

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Interculturalidade: um debate bibliográfico acerca dos seus desafios e perspetivas no Ambiente Escolar (2015 a 2020)

Marilene Araújo de Almeida

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Interculturalidade: um debate bibliográfico acerca dos seus desafios e
perspetivas no Ambiente Escolar (2015 a 2020)

Autora: Marilene Araújo de Almeida

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Doutor Cosmin Nada & Professora Doutora Eunice Macedo

RESUMO

A dissertação em tela objetiva realizar um debate acerca dos desafios da interculturalidade. Precisamente, esta pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: 1º Compreender como a interculturalidade é apresentada pelos teóricos que estruturam o campo; 2º Realizar o debate acerca do tema da interculturalidade nas teses, dissertações e artigos encontrados; 3º Contrastar as construções teóricas acerca do tema da interculturalidade com as pesquisas encontradas a partir do nosso levantamento. Para realização do levantamento dos materiais de análise, utilizamos os seguintes descritores: interculturalidade, educação e políticas educacionais. Estes foram prospectados em duas bases de dados representativas do cenário da pesquisa nacional (no contexto brasileiro), quais sejam: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com o intervalo de 2015 a 2020, dos quais separamos o total de dez pesquisas. A partir da análise desses materiais, realizamos o contraste com o que apresentam os teóricos que estruturam o campo e concluímos que há uma crescente produção sobre esse tema no Brasil; e que, diferentes perspectivas são apresentadas sob a nomenclatura de interculturais; e, por fim, constatamos que há um acordo crítico – tendo em vista que por vezes aquilo que os autores nomeiam por interculturalidade não apresentam semelhança – que indica que as políticas educacionais devem levar em consideração a interculturalidade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Políticas Educacionais

RESUMEN

La disertación en pantalla pretende generar un debate sobre los desafíos de la interculturalidad. Precisamente, esta investigación tiene los siguientes objetivos específicos: 1º Comprender cómo la interculturalidad es presentada por los teóricos que estructuran el campo; 2º Realizar el debate sobre el tema de la interculturalidad en las tesis, disertaciones y artículos encontrados; 3º Contrastar las construcciones teóricas sobre el tema de la interculturalidad con las investigaciones encontradas a partir de nuestra encuesta. Para realizar el relevamiento de materiales de análisis se utilizaron los siguientes descriptores: interculturalidad, educación y políticas educativas. Estos fueron prospectados en dos bases de datos representativas del escenario nacional de investigación (en el contexto brasileño), a saber: el banco de tesis y disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO), con el rango de 2015 a 2020, de las preguntas separamos un total de diez búsquedas. A partir del análisis de estos materiales, contrastamos con lo presentado por los teóricos que estructuran el campo y concluimos que existe una producción creciente sobre este tema en Brasil; y que se presentan diferentes perspectivas bajo la nomenclatura de intercultural; y, finalmente, encontramos que existe un acuerdo crítico -considerando que a veces lo que los autores denominan interculturalidad no presentan similitud- que indica que las políticas educativas deben tener en cuenta la interculturalidad.

Palabras clave: Interculturalidad. Educación. Políticas educativas

ABSTRACT

The dissertation on screen aims to hold a debate about the challenges of interculturality. Precisely, this research has the following specific objectives: 1st Understand how interculturality is presented by the theorists that structure the field; 2nd Hold the debate on the topic of interculturality in the theses, dissertations and articles found; 3rd Contrast the theoretical constructions on the topic of interculturality with the research found from our survey. To carry out the survey of analysis materials, we used the following descriptors: interculturality, education and educational policies. These were prospected in two representative databases of the national research scenario (in the Brazilian context), namely: the theses and dissertations bank of the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO), with the range from 2015 to 2020, from the ques we separated a total of ten searches. From the analysis of these materials, we made a contrast with what the theorists who structure the field present and concluded that there is a growing production on this topic in Brazil; and that different perspectives are presented under the nomenclature of intercultural; and, finally, we found that there is a critical agreement – considering that sometimes what the authors call interculturality do not present similarity – which indicates that educational policies must take interculturality into account.

Keywords: Interculturality. Education. Educational Policies.

RÉSUMÉ

La thèse à l'écran vise à tenir un débat sur les enjeux de l'interculturalité. Précisément, cette recherche a les objectifs spécifiques suivants : 1° Comprendre comment l'interculturalité est présentée par les théoriciens qui structurent le champ ; 2° Mener le débat sur le thème de l'interculturalité dans les thèses, mémoires et articles trouvés ; 3. Comparez les constructions théoriques sur le thème de l'interculturalité avec les recherches issues de notre enquête. Pour réaliser le recensement des supports d'analyse, nous avons retenu les descripteurs suivants : interculturalité, éducation et politiques éducatives. Ceux-ci ont été prospectés dans deux bases de données représentatives du scénario national de recherche (dans le contexte brésilien), à savoir: la banque de thèses et mémoires de la Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES) et la Bibliothèque électronique scientifique en ligne (SciELO) , avec la gamme de De 2015 à 2020, à partir des questions, nous avons séparé un total de dix recherches. De l'analyse de ces matériaux, nous avons fait un contraste avec ce que présentent les théoriciens qui structurent le champ et avons conclu qu'il y a une production croissante sur ce sujet au Brésil ; et que différentes perspectives sont présentées sous la nomenclature de l'interculturel ; et, enfin, nous avons constaté qu'il existe un accord critique - considérant que parfois ce que les auteurs appellent l'interculturalité ne présente pas de similitude - qui indique que les politiques éducatives doivent prendre en compte l'interculturalité.

Mots-clés: Interculturalité. Éducation. Politiques éducatives.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiríssimo lugar ao meu Deus que fez terra, céu e mar e tudo que há. A Ele toda a honra, toda a glória, todo o louvor, toda a majestade e toda a adoração, pois sem Ele não conseguiria chegar até aqui. Ele me concedeu a vida e a oportunidade de construir este trabalho ajudando-me a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Agradeço aos meus pais Antônio Araújo de Almeida e Maria Madalena da Cruz de Almeida (in memoriam) que me incentivaram e apoiaram em todos os momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Agradeço muitíssimo ao meu querido esposo Fábio Xavier de Assis Silva e filhos Fábio Xavier de Assis Silva Filho e Isaac Almeida Xavier de Assis Silva por todo o apoio e pela ajuda, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado e pelo apoio demonstrado ao longo do período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

A professora, coordenadora e também orientadora Doutora Eunice Macedo pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu percurso acadêmico e também pelas sábias intervenções feitas como coordenadora.

Ao Doutor Cosmin Nada, por ter orientado o meu trabalho com muita dedicação em todas as etapas da pesquisa, com paciência e sábios conselhos que guiaram meu aprendizado.

À colega de curso Isabel Valente com quem convivi e compartilhamos momentos de descobertas e aprendizados e por todo o companheirismo e amizade ao longo deste percurso.

Vale a pena ler livros ou ler a Vida quando o ato de ler nos converte num sujeito de uma narrativa, isto é, quando nos tornamos personagens. Mais do que saber ler, será que sabemos, ainda hoje, contar histórias? Ou sabemos simplesmente escutar histórias onde nos parece reinar apenas silêncio?

Mia Couto,

Em “E se Obama fosse africano?”

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FNL - Frente Nacional de Luta.

MATR - Movimento de Apoio aos Trabalhadores Rurais.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

MLT - Movimento pela Luta pela Terra.

MTST - Movimento de Trabalhadores Sem Teto.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A Escola: espaço intercultural	13
2 Diálogo sobre as “Diferenças” no ambiente escolar	15
3 Interculturalidade: pessoas jovens como construtoras da cidadania	16
4 Questões problematizadoras e justificativas da pesquisa	19
5 Objetivos da pesquisa e organização dos capítulos	20
CAPÍTULO I – INTERCULTURALIDADE: PENSAR SOBRE PLURALIDADE	22
1.1. Sujeito na condição de incompletude diante da pluralidade de culturas	26
1.2. Transformações: racionalização à luz de uma visão global	28
CAPÍTULO II – O TRAÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
2.1. Seleção dos textos para análise	32
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS SELECIONADOS	40
3.1. Descrição e análise dos textos: O que é interculturalidade para o autor em questão?	41
3.2. O que é interculturalidade para o conjunto dos autores?	49
3.3 Qual prática o autor em questão está observando e denominando como prática intercultural?	51
3.4 Qual o conjunto das práticas interculturais observadas?	58
CAPÍTULO IV – INTERCULTURALIDADE, CULTURA E RECONHECIMENTO: contrastando teoria e realidade social	65
4.1 Interculturalidade e Cultura: o debate entre teoria e prática	67
4.2 Interculturalidade e o Reconhecimento	70
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado está inserida no amplo tema da educação. Optamos por este por fazer parte dele na prática. Em meio às vivências que a profissão de professora proporciona, ao longo de mais de 10 anos, tomamos a interculturalidade como objeto da pesquisa. A escolha deste objeto decorre da curiosidade da pesquisadora em compreender melhor as relações que vivenciava e visualizava no ambiente escolar.

Constatamos que, ainda que a nossa sociedade seja marcada pela pluralidade de culturas, se observa que nem sempre os espaços escolares estão preparados para atender a demanda por diversidade cultural. Por isso, o foco dessa dissertação recai sobre as instituições escolares e a forma como lidam com a diversidade cultural, inclusive, são nesses espaços públicos e privados, onde transitam pessoas jovens que compartilham conhecimentos e ideias, e constroem suas cidadanias.

Além disso, verificamos na interculturalidade a potencialidade de uma prática educacional mais humana, voltada para a construção das competências que formam um cidadão, como a empatia, o respeito e outras.

Inicialmente visamos ouvir os agentes deste estudo, isto é, os estudantes. Contudo, assim como muitas outras atividades, seja do meio acadêmico, do Mercado ou do Estado, tivemos que mudar de rota e optar por um debate de cunho teórico, diante da pandemia de Covid-19.

Partimos do pressuposto que em um mundo constituído por pluralidades culturais é importante não só valorizá-las e respeitá-las, mas, sobretudo, reconhecê-las de modo a legitimar a integração e o diálogo necessários entre as diferentes culturas. É também importante racionalizar a ideia de que cada sujeito pertencente em um grupo tem a sua identidade, o seu jeito de ser e agir, tornando-se um construtor de sua própria história, e não apenas um “personagem” para adotar um modelo padrão seguindo um roteiro que é determinado para ele (Couto, 2013). Assume-se, pois, a capacidade de apropriação criativa da realidade intercultural pelos sujeitos como construtores da sua cidadania (Macedo, 2018).

Em ambientes como as escolas, onde se imagina que seja o lugar pertinente para os diálogos sobre temas sociais, para as ações de integração entre grupos, bem como para manifestar acolhimento ao “outro”, nesses espaços, um grande número de pessoas, de diferentes culturas, acessam de modo a construírem novos saberes trazendo com eles suas

subjetividades, seus conhecimentos prévios e sua cultura, que pode ser mais ou menos ajustada à cultura escolar e transformando a escola num espaço pautado por uma multiplicidade de culturas.

1 A Escola: espaço intercultural

Objetivamos antever aqui uma das discussões que serão aprofundadas na pesquisa em tela, trata-se de demonstrar que a escola pode ser considerada como um ambiente propício para o desenvolvimento de múltiplas culturas, se tornando um espaço em que poderemos verificar um quadro intercultural.

Para Margareth Archer (1979, 1991) o espaço onde se promove a educação é um campo fértil, e há um esforço de traduzir a “racionalidade transcultural” que conforme a autora mencionada, diz respeito à “tradução de culturas na base de uma agência humana específica que é histórica e comparativa” (Archer,1991, *as cited in* Cortesão & Stoer,1995a, p. 52) para o campo da educação escolar. À luz disso, entende-se que para promover a construção da racionalidade transcultural no espaço escolar, consiste em construir “um projeto de investigação-ação, suportado em dispositivos pedagógicos que são construídos na base de culturas locais” (Stoer & Cortesão,1999, p. 60).

Os autores Stoer & Cortesão explicam que estes dispositivos “são propostas educativas que visam constituir uma “ponte” na ligação necessária entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição” (Stoer & Cortesão,1999, p. 60).

Porém, essas propostas terão de contemplar alguns objetivos principais, os de: 1) valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ ou africana, etc.) e 2) garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a "cultura da escola" com as culturas locais, quer tomando os atores sociais da escola e da comunidade "vulneráveis à estruturação inter/multicultural" (Stoer & Cortesão, 1995a). Para esses autores a estruturação inter/multicultural implica em promover a comunicação através de culturas na base de uma “racionalidade transcultural”.

Diante disso, não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para promover as aprendizagens, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos.

Para Reis (1995) a dificuldade, ou talvez o risco de estabelecer na escola o processo de formação para a atitude multicultural, parece advir da forma como a escola se apropria da 'cultura de origem' dos aprendizes, “devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à ‘cultura legítima’ ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença”. “No entanto, são nesses espaços em que os debates sobre a diversidade cultural devem acontecer, a fim de validar os direitos sociais e culturais dos indivíduos” (Reis, 1995b, p. 95, *as cited in* Stoer & Cortesão, 1999, p. 53).

No ambiente escolar, concentram-se “arcabouços culturais” em sua essência, ou seja, estruturas ou bases que podem possibilitar uma melhor compreensão sobre a diversidade cultural, haja vista que, podemos entender que existem inúmeras características que são peculiares em cada escola de maneira a se diferenciarem-se, pois essas “estruturas” culturais heterogêneas é que formam tais características.

Parecendo estar na mesma linha de argumentação, Silva (2006) explica sobre os principais elementos que desenhariam essa cultura da escola formada por arcabouços culturais, como bases, que são os atores (família, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modo de conversação, comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pauta de comportamento) que, nesse conjunto, se solidifica durante um tempo.

Nessa conjuntura, as escolas tornam-se um lugar de trocas de experiências ímpares e produções de conhecimentos entre diversas pessoas e grupos, e neles existem diversidades de indivíduos, os quais, em conjunto, manifestam suas crenças, costumes e sua cultura. Ou seja, em tais contextos, cabe ao corpo docente criar as possibilidades de diálogo entre as múltiplas culturas, num quadro de construção da interculturalidade.

Pensar sobre as questões que envolvem as diferenças na diversidade que existe na estrutura escolar, se constitui em abordagens contempladas nesta pesquisa, de forma que – dialogar sobre os valores advindos das políticas sociais, em particular, as de educação, inclui aqui os conceitos de diferença, os quais são: etnocêntrico, tolerância, generosidade e relacional, envolve, também, instigar reflexões que mobilizem a cada um que atua nessa área. Isto implica a adoção de atitudes, inclusive revisitar velhos conceitos relacionados às ações que advém de um processo histórico de cada um e de construções ideológicas

oriundas de cada grupo, já que a escola é uma “instituição da sociedade” e nela se podem produzir as relações sociais efetivas de interculturalidade.

2 Diálogo sobre as “Diferenças” no ambiente escolar

Uma das preocupações na discussão da interculturalidade trata-se da questão das “diferenças” que são inerentes ao espaço escolar e, dessa forma, também constituem esse campo.

Magalhães e Stoer (2001; 2002; 2005) destacam contínuos debates sobre as “diferenças”. O diálogo levantado por eles suscita reflexões importantes, haja vista que, permite imaginar o papel dos educadores num ambiente escolar, pois somos desafiados a compreender de fato, a ideia de que “a diferença somos nós”. Uma ideia que acentua a dimensão relacional da diferença, a partir da forma como os autores fomentam os questionamentos a respeito do processo de elaboração de conhecimentos sobre o que fazemos, também sobre os motivos que nos levam a fazer e ainda, para quem fazemos de determinado jeito e não de outro.

Os autores supracitados, ao questionarem o que está por trás da afirmação de que: ‘a diferença somos nós’? Afirmando que está por trás um crescente processo de individualização dos sujeitos sociais, que se tornam cada vez mais reflexivos em nível pessoal, grupal e institucional assim, trata-se de um debate em que todos nós estamos inseridos.

Este é um aspeto que levaremos em consideração durante esta pesquisa. É de extrema importância considerar como contribuição para este debate as ideias de repensar as políticas sociais e educacionais, em geral, cujos debates serão discorridos nesta pesquisa, no que concerne a entendê-las à luz da dimensão intercultural, acentuando as políticas da diferença, tornando um passo à frente para a valorização das relações sociais.

Neste contexto, com tantas mudanças no Séc. XXI, as considerações nesta pesquisa de mestrado primam por reflexões sobre a diversidade cultural de uma forma mais ampla, levando em conta, a partir dos estudos dos autores mencionados, a forma como devemos pensar a diferença “na sua incomensurabilidade”, de maneira a admitir que a diferença envolva a nós. Haja vista que os autores Stoer e Magalhães (2001; 2002; 2005), explicam que o termo “somos nós” deve ser entendido de fato como um convite para a mudança de posturas

no modo de pensar, pois ao invés de pensarmos que o outro é diferente, porque não pensarmos que o outro somos nós? Ou seja, porque não racionalizamos que podemos ser o outro, de maneira a igualar a todos, sem considerar que existe determinado grupo de pessoas que são diferentes?

Assim, a questão da diversidade cultural reforça a necessidade de refletir acerca da coexistência de diferentes culturas, sem precisar anular a “diferença” transformando-a em desigualdade, de modo a dialogar na perspectiva de promover ideias e acentuar a importância de haver unidade na diversidade tirando partido e valorizando essas diferenças.

