



**CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA
PARA A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL:
REPENSANDO O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Ana Paula Souza do Prado Anjos¹

Marilde Queiroz Guedes²

Resumo: As desigualdades sociais e educacionais e as discriminações étnico-raciais no Brasil constituem um dos maiores estigmas da colonização/colonialidade e têm desafiado educadores(as), pesquisadores(as), movimentos sociais e outros segmentos interessados na busca de alternativas teóricas, epistemológicas e políticas para compreender e enfrentá-las. Neste trabalho, propomos analisar epistemologicamente as possíveis contribuições da interculturalidade crítica para o currículo e a formação docente, tendo em vista o acesso à educação inclusiva e à justiça social. A reflexão apresentada é um recorte da base teórica da pesquisa de mestrado intitulada *Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores(as)* defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais – PPGCHS da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de alguns(as) autores(as): Almeida (2019), Gomes (2008), Walsh (2012), Silva (2005), Lopes (2013), Nogueira (2017), Fraser (2002), dentre outros(as). Os achados da pesquisa apontaram que as discriminações étnico-raciais têm assumido novas faces e resultado em desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais e limitado o acesso das pessoas negras a direitos fundamentais que constituem os pilares da justiça social. No que refere ao desenvolvimento de novas bases teóricas para a educação, a interculturalidade crítica tem sido vista como um paradigma em potencial para repensar o currículo e a formação docente, considerado o desenvolvimento de uma outra consciência sobre as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Discriminações étnico-raciais. Interculturalidade crítica. Formação docente. Currículo.

¹ Ana Paula Souza do Prado Anjos, Mestrado em Ciências Humanas e Sociais (UFOB). Analista Universitária – Pedagoga da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus IX). E-mail: apanjos@uneb.br.

² Marilde Queiroz Guedes, Pós-Doutorado (Universidade de Lisboa (Lisboa/PT (2018), Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (UFOB). E-mail: marildequeiroz@outlook.com.

Abstract: Social and educational inequalities and ethnic-racial discrimination in Brazil constitute one of the biggest stigmas of colonization/coloniality and have challenged educators, researchers, social movements and other segments interested in the search for theoretical, epistemological and political alternatives to understand and face them. In this work, we propose to epistemologically analyze the possible contributions of critical interculturality to the curriculum and teacher training, with a view to accessing inclusive education and social justice. The reflection presented is an excerpt from the theoretical basis of the master's research entitled Interculturality and ethnic-racial affirmative action policies: challenges and perspectives of the curricula of teacher training courses defended in the Postgraduate Program in Human and Social Sciences – PPGCHS from the Federal University of Western Bahia (UFOB). To this end, we resorted to the theoretical contributions of some authors: Almeida (2019), Gomes (2008), Walsh (2012), Silva (2005), Lopes (2013), Nogueira (2017), Fraser (2002), among others. The research findings showed that ethnic-racial discrimination has taken on new faces and resulted in social, economic, cultural and educational inequalities and limited black people's access to fundamental rights that constitute the pillars of social justice. Regarding the development of new theoretical bases for education, critical interculturality has been seen as a potential paradigm for rethinking the curriculum and teacher training, considered the development of another awareness about ethnic-racial relations.

Keywords: Ethnic-racial discrimination. Critical interculturality. Teacher training. Curriculum.

Resumen: Las desigualdades sociales y educativas y la discriminación étnico-racial en Brasil constituyen uno de los mayores estigmas de la colonización/colonialidad y han desafiado a educadores, investigadores, movimientos sociales y otros segmentos interesados en la búsqueda de alternativas teóricas, epistemológicas y políticas para comprenderlas y enfrentarlas. En este trabajo nos proponemos analizar epistemológicamente los posibles aportes de la interculturalidad crítica al currículo y la formación docente, con miras al acceso a una educación inclusiva y a la justicia social. La reflexión presentada es un extracto de la base teórica de la investigación de maestría titulada Interculturalidad y políticas étnico-raciales de acción afirmativa: desafíos y perspectivas de los planes de estudio de las carreras de formación docente defendidas en el Programa de Posgrado en Ciencias Humanas y Sociales – PPGCHS de la Universidad Federal del Oeste de Bahía (UFOB). Para ello, recurrimos a los aportes teóricos de algunos autores: Almeida (2019), Gomes (2008), Walsh (2012), Silva (2005), Lopes (2013), Nogueira (2017), Fraser (2002), entre otros. Los resultados de la investigación mostraron que la discriminación étnico-racial ha adquirido nuevas caras y ha resultado en desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas y en un acceso limitado de los negros a los derechos fundamentales que constituyen los pilares de la justicia social. En cuanto al desarrollo de nuevas bases teóricas para la educación, la interculturalidad crítica ha sido vista como un potencial paradigma para repensar el currículo y la formación docente, considerada el desarrollo de otra conciencia sobre las relaciones étnico-raciales.

