

Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid

Andréa Rosana Fetzner¹

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. O estudo analisa a interculturalidade e suas possíveis contribuições para as práticas didáticas na escola de ensino fundamental no Brasil. O objetivo do trabalho foi identificar, nas práticas descritas nos relatórios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, fazeres didáticos que demonstrassem determinado compromisso com situações de aprendizagem baseadas no diálogo, na polifonia e no ineditismo das compreensões sobre os temas em estudo. A conclusão do estudo traz algumas possibilidades, compreendidas como interculturais, para as práticas didáticas na escola.

Palavras-chave: **Interculturalidade. Práticas Didáticas. Pibid.**

ABSTRACT – Interculturalism in Schools: a study on teaching practice in the Pibid. The study analyzes interculturalism and its contributions to the teaching practices in elementary schools in Brazil. Its aim was to identify, within the practices described in the reports of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid*, didactic doings that demonstrate particular commitment to learning situations that have focused on dialogue, polyphony and originality of insights on the topics under study. The conclusion brings some possibilities, understood as being intercultural, for teaching practices at school.

Keywords: **Interculturalism. Teaching Practices. Pibid.**

Introdução

Este trabalho, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), apresenta um estudo sobre a interculturalidade, movimento que nasce da necessidade de identificarmos as subjetividades negadas em seus conhecimentos, culturas e valores. Desde as demandas de educação bilíngue entre os povos originários do continente americano, passando pelas mudanças nos estudos antropológicos ao focarem-se nas relações dinâmicas entre as culturas, o debate intercultural toma fôlego na defesa do direito ao reconhecimento de cosmologias e epistemologias outras, na defesa do que é *próprio*, diverso e alternativo às ditaduras da técnica, de certa visão estreita de ciência e das elites financeiras. O foco deste estudo são as práticas didáticas escolares, buscando-se destacar a comunicação entre currículo e experiências dos estudantes frente aos impasses da prática docente confrontada entre, de um lado, os movimentos de defesa da heterogeneidade, e de outro, as políticas que propõem a homogeneidade, tanto para o fazer docente quanto para as aprendizagens escolares. Para apresentação do estudo, recuperam-se alguns entendimentos da interculturalidade e de seus desafios teórico-práticos.

A análise realizada argumenta que a polifonia, o ineditismo e a interpelação mútua, características propostas por Fornet-Betancourt (1994) para repensar a filosofia intercultural, constituem aspectos relevantes a serem considerados em atividades didáticas desenvolvidas nas escolas. Para isto, são apresentados alguns relatos de atividades que demonstram a viabilidade da interculturalidade na discussão da didática escolar. Os relatos consideram o trabalho desenvolvido em 2014 no Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência – Pibid no âmbito de uma Universidade Federal.

Interculturalidade: potencialidades do conceito

Já em 1996, Stoer e Cortesão (1996, p. 21-22) afirmavam que “[...] a educação inter/multicultural crítica poderia ser considerada, numa época de transnacionalização, como um desafio à formação através do ensino das identidades minoritárias e da identidade nacional”. A preocupação dos autores era de que, em um mundo cada vez mais globalizado, a educação inter/multicultural seria necessária como instrumento para entender a trajetória do capitalismo nos processos de globalização e transnacionalização. O capitalismo leva o indivíduo a entender de forma equivocada oportunidades de vida como estilos de vida, propondo que haveria certa possibilidade de escolha. No entanto, o que há, de fato, é mais uma oportunidade que uma escolha. Oportunidade para poucos e ilusão de escolha para muitos.

A educação inter/multicultural crítica contribuiria para o entendimento (crítico) dos processos de globalização e transnacionalização na produção das *oportunidades de vida*. Do ponto de vista escolar, a interculturalidade contribuiria com a visibilidade das subjetividades, acompanhada da necessidade de restabelecimento dos atores sociais

na escola, ou seja, não apenas como meio de melhorar os processos de ensino/aprendizagem (com a valorização da diversidade cultural), mas também como empoderamento dos sujeitos em suas subjetividades e com a criação de oportunidades baseadas no sucesso escolar. A interculturalidade, nessa abordagem, seria instrumento para o trabalho com as identidades minoritárias, no sentido de seu empoderamento, do reconhecimento de suas subjetividades, e, ao mesmo tempo, uma percepção da identidade nacional enriquecida pela diversidade.

Demarcando o caráter não estático das culturas em comunicação, Juliano (1993) faz um resgate da interculturalidade, atribuindo sua origem às contribuições da antropologia. A antropologia, deixando de concentrar-se na abordagem do outro como estranho ou exótico, focou o diálogo entre as culturas, o entendimento da interação dinâmica entre culturas, superando a linearidade das perspectivas universalizantes e, ao mesmo tempo, a essencialidade que tomaria o encontro entre culturas como o fim de uma em favor de outra.

Tendo como preocupação a educação na Europa, a autora dirige sua compreensão da interculturalidade para as contribuições que poderiam ser buscadas com a intencionalidade de superar a reprodução do fracasso escolar, uma vez que os excluídos ou sem sucesso na escola compartilham culturas consideradas menores (pelas abordagens universalizantes), na condição de migrantes.