A partir destas considerações podemos dialogar sobre a interculturalidade, cujo objeto de estudo é o foco central desta dissertação, e a entendemos, como uma via de mão dupla, pela qual, todos transcorrem, interagem e produzem trocas, porém, de uma forma em que nenhum grupo, deve sobrepujar o outro, ou se colocar acima de qualquer outro. Sem esta forma de pensar, que implica maior horizontalidade entre culturas, não haverá interação efetiva e não poderá haver um diálogo entre culturas num contexto de respeito e valorização e, conseqüentemente, não poderá haver interculturalidade

3 Interculturalidade: pessoas jovens como construtoras da cidadania

A partir destas considerações podemos dialogar sobre a interculturalidade, objeto de estudo desta dissertação, e a entendemos, como uma via de mão dupla, pela qual, todos transcorrem, interagem e produzem trocas, porém, de uma forma em que ninguém, ou nenhum grupo, deve sobrepujar o outro, ou se colocar acima de qualquer outro. Sem esta forma de pensar, que implica maior horizontalidade entre culturas, não haverá interação efetiva e não poderá haver um diálogo entre culturas num contexto de respeito e valorização, e conseqüentemente, não poderá haver interculturalidade.

Na literatura, tem-se apresentado alguns conceitos sobre interculturalidade, os quais serão considerados nos capítulos que se seguem, e temos entendido que ela está relacionada à interação de culturas. Uma perspectiva intercultural, que nenhum grupo se encontre acima de qualquer outro, de maneira a valorizar “o diferente” de uma forma que não está associada ao “acolhimento ao diferente” na forma romantizada. Isto implica também, racionalizar, que cada pessoa é singular, a qual tem sua condição de existência

e pertença numa sociedade multicultural, tendo em vista à construção de uma sociedade mais justa sustentada no reconhecimento dessa singularidade.

Por isso, o foco dessa dissertação recai sobre as instituições escolares e a forma como a nossa sociedade é marcada pela pluralidade de culturas, no entanto, observa-se que nem sempre os espaços escolares estão preparados para atender a demanda de diversidades e como lidam com a diversidade cultural, inclusive são nesses espaços, públicos onde transitam pessoas jovens que compartilham esses conhecimentos e ideias, e constroem suas cidadanias.

Acentuando a pluralidade de culturas na nossa sociedade e que nem sempre os espaços escolares estão preparados para acolher essa diversidade, mitigando as cidadanias jovens, como apontámos no início desta introdução, Macedo (2018) traz à baila o seguinte questionamento: como constroem cidadanias as pessoas jovens em escola e comunidades em relativa desvantagem? A autora explica isso destacando que “as pessoas jovens como autoras da construção das cidadanias em cada momento de sua vida (...), que partilhando situação relacional, como a escolarização, as apropriam de forma diversa” (p.10) na medida em que também experienciam de forma mais individualizada outros contextos de socialização, que informam as suas culturas e vozes.

Nas ideias da autora mencionada entendemos que este processo de compartilhamento e construções pelos jovens nas escolas envolvem “continuidades” nos caminhos deles, inerente “à sua localização geracional num contexto de vida específico” (Macedo, 2018) - a escola como espaço público partilhado. A autora explica que ao interpretar também as singularidades das pessoas, ela demoveu das abordagens que situam “raparigas e rapazes como seres passivos e/ou os diluem na categoria potencialmente homogeneizadora, juventude, objetivando-os” (p.10).

Dessa maneira, as escolas devem ter um importante papel no processo que envolve a construção da cidadania, porém, consoante à autora mencionada, o foco é a cidadania educacional de direitos e do saber, visto que a primeira trata da “dimensão de participação com voz na vida escolar” e a segunda “o direito de participação na conceção de construção do saber” (Macedo, 2018, p.10). Nesta medida, a cidadania educacional parece poder ser vista como exercício de possibilidades interculturais.

São os jovens quem tem a oportunidade na atual sociedade, mas falta-lhes a chance de serem escutados de maneira a acentuar as suas vozes nos mais diferenciados espaços, nos quais “as construções de suas cidadanias têm lugar” (Macedo, 2018, pp. 8-10) e

consequentemente, a falta de escuta das vozes jovens, “afeta a democracia que leva a exclusão” (Macedo,2018, pp. 8-10).

Por isso, a educação dos jovens nas escolas num enquadramento intercultural, é um objeto de estudo muito importante, já que as vozes da atual geração podem ser caminhos para debater a diversidade cultural no processo de construção da cidadania.

Porém, sabemos que a escola tem tido dificuldades em promover o respeito à diversidade cultural, e conforme o diálogo de Macedo (2018) “as pessoas jovens estão sujeitas a eventuais limites e possibilidades delineadas pelo sistema educativo”, já que no processo de interação na escola dentro do sistema os jovens, “atribuem significados particulares, contribuindo para a sua construção” (p.10). No entanto, estas construções, informadas pelas culturas jovens não são objeto de atenção pela escola.

Parece que, o problema que se considera histórico, o da “falta de escuta das vozes jovens”, limita muito, e dificulta a ideia de estabelecer condições para proporcionar exercícios que promovem o respeito à diversidade cultural. E, o grande desafio, conforme a autora ora mencionada, parece ser o de “encontrar um compromisso entre as formulações de cidadanias ao um nível europeu e/ou global e as possibilidades efetivas da sua construção por sujeitos concretos”, cujos indivíduos com “potencial de formulação de cidadania e da ordem social, através da participação com voz”, parece que , diariamente são “negligenciados ou mal interpretados”(Macedo, 2018, p.14). Assim, é preciso atentar a necessidade de “situar os jovens na educação e incorporar suas vozes na análise dos contextos que informam suas vidas, no duplo eixo de valorização e reconhecimento das suas experiências e histórias de vida” (pp.14-15).

Nesta perspetiva, os potenciais para indicar as formas ou os caminhos de ação para os jovens, num enquadramento intercultural, inclui estabelecer no currículo escolar elementos da história de grupos não dominantes a exemplo, abordagens históricas a respeito da cultura afro-brasileira, indígena e outras, cujos grupos apresentam ricas abordagens sobre diversidades culturais, cujos povos foram fortemente marcados pela exclusão, reclamando reconhecimento.

Silva e Rebolo (2017) acentuam também a perspetiva de que a escola de hoje está inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, de maneira que precisa realizar, de fato, “uma educação intercultural e cumprir seu papel

social” (Silva, & Rebolo, 2017, p. 180), a fim de produzir valores e colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. Porém, para compreendermos a interculturalidade diante das pluralidades de culturas, se faz necessário o reconhecimento acerca da “libertação cultural”, haja vista que “deve estar associada à procura da comunicação cultural que pressupõe simultaneamente a aceitação da diversidade e o recurso a um princípio de unidade”, o qual pode ser reconhecido como “recomposição do mundo” (Touraine, 1997, p. 261).

Para tanto, a ideia de “recompor o mundo”, implica em reorganizar, dar novos rumos ou reordenar um processo político no ambiente escolar, no qual se possa incentivar e tirar partido da interculturalidade. Por isso, este estudo procura compreender essa recomposição do mundo e da escola, analisando a interculturalidade em contextos educativos e os desafios decorrentes das diferenças culturais que permeiam a escola contemporânea.

4 Questões problematizadoras e justificativas da pesquisa

Com base nas articulações teóricas abordadas em torno da interculturalidade e dos seus limites e possibilidades no espaço escolar, esta pesquisa foi dirigida através das seguintes questões complementares: Quais desafios à interculturalidade são encontrados em espaços escolares pautados por diferenças culturais? De que maneira as escolas se mobilizam para promover práticas interculturais no cotidiano escolar? Quais os caminhos que podem ser percorridos de maneira a promover uma educação pautada no processo de interculturalidade tendo em vista a inclusão? Pretendemos versar sobre essas questões, partindo da seleção de trabalhos que se debruçaram sobre o tema.

Sendo assim, o tema se apresenta atual e relevante, particularmente no contexto brasileiro onde convivem e conflita enorme diversidade de manifestações e vivências culturais, haja vista também que existem atualmente reivindicações feitas pelas minorias-comunidades migrantes pelo reconhecimento que a escola deve ser para todos e acolher a todos, independentemente da sua origem, crença, nacionalidade, etc. e pela necessidade do diálogo constante sobre interculturalidade, reconhecendo que é um campo complexo que envolve outros estudos como educação, cultura, e a relação entre culturas.

A razão da escolha do objeto de estudo assume sua importância no instante que permite que profissionais da área de educação possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas e sobre a oportunidade de oferecer a seus alunos uma educação que tem como objetivo principal o pleno desenvolvimento do aluno, a liberdade, o respeito pelas diferenças e a consciência enquanto parte principal no processo de ensino aprendizagem.

A Interculturalidade tem sido um dos temas bastante discutido entre os estudiosos, devido à diversificação cultural que cresce cada vez mais em nossa sociedade. Essa diversidade diz respeito a existência de uma variedade de culturas e a necessidade de buscar uma educação intercultural que trabalha na perspectiva de reconhecer e fortalecer as diferentes identidades, pessoal e social, construindo processos de cooperação, de respeito e de solidariedade.

5 Objetivos da pesquisa e organização dos capítulos

Como mencionamos no início desta introdução, a pesquisa em tela foi afetada pela pandemia de Covid-19. Assim, pretendíamos, além de realizar um levantamento teórico sobre o tema da interculturalidade, desenvolver pesquisa de campo a partir de entrevistas com estudantes de variados perfis e faixa etária. Diante do cenário da pandemia e da impossibilidade de ir para o campo, estabelecemos como **objetivo geral** um levantamento e discussão de teses, dissertações e artigos que tenham se debruçado sobre o tema da interculturalidade, nos últimos cinco anos. Para realizar tal objetivo geral, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

1º Compreender como a interculturalidade é apresentada pelos teóricos que estruturam o campo;

2º Realizar o debate acerca do tema da interculturalidade nas teses, dissertações e artigos encontrados;

3º Contrastar as construções teóricas acerca do tema da interculturalidade com as pesquisas encontradas a partir do nosso levantamento.

Para estruturar a pesquisa, foram organizados quatro capítulos. No primeiro debate-se sobre a construção teórica do conceito de interculturalidade: racionalização sobre a pluralidade; as definições sobre culturas e a diversidade cultural. Além disso, debatemos sobre outros aspectos que envolvem a interculturalidade.

No segundo, apresentamos nossa perspectiva metodológica, os materiais selecionados, por que selecionamos os trabalhos nos quais nos debruçamos e como realizaremos a análise destes materiais. Como abordaremos mais profundamente neste momento, selecionamos o total de dez trabalhos, por meio da utilização dos seguintes descritores: interculturalidade, educação e políticas educacionais.

No terceiro capítulo abordam-se aspectos conceituais que explicam a interculturalidade, mas dialogando sobre outras reflexões que envolvem a interculturalidade, além disso, apresenta-se e discutem-se dados relacionados à pesquisa bibliográfica sobre interculturalidade, educação e políticas educativas. Inclusive, ponderamos caminhos que as escolas buscam para promover práticas interculturais, e também explanar diálogos sobre competências interculturais e as contribuições para reconfiguração da educação inter e multicultural.

Por fim, no quarto capítulo, estabelecem-se diálogos sobre conceitos que foram explorados nessa pesquisa, buscando fazer articulações relevantes.

Assim, intencionou-se nesta pesquisa produzir conhecimentos que legitimam a ideia de interculturalidade, de maneira a corroborar nas ações transformadoras que mobilizam o sujeito para a reflexão, compreensão e mudança de postura, haja vista que, conforme Vasconcelos (2015, p. 1) a interculturalidade oferece “um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade”.

**CAPÍTULO I –
INTERCULTURALIDADE: PENSAR
SOBRE PLURALIDADE**

Este primeiro tópico objetiva iniciar o debate acerca de conceitos que são chave para refletirmos acerca do tema da interculturalidade. Partindo de autores que estruturam, não só o conceito em si, mas toda uma área de conhecimento das ciências humanas abordaram questões como a globalização, a cultura híbrida, a liberdade cultural e outros aspectos que circulam o tema em foco.

A interculturalidade se insere como desafio em um tempo de constante evolução e transformação social, exigindo posturas diferenciadas de todos àqueles que participam da construção de um sistema globalizado. Haja vista que, na sociedade, pensar o reconhecimento da identidade cultural, e, concomitantemente, concebê-la como valor social considerar-se-á como um avanço positivo nas relações entre ‘diferentes’ no mundo.

Em face deste desafio de construção intercultural, torna-se necessário nós nos desprendermos de nossas velhas posturas construídas ao longo de um grande processo histórico, e de pensarmos que devemos seguir um modelo padrão cultural, construído num processo político de relações de poder e dominação. Então, para dialogarmos sobre interculturalidade diante da pluralidade de culturas que existe, Touraine (1988) explica que o reconhecimento acerca da “libertação cultural” vista como a interação e integração de culturas aceitando as diferenças propõe uma nova forma de pensar as relações sociais. Este reconhecimento deve ser legitimado e deve estar associado “à procura da comunicação cultural que pressupõe simultaneamente a aceitação da diversidade e o recurso a um princípio de unidade”, o qual não decorre de uma ideia “romantizada”, mas da busca de coexistência da unidade com diversidade, cuja situação se estabelece como “identidade híbrida”, isto é, mista (p.261).

O autor supracitado explica que pensar a questão da libertação cultural, nos impele a aprofundar estudos sobre o reconhecimento da necessidade de fazer mudança, ou seja, “recompor o mundo”. Isto é, implica em reorganizar, dar novos rumos ou reordenar um processo político, no qual se deve produzir interculturalidade. Dessa maneira, Touraine (1998) explica o que inclui a recomposição do mundo, argumentando que a mesma é:

(...) portadora dos princípios de reorganização e de transformação da vida pública, mas ela é em primeiro lugar a recomposição do próprio indivíduo, a criação do Sujeito como desejo e capacidade de combinar a ação instrumental e uma identidade cultural que inclui tanto as relações interpessoais e a vida sexual e afetiva como a memória coletiva e pessoal (Touraine,1988, p. 261).

Mas, o movimento de recompor o mundo é um processo que pode levar anos, décadas, séculos ou até milênios, mas a necessidade de reorganização precisa ser legitimada na sociedade na qual vivemos.

O autor mencionado dialoga que as mudanças não são simples de acontecer, inclusive, numa era em que “o continente dos mercados se afasta cada vez mais do das identidades culturais e em que somos cada vez mais incitados a viver numa economia globalizada”, concomitantemente, tendo vivências “obcecadas pela pureza”, só a ideia de “Sujeito” pode construir não somente um campo de ação pessoal, mas, sobretudo, “criar espaço de liberdade pública” (Touraine, 1997, p. 214). Assim o sujeito defendido pelo autor necessita de um espaço que o proteja dessas grandes mudanças no contexto social (globalização), mas que também o ofereça a liberdade e a condição econômica para que o mesmo possa interagir, também comercialmente, com outras culturas, respeitando as diversidades, e o colocando numa posição de ator.

Diante disto, combater as ideologias e as políticas comunitaristas e também a ideologia neoliberal que dissolve as sociedades reais em mercados e redes globalizadas seria uma proposta a ser pensada. Porém lutar contra essas forças invisíveis exige um esforço quase que sobrenatural, mas no que concerne ao sujeito pessoal, a sua resistência, as suas esperanças e os seus fracassos enquanto cidadão, justifica, está incluso neste tão árduo processo de mudança intercultural.

Ainda assim, só conseguiremos, de acordo com Touraine (1997) “viver juntos em sociedade” se reconhecermos que a nossa atividade que deve ser realizada em comum na sociedade, a de assentar “ação instrumental e identidade cultural” for pensada como propósito singular de existência. E, conforme o mesmo autor, se cada um de nós se construir como Sujeito e se nos dermos leis, instituições e formas de organização social, cujo objetivo principal é proteger a nossa exigência de viver como Sujeitos da nossa própria existência, sem dúvida, entendemos que sem este princípio, central e mediador, a combinação das duas faces da nossa existência é tão impossível de realizar como a quadratura do círculo (Touraine, 1997, p. 214).

Diante disso, atentar ao princípio, de “proteger a nossa existência de viver como sujeitos na nossa própria existência”, é irresoluto, pois Touraine (1997) explica que ainda estamos “dominados pela imagem arrogante dos impérios coloniais e das burguesias conquistadoras”. Então, ainda existem na sociedade relações de dominação, a exemplo

quando “homens que excluem mulheres do espaço público” entre outras relações de dominação que ainda continuam, e então, permanecem o “dominador” e o “dominado”. No caso, o dominado se refere às minorias, que, no caso em estudo, seriam as pessoas jovens e mediante às ideologias do dominador, ecoa a impulsão de “fazer explodir estas dominações abusivas” (Touraine,1997, p. 241). Isto implicaria, por exemplo, nas escolas, a criação de espaços para a expressão e construção das cidadanias jovens (Macedo, 2018).

À luz dos estudos o autor pondera sobre questões acerca de valor social, o de “proteger sua existência e viver como sujeito nela” (Touraine,1997, p. 214), cuja condição supõe uma relação de interação harmoniosa com o outro, racionalizando o “pluralismo”, dessa maneira, talvez possa ter perspectivas para as relações interculturais neste mundo globalizado, pois nelas, se estabelecem processos de reconstrução da sociedade na perspectiva mais humana.

Além disso, a racionalização do sujeito em termos de pluralidade corrobora para a valorização da história de cada grupo nas suas peculiaridades, e então, compreenderá que, “as diferenças” entre culturas, não serão uma ideia preestabelecida de dominação, de modo a um sobrepujar o outro, mas, sobretudo, serão sempre relações de trocas, vivências, conhecimentos entre grupos, nas suas respectivas culturas de maneira que a interculturalidade se insere nessas relações entre grupos, ou conjuntos de pessoas numa relação de pertença no meio em que vivem.

Então, face à argumentação teórica aqui desenvolvida, parece poder afirmar-se que a interculturalidade está associada à pluralidade, e não se insere a compreensão disso à ideia ou condição de que cada sujeito se basta a si próprio. Santos (1995, 2007, 2018) diz que não existe “autossuficiência do sujeito cultural que a enuncia”, mas há “a consciência da sua incompletude, da incompletude de seus quadros culturais, da sua epistemologia, e de seus saberes, da sua ética e da sua moral, dos seus dispositivos, dos padrões sociais estabelecidos”. Ora esta noção de incompletude emerge efetivamente do confronto da cultura própria com outras culturas, como defende o autor.

