

## INTERCULTURALIDADE: INSTRUMENTO DE MUDANÇA DA PRÁXIS ESCOLAR<sup>140</sup>

### INTERCULTURALITY: INSTRUMENT OF SCHOLAR PRAXIS CHANGING

Rosane Barreto Ramos dos Santos<sup>141</sup>

Paulo Pires de Queiroz<sup>142</sup>

#### Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre a escola básica e as suas culturas de referência, problematizando a interculturalidade como uma alternativa plausível e necessária à educação. A discussão parte do pressuposto de que o cotidiano escolar se assenta em práticas pedagógicas monoculturais que não valorizam a diversidade. Urge, pois, pensar práticas educativas que (re) conheçam e valorizem as culturas trazidas pelos sujeitos ao espaço escolar, estimulando comunicações dialógicas e práticas propositivas interculturais. Conclui-se que, através do diálogo e do reconhecimento das diferentes identidades em níveis de igualdade e diferença, seja possível constituir uma sociedade democrática a partir da escola básica brasileira.

**Palavras-chave:** Escola básica. Identidades, Igualdade, Monoculturalismo.

#### Abstract

This article develops a reflection about the basic school and its cultures of reference, problematizing the Interculturality as a plausible and necessary way to education. The discussion starts from the assumption that the daily school settles on monocultural pedagogic practices that do not value the diversity. It's urgent to think of educational practices that recognize and value the cultures brought to the scholar environment by the subjects, encouraging dialogic communications and intercultural propositional practices. We conclude that, through the dialog and the recognition of the different identities in levels of equality and difference, is possible to constitute a democratic society from the Brazilian basic school.

**Key-words:** Basic school. Identities. Equality. Monoculturalism.

---

<sup>140</sup>Artigo elaborado com base na pesquisa de mestrado concluída pelo CMPDI/ UFF, sob a orientação do professor Dr. Paulo Pires de Queiroz.

<sup>141</sup>Mestre (CMPDI-UFF/ 2016); Psicopedagoga e Especialista em Supervisão Educacional (UCAM); Pedagoga (UNESA); Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Professora da Educação Básica do Município de Nova Iguaçu. E-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br. Telefone: (21)96014-2045

<sup>142</sup>Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br. Telefone: (21)99767-7102

## Introdução

As diferenças culturais, presentes tanto na esfera social quanto no ambiente educacional, têm sido objeto de discussões tanto pela comunidade acadêmica quanto pelos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse espaço, a interculturalidade emerge como um princípio possível e benéfico de gestão da diversidade. Entretanto, o monoculturalismo está profundamente arraigado na cultura e no conhecimento escolar, bem como nas experiências vivenciadas em sala de aula. Este contraste coloca a escola num dilema: permanecer em sua “zona de conforto” monocultural ou aceitar o desafio da interculturalidade.

A interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematizarmos as relações e as experiências dos indivíduos em sociedade e nos desafia a pensarmos a educação por outro prisma, transcendendo as práticas escolares monoculturais, reconhecendo como legítimos modos “outros” do fazer educacional para que, de uma forma diversificada, sejam reconhecidos os diferentes sujeitos na escola. Consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudança da *práxis* escolar, em sentido democrático.

Sendo assim, o presente artigo busca analisar como a interculturalidade pode auxiliar na construção ou ressignificação de práticas educativas dialógicas que incluam todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, levando-se em conta o respeito, o reconhecimento e o empoderamento das diferentes identidades culturais. A escola, permeada pela homogeneidade, está convidada a aprender a conviver com as diferenças de um modo positivo e construtivo, que aponte a uma sociedade emancipatória.

A reflexão está organizada em quatro seções, além desta Introdução e da Conclusão. A seção segunda, desenha um diagnóstico da cultura escolar, situando-a entre seus padrões monoculturais e as necessidades interculturais que lhe são impostas por seus contextos de referência. Na sequência, a argumentação se volta a uma discussão da interculturalidade como uma ferramenta plausível e desejável de construção de uma educação básica mais igualitária e plural. Fundamentado numa

revisão bibliográfica acerca da educação intercultural, o artigo procura oferecer um ponto de vista contributivo ao debate acadêmico.