Juliano (1993) define a educação intercultural como aquela que “[...] põe a ênfase nos pontos de contato e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas”, salientando que o objetivo da integração entre as culturas deixa de lado a assimilação das culturas supostamente mais desenvolvidas pelas supostamente primitivas, objetivando o “[...] enriquecimento mútuo entre as culturas diferentes e o respeito entre iguais” (Juliano, 1993, p. 66-67, tradução nossa), por mais difícil que seja alcançar este objetivo.

Candau (2009, p. 1), em um estudo sobre “[...] a gênese histórica e a problemática atual das relações entre interculturalidade e educação no continente [americano]” situa a interculturalidade como um termo que surgiu na América Latina:

Segundo Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 15), Mosonyi e Gonzalez, dois linguistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos 70, aplicando-o à questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela.

Ainda sobre a origem do termo interculturalidade, Walsh (2009b, p. 23) salienta sua vinculação a discussões políticas demandadas pelos movimentos sociais e dirigidas não só à estrutura capitalista, mas também à

[...] subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos –

que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que estruturam e se mantêm em seu interior.

Considerando as contribuições de Stoer e Cortesão (1996), Juliano (1993), Candau (2009) e Walsh (2009b) para o entendimento da interculturalidade, é possível identificar o potencial político do conceito, do ponto de vista da busca por justiça, reconhecimento do outro e afirmação de seu direito ao empoderamento. Todavia, esta justiça, reconhecimento e empoderamento não se dão por meio da negação de outras culturas, mas pela superação da ideia de existência de uma cultura superior. Para isso, acentua-se a necessidade de *pôr em diálogo* diferentes culturas (Juliano, 1993).

Situando a interculturalidade no campo das discussões multiculturais, Candau (2008) identifica, no multiculturalismo, duas perspectivas: uma descritiva, quando se percebe o multiculturalismo como característica das sociedades atuais; e outra percepção, propositiva, que envolve ideias de intervenção, atuação, transformação da dinâmica social percebida.

Entre as perspectivas multiculturais propositivas, a autora identifica o multiculturalismo assimilacionista, quando há proposta de integração à cultura hegemônica, e o multiculturalismo diferencialista, quando há intenção de garantir espaços próprios e específicos em que as diferenças culturais possam se expressar. Além disso, a autora identifica uma terceira abordagem: intercultural. Para Candau (2008, p. 22-23), a perspectiva intercultural apresenta as seguintes características:

- [promove deliberadamente] a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade [...];
- rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais;
- [percebe] as identidades abertas, em construção permanente [hibridização cultural];
- [apresenta] consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
- [articula] questões da diferença e da desigualdade [...] sem reduzir um polo ao outro.

Ainda diz a autora:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

Em 2012, Candau assim define o foco da interculturalidade crítica:

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religioso, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 127).

Também entendendo a interculturalidade como enfrentamento da discriminação, do racismo e da exclusão, Walsh (2009a, p. 41) define a interculturalidade como “[...] conceito e prática, processo e projeto [...] que significa, em sua forma mais geral, o contato e intercâmbio entre culturas em termos equitativos, em condições de igualdade”.

Detendo-se no problema da definição do intercultural, Fornet-Betancourt (2001, p. 157) identifica a lógica que a cultura científica do Ocidente imputa ao raciocínio científico, a “arte de saber definir e classificar”, como um dos primeiros problemas enfrentados no campo. A delimitação que acompanha as definições científicas, levando à fragmentação e à fixação de fronteiras parece impedir o pensamento que tomaria por base o movimento e a integração. Além disso, o autor identifica a tendência a objetivar o definido, descolando-o de quem o define e, ainda, os marcos disciplinares que seriam monoculturais. Discutindo questões de método para uma filosofia intercultural (a partir da ibero-américa), o autor propõe o debate da interculturalidade no sentido do que seria a transformação intercultural das definições, como uma nova interdisciplina, um processo de vida pelo qual se vai forjando uma posição ética em favor da convivência com as diferenças (Fornet-Betancourt, 2001, p. 60).

Além do processo de desenvolvimento de uma posição ética em nome das diferenças, a interculturalidade implicaria um projeto político alternativo para reorganização das relações internacionais vigentes. Neste sentido, o intercultural como espaço de diálogo e comunicação entre culturas é um projeto cultural que tem como princípio o reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo das culturas em diálogo (Fornet-Betancourt, 2001, p. 160).

Em 1994, Fornet-Betancourt, ao discutir os problemas do diálogo intercultural na filosofia, indicava a necessidade da filosofia intercultural romper com a tradição cultural filosófica: “[...] a filosofia intercultural será nova, primeiro, no sentido de que será uma maneira de fazer e praticar a filosofia que brota do inédito”; um “[...] processo eminentemente polifônico, do qual se consegue sintonia e harmonia das diversas vozes pelo contínuo contraste com o outro e o contínuo aprender de suas opiniões e experiências”; a necessidade de evitar “[...] absolutizar ou de sacralizar o próprio, fomentando, pelo contrário, o hábito de intercambiar e de contrastar”; a interpelação mútua, diálogo em que a voz do próprio e do outro são percebidas como modelos de interpretação

possíveis e, ainda, entre outras características, a procura de uma herança polifônica (Fornet-Betancourt, 1994, p. 10-11).