1.1. Sujeito na condição de incompletude diante da pluralidade de culturas

Como Santos (1995) versava anteriormente, precisamos entender que o Sujeito se encontra em uma situação de “incompletude” e diante desta condição, é preciso entender que temos um longo caminho pela frente para a transformação social, em que, não deve haver um grupo que se sobrepõe a outro. Deste modo, cada um poderá produzir sua verdade, pois a interculturalidade está inserida no campo que envolve diversos povos e na diversidade de culturas. As pessoas, como membros de grupos sociais específicos, ainda reclamam reconhecimento e respeito, neste sentido, Santos (1997) esclarece que o respeito entre as culturas começa a partir da conscientização do próprio indivíduo em compreender que cada cultura tem a sua forma própria de ser e, portanto, não é possível mensurá-las a ponto de estabelecer um limite entre as mesmas, como afirma:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma da cultura, por mais forte que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tomem a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude — um objetivo inatingível — mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico (Santos, 1997, p. 23).

Com vistas a complementar a argumentação o sujeito/grupo que se adequa à racionalização de “incompletude” possivelmente vai se adaptar às suas relações com o outro, de modo que, talvez possa construir novas posturas e, conseqüentemente possa compreender o outro na sua forma de ser, agir e pensar, tendo em conta a valorização e reconhecimento da sua cultura, religião, etnia, etc.

Também, os autores Alves e Almeida (2010) nesta mesma linha de pensamento explicam sobre o tema “incompletude” e “inacabamento” considerando a visão de Paulo Freire (1997, 1999, 2002), elegendo para tais termos “como aqueles que refletem, por excelência, sua fé no ser humano” (...) “nunca completo, nunca acabado” e ainda afirmam que “ ao valorar o ser humano em sua incompletude e inacabamento”, o referido autor (...) “ aposta nas relações entre os homens(e mulheres, naturalmente), mediadas pelo mundo” (p. 51). Segundo os autores supracitados “ a incompletude é posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento, abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo.(...) “incompletude , porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social e histórico em que nos encontramos”, como afirma Freire (2002):

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência

fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros

à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 2002, p. 51).

Neste sentido, entendemos que as culturas são incompletas por serem diferentes, porém essa incompletude cultural não significa dizer que seja necessário um enquadramento a uma cultura que se elege como completa e que as outras devem segui-la. Diante disto, surge a possibilidade de atuação da interculturalidade entre os povos a fim de estabelecer a comunicação, respeito e reconhecimento.

Mas, não é fácil esse processo de racionalização e compreensão das culturas como afirmam Stoer e Cortesão (1999) “a tradução de outra cultura depende, ou pressupõe, a compreensão da sua racionalidade. (...) há crenças que ou desafiam totalmente a nossa compreensão racional ou nos obrigam a alongar, a “esticar”, a nossa própria racionalidade para conseguir obter o necessário contacto com outra” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 52), pois são entendimentos preestabelecidos com ideias arraigadas.

Então, a busca pela comunicação e respeito entre as culturas advém de muitos embates entre os povos e levará um longo tempo para ser compreendidas e estabelecidas à interação. Mesmo com a globalização que trouxe as TIC's como um dos elementos que muito contribuiu no encurtamento das distâncias entre povos de regiões longínquas, ainda assim, não foi suficiente o bastante para quebrar as barreiras no tratamento da interculturalidade.

A globalização é considerada um fenômeno espontâneo do século XX e XXI decorrentes das forças mercadológicas capitalistas que vieram para mudar todo o contexto mundial nas relações macro-económica, inclusive de cunho social influenciando o pensar e agir dos indivíduos, considerando as novas necessidades, a exemplo, a de comunicar-se através das tecnologias, internet, com povos de outras culturas e línguas completamente diferentes para realização de negócios e satisfação das mais diversas necessidades.

Em outras palavras, a globalização, desde outrora já se manifestava, desde as grandes navegações, como uma necessidade humana de descobrir, conhecer, comercializar e dialogar com povos de culturas completamente diferentes, e, assim, interagir, interpretar e “traduzir” o sujeito ou sujeitos dessa ou dessas relações. Já se percebe aqui a possibilidade de harmonizar o pensamento social, como Althusser

denunciou ao referirem-se as consequências dessas interações entre os povos no ambiente escolar:

“(...) efeitos perversos da forma de atuação da escola quando funciona como “aparelho ideológico de estado”, ao servir, quase unicamente as classes dominantes e contribuir para a exclusão de grupos desfavorecidos, por meio do seu funcionamento só no registo dos valores/interesses da classe média” (Althusser, *as cited in* Stoer & Cortesão, 1999, p. 57).

No entanto, essas diferenças intrínsecas ou aparentes em cada um ou em cada cultura, devem ser respeitadas e interpretadas para fins de promoção da interculturalidade.

1.2. Transformações: racionalização à luz de uma visão global

Marin (2009) explica que é necessário fazer mudanças com ajudas mútuas, advindas de todos os grupos, de maneira que cada um possa “imaginar a reconstrução de uma visão global, multidimensional e interdisciplinar, que associe a natureza e a cultura como eixo fundamental para compreender melhor o mundo” (p.129), afinal não é nele o lugar onde vivemos, interagimos, trocamos ideias com o outro, permitindo-nos o contexto atual da globalização? São essas reflexões à luz da afirmativa da autora mencionada que cabe nos debruçar para refletir.

Touraine (1987) fala sobre mudanças necessárias para a modernização, o autor propôs a ideia de que é necessário tornar possível a comunicação entre as culturas, no entanto, ele parece se contradizer, quando explica que é impossível tal comunicação, pois afirma que ela entre as culturas “é impossível ou limitada enquanto não for aceita a referência a um duplo trabalho comum a todas as culturas”, já que somos “incitados a viver simultaneamente numa economia globalizada e em comunidades obcecadas pela pureza”, ou seja, comunidades que se acham soberanas, de forma a impactar no afastamento das identidades culturais.

Assim, entendemos que por vivermos em mundo moderno, globalizado, em que as mudanças ocorrem em velocidades extraordinárias, no seio de uma sociedade existe a colisão de diversas culturas, e ali são traçados inúmeros novos desafios para a humanidade.

Todavia, esse processo de busca por determinada pureza, sobretudo nas atuais dinâmicas de interação global, mostra-se perigoso por diversos fatores e o principal deles

é o fato de que, em um olhar aprofundado, levando às últimas consequências a perspectiva histórica, verifica-se que é impossível haver qualquer forma de pureza no meio social.

CAPÍTULO II – O TRAÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo percorrido neste presente capítulo expõe os caminhos da metodologia desta investigação, haja vista a indicar as opções metodológicas construídas que guiaram esta dissertação. Assim, pretendemos esclarecer o processo da minha identificação com o tema e o contexto de pesquisa, dialogando sobre a sua singularidade e seu significado neste trabalho. Em seguida, identifico os instrumentos de pesquisa, de modo a comentar como o trabalho foi desenvolvido e quais os desafios que foram enfrentados.

Em função da impossibilidade de ir a campo, por razões já descritas, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, exploratória, pois se apoia na pesquisa bibliográfica a partir de trabalhos que fizeram estudos empíricos ou estudos de caso. Dessa forma, almejamos construir diálogos que permitam a construção de ideias por meio de leituras e releituras sobre

interculturalidade. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, “parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e de seus significados”, conforme Moreira (2007, p. 49).

Nesse sentido, a pesquisa objetiva contrastar teorias a estudos empíricos e, a partir dessa análise pretendemos apresentar novos conhecimentos a partir de uma reflexão sócio crítica diante do objeto de estudo sobre interculturalidade.

Mediante este processo, Gil (1999) afirma que o estudo qualitativo “agrega um rico processo de saberes que busca trazer à baila reflexões significativas”, e em face da opção metodológica dessa pesquisa, torna-se possível por meio de uma visão crítica, investigar para mobilizar-se a fim de buscar mudanças sociais, positivas, para produzir conhecimentos que transformem o modo de pensar – muitas vezes opressor e excludente – em relação à diversidade.

Nos caminhos desta pesquisa, busquei saberes que me mobilizaram a questionar as situações encontradas no ambiente escolar no que diz respeito ao acesso e convívio de pessoas com diferenças culturais, bem como me conduziram à compreensão de entender as formas em que as escolas se mobilizam para promover práticas interculturais no seu cotidiano escolar. Também, me debrucei em estudos para conhecer os caminhos que podem ser percorridos para promover uma educação pautada no processo de interculturalidade tendo em vista os princípios de igualdade e respeito na diversidade.

Para tanto, foi necessário optar pela metodologia mencionada, de modo a ser utilizada para o embasamento teórico apresentado. Então, após ter sido feita esta escolha, foi organizado o método de estudo a partir da seleção de textos para explorá-los num contexto específico. Nesta seleção, foram utilizados termos específicos para a seleção de artigos em bases de pesquisa específica.

Por fim, elucidamos que, com o objetivo de proporcionar uma leitura mais agradável das tabelas que serão apresentadas, optamos por colocá-las em páginas em que caibam inteiramente. Portanto, sempre que a tabela ficar com metade em uma página e a outra metade na outra página à avançaremos para que possa ser visualizada sem ruídos visuais.

2.1. Seleção dos textos para análise

O trabalho em tela se debruçou sobre a bibliografia encontrada em dois bancos de dados, quais sejam: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o intervalo de 2015 a 2020. Estas bases de dados foram escolhidas por serem representativas do quadro da pesquisa acadêmica no país (Brasil).

Antes de demonstrarmos a representatividade nos repositórios selecionados para pesquisa, é válido mencionar que anteriormente essa pesquisa possuía outros acervos com os quais almejava se envolver, sendo que as bases de dados anteriores estavam mais próximas da realidade do debate da interculturalidade no contexto europeu e, mais propriamente português. Contudo, ocorre que, como já mencionamos na introdução, a Pandemia de Covid-19 gerou a necessidade de reorientarmos os rumos da pesquisa, em razão da impossibilidade de estar em sala de aula.

Anteriormente almejávamos construir material empírico, com a técnica ainda por definir, mas que nos possibilitasse debater – em contraste com a teoria – a realidade verificada nas escolas brasileiras. Diante dessa impossibilidade, centramos nossa pesquisa no debate acerca da interculturalidade no Brasil, utilizando os repositórios de pesquisa acima referidos como base para a busca de trabalhos empíricos acerca do tema.

O banco de teses e dissertações da CAPES reúne todas as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil, já o SciELO é uma base de buscas de pesquisas científicas que não se restringe ao Brasil e, além disso, nos proporciona o

contato com artigos científicos. Ou seja, ao realizarmos as buscas em ambas as plataformas estamos cobrindo uma ampla gama de pesquisas e estudos, haja vista que trabalharemos com teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos científicos.

A escolha pelo recorte de 2015 a 2020 trata-se do fato de verificar, por meio dessas plataformas um crescimento no debate com relação à questão da interculturalidade. Esta ampliação do debate foi verificada junto às próprias plataformas, como demonstra a **Tabela 1** a seguir, que construímos a partir dos dados disponíveis na plataforma da CAPES, utilizando o termo chave desta pesquisa: interculturalidade. Todavia, cabe destacar que, em alguns momentos em que realizávamos a pesquisa, a plataforma apresentou instabilidades, contudo, realizando a busca por mais de uma vez, os números apresentados foram os que apresentamos na **Tabela 1** a seguir, vejamos:

Tabela 1

TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS, DESCRITOR: INTERCULTURALIDADE			
ANOS	PUBLICAÇÕES	ANOS	PUBLICAÇÕES
2001	10	–	–
–	–	2011	86
2002	7	–	–
–	–	2012	76
2003	16	–	–
–	–	2013	101
2004	13	–	–
–	–	2014	143
2005	14	–	–
–	–	2015	159
2006	22	–	–
–	–	2016	202
2007	24	–	–
–	–	2017	219
2008	35	–	–
–	–	2018	215
2009	41	–	–
–	–	2019	176
2010	54	–	–
–	–	2020	213

Fonte: CAPES, link: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Consultado em: 10/08/2021

Diante dos dados apresentados na **Tabela 1**, é notório o aumento de trabalhos (teses e dissertações) que abordaram a temática da interculturalidade. Contudo, não dispomos de condições para realizar a pesquisa a partir da leitura de todo este material, sendo necessária a realização do recorte que mencionamos anteriormente (2015-2020), este nos possibilita debater com o que há de mais atual em termos de interculturalidade. Além disso, é válido destacar que encontramos essa mesma tendência de crescimento na plataforma SciELO, com uma diferença nas quantidades, como demonstra a **Tabela 2**.

Tabela 2

ARTIGOS ENCONTRADOS NO BANCO DE DADOS SCIELO NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS, DESCRITOR: INTERCULTURALIDADE			
ANOS	PUBLICAÇÕES	ANOS	PUBLICAÇÕES
2001	1	–	–
–	–	2011	4
2002	1	–	–
–	–	2012	7
2003	1	–	–
–	–	2013	6
2004	0	–	–
–	–	2014	2
2005	2	–	–
–	–	2015	4
2006	1	–	–
–	–	2016	7
2007	4	–	–
–	–	2017	7
2008	2	–	–
–	–	2018	13
2009	0	–	–
–	–	2019	10
2010	4	–	–
		2020	12

Fonte: Scielo, link: <

<https://search.scielo.org/?fb=&q=interculturalidade&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>>.

Consultado em: 10/11/2021.

Podemos observar na **Tabela 2** que no início dos anos 2000 poucos trabalhos debatiam a questão da interculturalidade, já em anos mais recentes, como 2018, 2019 e 2020, encontramos 13, 10 e 12 trabalhos que versam sobre essa temática, respectivamente.

Assim, ainda que o número de artigos seja inferior ao número de teses e dissertações, é possível argumentar que o debate sobre a interculturalidade tem aumentado em ambas as plataformas.

Partindo dessas bases (CAPES e SciELO) e com esse recorte temporal (2015-2020), elencamos os seguintes descritores: interculturalidade; educação e políticas educacionais. Tendo em vista que estes são demasiadamente amplos, criamos quatro termos de pesquisa a partir da junção e/ou reelaboração dos mesmos. Assim, os trabalhos pesquisados nas plataformas foram prospectados com as seguintes combinações: a) *Educação Intercultural em Escolas*; b) *Interculturalidade em Contexto Escolar*; c) *Políticas de Educação Intercultural*; d) *Educação Intercultural e os Saberes*. Para estas buscas, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3

QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NOS BANCOS DE DADOS			
DESCRITORES	SciELO		CAPES
A	4		11442
B	1		11198
C	9		11588
D	10		11573

Fonte: Elaboração própria.

Chama nossa atenção a diferença entre a quantidade de artigos encontrados na SciELO e a quantidade de teses e dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, contudo, não encontramos uma explicação sólida para justificar essa discrepância entre as bases. Todavia, é possível argumentar que é certo que o número de teses e dissertações é maior que o de artigos em função, justamente, do agrupamento de dois tipos de resultados de diferentes ciclos formativos, que seria tanto o mestrado quanto o doutorado, enquanto que, os artigos científicos, por mais que façam parte do diálogo científico, não são produtos “obrigatórios” dos períodos de formação.

Para selecionar os dez trabalhos nos quais nos debruçamos prosseguimos com a leitura dos resumos, no caso dos trabalhos da SciELO houve a possibilidade de leitura de todos os resumos para selecionar os que melhor dialogam com a nossa pesquisa; já na

plataforma CAPES aplicamos alguns critérios distintos dos que aplicamos para os trabalhos da SciELO. Em ambos os casos, ao prosseguir com a leitura do resumo (seja do artigo, da dissertação ou da tese), tivemos como critério selecionar trabalhos que construíssem material empírico, do tipo estudo de caso ou outros, seja por meio de entrevistas, observação participante ou outras técnicas. Esse critério foi elencado devido a impossibilidade que esta pesquisa sofreu de estar no campo de pesquisa.

Para superar a diferença entre a quantidade de artigos do banco de dados da SciELO para os da CAPES, tentando garantir uma diversidade na escolha do material de análise, bem como, tendo em vista que para nós é impossível ler até mesmo o resumo de mais de 11 mil trabalhos neste momento, para a segunda plataforma, além do critério de trabalho empírico, utilizamos os seguintes critérios: I) ano, selecionamos um trabalho em cada um dos anos deste estudo (de 2015 a 2020); II) diversidade regional, pincar trabalhos de regiões diferentes (norte, sul, leste oeste do Brasil); III) apenas trabalhos de mestrado e doutorado, excluímos trabalhos de mestrado e doutorado profissional; IV) trabalhos que tenham o tema ‘educação’ como grande área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e no nome do programa (estes últimos são filtros disponibilizados pelo próprio banco de dados da CAPES).

Depois de aplicar esses recortes, ainda nos deparamos com números impraticáveis, por exemplo, ao aplicarmos todos os quatro filtros mencionados acima, tendo como base o termo chave A (*Educação Intercultural em Escolas*), o ano de 2015 e a região Norte, ainda contávamos, a 05/10/2021, com um total de 369 trabalhos para serem prospectados inicialmente e, dos quais, selecionaríamos um.

Assim, não restando outras possibilidades de redução do material, prosseguimos com a metodologia da escolha aleatória (AZEVEDO, 2016) para os trabalhos que atenderam a todos estes critérios, junto ao banco de dados da CAPES. Ou seja, para o banco de dados SciELO seguimos o percurso mencionado acima. A metodologia da escolha aleatória, ainda que muito utilizada na estatística e nas Ciências Sociais, como demonstra Azevedo (2016), foi utilizada apenas junto ao banco de dados da CAPES.