### **A escola entre o monoculturalismo e a interculturalidade**

A escola, uma das esferas sociais onde os indivíduos partilham experiências por longos períodos, não deve compreender que sua função se restringe simplesmente à aprendizagem de conteúdos pedagógicos prescritivos, sob diretrizes burocráticas que regem determinado sistema educacional. A escola deve, antes de mais nada, estar preocupada com a qualidade da formação holística dos indivíduos, de prepará-los para desempenhar seus papéis de forma consciente e crítica em sociedade, capacitando-os a interagirem através do diálogo e de práticas inclusivas, cientes de *quem sou eu* e de *quem é o outro* entre suas diferenças e igualdades que contribuem para a formação da sociedade como um todo. No entanto, a tendência é que a cultura escolar seja reproduzida cotidianamente para impor obstáculos a tal projeto pedagógico.

Precisamos definir de que forma queremos ocupar os espaços sociais ao nosso redor; de que forma queremos perceber e atuar em sociedade e quais as contribuições que o ambiente escolar pode viabilizar para que o aprendizado seja vantajoso e considerado significativo pelos alunos que frequentam os bancos escolares. Não há aprendizagem relevante se não há interesse em aprender, uma vez que, como afirma De La Taille (2008):

[...] A teoria é de simples explicitação: toda conduta tem uma finalidade, sempre definida pela afetividade, ou seja, pelo interesse. Vale dizer: o que move o indivíduo é seu interesse; sem ele, nada acontece. (...) um aluno desmotivado não aprende porque falta-lhe, justamente, o interesse, sem o qual não há conduta (DE LA TAILLE, 2008, p.18).

Em busca de uma educação que desperte o interesse dos discentes pela aprendizagem por meio de currículos e conteúdos que ressignifiquem a heterogeneidade dos indivíduos e o sentimento de pertença a esse espaço, não podemos desvinculá-la das questões sociais e culturais, pois, antes de sermos escola,

somos sociedade. Nascemos seres sociais e integramos diferentes grupos para, depois, a escola ser inserida em nosso contexto de vida. A herança cultural, primeira que nos é transmitida ao nascermos, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar, muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos.

Dessa forma, a escola encontra-se imersa em um turbilhão cultural, pois, além de sua própria cultura instituída por meio de regras, diretrizes e planejamentos, não pode desconsiderar o fazer cultural dos indivíduos que ingressam em seus espaços, como se a cultura não influenciasse e fosse relevante ao fazer pedagógico. Portanto, podemos afirmar que os aspectos culturais dão forma, transformando a educação em um corpo em movimento que ganha vida por meio das pessoas que a personificam, significam e ressignificam esses espaços. Temos presente que

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2008, p. 13).

Nesse cenário de possibilidades e alternativas, as relações estabelecidas entre cultura e educação nos situam em dois grandes eixos: (A) um ensino monocultural e etnocêntrico, ideal propagado pela classe social hegemônica, presente em larga escala nas escolas e nos currículos prescritivos; ou (B) um ensino intercultural, que pode promover o diálogo e reconhece os indivíduos como únicos e diferentes entre si e não homogêneos.

Esses dois grandes eixos culturais nos quais nosso sistema educacional está alicerçado trazem à tona duas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem que guiam a maneira como os alunos são percebidos, valorizados e “empoderados” (Candau, 2008, p. 81) seja com base em uma educação intercultural dialogando com as diferenças ou em princípios monoculturais que transformam os alunos em meros reprodutores do status quo perpetuados nas carteiras escolares.

Se partirmos da premissa de que o ser humano é composto por aspectos culturais diversos que fazem parte da sua realidade e que estão inseridos no contexto escolar com suas múltiplas perspectivas, as vivências que estabelecemos em interação com variados grupos culturais podem contribuir de forma significativa para a mudança dos paradigmas estabelecidos pela visão unilateral e engessada da educação monocultural.

Uma vez que somos múltiplos em nossa existência, um ensino como tal não condiz com uma perspectiva emancipadora dos indivíduos e da sociedade, já que a hegemonia presente em seu discurso não favorece relações e as trocas mediadas pelo diálogo, por não reconhecerem ou, mesmo, ignorarem as diferenças culturais dos sujeitos.

Mesmo com base em uma sociedade diversa, ainda é evidente que os aspectos monoculturais se evidenciam nas nossas práticas cotidianas e na aceitação de critérios que baseados sob a ótica de um único grupo em específico, o da classe hegemônica, desconsiderando o que é alheio aos seus ideais dominantes. Cabe ressaltar que esse padrão unívoco, de acordo com Candau (2008),

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

Os alicerces educacionais sob os quais a educação monocultural está embasada, compreendem a sala de aula assim como todo o ambiente escolar sob a vertente de uma única cultura, onde os saberes se constituem de forma padronizada e homogeneizada (Candau, 2012a) na qual o docente se configura como o detentor do conhecimento que é transmitido para os seus alunos.