Este detalhamento da perspectiva intercultural na busca da construção de outras referências para o pensamento filosófico, inspira, neste estudo, algumas referências para práticas didáticas interculturais: polifonia, ineditismo e interpelação mútua são características, retiradas da abordagem de Fornet-Betancourt (1994), aplicadas para a análise das práticas didáticas em discussão. O desafio é analisar as atividades para contribuir com práticas escolares menos monoculturais, mais incorporadas das demandas populares que se encontram nas escolas.

Práticas Didáticas: o contexto em análise

As práticas didáticas pesquisadas ocorreram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid no Projeto Institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Foram estudados os relatórios de licenciandos de seis áreas de formação: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Música, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia modalidade Educação a Distância/EAD. Cada uma dessas licenciaturas constitui um dos seis subprojetos e mais um subprojeto Interdisciplinar, no qual participaram estudantes das licenciaturas de Letras, Teatro, Música, Pedagogia, Ciências Biológicas, Filosofia, História e Música. Ao todo, portanto, foram sete subprojetos em 2014, coordenados por um ou mais professores do curso de licenciatura vinculado a cada subprojeto, em uma parceria com professoras/es supervisoras/es das escolas públicas. Na tabela 1 apresentamos os subprojetos, o número de bolsistas coordenadores, licenciandos e supervisoras/es de cada subprojeto.

Tabela 1 – Participantes bolsistas do Pibid em análise neste estudo, em 2014

Subprojeto/curso de licenciatura	Nº de professores da Universidade na coordenação do subprojeto	Nº de estudantes bolsistas de iniciação à docência no subprojeto	Nº de professores da escola básica bolsistas de supervisão do subprojeto
Licenciatura em Filosofia	01	05	01
Licenciatura em Pedagogia/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01	14	02
Licenciatura em Pedagogia/ Ensino Médio na formação de professoras/es	01	14	02
Licenciatura em Pedagogia/ Educação Infantil	01	14	02
Licenciatura em Pedagogia/ Educação a Distância	01	05	01
Licenciatura em Letras	02	22	04
Licenciatura em Ciências	01	10	02
Licenciatura em Música	01	10	02
Interdisciplinar	02	24	04
Total de participantes, por categoria de participação	11	118	20

Fonte: Relatório Pibid (Unirio, 2015, p. 3).

Os licenciandos, portanto, com a orientação de professoras/es de seus cursos de licenciatura e do/a(s) supervisor/a(s) professor/a da escola básica onde realizam suas práticas, planejam, executam e avaliam as atividades desenvolvidas. Anualmente, as/os professoras/es coordenadoras/es dos subprojetos, em conjunto com os estudantes, apresentam um relatório reflexivo sobre o trabalho realizado. Esses relatórios são encaminhados para a coordenação do Programa na Universidade que, por sua vez, consolida os relatórios em um Relatório Geral e o envia para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, órgão financiador das bolsas de coordenação de subprojeto, iniciação à docência e supervisão, no valor mensal de R\$ 1.400,00; R\$ 400,00 e R\$ 765,00, respectivamente.

Este trabalho analisa atividades apresentadas pelos coordenadores dos subprojetos para o relatório geral, portanto, atividades desenvolvidas nas escolas básicas parceiras. Todas as atividades constam do relatório geral encaminhado para a CAPES e, uma delas foi acompanhada por meio de uma visita realizada à escola onde a mesma foi desenvolvida.

A Tabela 2 apresenta as escolas envolvidas com o Programa na Universidade em análise, buscando demonstrar o número de alunos das escolas básicas participantes.

Tabela 2 – Escolas e alunos das escolas básicas envolvidos no Pibid em estudo, em 2014

Nome da escola	Subprojetos que atuam na escola/ Licenciaturas	Número total de alunos na escola	Número de alunos envolvidos diretamente no subprojeto
Colégio Estadual Júlia Kubitschek	Pedagogia Ensino Médio	1052	80
Escola Municipal Estácio de Sá	Letras	533	76
Escola Municipal Minas Gerais	Letras	743	78
Escola Municipal São Tomás de Aquino	Letras	649	40
Escola Municipal Francisco Alves	Música e Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental	272	158
Escola Municipal Boa Ventura	Pedagogia EAD	38	38
Escola Municipal Tia Ciata	Música	780	120
Escola Municipal Georg Pfisterer	Interdisciplinar	1000	52
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) /Educação Infantil	Pedagogia Educação Infantil	176 (crianças de 4 a 6 anos)	14
C. E. Herbert de Souza	Filosofia	1300	266
E.M. Joaquim Abílio Borges	Ciências da Natureza	416	100
C. E. Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA)	Interdisciplinar	632	180
Total de alunos		7.591	1.202

Fonte: Relatório Pibid (Unirio, 2015, p. 4).