Após a aplicação destes critérios de escolha do material analítico, os seguintes trabalhos foram selecionados para análise detalhada na base de dados do SciELO:

Tabela 4

MATERIAL SELECIONADO PARA ANÁLISE – SciELO			
	TÍTULO	AUTORES	ANO
1	Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo	Janaina Silva Gondin; Ana Keila Mosca Pinezi; Marilda Aparecida de Menezes	2020
2	Formação de professores de ciências para o diálogo intercultural: análise de um caso	Geilsa Costa Santos Baptista; Janaina Gelma Alves do Nascimento	2017
3	O Ensino de Ciências e a Saúde: por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica	Fagner Henrique Guedes Neves; Paulo Pires de Queiroz	2020
4	Ensaçando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento	Luanda Rejane Soares Sito	2018
5	Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG)	Juarez Melgaço Valadares, Célio da Silveira Júnior	2016

Fonte: elaboração própria

É válido elucidarmos que ainda que nosso recorte de textos tenha se concentrado nos trabalhos entre os anos de 2015 e 2020, ao partir para a análise do resumo alguns textos se mostraram mais atraentes que outros e é em função disso que não apresentamos um texto para o ano de 2015 ou um texto de 2019, mas sim dois textos para o ano de 2020 na **Tabela 4**.

Em relação aos trabalhos selecionados na base de dados da CAPES, elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 5

MATERIAL SELECIONADO PARA ANÁLISE - CAPES			
TÍTULO		AUTORES	ANO
1	A experiência da diversidade cultural na escola classe sítio das araucárias (Sobradinho-DF): o encontro como oportunidade de diálogo e educação intercultural	Iassana Rodrigues Soares	2020
2	A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente	Elvio de Carvalho	2016
3	Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteira: ensino, aprendizagem e formação de professores	Suzana Vinícia Mancilla Barreda	2017
4	A (re)construção dos saberes históricos no ensino fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes	Gláucia Lilian Portela Nunes	2019
5	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku	Lucas Antunes Furtado	2015

Fonte: elaboração própria

Ainda sobre os trabalhos prospectados na base de dados da CAPES, convém elucidarmos que o método de escolha aleatória, foi associado à critérios que garantissem uma pluralidade de realidades. Acerca do método da escolha aleatória em específico, como Davis (1976) explica, trata-se de um método elementar, porém frequentemente utilizado, em que selecionamos aleatoriamente os trabalhos dentro do universo da nossa pesquisa.

Descrita a metodologia que nos guiou para a escolha dos textos com os quais trabalhamos nos capítulos seguintes, é necessário elucidarmos o método utilizado para a análise dos textos em si. Tratamos de realizar uma análise integral do conteúdo, tendo as seguintes questões como guia: O que é interculturalidade para o autor em questão? Qual a prática que ele está observando e denominando como pratica intercultural? Quais os

desafios e as perspectivas que o autor verificou para a efetivação de uma política educacional intercultural?

Realizamos a análise desses textos orientados pelas questões acima referidas. Ou seja, por um lado, foi realizada a leitura do resumo e, em alguns casos da introdução, para selecionar qual artigo, tese ou dissertação seria analisado integralmente, por outro, as perguntas mencionadas no parágrafo anterior, foram mobilizadas na análise do conteúdo integral dos textos.

**CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E
ANÁLISE DOS TEXTOS
SELECIONADOS**

3.1. Descrição e análise dos textos: O que é interculturalidade para o autor em questão?

Como mencionamos no tópico anterior, os textos foram analisados buscando responder às seguintes questões: O que é interculturalidade para o autor em questão? Qual a prática que ele está observando e denominando como prática intercultural? Quais os desafios e as perspectivas que o autor verificou para a efetivação de uma política educacional intercultural? Neste subtópico exploramos as diversas respostas à primeira das três perguntas.

Em um dos trabalhos que selecionamos para realizar o debate acerca da interculturalidade, o autor versa sobre a prática pedagógica intercultural dos professores Munduruku, na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizada na comunidade de Kwatá no município de Borba – Am. Trata-se do texto: *A prática pedagógica intercultural do/a Munduruku*, de Lucas Antunes Furtado (2015).

O autor aprofunda o conceito de interculturalidade tendo como principais referências Catherine Walsh, Vera Candu, Boaventura S. Santos e Rosa M. Di Brito. Entre estes intelectuais, a noção de interculturalidade que Furtado (2015) irá adotar se aproxima mais das ideias de Walsh, daquilo que a autora denomina de interculturalidade crítica. Essa perspectiva: “Fundamenta-se como um projeto ético-político de (re)estruturação gradual e profunda, em que haja o desenvolvimento de uma sociedade onde as diferenças sejam essenciais na democracia” (FURTADO, 2015, p. 45). Portanto, podemos afirmar que para o autor a interculturalidade gira em torno da valorização da interação (democrática) entre grupos socioculturais distintos.

A interculturalidade também foi uma questão central para o trabalho de Carvalho (2016), na tese intitulada: *A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente*, o autor investigou a formação do professor de filosofia tendo a interculturalidade e a amorosidade como vivências significativas para a construção de uma relação emancipatória entre professor e aluno.

Sobre a definição do conceito de interculturalidade, assim versou o autor:

[...] o conceito de interculturalidade tem uma forte relação com a educação, visto que a interculturalidade é um fenômeno intrinsecamente ligado às vivências de vida do mundo contemporâneo da globalização. Ela se constitui pelos desafios lançados pela sociedade e suas implicações: afetivas, sociais, culturais, econômicas, políticas, éticas, identitárias e etc (CARVALHO, 2016, p. 46).

Portanto, na perspectiva de Carvalho (2016), podemos dizer que a interculturalidade está intimamente relacionada com a educação, por estar ligado às vivências em um mundo globalizado, com implicações em diferentes áreas como as afetivas, econômicas, sociais e etc.

No texto: *Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG)*, publicado em 2016 e de autoria de Juarez Melgaço Valadares e Célio da Silveira Júnior, os pesquisadores discutem o significado da formação intercultural para educadores indígenas, refletindo acerca da função social da educação escolar indígena tanto nas aldeias quanto na formação de docentes na universidade, em específico na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sobre a noção que os autores apresentam acerca do conceito de interculturalidade, observamos que há uma junção entre a teoria, a realidade na qual empreendem o estudo e a concepção de uma política pública educacional, desta forma, ao versar sobre pedagogia intercultural os autores apresentam uma resposta às questões que orientam nossa análise. Dizem-nos:

A vivência dessa experiência trouxe novas reflexões em relação à nossa prática. A **pedagogia intercultural supõe sempre a aparição do conflito** (GASCHÉ, 2010; GONZALO; ORTEGA, 1998), **isto é, formula-se uma pedagogia cujo ponto inicial é os conflitos culturais e para os quais são necessárias ações que transbordam os muros da escola na tentativa de resolvê-los**. Esses conflitos podem ocorrer tanto em posicionamentos sobre situações sociais vivenciadas concretamente pelos grupos em contato, quanto em questões conceituais de determinada área de conhecimento em contexto de sala de aula. São esses conflitos vividos de forma construtiva? Esses conflitos propiciam uma mudança na forma de compreender o conhecimento científico e os saberes tradicionais? A narrativa da professora indígena S responde a essas dúvidas (Valadares e Júnior, 2016, p. 11. Grifo nosso).

Na narrativa da professora mencionada, ela expõe o quanto essa perspectiva ampliou o seu olhar acerca da potencialidade da educação e como a escola tem um papel ativo nas escolhas relativas as diferentes perspectivas pedagógicas possíveis para a própria instituição, bem como na comunidade em que está inserida.

Portanto, para Valadares e Júnior (2016), a noção de interculturalidade diz respeito à aparição do conflito na proposta pedagógica, em outras palavras, executar uma pedagogia intercultural é ter como ponto inicial os conflitos culturais latentes na localidade em que se está inserido. Assim, podemos argumentar que para esses autores a interculturalidade está relacionada com a observação da realidade, como forma de abordar os conflitos culturais existentes enquanto uma problemática. Essa seria sua perspectiva de interculturalidade, associada a determinado “diagnóstico” está a aplicação desta proposta pedagógica que buscará resolvê-los.

No texto de autoria de Geilsa Costa Santos Baptista e Janaina Gelma Alves do Nascimento, intitulado: *Formação de Professores de Ciências para o Diálogo Intercultural: análise de um caso*, publicado em 2017, visualizamos uma proposta diferente da apresentada

por Valadares e Júnior (2016). As pesquisadoras se preocuparam em responder a seguinte pergunta: É possível que um professor de ciência realize o diálogo intercultural nas suas aulas logo após a sua participação num curso de formação continuada de professores, voltado para esta finalidade?

A pesquisa *Formação de professores de ciências para o diálogo intercultural: análise de um caso*, de Baptista e Nascimento (2017) buscou responder à questão mencionada acima por meio da análise da gravação em vídeo das intervenções pedagógicas realizadas por uma professora de Biologia da rede pública de ensino, no estado da Bahia, Brasil. A professora em questão havia passado por um curso de formação continuada para o diálogo intercultural oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santa (UEFS), instituição também localizada no estado da Bahia.

As autoras partem do pressuposto que há certo benefício na formação continuada de professores para o diálogo intercultural, portanto, realizar as nossas questões para essa pesquisa é equivalente a ler nas entrelinhas, trata-se de lançar luz em pressupostos que não foram amplamente justificados, mas dos quais a pesquisa necessita amplamente, como a noção de interculturalidade. Ou seja, podemos dizer que ao buscar a maneira como o conceito de interculturalidade é explicado pelas autoras, como elas aplicam ou esperam que o conceito seja aplicado, estamos questionando um ponto que as próprias autoras acabam tratando como uma “verdade absoluta”. Tendo em vista que não empreendem esforços para justificar o conceito de interculturalidade, nem mesmo, os benefícios que acreditam que perspectivas pedagógicas advindas deste conceito possuem.

A noção de interculturalidade que parece estar presente quando as autoras versam sobre “diálogo intercultural” trata-se de uma equivalência de conhecimentos, isto é, tratar o conhecimento acadêmico científico em igualdade com outras formas de conhecimento. Como o trecho seguinte exemplifica:

Cumpramos enfatizar que os pressupostos de interculturalidade evocados neste trabalho têm origem no entendimento de que além da ciência ocidental existem inúmeros modos de produção de conhecimentos sobre o mundo natural, que são válidos nos seus contextos de origem e de aplicabilidade, e que muito podem contribuir para os avanços científicos, e vice-versa (Baptista e Nascimento, 2017, p. 4).

Outro importante trabalho que promoveu um debate acerca da questão da interculturalidade foi à pesquisa de doutorado de Macilla Barreda (2017). A pesquisadora tratou de investigar o ensino e aprendizagem de português nos municípios de Puerto Quijarro e Corumbá, notadamente, fronteira entre Brasil e Bolívia.

A autora também dá grande destaque as pesquisas empreendidas por Catherine Walsh, como fez Furtado (2015), todavia, advoga uma definição deste conceito que ela julga ir além

da que é apresentada por essa autora. Nestes termos, a pesquisadora apresentou a seguinte definição para o conceito de interculturalidade:

Assim, a interculturalidade é entendida como um processo dinâmico que promove a relação, a comunicação e a aprendizagem entre as culturas e os saberes. Constitui-se, dessa forma, em um espaço de negociação, em que as assimetrias sociais, econômicas e políticas são visibilizadas e confrontadas na tentativa de criar formas de desenvolver a responsabilidade e a solidariedade, reconhecendo tratar-se de um processo com etapas a serem cumpridas (MACILLA BARREDA, 2017, p. 70).

O artigo: *Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento*, de autoria de Luanda Rejane Soares Sito, publicado em 2018; foi um dos quais analisamos.

A pesquisa de Sito (2018) tratou de analisar as práticas de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas que ingressaram na universidade por meio da política de ações afirmativas. O estudo se concentrou na realidade brasileira e colombiana e utilizou-se da entrevista com os estudantes como técnica de produção de dados empíricos. Em suas conclusões a autora identificou que os discentes desenvolvem estratégias para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico.

No estudo em questão, Sito (2018) atrela a interculturalidade às políticas de ação afirmativa, ou seja, estas políticas buscam promover a interculturalidade na educação superior, de acordo com a autora. No decurso do texto, a autora não se dedica em apresentar uma discussão detalhada sobre o conceito de interculturalidade, apenas atribui às políticas de ação afirmativa, mencionadas como políticas que possibilitam o ingresso de afrodescendentes e indígenas na universidade, um potencial para viabilizar um questionamento acerca do significado da interculturalidade no Brasil e na Colômbia. Além disso, a noção de interculturalidade aparece próxima a de diversidade cultural, quase como sinônimos.

Portanto, no estudo de Sito (2018), a interculturalidade é apresentada como um dado intrínseco aos sujeitos que ingressam nas universidades via ação afirmativa e, além disso, é de certo modo um aspecto negligenciado pelas próprias políticas de ação afirmativas, haja vista que estas acabam não indo além da reserva de vagas e deixam de lado a possibilidade de viabilizar uma “efetiva” interculturalidade por meio da formação bilíngue e outras iniciativas que poderiam ser adotadas. Ou seja, na interpretação de Sito (2018), as ações afirmativas proporcionam o encontro de diferentes culturas, contudo, ao “apenas” reservar vagas nas universidades, não fomentam a interculturalidade presente neste encontro.

Destoando um pouco dos demais estudos que temos analisado até o presente, a pesquisa de Nunes (2019), intitulada: *A (re)construção dos saberes históricos no ensino fundamental*

(*séries Finais*): *diálogos com professores iniciantes* esteve preocupada com a prática docente e a mobilização de saberes na cultura escolar, a preocupação central da pesquisadora foi compreender como os professores de História relacionam os saberes aprendidos nas licenciaturas com os saberes constituintes da própria cultura escolar.

Ao primeiro olhar o trabalho de Nunes (2019) pode não se apresentar como o melhor caminho para um debate conceitual acerca da interculturalidade, por utilizar o conceito de “saberes”, contudo, se desviarmos o foco do vernáculo para a prática observada, verificou que os *saberes* que a autora identifica no que denomina de cultura escolar se aproximam dos princípios que as definições de interculturalidade têm nos apresentado. Assim, há na pesquisa de Nunes (2019) um questionamento à hegemonia da academia como a única detentora dos conhecimentos legítimos e é nesse questionamento ou na observação e rotulação de determinada prática, que acreditamos haver um diálogo entre *saberes* e interculturalidade.

Acreditamos que o debate apresentado por Nunes (2019) ficará mais evidente na comparação empreendida no item seguinte, em que lança luz a prática denominada de intercultural.

Outro estudo selecionado por nós foi: *O Ensino de Ciências e a Saúde: por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica*, de autoria de Fagner Henrique Guedes Neves e Paulo Pires Queiroz, publicado em 2020.

A pesquisa teve “por objetivo analisar os impactos das dinâmicas e práticas pedagógicas propostas nas impressões de docentes em Ciências da escola básica sobre a saúde e a educação intercultural” (Nevez e Queiroz, 2020, p.2). Em termos de metodologia, os autores reuniram dez professores de Ciências da rede pública de ensino básico de uma cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, cinco licenciandos, um doutorando e dois professores universitários, todos do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade pública do Rio de Janeiro.

Partindo desse grupo, os pesquisadores realizaram atividades colaborativas de reflexão crítica sobre a construção de currículos e práticas de ensino interculturais sobre saúde na escola, utilizando-se de rodas de conversa e oficinas pedagógicas.

Ainda que essa seção esteja dedicada a discussão do conceito de interculturalidade, se levarmos em consideração a importância da metodologia na aplicação das pesquisas, cabe explicarmos brevemente a proposta metodológica das oficinas empreendidas por Nevez e Queiroz (2020), bem como alguns resultados, dizem os autores:

Nas oficinas, emergiram muitas impressões a respeito das potencialidades e implicações da interculturalidade no cotidiano escolar. Planejamentos e atividades diversas que buscavam

trabalhar a educação intercultural da saúde foram operacionalizados em diferentes performances, durante as aulas de Ciências no ensino fundamental, o nível primário da organização escolar no Brasil. Duas rodas de conversa com os participantes permitiram avaliar o processo, reelaborar planos e encaminhar novas intervenções. Todos os encontros foram documentados com o auxílio de recursos audiovisuais específicos (NEVEZ e QUEIROZ, 2020, p.8).

Diante das nossas perguntas e, mais especificamente, questionados sobre a sua concepção de interculturalidade, os autores nos apresentam uma resposta um pouco diferente do que verificamos em estudos anteriores, ainda que algumas referências teóricas sejam as mesmas, como o crítico cultural Homi K. Bhabha. A interculturalidade é definida nesses termos pelos autores:

Trata-se de um enfoque da diversidade cultural que chama a sociedade à adoção de *outro olhar*: a articulação entre a igualdade entre as culturas e a valorização de suas diferenças. Uma perspectiva na qual o diálogo entre *todas* as lógicas, ideias e experiências produzidas pelas culturas seja considerado um quesito fundamental à justiça social. Não há como falar em igualdade quando há imposições ou exclusões. **Acreditamos no diálogo intercultural como processo em que todos são convidados a produzir as normas que orientam as suas vidas, impactando assim positivamente os seus sistemas mentais e fisiológicos** (NEVEZ e QUEIROZ, 2020, p.5. Grifo nosso).

Portanto, a noção de interculturalidade advogada por Nevez e Queiroz (2020) trata-se de uma isonomia entre as culturas. Vale destacar que a noção de interculturalidade é vista por eles como sinônimo de diversidade cultural.

