas para a manutenção do *status quo* ou despertar os sujeitos para uma consciência social crítica. Entre as teorias que serão elaboradas e as práticas que serão desenvolvidas no percurso escolar, mais especificamente no interior das salas de aula, dois caminhos podem ser traçados em direção aos conhecimentos que serão adquiridos: um que homogeneiza a aprendizagem e outro que heterogeneiza uma educação de qualidade que respeita a individualidade dos sujeitos e que, portanto,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

incentiva um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo. (MOREIRA, 2012, p. 182).

Tanto a cultura da escola quanto a cultura na escola são essenciais para a formação do aluno como um todo. Ele precisa tanto das normas para aprender a conviver nos espaços, respeitando os limites estabelecidos pelos demais, quanto a liberdade de expressar seu ponto de vista. Portanto, essas duas formas de serem vivenciadas as culturas precisam dialogar e encontrar o equilíbrio entre suas demandas e as dos alunos. A cultura da escola e na escola precisam reconhecer o espaço escolar como um grande movimento emancipatório e dialógico que não repita discursos pré-concebidos e emoldurados, mas que encontre na interculturalidade possibilidades sadias e exitosas de serem vividas as diferenças sem preconceitos e discriminações.

## O reflexo do monoculturalismo nas práticas escolares

O caminho rumo à interculturalidade é de difícil acesso, pois requer romper com o discurso monocultural que respalda os ideais da classe dominante (SANTOS, 2016) e que frequentemente é encontrado no ambiente escolar. Entender como esse mecanismo de poder eurocêntrico está enraizado ao longo dos tempos, nos contextos sociais, e absorvido pela escola em suas práticas curriculares e conteudistas configura-se como ponto de partida para concebermos ações interculturais que vão em sentido contrário ao que é pré-estabelecido monoculturalmente. Os ideais monoculturais, estabelecidos pela classe dominante que desconsidera formas *outras* (WALSH, 2009) de construção plural de práticas de aprendizagem. Vale ressaltar que esse padrão verticalizado, com conteúdos homogêneos, presentes nas ações monoculturais, reflete-se na sociedade e na escola de forma diversificada, a fim de alcançar os mais diversos contextos sociais, pois

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados *diferentes*, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os *perdedores*, os *descartáveis*, que vêm cada dia negada a sua cidadania. (CANDAU, 2008, p. 108, *grifos do autor*).

Desse modo, os aspectos monoculturais tornam-se nocivos tanto para a sociedade quanto para a educação, pois a classe dominante tem real consciência das formas de manipulação implícitas nas ações do cotidiano social e as utiliza de maneira a manter as camadas populares *reféns* de uma única ideologia que sutilmente perpassa as relações estabelecidas pelos indivíduos.

Transportando essa mesma análise para o âmbito educacional, a escola, como partícipe de uma das esferas sociais mais frequentadas pelos sujeitos, acaba por ser influenciada pelos princípios homogêneos presentes no monoculturalismo. Por conseguinte, adota procedimentos que não trabalham o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, apresentando uma única versão dos fatos e deixando de abordar criticamente temas como hierarquização, subalternização e os processos excludentes sob os quais as classes populares são subjugadas.

Um dos fatores atenuantes das mazelas herdadas dos aspectos monoculturais paira sobre a ausência do diálogo entre os diversos sujeitos que frequentam o espaço escolar, estando esses limitados a mera transmissão de conteúdos que desmerece a individualidade dos sujeitos. Assim, a escola peca quando não reconhece as diferentes identidades dos indivíduos, diminuindo-os em suas origens sócio-histórico-culturais e impossibilitando a construção de uma reflexão crítica que se constrói em conjunto e mediada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que a escola compartilhe desse cenário monocultural, corrobora para que os conhecimentos pré-estabelecidos, inflexíveis e respaldados em um currículo burocratizado, tornem os alunos passivos no processo de ensino-aprendizagem. Dissonante do perfil monocultural, que padroniza e não representa os interesses dos alunos, encontra-se a proposta intercultural que, segundo Moreira

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

(2012), pode ser o caminho favorável para o diálogo plural. O autor ainda destaca as seguintes vantagens:

desafiar o viés monocultural do currículo; desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo; socializar para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando seu caráter relacional e histórico; questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas. (MOREIRA, 2012, p. 189).

Se a escola pretende caminhar em direção a uma abordagem educacional intercultural precisa repensar tempos e espaços e em como os sujeitos são reconhecidos e relacionam-se entre si sem deixar de lado suas identidades e sem que o direito de ser diferente seja confundido com desigualdade (SANTOS, 2006), mas que sejam edificados laços de pertença e de representação sociais.