No conjunto das ações apresentadas pelos subprojetos ao Relatório Geral, percebe-se que há uma priorização do planejamento, da avaliação e da organização didática do ambiente escolar de forma coletiva, expressa em vários apontamentos de atividades desenvolvidas na escola (Unirio, 2015, p. 6-25). As atividades se apresentam provocativas no que se refere ao currículo, trazendo a possibilidade de trabalho com conhecimentos emergentes das experiências locais, dos debates, das curiosidades tratadas como conteúdos a serem descobertos.

Cabe destacar que o Programa, na universidade em estudo, tem como uma de suas diretrizes o trabalho com conhecimentos que sejam relevantes aos estudantes e que comuniquem com suas experiências. Essa orientação que pode parecer óbvia, considerando-se as discussões do campo curricular, porém, nas realidades escolares observadas, é possível perceber que essa diretriz é ainda um valor a ser conquista-

do. Nota-se, de forma geral, nas escolas, a predominância de atividades escolares alheias à vida dos estudantes, descoladas de temas atuais e pouco integradas às suas culturas. A análise apresentada a seguir, sobre as atividades em estudo neste trabalho, mostra algumas atividades que parecem romper com esta pouca integração entre experiência, cultura e saberes dos estudantes e o trabalho proposto na escola.

Atividades Escolares: indícios de práticas didáticas interculturais

A metodologia adotada orienta-se pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 2003), em que as representações exigem o esforço do entendimento da linguagem utilizada pelos relatantes, e a análise dos relatos indica a necessidade de observação dos aspectos históricos envolvidos nas narrativas, a procura do que, em uma metodologia convencional, poderia ficar fora da análise, por não conjugar-se de forma harmônica ao todo. São os excessos, os não ditos necessariamente no corpo do relatório em análise, mas em seus anexos, as emergências das narrativas do cotidiano, que tomamos como declarações da prática e nas quais procuramos os inéditos, as polifonias, os contrastes percebidos como conhecimentos a serem sistematizados nesta pesquisa. Para compreensão dos indícios interculturais, apresenta-se a seguir os extratos destacados das narrativas apresentadas nos documentos estudados.

Candau (2012b), ao discutir o papel do/a educador/a como agente sociocultural, identifica a proposta (a) da educação como produto e (b) da educação como formação *clássica*. A primeira perspectiva com foco nas necessidades (e possibilidades) de a educação prover as demandas do desenvolvimento econômico e do mercado e, a segunda, com foco na defesa de elementos como “[...] a cultura geral, o domínio dos autores que têm um amplo reconhecimento acadêmico, os conteúdos concebidos como universais, a disciplina, a autoridade do educador e da educadora, o esforço e os procedimentos formais da avaliação”. A autora identifica (e defende) uma terceira proposta de educação que tomaria como foco a instrumentalização da transformação social, esta proposta assumiria “[...] uma perspectiva crítica e intercultural”, neste sentido, a centralidade da educação estaria na cultura e demandaria a necessidade de compreender a escola como “[...] um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2012b, p. 65-70).

Moreira e Câmara (2008), ao proporem uma reflexão sobre como trabalhar com as identidades e as diferenças na sala de aula, indicam procedimentos que podem contribuir com a organização do trabalho pedagógico na escola: (a) procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; (b) propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; (c) estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; (d) favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que

têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; (e) facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meio de comunicação; (f) propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; (g) articular as diferenças (Moreira; Câmara, 2008, p. 47-55).

Embora os autores indiquem estas ações na direção do trabalho com questões relacionadas a identidades e diferenças na escola, considerando algumas atividades encontradas no Relatório Geral (Unirio, 2015), ocorre-nos a possibilidade de que tais procedimentos venham a se tornar efetivos para qualquer temática em estudo na escola, favorecendo, assim, atividades que se comprometam com a educação crítica e intercultural.

O Relatório Geral do Pibid (2015), referente às atividades desenvolvidas pelos sete subprojetos em 2014, apresenta de forma resumida as atividades propostas nas escolas, por meio de um quadro de atividades desenvolvidas que apresenta os campos: atividade, objetivos, descrição sucinta e resultados. Após o quadro de atividades, são descritas as produções didáticas, artísticas, desportivas, lúdicas e acadêmicas decorrentes das atividades. Depois de apresentadas as produções, existem campos para a indicação dos impactos do Programa nas escolas e na universidade, em especial, nas licenciaturas envolvidas. Por fim, há ainda espaço para indicação das dificuldades encontradas, perspectivas futuras e considerações finais. O Relatório de 2015 possui 77 páginas e 19 anexos.

Nos anexos do Relatório são encontrados registros mais detalhados dos subprojetos, em especial fotográficos, mas também algumas produções de trabalhos dos bolsistas em eventos acadêmicos. Especificamente o anexo 19, com 135 páginas, traz as produções acadêmicas do subprojeto interdisciplinar. Entre estas produções, há onze trabalhos: uma monografia de graduação, dois artigos completos e oito pôsteres ou resumos expandidos, de autoria de professores coordenadores, estudantes de licenciatura e supervisores do Pibid.