Palabras-clave: Discriminación étnico-racial. Interculturalidad crítica. Formación docente. Plan de estudios.

INTRODUÇÃO

O Brasil, país de dimensão continental, constituído por povos de diversas culturas, integrado à economia mundial, vivencia diversos atritos no processo de convivência étnico-racial e social, resultantes do modelo de colonização (exploratória) a que foi

submetido, das desigualdades sociais agravadas pelo modelo de capitalismo de mercado, das relações de dominação entre as classes sociais, de negação de direitos fundamentais, da oferta de um modelo de educação homogeneizadora, do não reconhecimento dos saberes e diferenças que enriquecem a diversidade dos povos que o constitui.

Diante do desafio de refletir sobre outras alternativas para enfrentar as discriminações que atingem as pessoas negras, com reflexos nos espaços educacionais, propomos analisar epistemologicamente as possíveis contribuições da interculturalidade crítica para o currículo e a formação docente, tendo em vista o acesso à educação inclusiva e à justiça social – considerados pilares para a igualdade de direitos e respeito às diferenças.

A reflexão apresentada é um recorte da base bibliográfica da pesquisa de mestrado (dissertação) defendida pela autora em uma universidade federal do estado da Bahia. Tem como referências epistemológicas, os saberes decoloniais (interculturalidade crítica), crítico-reflexivos (Freire, 2001) e de justiça social (Fraser, 2002), abordados a partir da análise de conteúdo (Franco, 2008).

Ao analisar as discriminações de natureza racial como redutora de direitos, estudos (Almeida, 2019; Walsh, 2012; IBGE, 2019) têm mostrado que essas, somadas às desigualdades econômicas, sociais e educacionais que afetam a população negra e outras minorias no Brasil, reduzem as possibilidades de acesso à vida digna e aos direitos humanos fundamentais, fazendo-se necessária a institucionalização de ações específicas para garantir o acesso desses segmentos a direitos básicos, como educação, pois as desigualdades educacionais que atingem as pessoas negras geram outras desigualdades, especialmente, as vinculadas ao mundo do trabalho.

Com o propósito de compreender as desigualdades educacionais geradas pelo racismo, intelectuais, pesquisadores(as), coletivos e movimentos sociais vêm propondo o desenvolvimento de outros modelos de referência educacionais para América Latina e demais países do Sul Global, tomando como base a realidade de cada território. Dentre esses, podemos apontar os estudos afrocêntricos, o multiculturalismo, o interculturalismo, a educação popular, entre outros.

Enquanto proposições epistemológicas, o multiculturalismo e a interculturalidade, em uma dimensão crítica, têm apresentado resultados promissores no enfrentamento das discriminações, por procurarem construir espaços de visibilidade das diferentes culturas em

todas as áreas da sociedade, não os reduzindo à tolerância ou ao simples reconhecimento da cultura do(a) outro(a), como fazem as tendências multiculturalistas liberais e conservadoras.

Especificamente, a interculturalidade crítica, enquanto outra epistemologia teórico-prática que prima pela inclusão, libertação e autonomia de todos os indivíduos, é, em si, também, instrumento político, epistemológico e filosófico que pode colaborar na compreensão das causas e consequências dos sistemas de opressão ou com a libertação dos oprimidos. Neste artigo, a mesma será mobilizada para analisar os desafios e as contribuições do currículo e da formação docente para o enfrentamento das discriminações raciais e das desigualdades educacionais

1. OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS

As intolerâncias e as desigualdades relacionadas à raça/etnia são um problema crônico e secular no Brasil, e atingem todas as classes sociais. Sendo assim, o enfrentamento desse problema requer compromisso político-social e ações interdimensionais. No âmbito da educação, necessita-se de algo mais, ou seja, o despertar de um olhar mais aguçado sobre a qualificação docente, o currículo, as intervenções pedagógicas nas ocorrências de bullying, as relações interpessoais, assim como na organização e na cultura escolar.