Outro trabalho que investigamos foi: *A experiência da diversidade cultural na escola classe Sítio das Araucárias (Sobradinho-DF): o encontro como oportunidade de diálogo e educação intercultural*, de autoria de Iassana Rodrigues Soares (2020). Em seu trabalho de dissertação, Soares (2020) nos apresenta uma discussão com relação à maneira como a diversidade cultural constitutiva da região da fazenda Sálvia se apresenta na Escola Classe Sítio das Araucárias, a autora está se perguntando como essa diversidade está sendo percebida.

A noção de interculturalidade que Soares (2020) mobiliza aparece atrelada, principalmente, a pesquisas realizada por Stuart Hall e Catherine Walsh. A autora argumenta que a interculturalidade é uma via para a realização da decolonialidade, trata-se de um respeito diante das culturas distintas, uma atitude de empatia diante do “outro”. Portanto, o que a interculturalidade parece viabilizar é outros modos de viver.

No decurso dos trabalhos selecionados, o artigo de Janaina Silva Godin, Ana Keila Mosca Pinezi e Marilda Aparecida de Menezes, intitulado: *Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo*, publicado em 2020, foi um dos selecionados.

Na pesquisa em questão, Godin, Pinezi e Menezes (2020) tiveram por objetivo analisar como ocorrem as relações entre educadores e seus pares e entre estudantes bolivianos em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo, mais propriamente no bairro da Mooca, zona leste da capital paulista. Como metodologia, as pesquisadoras utilizaram a etnografia com observação participante e entrevistas com os educadores da escola em questão.

Em relação à ideia de interculturalidade, as autoras respaldam-se na perspectiva construída ou adotada por Vera Maria Candau, na qual, a interculturalidade é “entendida como as relações que advêm da articulação entre alteridade, identidade e diferença em um contexto sociocultural que pressupõe o multiculturalismo” (Godin, Pinezi e Menezes, 2020, p. 611). Além disso, as autoras adotam as características que a perspectiva de Vera Maria Candau detém sobre a interculturalidade. De acordo com as pesquisadoras, as características são as seguintes:

1) promoção intencional de inter-relação de indivíduos ou grupos culturais distintos; 2) rutura com essencializações e culturas e identidades culturais, entendendo-as em processo de construção e reconstrução constante; 3) vivências em sociedades em que as hibridizações são processos intensos, relacionadas às construções incessantes das identidades, descartando, portanto, a ideia de que culturas são puras; 4) a interculturalidade não descarta ou não se desvincula de conflito nos contextos socioculturais em que ela se dá. Portanto, a ideia de resistência está presente também na perspectiva intercultural aqui adotada (Godin, Pinezi e Menezes, 2020, p. 612).

Portanto, a construção do conceito de interculturalidade para Godin, Pinezi e Menezes (2020) pode ser entendido como uma forma de olhar para um contexto específico, que articula alteridade, identidade e diferença para pensar as relações sociais.

Tabela 6

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TEXTOS			
	AUTORES	ANO	INTERCULTURALIDADE – DEFINIÇÃO
1	Furtado	2015	Valorização da interação entre grupos socioculturais distintos
2	Carvalho	2016	Reconhecer as distintas culturas e promover um diálogo entre elas
3	Valadares e Júnior	2016	A pedagogia intercultural valorizando o conflito para construir conhecimentos.
4	Baptista e Nascimento	2017	Equivalência entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento.
5	Barreda	2017	Processo dinâmico que promove a relação, a comunicação e a aprendizagem entre as culturas.
6	Sito	2018	Interculturalidade é equivalente à diversidade cultural.
7	Nunes	2019	Saberes como questionamento à hegemonia acadêmica
8	Nevez e Queiroz	2020	Diálogo equitativo entre as culturas, produzindo sistemas mentais.
9	Soares	2020	Respeito diante das culturas distintas, uma atitude de empatia diante do outro.
10	Gondin; Pinezi e Menezes	2020	Relações entre alteridade, identidade e diferença..

Fonte: Elaboração própria.

3.2. O que é interculturalidade para o conjunto dos autores?

Neste subtópico apresentamos uma breve análise em conjunto dos textos analisados individualmente no tópico 3.1. De modo geral, o objetivo aqui foi apresentar a consonância e os contrastes que identificamos ao olhar para os 10 textos selecionados.

Com exceção ao texto de Nunes (2019), os autores arrolados ao longo do tópico anterior parecem concordar que a interculturalidade diz respeito ao encontro entre diferentes culturas ou diferentes formas de orientar a vida cotidiana, em diversos aspetos, como da crença religiosa que guia a vida da comunidade até as expectativas que são depositadas sobre os jovens ao completarem determinada idade. Ou seja, a interculturalidade é vista como o momento de encontro entre as diferentes orientações da vida, isto é, o encontro dos diferentes pressupostos que embasam as atitudes que os indivíduos tomaram, seja nos aspetos mais triviais seja naqueles considerados pilares inquestionáveis.

Este entendimento partilhado em relação à interculturalidade parece ser o único que de fato podemos visualizar na análise dos textos apresentados na **Tabela 6**, com certa exceção para Nunes (2019), haja vista que a autora fala em ‘saberes’ e não tanto em interculturalidade. Por outro lado, se a interculturalidade versa sobre esse encontro da diferença, cada autor verificado deposita certa esperança ou uma orientação em relação à forma com que esse encontro deveria acontecer

Por exemplo, para Carvalho (2016) a interculturalidade procura reconhecer as distintas culturas e promover um diálogo entre elas, já Furtado (2015) vê a interculturalidade como a valorização da interação entre os diferentes grupos socioculturais, isto é, há uma diferença entre reconhecer as distintas culturas e valorizar a cultura distinta, todavia, há proximidade haja vista que o reconhecimento, de que trata Carvalho (2016), diz respeito a identificar no outro um “igual” no sentido de que, por mais que ele não possua uma cultura semelhante a minha, é meu dever respeitá-lo. Visão de interculturalidade que comunga com o que apresenta Soares (2020), que, para descrever o conceito de interculturalidade chega a utilizar o termo “respeito” das diferentes culturas. Assim, Furtado (2015), Carvalho (2016) e Soares (2020) apresentam maior proximidade no entendimento sobre interculturalidade.

A proximidade entre Godin, Pinezi e Menezes (2020), Macilla Barreda (2017), Baptista e Nascimento (2017), Neves e Queiroz (2020) e Sito (2018), parece existir apenas em relação ao olhar que mencionamos anteriormente, qual seja, da interculturalidade como momento de encontro. Assim, esses autores e autoras veem a interculturalidade como um momento de encontro, um processo, uma equivalência de conhecimentos, um diálogo equânime e etc. Não

se trata, portanto, de uma forma de agir diante do encontro da diferença, mas tão somente deste instante de estranhamento que o encontro proporciona.

Valadares e Júnior (2016), ao versarem sobre a interculturalidade, ainda que também estejam falando de um momento, como os autores mencionados acima, se destacam destes pois tratam a interculturalidade enquanto uma proposta pedagógica que se utilizaria do momento de conflito para construir conhecimento. Nesse sentido Valadares e Júnior (2016) parecem ir além de Furtado (2015), Carvalho (2016) e Soares (2020), pois não se trata apenas de uma determinada postura no momento do encontro com o diferente, trata-se, em certa medida, da manifestação deste estranhamento e condução, por parte do educador, para a construção de um conhecimento.

Por fim, o texto de Nunes (2019) como já destacamos anteriormente, não versa propriamente acerca do conceito de interculturalidade, mas sim de ‘saberes’. Contudo, a lógica presente na argumentação parece se aproximar de Godin, Pinezi e Menezes (2020), Macilla Barreda (2017), Baptista e Nascimento (2017), Neves e Queiroz (2020) e Sito (2018) e, ainda que com alguns pontos de distanciamento, da pedagogia intercultural apresentada por Valadares e Júnior (2016). Aproxima-se do primeiro bloco de autores tendo em vista que a interculturalidade, no caso do primeiro bloco de autores e os saberes no caso de Nunes (2019), são resultado do momento de encontro da diferença, nesse sentido, todos estão olhando para situações semelhantes. De outra parte, a proximidade com Valadares e Júnior (2016) ocorre haja vista que os saberes são canalizados para determinado fim e, no caso de Nunes (2019) vai além da construção de conhecimento, pois se trata de um questionamento à hegemonia da universidade como a única produtora legítima de conhecimento.

Na **Tabela 7** a seguir, apresentamos os autores agrupados em grupos do A ao D, de acordo com suas proximidades e distanciamentos, todavia, é necessário frisar que essa tabela é apenas uma forma de facilitar o olhar do leitor para a complexidade das aproximações e distanciamentos que os trabalhos analisados apresentam, como tentamos demonstrar no tópico em questão, isto é, em última análise, a **Tabela 7** ilustra o que é descrito no tópico **3.2** mas apenas parcialmente.

Para efeitos de melhor visualização da seguinte tabela, obtamos por apresenta-la na página seguinte, tendo em vista a necessidade de evita a quebra de página.

Tabela 7

Proximidade entre os/as autores/as			
Grupo A – interculturalidade como: momento de encontro.	Grupo B – interculturalidade como: “respeito” as diferentes culturas	Grupo C – interculturalidade como: proposta pedagógica que se utiliza de um momento de conflito.	Grupo D – interculturalidade como: saberes que questionam a hegemonia da universidade.
Godin, Pinezi e Menezes (2020)	Soares (2020)	Valadares e Júnior (2016)	Nunes (2019)
Neves e Queiroz (2020)	Carvalho (2016)		
Sito (2018)			
Macilla Barreda (2017)	Furtado (2015)		
Baptista e Nascimento (2017)			

Fonte: elaboração própria

3.3 Qual prática o autor em questão está observando e denominando como prática intercultural?

O tópico em tela teve por objetivo explorar o universo empírico de cada um dos autores analisados nesta pesquisa. Como demonstramos abaixo, a questão da realidade empírica observada esta, em muitos trabalhos, atrelada a metodologia, todavia, cabe destacar que, grosso modo, a metodologia diz respeito à maneira de conhecer, ao formato que utilizamos para nos aproximar de determinado fenômeno, objeto e etc., por exemplo, a utilização de entrevistas, etnografia, observação participante, inquérito e outras, são formas deliberadas para conhecer determinada realidade, portanto, opções metodológicas. Enquanto que, escolas, aulas, práticas pedagógicas e outras, dizem respeito à determinada realidade que se quer conhecer e explicar.

No texto de Furtado (2015) a prática posta em questão e denominada de intercultural foi o exercício pedagógico dos professores Munduruku na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizada na comunidade de Kawatá da Terra Indígena Kawatá-Laranjal do Município de Borba, no estado de Amazonas. Dentre as possibilidades de observação do ofício do professor na escola em questão, o autor optou por observar a prática pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental.

Na seguinte passagem o autor explica melhor quem foram os sujeitos da sua pesquisa, diz:

Foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa cinco professores/as indígenas da etnia Munduruku que estão em processo de formação acadêmica pela Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Amazonas/Ufam, cursando Licenciatura em Formação de Professores Indígenas.

Foram incluídos todos/as os/as professores/as Munduruku que atuam no ensino fundamental, anos finais da Escola Ester Caldeira Cardoso. Foram excluídos da pesquisa os/as professores/as não-indígenas. (FURTADO, 2015, p. 19).

Para o desenvolvimento da observação das atividades docentes, de acordo com Furtado (2015), foram realizadas quatro viagens para a comunidade Kawatá, duas em 2014 e duas em 2015, ao todo o autor passou 50 dias no campo de pesquisa.

Assim, essa foi a experiência observada, analisada e denominada como prática intercultural por Furtado (2015), mesmo que as conclusões indiquem a necessidade de que os professores busquem um aperfeiçoamento acerca do sentido de uma educação intercultural, como debateremos no próximo tópico.

O trabalho de Carvalho (2016) investigou o papel da interculturalidade e da amorosidade na formação docente a partir da pesquisa em uma Escola Pública Estadual da cidade de Rosário do Sul, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, as práticas observadas nessa pesquisa foram as aulas de filosofia. Como o próprio autor descreve abaixo, a pesquisa foi realizada em quatro etapas.

O desenvolvimento da pesquisa em seu aspecto metodológico contempla as seguintes etapas:
I - Elaboração de questões que compõem o questionário.

Nessa primeira etapa, elaboramos dois questionários com duas questões cada a serem apresentadas aos alunos das turmas escolhidas da disciplina de Filosofia, ministrada pelo pesquisador. II - Escolha das turmas do Ensino Médio na disciplina de Filosofia.

Nessa segunda etapa, optamos pela turma A e B diante da disposição e disponibilidade em atender ao pedido de responderem o questionário.

III - Convite de docentes em exercício em Disciplinas de Filosofia.

Na terceira etapa, apresentaremos o questionário aos docentes da disciplina de filosofia que se prontificarem a respondê-lo.

IV - Análises das respostas do questionário.

Nessa quarta etapa, faremos o levantamento das informações e suas respectivas análises (CARVALHO, 2016, p. 63-64).

A pesquisa desenvolvida por Barreda (2017), que tratou do ensino de português como língua estrangeira na fronteira Brasil-Bolívia, mais especificamente nos municípios de Puerto Quijarro e Corumbá, inicialmente apresentou um debate teórico acerca da questão da interculturalidade na prática pedagógica, depois de extenso debate sob essa orientação, para responder a uma das hipóteses da pesquisa, qual seja, de que a fronteira impõe a necessidade de uma abordagem específica do ensino da língua para a localidade, foi realizado um curso de português em que estiveram envolvidos alunos bolivianos e discentes do curso de Letras português e espanhol da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *campus* do Pantanal.

Nas palavras da autora, a experiência fronteiriça vivida por discentes do referido curso e, por outro lado, alunos bolivianos, é refletida nestes termos:

Voltamos a essas reflexões em especial aos participantes da ação prevista neste trabalho: por um lado, alunos bolivianos, adultos, falantes de castelhano e provavelmente alguns falantes de outras línguas; habitam um contexto multilíngue e ao atravessar a linha demarcatória transitam por um espaço que se reconhece monolíngue em português. Por outro lado, ministrantes brasileiros, estudantes de curso de Letras da UGMS, falantes de português; habitam esse cenário monolíngue e transitam por um contexto multilíngue ao atravessar a fronteira, embora muitas vezes não o percebam (Barreda, 2017, p. 77-78).

O trabalho de Nunes (2019), como já mencionado em tópicos anteriores, não tratou especificamente da questão da interculturalidade, contudo, como esperamos ter demonstrado, há pertinência em ser analisado neste estudo. Desta forma, destaca-se que o objeto de estudo da pesquisadora foi a compreensão de como professores de história em início de carreira relacionam os conhecimentos apreendidos na licenciatura com os saberes constituintes da cultura escolar.

Portanto, no trabalho em questão, o contexto foi a aula de história, por meio de aplicação de questionário a 10 professores de história iniciantes, das redes pública e particular, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia.

Ainda sobre o objeto observado, diz a pesquisadora:

A ideia é entender o modo como professores iniciantes mobilizam os conhecimentos de História em contato com a cultura escolar. Como este movimento, que a princípio chamamos de (re)construção de saberes, ocorre ainda nos primeiros anos de formação profissional, que envolvem, ao nosso ver a passagem pela graduação e o efetivo exercício da docência (NUNES, 2019, p. 21).

Na pesquisa empreendida por Soares (2020) a experiência intercultural observada está descrita no título da pesquisa, trata-se da “Experiência da diversidade cultural na Escola Classe

Sítio das Araucárias (Sobradinho-DF)...”. No seguinte trecho explica-se um pouco melhor sobre a instituição em questão:

Administrativamente, a instituição educacional faz parte da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e está vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF. Os registros apontam que em 1984 houve uma doação de terreno para oferta de educação local, mas a execução do projeto foi no ano de 1985. A princípio, funcionava numa casa de alvenaria cedida no mesmo terreno. A família doadora, ainda no local e morando na fazenda Boa Esperança, passou 4 mil metros quadrados à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que fez uma pequena reforma na casa, e com o Ato de Criação-Resolução nº. 1.474-CD, de 28 de agosto de 1985 (DODF nº. 172, de 10 de setembro de 1985), foi denominado a mesma a nomenclatura de Escola Classe Sítio das Araucárias, em respeito ao doador das terras, que era do Sul do Brasil e pretendia preservar as memórias com a planta nativa da Região Sul, Araucárias (SOARES, 2020, p.25-26).

Em relação à interculturalidade verificada nesse ambiente da Escola Classe Sítio das Araucárias, a autora mapeou a diversidade territorial cultural a partir de rodas de conversa, observando quais as atividades que os sujeitos (as crianças) participam e, no Quadro 1, da página 66, apresentou as seguintes atividades componentes da diversidade cultural: atividades ligadas ao Turismo Rural: criadores de animais, donos de pequenos empreendimentos de lazer; atividades ligadas à produção e manejo da terra: meeiros, produtores, agricultores, criadores; atividades com ancestralidade em comunidades tradicionais de fechos; atividades ligadas a Luta da terra: Movimento de Apoio aos Trabalhadores Rurais (MATR), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento pela Luta pela Terra (MLT), o Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MSTS), Frente Nacional de Luta (FNL) e os Ciganos de Etnia Calon; Crianças em situação de abrigo e acolhimento: abrigadas em função da situação de vulnerabilidade familiar e social; Advindas do ordenamento territorial e processo de urbanização: condomínios verticais (casas dispostas uma sobre a outra).

Portanto, a interculturalidade verificada por Soares (2020) é composta por essa diversidade cultural e a Escola já referida é o ambiente do encontro.

O trabalho de Valadares e Júnior (2016) observa a mobilização dos saberes tradicionais em uma disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, desta forma, a prática denominada de intercultural já possui certa institucionalização, trata-se do próprio curso.