É com este documento, o Relatório Geral e seus anexos, que este trabalho dialoga para destacar as atividades desenvolvidas, sendo que uma delas, a oficina sobre a questão do *aborto*, desenvolvida pelo subprojeto de filosofia, foi também acompanhada em sua execução na escola. O Relatório Geral Pibid 2015 é um documento público da universidade e estava publicado no site www.unirio.br/pibid/relatórios.

No desenvolvimento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, foram destacados pelos professores coordenadores dos subprojetos:

Percepção [por parte dos bolsistas de iniciação à docência] das dificuldades inerentes ao exercício docente: a pouca concentração dos estudantes, as faltas, os tempos ociosos (que ocasionam junção de turmas), a seleção do material

didático-pedagógico; [e também a] percepção das conquistas inerentes ao exercício docente: a curiosidade dos estudantes, a vontade de aprender, o desafio na escolha do material didático-pedagógico; percepção das relações de poder no âmbito da escola (Unirio, 2015, p. 8-9).

Um dos objetivos do Pibid é justamente permitir aos estudantes de licenciatura conviver com os problemas e desafios da escola pública e, também, com sua participação na escola, aprender possibilidades de trabalho e superação destes problemas junto aos professores experientes.

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek é uma das escolas participantes do Pibid onde os estudantes de Pedagogia/formação de professores em nível médio realizam seu trabalho. A escola se localiza no centro da cidade do Rio de Janeiro. No ano de 2014, neste subprojeto, foram criados grupos de expressão étnico-racial², com ênfase nas questões sobre educação e diversidade, para “[...] atender a demanda da Educação para as Relações Raciais” (Unirio, 2015, p. 17). Segundo o Relatório, este trabalho buscou “[...] dar centralidade às experiências com as pedagogias alternativas incluindo educadores/as parceiros/as que atuam em outras esferas indo além da escola básica. Para isto, o grupo de licenciandos contou com o apoio de um grupo da universidade que trabalha com o Teatro do Oprimido e, com este apoio, foram desenvolvidas, de março a dezembro de 2014, “[...] esquetes (peças curtas), performances, projeção e outras artes visuais e gráficas, as oficinas aconteceram semanalmente” (Unirio, 2015, p. 18). Além de trabalhar com questões raciais, o trabalho, segundo os bolsistas, permitiu tratar

[...] das identidades dos partícipes considerando as culturas juvenis e as inúmeras demandas para sua vida como educador/a [e] maior conscientização dos partícipes acerca do debate em curso no Brasil (e em outros contextos) sobre as culturas e as formas de se identificar a partir dos traços; [foi possível perceber] mudança de postura dos/as estudantes secundaristas quanto ao seu modo de defender a diversidade cultural (Unirio, 2015, p. 18).

Na avaliação da professora coordenadora do subprojeto também os licenciandos “[...] ampliaram suas visões sobre o que é o mito da democracia racial e o racismo institucional. Alcançaram maior êxito no trato com os secundaristas [estudantes do Colégio Julia Kubitschek] por adotarem práticas discursivas que valorizavam a diversidade” (Unirio, 2015, p. 18).

No Relatório de 2015, encontra-se o relato de uma atividade realizada na Escola Municipal São Tomás de Aquino, localizada na praia do Leme, Rio de Janeiro, que tinha por objetivo discutir como os alunos avaliavam sua escola, como gostariam que ela fosse. Esta atividade, desenvolvida entre setembro e novembro de 2014, pode ser compreendida como uma prática que dá voz aos estudantes, possibilitando a reflexão sobre seus desejos e demandas, de forma colaborativa e integrada aos interesses da escola e com o oferecimento de uma educação compro-

metida com a transformação. Como proposta de trabalho do subprojeto Letras, o grupo relata:

Criação e desenvolvimento de recursos midiáticos/multimídia – Laboratório de audiovisual – subprojeto Letras [voltado a] oferecer aos educandos noções básicas de cinema e fotografia e produzir um curta de animação com a técnica de *stop motion*. A oficina pautou-se na visualização de vídeos interativos e na exposição de conceitos básicos de fotografia e cinema. Em seguida, os licenciandos e a professora-supervisora planejaram, juntamente com os alunos, a sequência de imagens que comporiam o curta *A escola dos meus sonhos*. Com os celulares, os alunos captaram imagens de desenhos elaborados para o filme. Depois, por meio de ferramentas básicas de edição de imagens no Windows, os educandos aprenderam a editar o curta. [Como resultado] O uso de referências audiovisuais como maneira de abranger o conteúdo proposto permitiu que as crianças o associassem a seu universo, ao mesmo tempo em que trouxeram conhecimento novo para elas. O laboratório proporcionou aos alunos criarem cenários e bonecos e noções básicas de filmagem, já que muitos deles colocaram as mãos na câmera para filmar. Durante a exibição do curta, observou-se uma alegria muito grande entre as crianças que viram o resultado final de maneira satisfatória com seu nome nos créditos finais (Unirio, 2015, p. 22).