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. (CANDAU, 2008, p. 15).

## **Interculturalidade: pensando a diferença em termos de igualdade**

Adotar práticas interculturais no processo de ensino-aprendizagem não se constitui como ação de fácil execução nos ambientes educativos. Isso requer um pensar e organizar teorias de maneiras diferenciadas, transformando-as em ideias que assumam atitudes plurais de reconhecimento cultural, incluindo em seus currículos e conteúdos assuntos que sejam reflexo da realidade na qual os alunos estão inseridos. O reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos sem discriminações ou exclusões de grupos distintos entre si configura-se como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo entre os atores escolares, e, assim,

Problematizar as tendências de homogeneização, de uniformização presentes nas linguagens que falam sobre dominação. É buscar caminhos que permitam pensar a relação dominador-dominado sem dominadores comuns, é deixar que a condição de oprimido possa também ser dita, falada, lida, narrada, vivida, no plural. (GABRIEL, 2008, p. 237).

Apesar do caráter desafiador das práticas interculturais, no momento em que a escola assume essa postura em seu cotidiano, as atividades da sala de aula

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

ganham novas concepções culturais, fazendo com que a educação escolar seja enxergada por meio da participação ativa, através de diálogos mutuamente construtivos, os quais podem tanto ser fomentados por seus alunos quanto por seus professores. Esses, por sua vez, devem estar preparados para lidar com as abordagens inesperadas dos discentes, provenientes das dinâmicas utilizadas pelos docentes que conduzem às novas interpretações e investigações sobre determinado assunto, pautando-se

no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo. (MOREIRA, 2013, p. 550).

Pode tornar-se desafiador para todos os que participam do contexto escolar, desenvolver novos olhares sobre os diferentes conceitos e abordagens que surgirão da relação construída dentro de uma perspectiva intercultural, pois as construções epistemológicas que advém dos inter-relacionamentos e dos saberes partilhados de acordo com a vivência que cada aluno traz consigo torna-os ativos e dinâmicos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma educação intercultural pode contribuir para conscientização sobre a essência das identidades dos sujeitos, sobre o modo como estão representados socialmente e como podem ser agentes de mudança dentro dos contextos sociais nos quais estão inseridos, em direção a uma democracia que forme cidadãos críticos no pleno exercício de seus direitos em sociedade. Porém, há de se ter cautela quando se define uma abordagem intercultural nas atividades educacionais, pois nem toda a educação que se diga intercultural tem em sua base a criticidade e o discurso das relações de poder como eixo central.

Nessa direção, concordamos com Walsh (2009) em sua abordagem de duas espécies de interculturalidade: a *funcional* e a *crítica*. Apesar de ambas possuírem a denominação de intercultural, suas finalidades são distintas: a primeira, manipulada pela classe dominante e a segunda, com o real discurso das diferenças. Para contextualizar as diferenças que existem nessas terminologias, a fim de desmistificar

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

o equívoco na aplicação de suas características, Walsh (2009) define que os aspectos presentes na interculturalidade funcional

não apontam para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora *incluindo* os grupos historicamente excluídos. [...] O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais. (WALSH, 2009, p. 21).

Aplicando essa definição no campo educacional, podemos associá-la à folclorização das atividades educativas. Criticada por Walsh (2009), essa abordagem, na maioria das vezes, restringe-se às datas comemorativas, festividades que acontecem em feriados, por exemplo, e, dessa forma, esquivam-se de debater e de aprofundar temas relacionados a diversidade sociocultural dos alunos e aos emaranhados relacionais nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Devido à abordagem superficial acerca dos diferentes assuntos pertinentes ao cotidiano da escola, a interculturalidade funcional acaba servindo aos propósitos da classe dominante, que utiliza, como alguns de seus meios de manipulação, livros didáticos e paradidáticos e currículos inflexíveis destinados a mensuração quantitativa de conteúdos adquirido. Esses livros apresentam representações que *aparentam* trabalhar as questões que giram em torno da diversidade social e cultural dos alunos, mas que, na verdade, camuflam o real debate sobre as diferenças que acaba por atingir o cerne das questões sociais.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade funcional não deixa de ser uma maneira de excluir os alunos da construção de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, pois não são contextualizados os verdadeiros significados de suas histórias nos materiais utilizados pela escola.