Uma educação monocultural, com seu modelo “engessado” de mera assimilação passiva do conhecimento (Moreira, 2012), enfatiza atitudes que inviabilizam o diálogo entre os sujeitos dentro do espaço escolar, rotulando e

estigmatizando sujeitos e culturas, sem criticar os ideais da classe dominante. Neste quadro, segundo Moreira (2012),

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

Podemos, portanto, observar que quando a escola não trabalha o reconhecimento das diferentes culturas, quando não apresenta a seus alunos outras versões das histórias, quando não discute assuntos relacionados a hierarquização, subalternização e os processos excludentes, continuará promovendo práticas monoculturais.

Pensar novas alternativas para que o fazer educacional possa conceber diversamente os sujeitos requer um esforço conjunto entre corpo docente e equipe técnico-pedagógica em direção a propostas pedagógicas que mais significativamente valorizem os alunos e suas realidades. Nesse cenário de (re)construção, o monoculturalismo tão intensamente propagado pela classe social hegemônica em suas relações de controle e poder precisa dar lugar à uma sociedade mais plural e a interculturalidade emerge como uma importante alternativa capaz de viabilizar esse projeto, também na escola básica.

### **Interculturalidade: Uma alternativa para a valorização da diferença na escola**

Diante da necessidade de a escola refletir acerca da importância do reconhecimento dos sujeitos e como interagem com os demais, a educação intercultural pode se configurar como uma alternativa viável. Porém, colocar em prática um ensino como esse pode se tornar tarefa difícil no ambiente escolar, um desafio do qual muitos preferem abster-se.

Em prol de uma educação intercultural, algumas características precisam ser adotadas, como *liberdade, proatividade, dinamismo e comprometimento* com a

produção de ideias e práticas de reconhecimento cultural e diálogo entre as culturas. De acordo com Moreira (2013), tais práticas deveriam

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

A interculturalidade é desafiadora para todos os que participam do contexto escolar. Contudo, no momento em que a escola assume esta postura, a sua cultura começa a mudar, ainda que pouco a pouco. Ao invés de ser vista como uma “prática sem sentido”, o ensino intercultural poderia contribuir para conscientização do que os sujeitos são, como são representados e como podem ser agentes de mudança nos contextos sociais que estão inseridos, em direção a uma democracia que forme cidadãos críticos em uma sociedade.

Pensar interculturalmente a sociedade é pensá-la em sua forma mais diversa, onde grupos dos mais variados segmentos comungam do mesmo espaço em cujo direito de ser diferente não conduz o sujeito à exclusão social, mas ao respeito devido ao outro,

[...] que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAUI, 2008, p. 108).

Entretanto, é importante analisarmos de que forma a interculturalidade pode se tornar instrumento de ressignificação das práticas educativas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que nem toda a educação que se diga intercultural tem em sua base a criticidade como eixo central. Nessa direção, concordando com Walsh (2009), afirmamos que existem duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A primeira delas está afinada à lógica da classe dominante. Por outro lado, a segunda se constitui numa possibilidade mais efetiva de diálogo democrático entre as culturas.

Walsh (2009) define que a “interculturalidade funcional”

[...] não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais (p. 21).

Trazendo essa definição para o campo educacional, podemos associá-la à *folclorização* das atividades educativas. Na maioria das vezes, as “abordagens interculturais” dos educadores nas escolas se resumem às datas comemorativas, em festividades que acontecem em feriados e que não debatem e aprofundam a diversidade sociocultural dos alunos e nem os emaranhados relacionais nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Abordando superficialmente os assuntos sobre as diferenças no âmbito escolar, a interculturalidade funcional acaba refletindo os interesses da classe hegemônica nos livros, nos conteúdos e nos planejamentos elaborados pela escola. Segundo Walsh (2009), essa também pode ser uma forma de exclusão dos alunos em sua aprendizagem, pois não são levados em consideração os verdadeiros sentidos de suas histórias de vida e as possíveis contribuições de suas culturas ao processo educativo e à socialização na escola.

A interculturalidade funcional objetiva manter o *status quo* e os interesses da classe dominante. Em direção alternativa, a chamada “interculturalidade crítica” acena à emancipação dos sujeitos e culturas. Olhando por esse prisma, Walsh (2009) defende que a proposta

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

A interculturalidade crítica vai até o cerne das questões sociais, problematizando as relações de poder instauradas entre os sujeitos e de que forma a

educação escolar legítima uma forma de pensar e decidir das camadas populares que seja favorável ao interesse de poucos grupos detentores do poder (Santos, 2016).