Em meio à crescente demanda por reconhecimento das diferenças, a abordagem sobre as questões raciais constitui, ainda, um verdadeiro desafio nos processos formativos dos(as) professores(as). Somado a esses, hooks (2013) chama atenção para o seguinte:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência crítica da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam represadas. (hooks, 2013, p. 55)

Diante disso, as teorias tradicionais do currículo, baseadas no modelo eurocêntrico, têm-se mostrado incapazes de atender aos emergentes propósitos de uma educação inclusiva e crítica, por seus objetivos estarem ancorados em referências educacionais fechadas em si mesmas, engendradas para atender um projeto hegemônico de sociedade.

Com as limitações dessas, as teorias críticas vêm ganhando força, ao evidenciarem as relações íntimas entre capitalismo, ideologia e a escola, e abordando outros elementos, a

exemplo de “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (Silva, 2005, p. 17).

Logo, a implementação de outro modelo de formação docente exige novos saberes, relações, sujeitos, competências, objetivos e outras estruturas curriculares. Segundo Pansini e Nenevé (2008), as licenciaturas que têm como objetivo formar o “professor descolonizador”, ou seja, aquele(a) que se identifica com a cultura dos(as) alunos(as), contribuirão “para a construção do processo pedagógico voltado para o local, a valorização dos conhecimentos e experiências populares” (Pansini; Nenevé, 2008, p. 42).

Além desses propósitos, uma formação docente descolonizadora se assenta nas categorias e princípios das teorias curriculares pós-críticas, com foco no desenvolvimento de profissionais crítico-reflexivos quanto às “culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2008, p. 519), e conscientes do compromisso com a transformação social.

Assim como Pansini e Nenevé (2008) e Gatti (2017), acreditamos que, para qualquer mudança no sistema educativo, a formação de professores(as) – seja inicial ou continuada – precisa ser considerada como tendo um enfoque central, porque são os(as) professores(as) os(as) principais atores(atrizes) envolvidos(as) no processo de transformação e condução do currículo formal, real ou oculto, em sala de aula.

Como as instituições de educação superior, geralmente, têm mais autonomia pedagógica e abertura a novas experiências educacionais, a garantia de uma formação inicial diferenciada é fundamental para assegurar aos(as) futuros(as) docentes(as) o desenvolvimento de uma “pedagogia engajada³”. Como tais propostas sofrem diversas resistências no sistema formal, a formação continuada, nessa perspectiva, pode não ser assegurada.

Consoante Pansini e Nenevé (2008, p. 31),

a formação inicial de professores é um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, nesse sentido [...] os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e ainda sobre como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e

³ Proposta pedagógica criada por bell hooks, que tem como premissas: o desenvolvimento de uma educação holística e progressiva, o bem-estar dos sujeitos, a autoatualização do professor, a luta antirracista e o fortalecimento do estado democrático de direito por meio do exercício da liberdade e da promoção do diálogo (hooks, 2013).

locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem.

Não podemos atribuir responsabilidade integral e estrita à qualificação inicial para solucionar as crises existentes na escola. Concordamos com Nóvoa (2017), quando afirma que, muitas vezes, “a formação de professores é vista como uma espécie de resposta ou de ‘salvação’ para todos os problemas educativos” (Nóvoa, 2017, p. 1131). Daí, corre-se o risco de reduzir a visão sobre o todo e culpabilizar apenas o(a) professor(a) pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, segundo o autor, a finalidade da formação é “criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Entendemos que a formação de professores(as) não pode ficar reduzida à etapa inicial; ela se consolida com/e a partir da prática educativa e da formação continuada, constituindo, assim, o desenvolvimento pleno da profissão docente. Afirmamos isso a partir da compreensão de que o ato de ensinar, em si, é exigente, requer a reflexão constante sobre a prática, a busca por novos conhecimentos, bem como requer a interação com o mundo, especialmente quanto ao racismo, um problema sociocultural de caráter opressor.

2. CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Ao considerar o currículo como um percurso norteador do processo de ensino aprendizagem, um conjunto de elementos formativos de identidades, e/ou uma ponte que interliga a cultura e a escola em determinado tempo histórico, somos levados(as) a compreendê-lo como um instrumento condutor de diversos caminhos, que variam conforme as intencionalidades do projeto de educação pretendido. Entretanto, no contexto das teorias pós-criticas, o currículo assume outras dimensões. A própria concepção de currículo é desestabilizada, haja vista que a essência das identidades, dos fatos, dos conhecimentos é constantemente questionada e revista, porque, segundo Silva (2000, p. 74), “a identidade cultural não é uma identidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente [...] A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças”. Nessa interface, Ivenicki (2018), defende a dessencialização da categoria

identidade, pois isto “poderia ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar o ‘eu’ e o ‘outro’” (Ivenicki, 2018, p. 1155). Ainda segundo a autora, isso é necessário porque as identidades são “híbrida[s], transitória[s] e fluida[s]” (Ivenicki, 2020, p. 41).

Compartilhando desse pensamento, Lopes (2013) declara que,

na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social (Lopes, 2013, p.18)

A implementação de um currículo que preze pela diversidade e pelo enfrentamento à colonização e a suas novas faces perpassa por mudanças epistemológicas, filosóficas, sociais, culturais, políticas e educacionais (linguagem e comportamentos dos(as) agentes da educação, materiais didáticos, processos de avaliação e de formação docente, relação entre a cultura escolar e a dos(as) educandos(as)).

Sendo assim, o currículo na ótica da interculturalidade crítica, na visão de Reis (2017), é entendido como um

artefato complexo que implica em múltiplas articulações movidas pelo interesse de apontar caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à homogeneização, aos estereótipos e aos padrões culturais hegemônicos e marginalizadores. (Reis, 2017, p. 147)

Já Torres Santomé (1995, p. 172) o apresenta como “um currículo anti-marginalização”, ou seja, “aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (Torres Santomé, 1995, p. 172). Por ser uma proposta educacional de resistência, sua implementação, no Brasil, sempre foi rechaçada e, nos últimos anos, tem sido ainda mais combatida, haja vista estarmos vivendo em tempos de obscurantismo epistêmico, político, cultural e de ampliação das situações de preconceitos de múltiplas dimensões.

Historicamente, apesar da ampliação de acesso dos(as) negros(as), indígenas e de outras minorias políticas nas últimas duas décadas na educação superior, com destaque para as licenciaturas, o que se presencia é um caráter homogeneizador. O currículo, as práticas

pedagógicas, as relações entre professor(a) e acadêmicos(as) têm sido pouco(a) modificados(as). Apesar disso, cabe às instituições, enquanto espaços de discussão, formação profissional e produção de conhecimentos, garantir a continuidade e consolidação de práticas educacionais inclusivas e libertadoras.

Ivenicki (2020, p. 32) contribui com essa ideia ao argumentar que

pensar no currículo no âmbito do ensino superior e, mais especificamente, na formação de professores, implica em reconhecer seu impacto na formação das identidades docentes, enfatizando-se seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados, em função de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários.

As mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola estão entrelaçadas ao processo de formação docente. Daí afirmarmos ser, essa formação, essencial a qualquer mudança almejada na educação e na sociedade.

Assim como Freire (1996), acreditamos que a educação, numa perspectiva crítica, é capaz de libertar as pessoas do individualismo, dos preconceitos e da ignorância, sentimentos entrelaçados nos desejos daqueles(as) que querem sobrepor sua cultura à cultura do outro.