As premissas oferecidas pelo termo interculturalidade oferecem não passarão de meras expectativas frustradas se a intenção da escola for trabalhar em prol da emancipação dos indivíduos psicológica e socialmente. Para que as proposições adotadas corroborem para a emancipação dos sujeitos, devem criticar e refletir conteúdos e contextos nos quais as estruturas sociais e educacionais são alicerçadas. Contrário à funcionalidade que mantém de certa forma o *status quo*,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

Walsh (2009) faz-nos enxergar por outro prisma ao defender uma interculturalidade crítica. Sobre esta, ela define que

parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p. 21).

A interculturalidade crítica responde aos interesses de propostas educacionais que tenham como um de seus objetivos problematizar as relações de poder *impostas* pelos grupos dominantes, indo até as raízes das questões sociais, que manipulam pensamentos e ações e a tomada de decisões das camadas populares reféns dos ideais capitalistas (SANTOS, 2016), contudo, sem questionar as bases das desigualdades sociais e das relações de domínio dos mais fracos pelos mais fortes.

Trazer essa abordagem para dentro da escola pressupõe que os professores estejam preparados para trabalhar as questões da igualdade e da diferença, abrindo os horizontes dos alunos para criticamente analisarem a sociedade e seus papéis dentro dela, enxergando de que formas as diferentes culturas que não se encaixam nos modelos capitalistas acabam relegados a um segundo plano. Dessa forma, a interculturalidade crítica constitui-se

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos *outros* – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

Fomentadora de novos paradigmas educacionais, a interculturalidade crítica pode auxiliar professores a trabalharem conceitos e desenvolverem atividades pedagógicas no intuito de “empoderar os sujeitos” (CANDAU, 2008, p. 81), trazendo à cena discussões que abordem as questões sobre identidade, trabalhando de forma crítica as igualdades e as diferenças.

Ambas equipe técnico-pedagógica e corpo docente devem ter desenhadas estratégias para apresentar e desenvolver assuntos que envolvam igualdade e

diferença, a fim de serem evitados equívocos na aplicação desses conceitos. Muitos profissionais ainda têm a concepção de que igualdade e diferença são divergentes. Todavia, esses termos não se opõem. Candau e Leite (2007) afirmam que igualdade e diferença convergem para a mesma direção e complementam-se mutuamente. Santos (2016) afirma que temos o direito de lutar pela igualdade e pela diferença. Candau (2012) ainda define que há um mal-entendido acerca desses termos, elucidando que “igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. (CANDAU, 2012, p. 239).

Como podemos refletir, se esses dois conceitos não estiverem bem definidos tanto para docentes quanto para equipe técnico-pedagógica, podem acabar sendo trabalhados erroneamente, tornando-se menos efetiva a implementação de atividades interculturais críticas no reconhecimento das identidades dos alunos em um processo simultâneo de valorização das igualdades e diferenças. De acordo com Candau (2011), isso configura-se como um grande desafio para os educadores na sala de aula, pois requer que os professores consigam identificar a *cultura na escola* conciliando com a *cultura da escola* (FORQUIN, 1993), atentando para que os termos não sejam confundidos com padronização e desigualdade e abram-se ao diálogo, conscientes de que as experiências produzidas podem conduzir ao reconhecimento das diferentes identidades.

Sem dúvida, refletir acerca das diferenças leva-nos diretamente ao campo da identidade. A forma como nos reconhecemos no mundo, as construções sociais e culturais que buscamos, legitimamos ou preservamos possuem relação direta com nossa identidade (MOREIRA, 2008) e, portanto, “não são rígidas nem, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. [...]. Identidades são, pois, identificações em curso” (SANTOS, 2013, p. 167).

Já que as identidades não são estáticas, únicas em suas origens, não podemos considerar como ideais as características identitárias de um único grupo social. As características dizem respeito à *subjetividade*, que, para Santos (2013), é o “primeiro nome moderno da identidade” (SANTOS, 2013, p. 169). Moreira (2008)

ainda afirma que “construímos nossas identidades, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato”. (MOREIRA, 2008, p. 3).

Quando o processo dialógico permeia o espaço da sala de aula, possibilita que as diferentes identidades aproximem-se e afastem-se em um movimento característico da mobilidade, a qual envolve a subjetividade, permitindo que nossa identidade vá “sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos” (MOREIRA, 2008, p. 3).

A interculturalidade crítica pode nortear ações e reflexões, problematizando de que forma as identidades estão sendo construídas no convívio social e escolar, trazendo para a sala de aula a discussão em torno da homogeneização ou da emancipação dos seres que vão se forjando nas práticas do cotidiano em torno de reflexões, conscientizando sobre si mesmo e também construindo positivamente a concepção do *outro*, na relação e percepção sobre o mundo e qual papel reproduzimos ou assumimos como novo em nosso cotidiano. Nessa direção, Moreira e Câmara (2008) traçam algumas metas e estratégias que se seguem:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; b) Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados. (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 47-48).