Dessa forma, a proposta se constitui

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

Seu caráter problematizador contribui para o resgate das mais diversas identidades dos indivíduos trazendo à tona as discussões que envolvem igualdade e diferença. Nossas identidades vão sendo construídas na medida em que interagimos com os outros e com o mundo de maneira construtiva tecendo caminhos, experimentando novas possibilidades, deixando que o outro se revele qual como é sem estabelecer preconceitos e aos poucos perceber que nossas identidades não são acabadas, pois nos modificamos à medida que experimentamos e aprendemos com o outro.

Sem dúvida, o espaço escolar pode ser um grande fomentador das diretrizes postuladas, trabalhando conceitos e atividades pedagógicas que “empoderem os sujeitos” (Candau, 2008, p. 81). Nesse sentido, é necessário favorecer momentos e espaços que promovam o diálogo entre *todas* as culturas, beneficiando um reconhecimento positivo de si e do outro, sem discriminações e subalternizações.

A escola deve transformar a sua “pretensa” neutralidade em *lócus* de debate e de valorização da diversidade cultural dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ela precisa pensar, elaborar, avaliar, reconhecer, dialogar e valorizar as diferentes culturas dos sujeitos que personificam a escola, para que não restrinjamos nossos olhares aos aspectos unilaterais que permeiam nossas práticas para com isso, desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” e ainda reconstruindo

o que consideramos “comum” a todos e a todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2012, p. 246).

É de extrema importância salientarmos que os termos igualdade e diferença não se opõem. De acordo com Candau & Leite (2007), essas ideias conduzem para mesma direção e seus significados precisam ser esclarecidos para que os indivíduos lutem tanto pelo direito à igualdade quanto pelo direito à diferença. Candau (2012a) defende que “(...) igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. (p. 239).

A autora afirma que igualdade e diferença configuram um grande desafio para os educadores na escola. Os professores precisam estar atentos para que os termos não sejam confundidos com padronização e desigualdade e estimulem o diálogo, conscientes de que as experiências produzidas podem conduzir ao reconhecimento das diferentes identidades envolvidas.

Para Candau & Moreira (2008), o diálogo que se estabelece com as diferenças presentes na escola, nos conduz à reflexão sobre a diversidade cultural que permeia a sala de aula e interfere significativamente no processo de aprendizagem, trazendo um claro desafio para as práticas docentes no contexto escolar. Uma prática educacional intercultural crítica pressupõe a aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicos, exigindo, como afirma Walsh (2009)

[...]uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (...) como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009).

A abordagem dos conteúdos dentro de uma perspectiva intercultural, minimiza as diferenças por meio da aproximação entre o ensino e a aprendizagem

significativa, ao mesmo tempo em que ajuda a formação do pensamento crítico sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o mundo, configurando-se uma mudança de atitude que pode ajudar a edificar uma sociedade mais igualitária e plural. Além disso, desperta nos alunos suas potencialidades intelectuais, sociais e pessoais, a consciência acerca de outros povos em suas diversidades culturais e sobre sua própria identidade, desenvolvendo sua autoestima.

Ainda sobre as identidades, é preciso reconhecer suas multiplicidades no espaço escolar que podem ser melhor visibilizadas mediante o estabelecimento de relações *horizontalizadas*, como propõe a pedagogia freireana (FREIRE, 2016), por exemplo. A todos deve-se delegar a responsabilidade pelo ato de ensinar, tornando os atores envolvidos protagonistas da construção de conhecimento através de propostas que questionem barreiras impostas pelas relações de poder verticalizadas, típicas da cultura escolar.

No discurso intercultural, as questões pertinentes a identidade e diferença são essenciais para a construção de uma sociedade e uma escola que pensem de forma diversificada os contextos onde os sujeitos estão inseridos e que os fazem ser produtores de culturas. Uma vez, desenvolvedores de cultura não se configuram como simples receptores da cultura alheia, mas percebem que os conceitos elaborados pelos outros são diferentes dos deles.

Nossas opiniões sobre o mundo, o que acreditamos, os valores sócio-históricos que carregamos conosco e/ ou construímos, as trocas que estabelecemos entre os diferentes, seja individualmente ou em nossos grupos sociais, podem fazer-nos superar o monoculturalismo, indo ao encontro de um diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 246).