Ao ilustrar o que vem sendo construído em outros países, nessa perspectiva, sinalizamos a utilização da voz do(a) educando(a) como instrumento pedagógico em experiências interculturais de algumas escolas de Portugal. Segundo Szelei, Tinoca e Pinho (2019), o incentivo à realização de práticas de ensino com foco na voz dos estudantes (escuta, colaboração e liderança estudantil) visa a combater as relações de poder injustas, e possibilitar condições dos(as) estudantes serem ouvidos(as) e envolvidos(as) nas tomadas de decisões. Ao compartilhar do mesmo pensamento, Messiou et al., (2016) reiteram que “as vozes” podem estimular o pensamento nas escolas. Algo semelhante foi proposto, no Brasil, por Paulo Freire, explicitado de forma mais didática nos livros *Pedagogia do Oprimido* (1972) e *Pedagogia da Esperança* (1992); a proposta punha o foco no diálogo e no desenvolvimento do pensamento crítico, tomando em consideração os elementos cotidianos presentes na vida dos(as) educandos(as).

Com efeito, repensar a estrutura educacional e um modelo de ensino aprendizagem pressupõe mudanças em processos teóricos e pedagógicos. Não adianta mudar a estrutura

da instituição, o conteúdo a ser ensinado se conservam as mesmas concepções e metodologias, mantendo um corpo docente sem a formação necessária ao novo paradigma.

Conforme Nogueira (2017, p. 17), “o modelo de formação docente atual, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, é ainda muito precário”, pois muitas instituições têm reduzido o estudo dos conteúdos em apenas uma disciplina de 60 (sessenta) horas, de forma contingencial e realizada por professores(as) sem conhecimento na área. O autor advoga, ainda, que “a abertura de disciplinas obrigatórias junto à grade específica do curso é uma ação indispensável no âmbito da institucionalização da temática” (Nogueira, 2017, p. 95). Entretanto, concordamos com Gomes (2008), segundo a autora, o processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira só será possível se o trato da questão racial no currículo não for confundido com mais conteúdos escolares ou novas disciplinas na graduação e na educação básica. Esse é um tema a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, ou seja, deve perpassar por todos os componentes curriculares e pela prática pedagógica de todas as pessoas docentes.

Para além da curricularização das temáticas raciais e étnicas, a consolidação de uma proposta com esse foco pleiteia, nas instituições de educação superior, um público heterogêneo, com ingresso por meio de cotas raciais, requerendo até alteração nos “espaços institucionais, e não apenas a matriz curricular de alguns cursos” (Nogueira, 2017, p 17), ou seja, é preciso estabelecer condições, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vista à criação de núcleos de estudo, projetos de pesquisa e extensão, eventos, mudanças nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ações desse tipo têm a capacidade de possibilitar discussões e produções de conhecimentos que servirão de bússola ao desenvolvimento de ações interculturais no espaço acadêmico, possibilitando formação sólida dos(as) futuros(as) profissionais da educação, os quais podem, por sua vez, contribuir na formação de outra cultura de convivência social com/e a partir das diferenças. Aprender com as diversidades requer uma vontade de considerar pontos de vista alternativos, tanto entre estudantes quanto entre os(as) docentes (Messiou et al., 2016).

Conforme salienta Burbules (2012), as diferenças precisam deixar de ser vistas como problema e passar a ser consideradas como uma oportunidade, porque

os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história;

porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica e democrática. (Burbules, 2012, p. 176)

A educação intercultural é, sem dúvida, uma proposta promotora de oportunidades, pois possibilita a interação entre as diversas culturas e os diferentes modos de pensar. Por isso, Forquin (1993, p. 139) sugere que “uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados nas áreas de contatos culturais”. Em seus princípios, esse tipo de modelo de referência é aberto e causa deslocamento de crenças e atitudes mediante a interação. Assim, as pessoas são conduzidas a construir ou reconstruir, por meio da interação, as próprias identidades, as quais não são fixas, nem puras, mas móveis. As transformações ou reconfigurações, todavia, só são percebidas à medida que vivenciamos novas experiências.

Um outro imperativo que se impõe às instituições formadoras é o desafio de repensarem as relações estabelecidas internamente com os(as) discentes, acolher, valorizar e trabalhar os saberes trazidos por eles(as), de forma a dar sentido ao aprendizado. Nessa reflexão, Assis, Martins e Guedes (2015) anunciam que a ausência do estabelecimento de uma relação mais íntima entre os conteúdos ensinados e os(as) estudantes pode ser um potencial para tornar o ensino inócuo. Uma instituição fechada em si, que não promove o diálogo do currículo com as experiências culturais, sociais e pessoais dos(as) estudantes jamais terá condições de promover uma educação aberta ao outro e mudanças no processo de ensinagem⁴.