Trata-se de uma atividade que possibilitou aos alunos a reflexão sobre seus desejos e colocou em comunicação desejos vários, ampliou o domínio de instrumentos que estavam ao seu dispor (filmar com o celular), mas sobre os quais a ação ainda era limitada. Possibilitou-lhes reorganizar ideias, negociar intenções, dividir tarefas e somar esforços na discussão da transformação da escola³.

Outra atividade marcada pela aprendizagem por meio de interpeleção mútua e polifonia aconteceu em setembro de 2014, na Escola Estadual Herbert de Souza. As/os licenciandos em filosofia pediram aos estudantes do terceiro ano do ensino médio (jovens entre 16 e 17 anos) que escolhessem um tema a ser estudado na disciplina. O tema escolhido foi o aborto. Para desenvolvimento do trabalho, os licenciandos propuseram que os alunos da escola expressassem suas posições sobre o tema e, feito isto, fundamentassem suas posições em diferentes perspectivas biológicas e em conceitos filosóficos apresentados (das mais diversas correntes).

Para auxiliar no trabalho, os licenciandos prepararam fichas com diferentes perspectivas biológicas de entendimento do *momento em que a vida é criada*, conceitos de diferentes filósofos e também excertos da legislação sobre o tema em diferentes países. As fichas traziam informações parciais, complementadas por outras fichas que eram inseridas no debate depois que os estudantes completassem um círculo de discussão. Os alunos, em grupos entre quatro e seis participantes, deveriam associar a posição de diferentes religiões sobre o tema; os di-

ferentes conceitos filosóficos aos seus filósofos elaboradores e, no que se refere às legislações, tentar associá-las a diferentes países, de acordo com os conhecimentos disponíveis em suas experiências.

O desenvolvimento da atividade foi acompanhado na escola e foi possível perceber, em sua realização, aspectos que destacamos como atividades interculturais. O primeiro foi o fato de mobilizar a reflexão sobre o que pensamos individualmente sobre um tema, ou seja, não apenas expressar o que pensamos sobre algo, mas também refletir sobre o que pensamos, contrastando intenções, percepções e conhecimentos em um coletivo, discutindo possibilidades de pensar diferente, contrastando, também, diferentes vertentes na abordagem do tema. Além de provocar a autorreflexão sobre suas próprias posições, a atividade possibilitou conhecer e compreender como pensam outras pessoas sobre o assunto, de acordo com outros referenciais (biológicos e/ou filosóficos e/ou religiosos) e também desfazer, de algum modo, algumas ideias pré-concebidas, entre elas, a de que todas as religiões seriam contra o aborto. Poderíamos considerar esta atividade como polifônica, de relativo ineditismo e dirigidas para interpelação mútua dos participantes. Se considerarmos as contribuições de Juliano (1993), também podemos identificar o foco no diálogo entre diferentes formas de perceber o aborto, diálogo permeado por questões culturais.

No subprojeto interdisciplinar encontramos outra atividade a ser destacada, que pode ser compreendida como provocativa de um ambiente escolar onde os conhecimentos trabalhados se comuniquem com as experiências dos estudantes. A atividade aparece no relato de uma licencianda de Pedagogia que atua no subprojeto interdisciplinar. A estudante descreve um trabalho com esquetes teatrais a partir de temas geradores propostos pelo professor da turma. No caso focado em seu relato, o tema foi *opressão* e, segundo a licencianda:

A movimentação dos estudantes em grupos para dividir os espaços físicos de 'ensaio/composição' [foi] bastante dinâmica, organizada e autônoma. Em alguns minutos uma cena surgiu e depois outra e outra, vivas, com vozes múltiplas que buscavam maneiras de atuar e dar espaço à representação. [...] As esquetes trouxeram situações onde a 'identidade de gênero, corpo, escola e cidadania' eram abordadas de forma criativa e rica de saberes sócio culturais sobre a questão da diferença nos ambientes por onde circulam, discutimos o olhar do outro sobre nós. Saberes múltiplos dos estudantes que se traduzem em atividades curriculares de improvisação teatral como linguagem coletiva (Unirio, Anexo 19, 2015, p. 5-6).

As esquetes com temas do cotidiano, neste contexto propostas a estudantes entre 11 e 15 anos (segundo segmento do ensino fundamental), deram voz a questões que são vividas e não discutidas, não interpeladas, não refletidas e podem colaborar com a compreensão de si e do mundo em trocas coletivas, formação indicada no próprio relato da licencianda como relevante para os alunos e para a professora da turma, aberta aos múltiplos saberes.

Ao apresentar um trabalho realizado em uma turma da Escola Municipal Georg Pfisterer, dois licenciandos do subprojeto interdisciplinar destacaram a diferença entre o rótulo que os estudantes da escola básica recebem na instituição e o que os estudantes demonstram conhecer:

Em diversas conversas com alunos descobrimos habilidades em patins e *skates*, desejos de se juntar às forças armadas, prêmios em competições de surf e participações em cursos de fotografia oferecidos por bibliotecas públicas (Unirio, 2015, Anexo 19, p. 123).