A interculturalidade, embora desafiadora, traz enormes benefícios para uma educação que pense diversamente a construção de valores, pois, antes de mais nada, a troca de experiências entre os diferentes grupos que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando quaisquer formas de discriminação ao pluralismo sociocultural, seja ele linguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, entre outros.

Contudo, para que essas práticas se efetivem é importante que a escola como um todo (não somente docentes e discentes) não contemple superficialmente a diversidade prevista em um ensino intercultural, mas que esteja disposta a proporcionar um ensino diversificado que efetivamente envolva e desperte o interesse dos profissionais envolvidos nesse processo.

A preparação dos alunos para uma vivência crítica das questões sociais, deve passar por uma reformulação das formas de aprendizagem do professor na orientação sobre justiça e responsabilidade e conduzir as ações na sala de aula para o aprendizado colaborativo, onde o conteúdo deve ser preciso na abordagem das contribuições dos diversos grupos, sem caricaturizações, mas, baseado em um planejamento conciso e coerente que aproxime aluno e realidade.

Para tal, o docente deve “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2009, p. 59). É a partir desse reconhecimento que se torna possível edificar um ambiente comunicativo entre as diferenças, onde ideias e experiências possam entrar em efetivo diálogo, promovendo a construção mútua de todas as culturas.

Não há como negar que uma educação intercultural pode não só favorecer uma socialização democrática no espaço escolar, como também colaborar ao desenvolvimento intelectual dos alunos. A despeito das críticas de que a educação intercultural poderia dar vazão a um possível “esvaziamento” do sentido da educação básica – a construção de conhecimento –, a interculturalidade tem muito a oferecer nesse sentido também.

O diálogo com a alteridade “abre mentes”, amplia pontos de vista sobre a realidade, permitindo lidar com eles de maneira respeitosa, crítica e eficaz para a resolução de problemas. O diálogo intercultural aumenta potenciais de argumentação, escuta e negociação. Edifica trocas de experiências, que acrescentam informações que podem ser convertidas em conhecimentos úteis a uma convivência democrática, dentro e fora da escola.

A interculturalidade é, pois, uma ferramenta viável e desejável para uma transformação de uma educação básica comprometida com a produção democrática

de conhecimento. O ranço das estruturas epistemológicas e culturais que estabeleceram critérios de exclusão e desvalorização do que o outro é, do que faz e do que traz consigo, perdura em nosso convívio social e a escola é uma instituição onde o discurso hegemônico tende a ser significativamente reproduzido e legitimado. Por isso mesmo, a educação intercultural se torna uma providência cada vez mais urgente.

### **Considerações Finais**

Como podemos observar, não se esgotam as questões que envolvem o monoculturalismo e a interculturalidade dentro do contexto escolar. E os rumos que a educação pode tomar, continuam sendo motivo de intensas discussões devido às suas práxis que perpetuam o *status quo* ou libertam os sujeitos.

Apesar da importância que os aspectos interculturais trazem em sua essência, ainda são muito fortes e enraizados nos cotidianos sociais e da escola os aspectos monoculturais etnocêntricos que enxergam superficialmente as diferenças e as identidades que os indivíduos trazem consigo, uniformizando os seres e os saberes. Entretanto, a aposta em uma visão intercultural, apesar de ser um grande desafio, pode transformar a passividade de uma educação monocultural na dialogicidade dos indivíduos, dinamizando as aulas, empoderando professores e alunos em uma construção que se faz em conjunto, problematizando os conhecimentos, trazendo novos à discussão e às experiências dos indivíduos, construindo criticamente identidades e valorizando as diferenças.

Porém, é importante pontuar que a interculturalidade não pode se tornar uma mera constatação de fatos e de que há a diversidade cultural na escola, perpetuando a omissão e a inércia que não impulsionam em direção ao outro, pelo contrário, devem levar a ações que movimentam o pensar, o questionar, o resistir à imposição da cultura dominante, em direção à mudança sensível que se espera de uma escola que seja realmente inclusiva. É através do diálogo igualitário e plural entre as diferentes identidades culturais que se pode constituir uma sociedade democrática a partir do “chão da escola”.

## Referências

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/350>> Acesso: 05 nov. 2016.

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

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, Educação e Direitos humanos. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educação em Direitos Humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 108-118.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-61.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11\\_iss2/articles/candau.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11_iss2/articles/candau.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

MOREIRA, Antonio Flavio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, pp. 180-194, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149/23337>> Acesso em: 06 de jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol28n12012.36149>

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf)> Acesso em 10 out. 2016

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite: 20/11/2018