Sobre o Curso em questão, dizem os autores:

O FIEI [Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas] é dirigido à população indígena que ainda não teve a oportunidade de se qualificar para a profissão de educador por meio de um curso superior. Além das aulas presenciais, a estrutura curricular do curso exige que parte da graduação aconteça nas próprias comunidades dos estudantes. Assim, o curso está organizado em tempos e espaços diversificados, dando ênfase e valorizando a experiência sociocultural dos educandos, com tempos de formação na UFMG (módulos) e

tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes (intermódulos). Tem a duração de quatro anos (Valadares e Júnior, 2016, p. 542).

O objetivo do Curso é habilitar pessoas indígenas para atuarem como professores de ensino fundamental e médio em suas respectivas comunidades. Portanto, o curso em si pode ser considerado como a prática intercultural em questão.

A pesquisa apresentada por Baptista e Nascimento (2017) analisa a aula de uma professora de Biologia de uma escola pública do Estado da Bahia para determinar se esta, por ter passado por um curso de formação continuada de professores de ciências para o diálogo intercultural, absorveu os conteúdos e lições do curso em questão, ao que concluíram que não houve, por parte da professora analisada, uma verdadeira apropriação da proposta de diálogo intercultural apresentada no curso.

Nestas palavras as autoras explicam o curso em questão:

A carga horária total do curso foi de 132 horas e objetivou contribuir para sensibilização de professores de Ciências quanto à diversidade cultural presente nas salas de aula através do diálogo intercultural. As abordagens teoria e prática foram interligadas, acontecendo nas salas de aula da UEFS [Universidade Estadual de Feira de Santana] e das escolas onde as participantes são professoras, todas localizadas no município de Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Os seguintes temas foram centrais para o desenvolvimento teórico do curso: - A etnobiologia, conceitos, seu objeto de estudo, procedimentos metodológicos de pesquisa e contribuições para a investigação dos saberes culturais dos estudantes ligados à natureza; - A história e a filosofia das ciências e suas contribuições para a compreensão da natureza da ciência e demarcação de saberes no ensino de Ciências; - A relevância da investigação da prática pedagógica e dos saberes culturais dos estudantes para o diálogo intercultural no ensino de Ciências (Baptista e Nascimento, 2017, p. 6).

Assim, as autoras concluem que:

[...] é possível inferir que a professora não conseguiu dialogar com os estudantes, embora ela tenha, na época em que o estudo foi desenvolvido, acabado de participar de um curso de formação continuada de professores que teve por finalidade específica prepará-la para o diálogo intercultural, partindo de abordagens teóricas e práticas que envolveram questões epistemológicas e a construção de um recurso e sequência didática intercultural (Baptista e Nascimento, 2017, p. 19).

Em relação à pesquisa desenvolvida por Sito (2018) a prática observada é o processo de letramento acadêmico de estudantes universitários de uma instituição superior do Brasil e outra da Colômbia. A autora argumenta que as políticas de ação afirmativa são políticas que buscam promover a interculturalidade na educação superior e, às estratégias que os estudantes criam para subverter as relações de poder que estão submetidos, a autora denominará de interculturalidade. Nesse sentido, algumas das práticas interculturais verificadas pela autora são: auto-etnografia, transculturação, crítica, colaboração, bilinguismo, mediação, denúncia, expressões vernáculas, propostas alternativas e reconstrução de imaginário.

O trabalho desenvolvido por Gondin, Pinezi e Menezes (2020) partiu da realidade de interação cultural verificada em uma escola pública municipal, de ensino fundamental, situada no bairro da Mooca, Zona Leste da cidade de São Paulo. As autoras denominam de intercultural o encontro de estudantes bolivianos com estudantes e professores brasileiros, na escola em questão, todavia, argumentam que a interculturalidade não é promovida, haja vista que identificam a essencialização de identidades, preconceito e discriminação.

Sobre essa condição desfavorável aos educandos bolivianos que as autoras verificaram na escola analisada, segue um relato e uma análise da situação:

Nos grupos de 1º ano, os professores declaravam que muitos alunos bolivianos eram recém-chegados ao País e não haviam passado por instituições de educação infantil, justificando assim alguns desafios que essas crianças enfrentavam no cotidiano educacional, especialmente em relação ao manuseio dos materiais escolares e ao entendimento da organização e do funcionamento da sala de aula. Essa situação mostra a dificuldade e a falta de mecanismos da escola para lidar com alunos estrangeiros. Assim, o outro, representado por esses educandos, é visto como fonte de problemas, como obstáculo para o bom andamento das atividades escolares de todos. Os alunos estrangeiros, na perspectiva colocada por Dussel (2016), encontram-se na periferia da escola. Eles não foram incluídos no espaço escolar. Não se trata, portanto, apenas de choque intercultural, mas de relações de poder nesse espaço. Dessa maneira, os estudantes bolivianos permanecem diferentes pela exterioridade ou não inclusão (Gondin, Pinezi e Menezes, 2020, p. 613).

Já na pesquisa de Neves e Queiroz (2020), a rede municipal de ensino, da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e, mais especificamente, as impressões de docentes da disciplina de Ciências, destas escolas básicas, foi a atividade denominada de intercultural. Segue um relato dos pesquisadores acerca da pesquisa:

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a saúde deveria ser tópico transversal no ensino fundamental. Contudo, na prática, a abordagem costuma ser reservada à disciplina de Ciências. Partindo dessa premissa, questionamos: *como sujeitos licenciandos e docentes podem construir ideias e atitudes crítico-reflexivas que sejam favoráveis à promoção de uma educação em saúde de caráter intercultural na escola básica?* Frente à pergunta, consideramos que o desenvolvimento de dinâmicas dialógicas e práticas educativas interculturais conjuntamente com licenciandos e docentes pode alavancar a produção de identidades profissionais comprometidas com a reflexividade crítica e a interculturalidade na educação em saúde da/na escola básica.

Nesse sentido, a investigação teve por objetivo analisar os impactos das dinâmicas e práticas pedagógicas propostas nas impressões de docentes em Ciências da escola básica sobre a saúde e a educação intercultural. Por meio de uma metodologia de pesquisa participativa, foram planejadas, experimentadas e avaliadas coletivamente práticas pedagógicas interculturais em espaços escolares. Admitimos, como recorte, o segundo segmento do ensino fundamental numa rede municipal de ensino da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – do sexto ao nono ano (Neves e Queiroz, 2020, p. 2).

Com vistas à melhor apresentação da **Tabela 8**, optamos por apresentá-la na página seguinte, por se tratar de uma síntese dos diversos conteúdos já debatidos anteriormente.

Tabela 8

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TEXTOS			
	AUTORES	ANO	PRÁTICA INTERCULTURAL
1	Furtado	2015	Diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade de Kawatá da Terra Indígena Kawatá-Laranjal do Município de Borba, no estado de Amazonas.
2	Carvalho	2016	A prática intercultural não ocorre, que seria: uma relação mais conectada pelo afeto, respeito e reconhecimento na relação professor/aluno.
3	Gondin; Pinezi e Menezes	2020	A prática intercultural não ocorre, que possibilitaria a construção de práticas educativas capazes de dialogar com as transformações sociais e culturais atuais.
4	Barreda	2017	Interculturalidade foi verificada nas falas dos estudantes bolivianos, aprendizes de português, quando demonstravam vontade de comunicar-se com os brasileiros, de empreender sua cultura e de manter laços de colaboração entre os habitantes da fronteira.
5	Baptista e Nascimento	2017	Uma abordagem comunicativa em sala de aula.
6	Neves e Queiroz	2020	A prática observada trata-se de dinâmicas participativas na formação docente, a interculturalidade almejada era a produção de identidades profissionais autônomas, comprometidas com a reflexividade crítica
7	Sito	2018	“Escritas afirmativas” uso da linguagem para subverter as práticas de silenciamento.
8	Nunes	2019	Observar a prática de 10 professores de história iniciantes, das redes pública e particular, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia. A interculturalidade, neste caso, os “saberes sábios”, está na atividade de transformar “saberes sábios” em “saberes ensináveis”.
9	Valadares e Júnior	2016	Observação da mobilização dos saberes tradicionais em uma disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais. Prática intercultural: o texto como “chama”, proporcionador de situações dialógicas e de relação entre as diferentes visões de mundo.
10	Soares	2020	Experiência de diversidade cultural na Escola Classe Sítio das Araucárias (Sobradinho-DF). As práticas educacionais promovem um encontro de saberes, mas, ao mesmo tempo, revelam marcas contraditórias vindas de um passado colonial, do qual a instituição ainda guarda resquícios.

Fonte: Elaboração própria.

3.4 Qual o conjunto das práticas interculturais observadas?

Em relação ao conjunto das práticas observadas, denominadas como interculturais, verificamos pouca variação mesmo entre as dez pesquisas analisadas. De forma geral, todos os trabalhos estão preocupados com as práticas de ensino e aprendizagem, ou práticas delimitadas aos diferentes ambientes escolares. Todavia, a diferenciação possível de ser realizada trata-se do ator principal da pesquisa, que por vezes são os estudantes, outras são os professores e em outras as relações no ambiente escolar. Desta forma, na tabela abaixo separamos os textos analisados em três grandes grupos e ordenamos de acordo com a diferenciação verificada.

Tabela 9

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
PROFESSORES, DOCENTES e EDUCADORES		ESTUDANTES, DISCIENTES e ALUNOS		INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	
AUTOR	ANO	AUTOR	ANO	AUTOR	ANO
Furtado	2015	Macilla Barreda	2017	Gondin; Pinezi e Menezes	2020
Carvalho	2016				
Valadares e Júnior	2016	Sito	2018	Soares	2020
Baptista e Nascimento	2017				
Nunes	2019				
Neves e Queiroz	2020				

Fonte: Elaboração própria.

3.5 Quais os desafios e/ou impulsos que o autor verificou para a efetivação de uma política educacional intercultural?

O objetivo deste tópico foi analisar, trabalho por trabalho, os desafios que os pesquisadores encontraram no campo de estudo para a efetivação de uma prática educacional intercultural, bem como aquilo que eles apontam que contribui ou incentiva práticas educacionais interculturais.

No trabalho desenvolvido por Furtado (2015), junto aos professores Munduruku na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizada na comunidade de Kwatá da Terra

Indígena Kwatá-Laranjal do Município de Borba/Am, o pesquisador concluiu que os professores precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural. Essa conclusão deriva do fato de que alguns professores se satisfazem em identificar e citar, de forma estereotipadas os elementos culturais do povo Munduruku como “objeto” ou como “acessório”, não levando em consideração que determinado elemento cultural é “vivo” para a comunidade de Kawatá.

Ao analisar a fala de um dos professores, Furtado (2015) apresenta essa conclusão, vejamos o que o pesquisador disse sobre a fala da professora:

Fica evidente na fala e na atitude da PM04 que a cultura é entendida como objetos e/ou acessórios tradicionais e, como sabemos, as culturas são muito mais complexas do que tais elementos. A cultura não é tradição, as tradições são apenas um dos elementos constitutivos da complexidade cultural; a cultura envolve práticas de produção e criação de símbolos com sentidos e significados para a vida e, por isso mesmo, está em processo contínuo de transformação. (FURTADO, 2015, p. 77).

Ainda sobre as conclusões do autor, verificamos que além de constatar que a cultura é entendida como objeto através das entrevistas, o pesquisador também presenciou atitudes nesse sentido dentro de sala de aula, em observação participante. Vejamos esse relato:

Tal entendimento foi possível encontrar, também, quando da realização de observações em sala de aula, conforme narramos a seguir:

“Em aula de língua portuguesa a professora solicitou aos/as alunos/as que produzissem períodos simples e compostos utilizando artesanatos Munduruku. Assim, uma aluna produziu a seguinte frase: ‘A tanga é um artesanato que serve para os indígenas dançarem no dia 19 de abril’” (Observação, Maio/2015).

É nosso entendimento que o artesanato citado, na concepção da aluna, serve apenas como ornamento para o festival indígena que ocorre anualmente na comunidade de Kwatá, no período de 16 a 19 de abril. O real sentido da utilização da tanga não foi questionado e nem explicado. Também, não foi dito do porquê da utilização da tanga somente no festival indígena e o porquê da comemoração somente no respectivo período. Tal atitude pode indicar, segundo pensamos, que para a aluna, assim como para a professora e os demais componentes da classe, a cultura tem um sentido relacional, ou seja, só evidencia alguns objetos ou acessórios tradicionais do seu povo, como se a cultura Munduruku estivesse estagnada e só fizesse sentido em um determinado tempo e lugar no passado (FURTADO, 2015, p. 77-79).

Portanto esses são os principais desafios verificados por Furtado (2015) para a implementação de uma educação intercultural, qual seja: a cultura e os elementos culturais tratados como estereótipos.

No trabalho desenvolvido por Carvalho (2016), que teve como campo de pesquisa a sala de aula de uma Escola Pública Estadual da cidade de Rosário do Sul – RS. Verifica-se que levar em consideração as vivências e experiências dos alunos, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem e são esses os elementos que o pesquisador verifica ao analisar os depoimentos dos professores como facilitadores de uma educação intercultural. Vejamos o que diz o autor:

As vivências significativas, além de marcar o profissional que alimenta tal perspectiva, engrandece o aprendizado enquanto construção de conhecimento. Esses depoimentos dos sujeitos (FP1) e (FP2) [professores] reforçam a tese de que a amorosidade, o reconhecimento do outro e a troca de culturas fortalecem as bases essenciais da construção da autonomia e da convivência harmônica entre os sujeitos, seja no espaço escolar, seja nas interações sociais.

Além disso, a construção da autonomia crítica está muito relacionada às vivências significativas na relação professor aluno em sala de aula. O professor tem essa responsabilidade de transformação, pois o aluno sente-se mais capaz quando lhe é dada a oportunidade de participar sua vida em grupo. O lugar, as pessoas, a realidade da qual ele vem, tem um valor significativo na construção da sua personalidade, faz parte da sua cultura, da sua vida (CARVALHO, 2016, p. 102).

Já na pesquisa desenvolvida por Barreda (2017), tratando do ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira na fronteira entre Brasil e Bolívia, a pesquisadora desenvolveu minuciosamente um curso de português e verificou na prática diversas estratégias para desenvolvimento de uma educação intercultural. Dentre essas estratégias, a utilização da música se mostrou profícua. Vejamos o relato da pesquisadora:

Numa perspectiva intercultural, a interação que a composição musical cria em um ambiente de aprendizagem está relacionada ao modo de ver e sentir o mundo circundante. As harmonias repercutem intimamente e mobilizam percepções e sensações diferentes entre os participantes. As melodias atravessam as fronteiras constituídas pela estética cultural e conformam espaços musicais de encontros, de interação e de diálogo entre diversas culturas. **Interculturalidade é inter-relação dialógica** (BARREDA, 2017, p. 217-218).

Diversos desafios são levantados por Barreda (2017) ao longo da pesquisa, talvez o mais significativo deles seja o contexto de fronteira, que levou a pesquisadora a propor uma subespecialidade dentro da língua portuguesa, que seria: português língua de fronteira, para ser desenvolvido em contextos fronteiriços.

Outro desafio enfrentado pela pesquisadora foi às línguas ancestrais, contudo, mesmo sendo um desafio, tornou-se ao longo do processo mais um elemento de intercâmbio cultural entre os estudantes bolivianos e brasileiros.

Já o trabalho de Nunes (2019), como já argumentamos aqui, pesquisou a relação dos saberes acadêmicos, aprendido em universidades, com os saberes constitutivos da cultura escolar. Sendo exatamente essa relação que a pesquisadora deseja compreender.

Neste sentido, a pesquisadora argumenta que:

Neste caminho [relacionamento dos saberes] há a complexidade própria do fazer docente. Então, afirmamos, com base nas vozes ouvidas durante a pesquisa, que a importância da História acadêmica para a história escolar decorre do fato de a primeira ser o saber – a referência – da segunda, quando ocorre o movimento da (re)construção dentro da escola (NUNES, 2019, p. 155).

Portanto, verificamos que para Nunes (2019) é importante haver uma mediação entre o saber acadêmico e a cultura escolar, tendo em vista que, como a autora apresenta em alguns pontos, a experiência de ensino e aprendizagem não se trata de uma transmissão de conhecimento. Desta forma, os obstáculos à efetivação da atividade docente parece ser a distância que a academia matem da escola básica ou até mesmo a desvalorização da carreira de professor impõem sobre os recém-formados.

No trabalho desenvolvido por Soares (2020), que teve como objetivo investigar como o tema da diversidade cultural reverbera na Escola Classe Sítio das Araucárias, localizada em Sobradinho-DF, verificou não apenas os achados de pesquisa, mas também da vivência da própria pesquisadora, tendo em vista que ela trabalha na Escola Classe Sítio das Araucárias e mora nas proximidades.

Partindo desta vivência é que a autora compreende as dificuldades enfrentadas pelos professores neste espaço de interculturalidade, diz-nos:

Minha vivência anterior à pesquisa com a Escola compreende a ressalva das professoras quanto às crianças em situação de abrigo. A visibilidade do cotidiano dessas crianças no espaço vivencial Abrigo Menino Jesus envolve situações jurídicas, medidas socio-protetoras e uma dinâmica com as profissionais da Psicologia para tratar das singularidades emocionais dessas crianças (SOARES, 2020, p. 95).

Ainda sobre as dificuldades para valorização da diversidade cultural, a autora elenca sete itens que identificou em suas rodas de conversa com os demais professores, vejamos:

1. a estigmatização social;
2. a rotatividade do grupo de docentes;
3. a dualidade urbano e campo com supervalorização das características que envolvem o espaço urbano e a desvalorização do rural;
4. a influência de um grupo sobre a cultura do outro como forma de aceitação no território;
5. o docente não se enxergar na construção da identidade institucional;
6. influência dos valores individuais; e
7. o desconhecimento docente sobre o que os documentos oficiais dialogam sobre a diversidade cultural e sobre como sugerem a instrumentalização das ações pedagógicas.