Segundo Akkari (2015), a ideia de abertura à diversidade cultural no sistema educacional brasileiro é relativamente nova, apesar da diversidade étnica e racial ser intrínseca à sociedade brasileira desde a colonização. Entretanto, a implementação do interculturalismo crítico na educação “reabre feridas, antagonismos e conflitos históricos que geram temores pela coesão nacional” (Akkari, 2015, p. 164).

Confrontando os interesses hegemônicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) trouxeram intrinsecamente um discurso com muitos elementos da interculturalidade crítica, resultado da participação social democrática em sua construção. Somada a esse

⁴ Ensinagem é um termo concebido por Anastasiou (2015), para referir-se a uma situação de ensino da qual, necessariamente, decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor(a) e alunos(as) uma condição fundamental para a construção do conhecimento.

avanço, no ano de 2005, foi criado o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com o propósito de estimular o desenvolvimento de cursos de caráter intercultural em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, para formar professores(as) aptos à docência nas comunidades indígenas, a fim de atender a educação básica.

O referido programa foi o primeiro, de grande impacto, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), responsável pela disseminação de cursos desta natureza em todas as macrorregiões do país, conforme demonstrado no Quadro 1. Contudo, no Brasil, as políticas de formação nessa perspectiva ainda são muito incipientes, porque a maioria dessas é ofertada de forma especial, ou seja, não tem orçamento permanente e depende de interesse de gestão de governo, da publicação de editais e da adesão das instituições interessadas em ofertar novas turmas. Em outros países da América Latina, diferentemente, já existem universidades organizadas nessa base epistemológica, com destaque para a Universidade Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), na Bolívia; a Universidade Autônoma Indígena e Intercultural (UAIIN) na Colômbia; a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) no Equador; o Centro de Investigação e Formação para a Modalidade Aborígine (CIFMA) na Argentina.

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas Interculturais no Brasil

CURSO	INSTITUIÇÃO
Pedagogia Intercultural Indígena	Universidade do Estado do Amazonas
	Universidade do Estado de Mato Grosso
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
	Universidade Federal de Minas Gerais
	Universidade Federal do Amapá
	Universidade do Estado do Pará
	Instituto Federal (<i>Campus</i> de Porto Seguro - Ba)
	Universidade Federal do Espírito Santo
	Universidade Federal de Roraima
	Universidade do Estado de Mato
	Universidade do Estado do Pará
	Universidade Estadual do Ceará
Educação Intercultural	Universidade Federal do Goiás
Licenciatura Intercultural	Universidade do Estado de Mato Grosso
Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena	Universidade do Estado da Bahia (<i>Campi</i> de Paulo Afonso e de Teixeira de Freitas)
Pedagogia Intercultural Indígena	
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Universidade Federal de Santa Catarina
Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba	Universidade Federal do Ceará

Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu"	Universidade Federal da Grande Dourados
Diversidade Cultural Latino-Americana	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena	Universidade Estadual do Maranhão
Pedagogia Intercultural	Universidade Estadual Vale do Acaraú

Fonte: Sites das Universidades Estaduais e Federais, 2020.

A maioria das graduações dessa natureza, no Brasil, está vinculada à qualificação de professores(as) indígenas. Isso demonstra que as experiências de educação interculturais, no ensino superior, voltadas à afrodescendência ainda são incipientes, principalmente quando se considera a dimensão populacional negra (pretos(as) e pardos(as)) do Brasil, que é de 56,10%, segundo dados da Pnad (IBGE, 2019).

É importante salientar que a concretização de ações interculturais tem ocorrido inclusive nas universidades criadas com o objetivo de promover a integração internacional na educação superior, em 2010, a saber: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), para ofertar vagas a estudantes do Brasil e de outros países de língua portuguesa; e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a qual é constituída por professores(as) e alunos(as) de países da América Latina. Ao analisar as propostas de algumas licenciaturas ofertadas por essas instituições, pôde-se verificar a presença de elementos propiciadores para o desenvolvimento de discussões e ações interculturais, de forma a atender a diversidade do público atendido.