Essas, entre outras estratégias, podem colaborar para que a concepção acerca da diferença existente em sala de aula não seja confundida com desigualdade, mas que desperte os indivíduos em suas subjetividades, tornando o ensino significativo e favorecendo o tempo de aprendizagem e o desenvolvimento das atividades que cada aluno pode apresentar, sem que os sujeitos sejam rotulados como capazes e incapazes dentro dos padrões estabelecidos no monoculturalismo.

A sala de aula acaba por ocupar lugar de destaque dentro dos espaços educativos, pois é nesse ambiente que os seres humanos se relacionam por longos períodos. Uma vez trazida para esse lugar, a interculturalidade crítica pode

direcionar o aprendizado a níveis mais subjetivos, facilitando a percepção da escola como local de pertença de todos, partilhando e dialogando sobre suas diferenças.

## Considerações finais

Como podemos observar, as questões que envolvem a educação são passíveis de contínuas revisões e aprofundamentos, pois, à medida que a sociedade passa por constantes transformações, devem ser desenvolvidas as decisões tomadas por determinado sistema educacional que deseje acompanhar a evolução dos indivíduos em seus contextos sócio-histórico-culturais, sendo essa última vertente na qual estão debruçadas as práticas pedagógicas e as atitudes que serão tomadas e vivenciadas pelos indivíduos.

Como já analisamos, não podemos conceber a educação desvinculada dos aspectos culturais, pois, antes de sermos escola, somos sociedade e são nos grupos sociais que, inicialmente, tecemos nossas redes de identidades e de relacionamentos interpessoais. Refirma-se, então, a importância da adoção de um olhar diferenciado da/ na escola, personificada em seu corpo docente e equipe técnico-pedagógica, pelos sujeitos que não só ingressam como também precisam permanecer nesse espaço. Essa, por sua vez, tem a incumbência de aproximar os alunos de uma aprendizagem significativa de forma que eles sintam-se parte do processo educativo. Currículos, conteúdos, planejamentos e a abertura dos professores a um ensino diversificado são importantes aliados no tipo de ensino que se pretende edificar nos espaços escolares.

A escola enquanto espaço de desenvolvimento intelectual, emocional, educacional e social vê-se diante de algumas escolhas que nortearão o processo de ensino-aprendizagem: ou opta por uma educação monocultural, mantendo a padronização hegemônica, ou por uma intercultural crítica que traz em seu discurso o diálogo de reconhecimento e valorização das diferenças, refletindo criticamente sobre os tempos e os espaços que são oferecidos na construção de identidades em constante evolução.

A escolha do caminho que será traçado rumo à uma aprendizagem significativa, tanto para professores quanto para os alunos, está intrinsecamente relacionada com a cultura da escola, em seus pressupostos e diretrizes que podem tanto convergir ou divergir da cultura na escola, aquela trazida pelos alunos, que podem encontrar nesse espaço, ou a emancipação, ou a manutenção do *status quo*.

Nesses emaranhados de relacionamentos, entre embates e debates, estão igualdade e diferença e sua estreita relação com as identidades dos indivíduos, as quais são flexíveis e moldadas de acordo com o ambiente em que se encontram os alunos. Dentro desse cenário de diversidade de origens, etnias, histórias de vida, classes sociais entre outras características inerentes aos sujeitos, a escola tem o desafio de aprender a trabalhar as diferenças.

Sem dúvida, a interculturalidade responde a esse propósito, servindo como um importante instrumento na construção dos conhecimentos que dialoguem e/ ou destoem entre si. Diante dessa perspectiva plural, a sala de aula torna-se momento de partilha, descoberta, luta e de construções de ideais, na qual podemos continuar refletindo ou responder aos nossos questionamentos iniciais: Quem sou eu e quem somos nós dentro do espaço escolar? Constituindo-se, assim, cidadãos críticos em prol de uma democracia que se conquista em conjunto.

## Referências.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (Org.). **Educação em Direitos Humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, Suzana.; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 108-118.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./ Dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758. Set./ Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>. Acesso em jun. 2017.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Editora Artes Médicas, 1993. 201 p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 212-245.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOREIRA, Antonio Flávio. Identidade e Currículo. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Porto Alegre: RS. **Resumos...** p. 1-16. 2008. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio\\_moreira\\_identidade\\_curric.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf) Acesso em: 12 de jun. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. p. 38-66

MOREIRA, Antonio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 180-194. jan./ abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149/23337>. Acesso em mar. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 80, p. 547-562. Jul./ set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440573>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)