De todos, a “rotatividade docente” foi identificada como uma das principais fragilidades ainda a se ressignificar, pois ela interrompe o prosseguimento de ações voltadas ao acolhimento e aprofundamento de questões para além da tolerância ao que é diverso (SOARES, 2020, p. 96-97).

A pesquisa empreendida por Valadares e Junior (2016), que buscou discutir os significados que envolvem a formação intercultural para educadores indígenas, a partir da experiência de um curso ofertado na Universidade Federal de Minas Gerais, evidenciou que “a cultura indígena está na escola quando o aluno indígena está presente, mas correndo o risco de

passar despercebida, em função do predomínio de uma concepção cientificista do conhecimento” (Valadares & Junior, 2016, p. 550).

Também sobre a pesquisa de Valadares e Junior (2016), vale destacar outra tensão que os autores verificam, ao mesmo tempo que apontam uma saída, dizem:

No que se refere à educação indígena, a tensão entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos acompanham todo o curso. Outra tensão também se manifesta nesse encontro entre as duas culturas: a oral e a escrita. Nesse caso, propiciar atividades que resgatem a oralidade torna-se importante para as trocas recíprocas (2016, p. 551)

O artigo de Baptista e Nascimento (2017) buscou verificar se uma professora de biologia aplicou o que havia aprendido no curso de formação continuada de professores de Ciências para o diálogo intercultural e concluiu que a professora não se apropriou dos conhecimentos fornecidos no curso.

Ao analisar um episódio da aula da professora em questão, mais especificamente a resposta que a professora deu a questão de um estudante, as autoras apresentam um elemento que corroborou na conclusão, dizem:

Como é possível notar na sua fala acima, a professora mostrou-se insegura ao tentar responder à pergunta da estudante 5 e, além disto, tentou uma resposta completa, com base nos argumentos científicos, sem qualquer relação com os conhecimentos prévios dos indivíduos que ali estavam presentes. No lugar disto, ela poderia ter explorado a possibilidade de resposta pela própria estudante e, do mesmo modo, ter incentivado a participação dos demais (BAPTISTA e NASCIMENTO, 2017, p. 16).

As autoras apontam que o elemento mais provável de ter impedido que a professora aplicasse em sala o que aprendeu no curso para o diálogo intercultural pode ser a própria cultura escolar, que parte do pressuposto que o estudante não tem nada a oferecer, a não ser a “mente aberta” para ouvir e aprender.

A pesquisa empreendida por Sito (2018), que analisou as práticas de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas que ingressaram em suas instituições por medidas de ação afirmativa e teve como objeto de análise os Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como, entrevistas que realizou com os estudantes, apontou que tem havido um

processos de apropriação, subversão e re-existência, que constituem o que denominamos “escritas afirmativas”: aquelas estratégias de uso da linguagem criadas pelos estudantes para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico (2018, p. 847).

A respeito das estratégias que a autora menciona, são apresentadas diversas durante o artigo, haja vista que cada um dos estudantes pesquisados cria uma forma de “escrita afirmativa”. Contudo, no seguinte parágrafo a autora apresenta uma síntese destas estratégias:

A partir desta síntese, destacamos, em primeiro lugar, que as estratégias de *auto-etnografia*, *colaboração* e *crítica* foram utilizadas por todos os quatro universitários. Também tiveram grande presença as estratégias de *denúncia* e de *construção de propostas alternativas*. Em segundo lugar, observamos que os trabalhos liderados por estudantes indígenas contemplaram a reflexão e ação docente em torno do bilinguismo, aspecto relevante para as comunidades indígenas do contexto latino-americano. Em terceiro lugar, o trabalho de Valentina se sobressai como o que mais utilizou estratégias das artes letradas – as *escritas afirmativas*. Para entender este caso, devemos recordar que o curso de jornalismo possui uma oferta ampla de opções para a produção do TCC, aspecto que contrasta com a experiência de Flávia e Joyce, cujos cursos de ciências sociais e licenciatura em língua estrangeira têm orientação restrita: o gênero do TCC é monográfico (SITO, 2018, p. 846-847).

A pesquisa empreendida por Godin, Pinezi e Menezes (2020), teve como objetivo analisar como ocorreram as relações entre estudantes bolivianos e seus pares brasileiro em uma escola localizada na cidade de São Paulo, bem como, a relação desses estudantes bolivianos com seus professores. Como método as pesquisadoras se utilizaram da etnografia e entrevistas.

Entre as conclusões, as pesquisadoras destacam:

O que se tornou claro nesse processo é a necessidade de construção de práticas educativas que sejam capazes de dialogar com as transformações sociais e culturais atuais e que, portanto, promovam a interculturalidade no espaço escolar.

[Dizem também que] o ponto de partida para a realização plena do direito à educação por parte dos estudantes bolivianos começaria a partir de uma escuta atenta das necessidades desses alunos, auxiliando-os a se expressarem e a se tornarem “visíveis” dentro da escola (GODIN, PINEZI e MENEZES, 2020, p. 623).

Por fim, a última pesquisa que analisamos aqui, trata-se do artigo de Neves e Queiroz (2020), que analisou os impactos de dinâmicas dialógicas e práticas pedagógicas interculturais, partindo das impressões de licenciandos e professores da escola básica, pensando a educação em saúde. Mesmo com a pesquisa ainda em andamento, os autores já verificam como potencialidade da interculturalidade a seguinte característica:

afirmamos que o desenvolvimento de dinâmicas dialógicas e práticas educativas interculturais conjuntamente com licenciandos e docentes pode alavancar a produção de identidades profissionais autônomas, comprometidas com a reflexividade crítica, a interculturalidade e a saúde holística em seu exercício docente na escola básica (NEVES e QUEIROZ, 2020, p. 15).

3.6 Quais os desafios e/ou impulsos que o conjunto de autores verificaram para a efetivação de uma política educacional intercultural?

Diferentemente dos demais subtópicos desse capítulo, este apresentou maior complexidade, tendo em vista que as diferentes realidades investigadas apresentaram desafios ou impulsos também variados. Deste modo, apresentamos na Tabela 10 a síntese dos debates arrolados ao longo do tópico anterior.

Tabela 10

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TEXTOS			
	AUTORES	ANO	DESAFIOS E/OU IMPULSOS A PRÁTICA INTERCULTURAL
1	Furtado	2015	Os professores precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural.
2	Carvalho	2016	Levar em consideração as vivências dos alunos é fundamental.
3	Gondin; Pinezi e Menezes	2020	Há a necessidade de promover praticas educativas que dialoguem com as transformações sociais locais.
4	Barreda	2017	A utilização da musica para a promoção da interculturalidade na sala de aula.
5	Baptista e Nascimento	2017	A cultura escolar foi um empecilho a promoção da interculturalidade.
6	Neves e Queiroz	2020	O desenvolvimento de dinâmicas dialógicas e praticas interculturais pode alavancar as identidades profissionais.
7	Sito	2018	Estratégias de <i>autoetnografia</i> , <i>colaboração</i> e <i>crítica</i> , para subversão da colonialidade do poder.
8	Nunes	2019	Mediação entre o saber acadêmico e a cultura escolar
9	Valadares e Júnior	2016	Tensão entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, que pode ser mitigada por atividades que resgatem a oralidade.
10	Soares	2020	A “rotatividade docente” como empecilho para ações voltadas ao acolhimento.

Fonte: Elaboração própria.

**CAPÍTULO IV –
INTERCULTURALIDADE, CULTURA E
RECONHECIMENTO: contrastando teoria
e realidade social**

Como explicamos no início desta pesquisa, nosso objetivo principal foi demonstrar os desafios e as perspectivas, ou impulsos, para a implementação de uma educação intercultural. Para isso, na primeira parte do trabalho focamos em referenciais teóricos desse debate, enquanto que, na segunda parte, mais especificamente no capítulo 3, buscamos explorar pesquisas empíricas sobre a interculturalidade na educação, levando em consideração diferentes realidades; pesquisas com diferentes metodologias e, também, conclusões variadas.

No capítulo em tela, nosso objetivo foi contrastar alguns dos aspectos debatidos pelos principais teóricos que orientaram esta pesquisa, com os textos que analisamos para debater teoria na realidade concreta.

Dessa forma, duas questões nos pareceram fundamentais neste debate: por um lado, as discussões que envolvem a questão da *cultura*, *transculturação* e etc., se mostram como de primeira importância para nossa pesquisa. Por outro lado, os debates acerca da questão do reconhecimento também se apresentam como fundamentais. Essas questões nos parecem fundamentais pela frequência com que aparecem nos textos que selecionamos para análise.

Cabe explicar aqui que as distinções que operamos, nesse caso específico, entre cultura e reconhecimento, são meramente para melhor aprofundamento do debate que estamos empreendendo. Todavia, tanto nos textos que selecionamos para análise, quanto em nossos referenciais de pesquisa, na maioria das vezes cultura e reconhecimento, pela proximidade dos conceitos, caminham lado a lado.

Portanto, neste capítulo, por meio de dois tópicos, apresentamos uma discussão entre os referenciais de pesquisa e os textos que selecionamos para análise focando nestes dois conceitos específicos: cultura e reconhecimento. Por vezes o debate da cultura aparece de formas variadas como *transculturação* e outras, nestes casos, buscaremos, quando necessário, fazer algumas mediações para melhor elucidação do debate em questão.

4.1 Interculturalidade e Cultura: o debate entre teoria e prática

Um dos teóricos que nos orientaram ao longo dessa pesquisa foi o Boaventura de Sousa Santos e, como já debatemos em capítulos anteriores, esse autor defende que por mais que as culturas se apresentem como um todo fechado de signos e significados, elas são incompletas, ou seja, dependentes e relacionadas com outras culturas. Esse estado de incompletude da cultura não pode ser compreendido pelos sujeitos pois eles olham a partir de dentro desses conglomerados culturais, todavia, assim como a cultura que o sujeito compartilha, o próprio sujeito se encontra em uma situação de incompletude.

Santos (1997) explica ainda que, um dos fatores que acaba por ser um empecilho ao reconhecimento da situação de incompletude a qual o sujeito está inserido é a busca pela totalidade que a própria cultura empreende. Nesse sentido, a valorização do outro em sua própria cultura é fundamental para a construção de uma nova realidade, todavia, essa valorização só ocorre a partir da edificação de novas posturas no próprio sujeito. Ou seja, para colocarmos em termos antropológicos, é necessário a construção de uma nova postura faça com que o ‘eu’ valorize o outro em sua própria cultura.

Essa incompletude que Santos (1997) menciona aparece de diversas formas, em um dos trabalhos que analisamos a incompletude aparece a partir da postura da professora em sala de aula, mais propriamente, daquilo que a orienta para que tome essa postura. Ou seja, como veremos, ao supor que uma perspectiva cientificista é a que deve orientar sua postura em sala de aula, a professora abandona orientações que levariam a uma postura mais intercultural. Como na pesquisa de Baptista e Nascimento (2019), em que ao investigar a aula de uma professora que frequentou um curso para o ensino intercultural, a questão da cultura aparece como um empecilho à efetivação de uma prática pedagógica intercultural, no caso, a cultura escolar é o empecilho.

Vejamos o que as autoras nos dizem:

O fato de a professora não ter conseguido uma abordagem comunicativa do tipo dialógica, mas sim de autoridade, pode ter relações com a sua formação, desde a sua graduação até a própria docência na escola, que tem relação com a cultura escolar. É possível que a cultura escolar da qual a professora faz parte tenha uma visão cientificista, dando prioridade a uma prática pedagógica que tem por base a ideia de ciência como a única e legítima fonte de produção de conhecimentos válidos e que, portanto, devem considerar os conhecimentos prévios dos estudantes com o objetivo de sobrepor-los com ideias científicas. Tal formação pedagógica é difícil de ser modificada tão rapidamente após um curso de formação

continuada, como questionada no presente estudo (BAPTISTA e NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Todavia, as pesquisadoras ainda identificam que a professora em questão deu um passo em direção à transformação de sua prática pedagógica.

O que é possível inferir sobre a prática pedagógica da professora logo após a sua participação no curso é que ela refletiu sobre a maneira como ensina, tendo em mente que o diálogo intercultural é importante para que a educação em biologia tenha significações para os estudantes. Isto pode ser comprovado se considerada a fala da professora durante a apresentação na sala de aula do curso na UEFS das gravações em vídeo das suas aulas, a qual indica o seu reconhecimento de não ter realizado uma relação dialógica nas suas aulas e que necessita de tempo mais prolongado para que mude a sua prática (BAPTISTA e NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Ainda sobre essa questão, porém em outro contexto, Valadares e Junior (2016) identificaram em sua pesquisa que o predomínio de uma concepção cientificista do conhecimento colabora para o apagamento da cultura indígena dentro da escola, sendo que, a cultura indígena acaba por estar presente apenas quando o estudante indígena se faz presente.

Ouçamos o relato dos pesquisadores:

Nossas reflexões tiveram como pano de fundo as questões em torno da função social da educação escolar indígena em suas articulações com as dinâmicas culturais em suas comunidades. Essa discussão foi concomitante à tensão entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais indígenas. Mostramos que a cultura indígena está na escola quando o aluno indígena está presente, mas correndo o risco de passar despercebida, em função do predomínio de uma concepção cientificista do conhecimento (VALADARES e JUNIOR, 2016, p. 550).

Portanto, o que Valadares e Junior (2016) estão nos apresentando pode ser considerado o aprofundamento das reflexões teóricas apresentadas por Santos (1997). Pensamos desta forma, pois se para o sociólogo português o sujeito encontra-se em uma situação de incompletude no interior da sua cultura, tendo em vista que a própria cultura é incompleta, ao empreender um processo de exclusão da cultura indígena, a escola está colaborando com a incompletude desse sujeito. Haja vista que, a escola opta por certa perspectiva pedagógica.

No estudo de Sito (2018), ao pesquisar as estratégias que os estudantes desenvolveram para confrontar essa lógica excludente a autora diz que a *transculturização* é uma dessas estratégias. Antes de visualizarmos as constatações da pesquisadora, convém lembrar as formulações de um importante teórico acerca deste conceito.

De acordo com o antropólogo cubano Fernando Ortiz, transculturização pode ser compreendido como:

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, que é o que a rigor indica a voz anglo-americana *acculturation*, mas o processo implica também necessariamente a perda ou desenraizamento de uma cultura precedente, que poderia se considerar uma parcial desculturação e, além disso, significa a consequente criação de fenômenos culturais que poderiam denominar-se neoculturação (ORTIZ, 1983, p. 90, grifos do autor).

Portanto, tendo em vista que a transculturação não diz respeito ao mesmo processo de *acculturation*, vejamos a forma como, de acordo com Sito (2018), os estudantes se utilizam da *transculturação* e de outras estratégias para subverter a colonialidade do poder em seus trabalhos de conclusão de curso.

Assim, Dorival, em seu *trabalho monográfico*, analisa a alfabetização Kaingang, com o objetivo de *criar propostas alternativas* para o ensino bilíngue, em contextos de línguas Kaingang e português, como expressa em seu texto: “um dos meus sonhos resolver os problemas produzidos pela forma como foi escrita a língua Kanhgág”. Com esse objetivo, seu trabalho também se constituiu em *autoetnografia* quando se propôs a repensar a trajetória coletiva da população Kaingang. Ao narrar sua trajetória, no primeiro capítulo do trabalho, ele tece um discurso *crítico* e de *denúncia* frente a políticas que foram utilizadas para a educação formal indígena. Situado neste contexto, explicita suas propostas para a educação de uma perspectiva da cosmovisão Kaingang. O uso do *bilinguismo* em seu texto ocorre em espaços relevantes do TCC, como a dedicatória e o resumo, escritos em Kaingang e em português, assim como em *expressões vernáculas* ao longo do texto. Além disso, maneja mídias audiovisuais: incorpora fotografias e elementos de sua oralidade ao texto, com o uso de CD complementar para dar vazão à oralidade Kaingang. A *transcultura* pode ser vista em sua ação de selecionar materiais da cultura dominante e transformá-los a favor de sua comunidade (como para o ensino bilíngue Kaingang-português) (SITO, 2018, p. 841).

Entendemos que a transculturação para Sito (2018) não representa o mesmo processo que Ortiz (1983) descrevia anteriormente, haja vista que, para o antropólogo cubano, o conceito diz respeito, fundamentalmente, ao “processo implica também necessariamente a perda ou desenraizamento de uma cultura precedente” e, para Sito (2018) trata-se de um processo de manejar materiais da cultura dominante.

4.2 Interculturalidade e o Reconhecimento

No tópico em tela, nosso objetivo principal foi contrastar as construções teóricas acerca do tema da interculturalidade com as pesquisas encontradas a partir do nosso levantamento. Aqui, focamos na questão da importância do reconhecimento.

Ao falarmos em interculturalidade, como versamos anteriormente, não estamos dialogando apenas sobre este conceito em si, tendo em vista que a interculturalidade ocorre na dinâmica social. Assim, um dos autores que mobilizamos para tratar o tema foi o sociólogo francês Alain Touraine.

Touraine (1988) fala da questão da “liberdade cultural”, que, como tratamos, diz respeito ao reconhecimento de culturas distintas e a aceitação da diversidade, situação que se estabelece como uma “identidade híbrida”. O autor versa ainda sobre a necessidade de reorganizar o mundo, para esse processo de “liberdade cultural”. Essa “libertação cultural”, que versa Touraine, trata da possibilidade do indivíduo encontrar terreno fértil para se reconhecer como sujeito. Essa visão decorre do fato de que, para Touraine nenhuma sociedade tem uma unidade cultural total, ou seja, elas são construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, alguns autores e autoras apresentados ao longo de nosso levantamento parecem estabelecer debate, direta ou indiretamente, com as concepções do Touraine (1987).

Um dos autores que parece se aproximar de Touraine é Carvalho (2016). O reconhecimento é um ponto fundamental para esse autor, pois é somente com o reconhecimento que é possível estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas. Ou seja, mesmo sem usar esses termos, Carvalho (2016) admite a necessidade de certa “liberdade cultural”, para usarmos os termos de Alain Touraine.