Os licenciandos continuam seu relato afirmando que foi possível perceber um significativo conjunto de conhecimentos que “[...] ressaltam a necessidade de produzir espaços para que esses saberes possam ser valorizados” (Unirio, 2015, p. 123). O relato dos licenciandos de letras e teatro chama a atenção para quantos saberes outros estão latentes na turma escolar e são desconhecidos pela escola. Referem-se a conhecimentos complexos, valorizados socialmente, importantes para a formação e ignorados nas atividades práticas da escola. Reforça-se, portanto, a necessidade de uma educação atenta à visibilização de sujeitos e seus conhecimentos.

Em outro relato, dois licenciandos do subprojeto interdisciplinar revelam sua surpresa em presenciar, entre adolescentes de turmas de projeto⁴, a compra e troca de livros de literatura, sem a interferência ou ação da escola na proposição da atividade. Os licenciandos destacam o quanto a escola e a sociedade, de uma maneira geral, se mostram preconceituosas em relação à capacidade de ler dos alunos da referida turma. O relato, intitulado *os alunos “não leitores” que leem*, apresenta como conclusão:

[...] quando nos colocamos em contato com o aluno e com seus professores, ao capturarmos suas práticas de leituras nos/dos/com os cotidianos com mais atenção para o seu cotidiano, podemos notar que há uma enorme diferença entre o jovem leitor e a imagem que se cria desse leitor, em especial se ele vier de escola pública (Unirio, 2015, p. 135).

Estas seriam algumas das questões com as quais a interculturalidade crítica se compromete, situações de aprendizagem que se contrapõem a uma leitura da educação escolar como depósito de saber – a educação bancária denunciada por Freire (1975) – e afirmam a possibilidade de ver de outra forma o ambiente escolar e seus sujeitos, percebendo os conhecimentos que estão presentes nas experiências e que podem/precisam ser refletidos na e com a escola. É certo que nem todas as práticas que constam do Relatório Geral em análise podem ser compreendidas como interculturais, assim como algumas destas, aqui destacadas, resultam mais de um Programa que financia um trabalho coletivo entre escola e universidade, do que da espontaneidade de qualquer dos dois agentes. Trabalho este especialmente provocado pelas discussões referentes à interculturalidade crítica na universidade em

questão, em um contexto de planejamento (4h semanais), que foge da realidade, ainda, de muitos professores no Brasil. Mas, para não cair no discurso um tanto fácil de que todas as mazelas educacionais decorrem exclusivamente da falta de estrutura, e sem negar, todavia, a importância desta, entendemos que há espaço, conteúdo e, principalmente, necessidade de, tanto no campo do currículo quanto no da didática, aprofundarmos a discussão sobre a interculturalidade como ferramenta para promoção de uma educação mais significativa nas escolas, por meio de um entendimento mais aberto do que venha a ser o conhecimento escolar e, principalmente, do reconhecimento do potencial de saberes outros disponíveis no ambiente escolar.

Conclusão

O estudo aqui apresentado partiu do entendimento de que as práticas didáticas na escola de ensino fundamental podem se comprometer com a construção de uma escola mais democrática. Este comprometimento implicaria que a compreensão do mundo que a escola se proponha a desenvolver considere relevante o entendimento crítico das desigualdades que, embora apresentem aspectos econômicos, não se resumem a estes. O compromisso intercultural demandaria que crianças, jovens e adultos tivessem seus conhecimentos e valores colocados em diálogo na escola.

O trabalho identificou potencialidades da interculturalidade como um movimento que se ocupa do entendimento crítico dos processos de globalização e transnacionalização e da valorização dos processos de subjetivação envolvidos na escola, comprometidos com a criação de oportunidades de sucesso escolar e com as identidades minoritárias. A intensidade do movimento intercultural assenta-se tanto na denúncia dos processos de exclusão social e econômica e, com especial relevância, cultural, quanto no esforço por identificar a permanente comunicação entre culturas e a expectativa de que, nas palavras de Candau (2008, p. 23), seja possível a construção de um projeto comum no qual “[...] as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Considerando-se as características atribuídas por Fornet-Betancourt (1994) para a construção de um pensamento filosófico intercultural, a polifonia, o ineditismo e a interpelação mútua foram identificados como aspectos a serem considerados na análise das práticas realizadas por meio do Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid em projeto em andamento na Universidade Federal, locus deste trabalho. As práticas desenvolvidas no Pibid, aqui consideradas como interculturais, constam do Relatório Geral do Pibid da Universidade (2015) e foram desenvolvidas em escolas parceiras do projeto no ano de 2014.

Foram apresentadas quatro atividades – (1) oficina do Teatro do Oprimido, dedicada à discussão das relações raciais, realizada no subprojeto de Pedagogia/formação de professores; (2) elaboração do vídeo *A Escola dos Meus Sonhos*, desenvolvida pelo subprojeto de letras com

alunos do primeiro segmento do ensino fundamental; (3) estudo do aborto em atividade promovida pelo subprojeto de filosofia com estudantes do terceiro ano do ensino médio; (4) esquetes do cotidiano, sobre o tema opressão, realizadas com estudantes do segundo segmento do ensino fundamental pelo subprojeto interdisciplinar – e dois relatos de licenciandos do subprojeto interdisciplinar sobre os conhecimentos que perpassam a sala de aula e que, em um primeiro momento, são invisíveis à escola.