É fundamental que o professor parta do princípio freiriano de que o sujeito é um ser de relações e não só de contatos, ele não apenas está no mundo, mas em relação constante com o mundo. O sentido de estar com o mundo resulta de sua relação dialógica com os fenômenos da sua realidade, que o faz um ser histórico e inacabado. Portanto, a sala de aula é, sem dúvidas, um espaço de encontros culturais, no qual os sujeitos possam expressar suas ideias e sentimentos. Tal perspectiva envolve uma prática pedagógica comprometida com os entrelaçamentos afetivos e o reconhecimento mútuo (2016, p. 106).

Além de Carvalho (2016), Sito (2018), ao analisar os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes que ingressaram na universidade por meio das ações afirmativas, como estudantes indígenas, apresenta diversos exemplos da importância do reconhecimento, em situações diversificadas, durante a trajetória dos estudantes.

Vejamos um exemplo:

[...] observamos que sua auto-etnografia está ancorada, já nos agradecimentos, em um discurso de *crítica e denúncia*, ecoando as demandas dos movimentos sociais negros. Assim, ela retoma discursos por reconhecimento e justiça desses movimentos e os enlaça a suas próprias experiências com racismo, para mostrar ao leitor a relevância de seu trabalho (SITO, 2018, p. 839).

Portanto, a questão do reconhecimento surge como um passo fundamental para a interculturalidade, haja vista que não somente no plano teórico, mas na realidade social, as pesquisas têm demonstrado ser essenciais o reconhecimento da cultura e das práticas culturais distintas para que haja, de fato, trocas culturais entre os sujeitos.

O trabalho de Furtado (2015), que versou sobre a prática pedagógica dos professores Munduruku, na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, que esta situada na terra indígena Kawatá-Laranjal, do Município de Borba – Am, ao discutir tais práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental, também identificou a necessidade do reconhecimento.

O reconhecimento de que existem em um mesmo território diferentes grupos sociais exige do/a professor/a uma visão pedagógica sensível a qual considere a complexidade cultural, percebendo o sujeito social através de suas especificidades e costumes culturais. Tal perspectiva promove um processo de reformulação dos modelos mentais existentes na sociedade em relação aos diferentes grupos socioculturais (FURTADO, 2015, p. 44).

Ainda que Furtado (2015) tenha constatado que alguns professores acabam por estereotipar a cultura Munduruku em sua prática pedagógica, o pesquisador não deixou de constatar a importância do reconhecimento para a alteração deste processo.

A pesquisa de Godin, Pinezi e Menezes (2020) discute a questão dos estudantes bolivianos e em dois momentos apresenta a importância do reconhecimento. No primeiro deles, as pesquisadoras apresentam a potencialidade da pedagogia intercultural frente a outras perspectivas.

Nesse recolhimento dos bolivianos, são vistas suas qualidades positivas. Esses alunos são transformados em exemplo de comportamento, inclusive para os brasileiros. É uma estigmatização que está eivada de ambiguidades, pois destaca o isolamento e o transforma em algo positivo, obstaculizando uma educação pautada nos moldes da interculturalidade ou do multiculturalismo interativo. Essa situação confirma a ideia de Ramos (2007) de que o paradigma intercultural afronta os paradigmas tradicionais em educação, pois estes não oferecem uma abordagem que propicie um ambiente de reconhecimento da diferença e promova a interação entre os diferentes (2020, p. 616).

Além de advogarem a potencialidade da perspectiva intercultural frente a outras perspectivas, em outra passagem, as autoras expõem a importância da formação do professor em uma perspectiva intercultural, associada ao reconhecimento da diferença.

Para isso [promover a interculturalidade], é de suma importância a formação do educador em uma perspectiva intercultural, para que esse seja o condutor de um trabalho pedagógico que promova o reconhecimento das diferenças existentes no ambiente escolar, identificando-as como possibilidade de enriquecimento de suas práticas (Godin, Pinezi e Menezes, 2020, p. 18).

Como podemos observar, a questão do reconhecimento é de suma importância na relação entre professor e estudante para a efetivação de uma melhor dinâmica de ensino e aprendizagem. Em termos teóricos, a questão do reconhecimento tem no filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), um de seus mais importantes pensadores.

Hegel, ao debater o que chamou de 'itinerário da consciência', em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, de 1807, apresenta a discussão a respeito da dialética do reconhecimento. De forma breve, tendo em vista que este não é o foco do nosso trabalho, a dialética do reconhecimento trata-se do momento em que a consciência, em sua busca pela elevação de consciência em si, para consciência para si, se encontra diante de si mesma, ela se reconhece em si mesma, no entanto esta diante de outra consciência. Ou seja, ela reconhece o outro como ela mesma, como um igual.

Como nos diz o autor: "A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido" (HEGEL, 1992: 126). Em outras palavras, o reconhecimento do outro é um passo fundamental para que o outro de fato exista diante do eu.

Assim, como estamos observando, várias são as pesquisas, entre as que selecionamos que admitem a centralidade do reconhecimento para a efetivação de uma política pedagógica que inclua a diversidade que compõe o campo escolar, possibilitando uma prática pedagógica intercultural. Vejamos outras pesquisas que também apresentam ponderações a esse respeito.

Barreda (2017) formulou e implementou um curso de português para estrangeiros e, dentre as estratégias para efetivação de uma pedagogia intercultural, a pesquisadora utilizou a música, como discutimos anteriormente. Acerca dos resultados dessa estratégia em específico, a pesquisadora reconhece que houve êxito e que proporcionou um reconhecimento mútuo entre os participantes.

Com essa visão [de não apenas tolerar o ‘outro’, mas incorporá-lo] foram pensados os conteúdos abordados e a metodologia seguida no curso de português cujo ponto básico refere-se à aprendizagem da língua do “outro” (neste caso, dos nacionais brasileiros) em contexto boliviano. As práticas didáticas realizadas utilizando canções do repertório brasileiro tiveram como propósito sensibilizar os alunos para uma estética cultural que fosse além das músicas veiculadas corriqueiramente pela mídia, entretanto não nos omitimos de conversar sobre outros autores e suas composições mais conhecidas, o que nos possibilitou criar vínculos de reconhecimento mútuo (BARREDA, 2017, p. 266-267)

Portanto, resta evidente a importância do reconhecimento para a efetivação de uma política pedagógica intercultural. O reconhecimento de si, no outro, além de fundamental tanto na teoria quanto na prática, se mostra possível, como evidencia a pesquisa de Barreda (2017).

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa teve por objetivo realizar um debate acerca dos desafios à interculturalidade no espaço escolar. De forma mais detalhada, nossos objetivos específicos eram: 1º Compreender como a interculturalidade é apresentada pelos teóricos que estruturam o campo; 2º Realizar o debate acerca do tema da interculturalidade nas teses, dissertações e artigos encontrados; 3º Contrastar as construções teóricas acerca do tema da interculturalidade com as pesquisas encontradas a partir do nosso levantamento.

Como demonstrado no capítulo metodológico (capítulo II), o levantamento dos materiais de análise foi realizado a partir dos seguintes descritores: interculturalidade, educação e políticas educacionais, em duas bases de dados representativas do cenário da pesquisa nacional, quais sejam: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o intervalo de 2015 a 2020, dos quais separamos o total de dez pesquisas.

Em relação ao nosso primeiro objetivo, levando em consideração os diferentes teóricos arrolados ao longo desta pesquisa, verificamos que a interculturalidade pode ser definida como uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, sem que essa diferença se perca em um processo de assimilação. Proposta que neste trabalho foi pensada no campo educacional. Partindo desta definição e levando e considerando os demais debates apresentados ao longo desta pesquisa, podemos afirmar que a diferença da perspectiva intercultural para a perspectiva multicultural está justamente assentada no aspeto da proposta e não, unicamente, na dimensão do reconhecimento.

Como buscamos demonstrar, a questão do reconhecimento da diferença é um aspeto importantíssimo, levando em consideração os debates teóricos e filosóficos que buscamos realizar ao longo do trabalho, verificamos que a possibilidade, seja de uma política multicultural, seja intercultural, necessita do reconhecimento da diferença. O reconhecimento daquele que eu considero como o “outro” a partir das lentes da minha cultura, haja vista que, o reconhecimento diz respeito à humanização do “outro”.

Talvez para alguns possa parecer estranho falar em “humanização” do “outro”, se partirmos do pressuposto basilar de que “somos todos seres humanos”. Contudo, esse pressuposto, por mais que esteja amplamente confirmado cientificamente, não é suficiente para derrubar, de uma vez por todas, as ruínas dos construtos teóricos essencialistas e dos

feitos políticos realizadas na história da humanidade. Referimo-nos, sobretudo, a colonização do continente africano, americano e asiático, que, pode parecer uma história distante para alguns, mas que, devido ao processo de globalização, tornou-se uma realidade cada vez mais presente em diversos países. E, como argumentou Touraine (1997), ainda estamos dominados pela imagem arrogante dos impérios coloniais e das burguesias conquistadoras. Assim, encontramos nos teóricos que estruturam o debate em torno do multiculturalismo e da perspectiva intercultural, em diversos momentos, referências breves ou longos debates acerca desses acontecimentos históricos e dos efeitos destes nos dias atuais.

Por fim, em relação a este primeiro objetivo de nossa pesquisa, podemos concluir afirmando que a interculturalidade se apresenta como uma possibilidade de convivência na diferença, porém, ela não pode ser pensada como uma assimilação, nem se pode deixar de lado a história que ela evoca quando passa a orientar determinadas políticas públicas. Ademais, a interculturalidade, seja qual for o contexto em que estiver inserida, nos parece eminentemente, além de um desenvolvimento teórico de crítica, uma proposta pedagógica com possibilidades profundas de transformação social.

Acerca do segundo e terceiro objetivos do nosso trabalho, vale lembrar que ele surgiu a partir de uma reorientação que fomos forçados a realizar, tendo em vista a Pandemia de Covid-19, como explicamos na introdução desta pesquisa. Contudo, acreditamos que o levantamento e a análise aqui apresentados, demonstram que a interculturalidade possui certa centralidade no debate da política educacional.

Verificamos tal centralidade por diversos motivos, para ficarmos em alguns deles, elencamos três razões abaixo:

- 1º) o principal repositório de teses e dissertações do país (CAPES), ao ser consultado a partir dos descritores que construímos, apresentou números que passam da casa dos 10 mil trabalhos;
- 2º) ainda que com certa variedade entre as referências teóricas dos trabalhos que levantamos, ao estudar ou tentar aplicar uma perspectiva pedagógica intercultural em uma realidade concreta, nenhum deles argumentou contra tal perspectiva, no limite, verificamos questionamentos a dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada pelo professor que foi observado pelos pesquisadores em questão;
- 3º) a recomendação, implícita ou explícita em todos os trabalhos com o qual estabelecemos debate, de que a perspectiva intercultural aplicada à educação é um caminho de desconstrução de pressupostos que hierarquizam culturas distintas.

Além destas conclusões, gostaríamos de dar destaque a dois trabalhos, são eles: Valadares e Junior (2016) e Sito (2018). O trabalho de Valadares e Junior (2016) merece destaque por trazer para o centro do debate da interculturalidade a dimensão do conflito cultural. Acreditamos que essa dimensão merece ser destacada pois, por mais que alguns trabalhos deem pouca atenção ou busquem esconder, a perspectiva da interculturalidade vai contra pressupostos educacionais colonizados que, inevitavelmente, estão presentes na própria instituição escolar e, muitas vezes, nos próprios conhecimentos que ela mobiliza.

Em relação a este aspeto precisamos fazer uma ressalva. No momento de pôr em prática a pesquisa este trabalho foi atravessado pela Pandemia de Covid-19, já no decorrer da escrita, quando caminhamos para a finalização, passamos a ser atravessados pela Guerra na Ucrânia. Ou seja, diante de duas catástrofes mundiais por que estamos chamando atenção para um trabalho que traz à baila a dimensão do conflito?

Trata-se justamente de verificar que a não tematização da diferença, isto é, constatamos que ao não trazer a diferença cultural para o centro de uma proposta pedagógica, estamos perdendo a oportunidade de construir sujeitos mais humanos. Em outras palavras, o trabalho de Valadares e Junior (2016), ao demonstrar essa potencialidade na interculturalidade, apresenta-nos a necessidade de aderir à uma perspectiva pedagógica que desconstrua pressupostos que, ao fim e ao cabo, estão alicerçados em conhecimentos construídos ainda nos impérios coloniais que, como bem argumentou Touraine (1997) ainda nos dominam.

Em outra frente, o trabalho de Sito (2018) demonstrou que uma política pública importantíssima para a realidade brasileira, como a política de ação afirmativa, pode trazer uma perspectiva intercultural para o interior das universidades ao permitir que diferentes atores ingressem e construam conhecimento nestas instituições. Deste modo, o trabalho de Sito (2018) nos apresenta uma imagem da reconstrução de uma instituição através da luta dos movimentos sociais. Uma reconstrução que é fruto de uma desconstrução provocada pela própria política pública em questão.

Por fim, gostaríamos de destacar também a importância dos profissionais de educação. Qualquer busca em jornais e outros meios nos confirmam que a realidade dos professores e professoras de educação básica, no Brasil, é extremamente precário quando comparada com professores universitários e com as condições de trabalho que outros profissionais com um diploma superior possuem.

Chamamos a atenção para este aspeto pois ficou evidente a importância desse profissional para a implementação dessa proposta pedagógica. A participação do professor, em

métodos de ensino e aprendizagem que levam em consideração uma perspectiva intercultural, vai além de transmitir conhecimentos sistematizados. É necessário que o educador esteja atento à realidade da localidade em que está inserido; além disso, é importantíssimo um comportamento de autocrítica, tendo em vista que, como ficou evidente no trabalho de Furtado (2015) e Soares (2020), sem a regularidade do professor dentro de sala de aula ou, em outras palavras, sem a criação de vínculos entre o educador e os educandos e, sem a escuta atenta para a demanda desses últimos, a tarefa de construção de uma perspectiva intercultural se torna deveras dificultada e, quiçá, impossível.

Assim, concluímos afirmando que as propostas pedagógicas que se valem da interculturalidade apresentam um olhar humanístico para a educação. Fica evidente também que há uma crescente produção sobre esse tema no Brasil, que, apesar do fato de perspectivas concorrentes serem apresentadas, parece haver um consenso crítico que aponta essa perspectiva como o melhor caminho para as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*, Londres: Sage. 1979.

ARCHER, M. *Sociology for One World: Unity and Diversity*, *International Sociology*, 6, 2, 131-148. 1991.

BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla. *Interculturalidades no Contexto Puerto Quijarro (Bolívia) – Corumba (Brasil)*. Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo. 2017.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; NASCIMENTO, Janaina Gelma Alves do. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL: ANÁLISE DE UM CASO*. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 19, e2772, 2017.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difusão editorial, 1989.

CARVALHO, Elvio de. *A Sala de Aula de Filosofia como Espaço de Vivências Transformadoras: Interculturalidade e Amorosidade na Formação Docente*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

CORTESÃO, L. & STOER, S. R. (1995) *Projetos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1999). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 25ª ed. São Paulo. Paz e terra.

FURTADO, Lucas Antunes. *A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. 2015.

GONDIN, Janaina Silva; PINEZI, Ana Keila Mosca; MENEZES, Marilda Aparecida de. *Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo*. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 607-626, set./dez. 2020.

MACEDO, E. (2018) *Vozes Joves entre Experiência e Desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto. Edições Afrontamento.

MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. Porto: Profedições

MAGALHÃES, M. A., & STOER, S. R. (2005) A Diferença Somos Nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto. Edições Afrontamento.

MOREIRA, Carlos Diogo (2007). Teorias e Práticas de Investigação. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

NEVES, Fagner Henrique Guedes; QUEIROZ, Paulo Pires de. O Ensino de Ciências e a Saúde: Por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica. Revista Ciência, Educação, v. 26, e20013, 2020.

NUNES, Gláucia Lilian Portela. A (Re)Construção dos Saberes Históricos no Ensino Fundamental (Séries Finais): Diálogos com Professores Iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2019.

ORTIZ, F. Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

PALLISSER SILVA, N. G. As ações afirmativas como tensão à estrutura universitária: o caso da UEL (2004-2018). São Carlos. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS-UFSCar), 2019.

SANTOS, B. de S. (1995) Toward a New Common Sense.

SANTOS, B. de S. (1997) Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. Lua Nova (39). <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

SANTOS, B. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 3-46.

SANTOS, B. (2008). A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. Revista crítica de ciências sociais, 80, 11-43.

SANTOS, B. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In Santos, B. S. & Meneses, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul (pp. 30-65). Coimbra: Livraria Almedina.

SANTOS, B. (2018). Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad, in Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO.

SILVA, F. De C. T. (2006) Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA, V. A. Da., & REBOLO, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt&format=pdf>.

SILVEIRA, A. R. Da & ALMEIDA, A. F. De. (2013). O Multiculturalismo e a Defesa de Minorias e Grupos Vulneráveis na Perspectiva do Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos e no

SITO, L. R. Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística. Apl.*, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.

SOARES, Iassana Rodrigues. *A Experiência da Diversidade Cultural na Escola Classe Sitio das Araucárias (Sobradinho-DF): o Encontro como Oportunidade de Diálogo e Educação Intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2020.

STOER, S. R. & CORTESÃO, L. (1999) *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Edições Afrontamento.

STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.

STOER, S. R. (2008). *Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade*. *Educação, Sociedade & Culturas*. CIEE/Edições Afrontamento, 219-238.

TOURAINÉ, A. (1997) *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

VALADARES, Juarez Melgaço; JUNIOR, Célio da Silva. Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). *Revista Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 2, p. 541-553, 2016.