As atividades foram destacadas por contribuírem com a visibilização de saberes outros que estão latentes nas escolas, atividades que, segundo os relatos, envolveram os estudantes em reflexões sobre suas culturas, suas atitudes e procedimentos, de forma a comunicar outras formas de perceber o conhecimento próprio e o conhecimento dos outros e de tomá-los desde sua relevância social. Foram atividades identificadas como polifônicas, pois não se prendiam a um exclusivo entendimento da realidade; de relativo ineditismo, pois destoaram das práticas escolares hegemônicas, geralmente marcadas pela homogeneidade dos procedimentos e conteúdos e pelas conclusões pré-estabelecidas e de interpenetração mútua, já que todas geraram questões que fizeram repensarem-se licenciandos, professores e estudantes da escola básica, em diálogos sobre suas experiências.

Entendemos que as atividades didáticas tomadas com referências na interculturalidade podem colaborar com a construção de uma sociedade melhor, em que a participação de todos na produção e reprodução do conhecimento seja (re)conhecida e compreendida como direito.

Recebido em 16 de junho de 2016
Aprovado em 14 de novembro de 2017

Notas

- 1 Próprio aqui é utilizado no sentido dos movimentos colombianos na defesa de uma *educação própria* “uma aposta na preservação da memória ancestral, manifestações culturais, costumes herdados e refletidos no cultivo da terra” (Miranda, 2014, p. 1058).
- 2 Grupos de discussão que focalizam em temas étnico-raciais.
- 3 O vídeo pode ser visto em <www.youtube.com/watch?v=p69pES3uffo> (Escola Municipal São Tomas de Aquino, 2014).
- 4 Turmas de projeto são enturmações de estudantes na escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro que agrupam alunos com histórico de reprovação escolar e considerados, muitas vezes, como *problemas* na escola, em função do baixo desempenho escolar que apresentam.

Referências

AMARAL, Ághata. O Uso de Vozes e Personagens: docência e currículos. Pôster. Anexo 19. In: UNIRIO. **Relatório Geral Pibid Unirio 2014**. Rio de Janeiro: Unirio; impresso, janeiro 2015. P. 3-8.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Educação Cultural na América Latina: tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA), 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012a. P. 107-138.
- CANDAU, Vera Maria. O Educador como Agente Sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b. P. 55-80.
- ESCOLA MUNICIPAL SÃO TOMAS DE AQUINO. **A Escola que Queremos**: vídeo turma Professora Ivone. Rio de Janeiro: Subprojeto Pibid Letras e Escola Municipal São Tomas de Aquino, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p69pES3uffo>>. Acesso em: 18 maio 2015.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de Método para uma Filosofia Intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. Lo Intercultural: el problema de su definición. In: INTERCULTURAL BALANCE Y PERSPECTIVAS. ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE INTERCULTURALIDAD, 2001, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Fundação CIDOB, 2001. P. 157-160.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Textos 5. Porto: Afrontamento, 1975.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras. 2. Edição, 2003.
- JULIANO, Dolores. **Educación Intercultural: escuela y minorias étnicas**. Madrid: EUDEMA S.A., 1993.
- MIRANDA, Claudia. Afro-Colombianidade e Outras Narrativas: a educação própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1056-1076, out./dez. 2014.
- MOREIRA, Antonio Flavio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 13-37.
- PELEGRINI, Raphael Pelosi; TAVEIRA, Clara Caraciol. Espaços Formativos, Memórias e Narrativas de Valorização: por um aluno maior do que o discurso subalternizador corrente. Pôster. Anexo 19 In: UNIRIO. **Relatório Geral Pibid Unirio 2014**. Rio de Janeiro: Unirio; impresso, janeiro 2015. P. 123-129.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. Educação Inter/Multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: uma perspectiva a partir da semiperiferia. **Dinâmicas Multiculturais: novas faces outros olhares**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa Estudos e Investigações, 1996. P. 21-34.
- TAVEIRA, Clara Caraciol; PELLEGRINI, Raphael Pelosi. Espaços Formativos, Memórias e Narrativas de Leituras Invisíveis: os alunos “não leitores” que leem.

Pôster. Anexo 19. In: UNIRIO. Rio de Janeiro: Unirio; impresso, janeiro 2015. P. 130-135.

UNIRIO. **Relatório Geral**. Impresso. Janeiro 2015. Disponível em: <<http://pibid.unirio.br/wp-content/uploads/2015/06/Relat%C3%B3rio-unirio2014.pdf>>.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de) coloniale de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir; re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

Andréa Rosana Fetzner é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGEDU) e professora do Departamento de Didática, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Educação e graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
E-mail: akrug@uol.com.br