Podemos sinalizar também a existência de ações próprias para inclusão de segmentos étnicos indígenas e afrodescendentes em muitas universidades estaduais e federais, como as políticas de cotas, que, em sua essência, são uma política funcional, mas podemos apontá-la como um passo no desenvolvimento de ações interculturais ao possibilitar o acesso de maior quantidade de jovens e adultos de diferentes povos e pertencimentos racializados na academia, com suas demandas por propostas educacionais diferenciadas.

É importante frisar que as ações desenvolvidas em uma instituição só atingem a dimensão da interculturalidade crítica na medida em que discutem dialeticamente a realidade dos indivíduos, e quando questionam as estruturas promotoras e/ou mantenedoras das discriminações e desigualdades sociais.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em

determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2008, p. 54)

Para o melhor direcionamento dos processos de formação docente, segundo a perspectiva em estudo, fica evidente que não basta o engendramento de programas e de políticas educacionais, assim como não bastam mudanças curriculares; faz-se necessária a produção de conhecimentos compartilhados entre os(as) profissionais da educação. O desenvolvimento de experiências desta natureza ultrapassa os muros da universidade; depende, além do mais, de ações políticas, culturais, econômicas, éticas, filosóficas, entre outras.

Diante da aparente intensificação de atos discriminatórios vivenciados nas relações sociais, faz-se urgente pensar, mesmo que contrariando os interesses do Estado, ações preventivas, formativas e de conscientização que garantam direito à vida e à dignidade das pessoas, tais como mudanças na escolha das bases teóricas, nas práticas pedagógicas e nos propósitos dos processos formativos de todos(as) os(as) profissionais da área de educação.

Acreditamos que o processo de formação docente pode fazer muita diferença no combate aos preconceitos e no estabelecimento de condições viáveis à convivência das diferentes culturas no interior da escola, uma vez que constitui “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo” (Sacristán, 1999, p. 82 apud Guedes, 2019, p. 12). Por isso, enfatizamos a necessidade de desaculturar o currículo, e criar condições para implementação de propostas pedagógicas interculturais na perspectiva da libertação, da criticidade e da humanização do processo educativo.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA O ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES RACIAIS E PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

A interculturalidade pode contribuir na luta de todos(as) aqueles(as) que possuem uma marca identitária que os inferioriza, seja a marca do gênero, pigmentação da pele, etnia, idade, capacidades física e mental, porque se trata de “uma proposta baseada no respeito à diversidade, [e] que se concretiza no reconhecimento e construção de uma disponibilidade

para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (Fleuri, 2003, p. 17). Essas marcas, quando inter-relacionadas, podem potencializar os atos discriminatórios, é o que revela Akotirene (2019) com a discussão sobre interseccionalidade.

Há muita resistência na implementação de propostas dessa natureza na educação formal, porque o fortalecimento das identidades dos sujeitos subalternizados nas escolas incomoda e “desestabiliza a lógica eurocêntrica” (Moreira, 2001, p. 76), haja vista essa ser o cerne ideológico do Estado, que é fortemente influenciado por organismos neoliberais com ideais hegemônicos, por grupos de extrema-direita e por uma elite preconceituosa e excludente.

A educação intercultural tem caráter multidimensional, interseccional e complexo, o que amplia os desafios na sua concretude em substituição à perspectiva eurocêntrica. A análise dos problemas educacionais sob a perspectiva desse modelo precisa partir da realidade, não os reduzindo à dimensão cultural. De acordo com Fleuri (2004), os desafios postos à interculturalidade perpassam pelos seguintes planos:

(i) Político - promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais, e simultaneamente, garantir o direito à diferença pessoal e cultural; (ii) Social - favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e de solidariedade; (iii) Educativo - desenvolver a disposição a explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural, ao mesmo tempo em que tempo que constrói os processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. (Fleuri, 2004, p. 3)

Cabe salientar que essa proposta emerge dos movimentos sociais e segmentos culturais subalternizados, ou seja, nasce na periferia do poder. É um paradigma de contestação das estruturas hegemônicas, da cultura dominante e do modelo de organização político-social da América Latina. Portanto, as representatividades desse projeto não detêm os instrumentos de poder e capacidade de articulação mais sofisticados. Além do mais, é uma proposta que provoca desestabilização, relativização, crítica e de autocrítica de todas as culturas submetidas a um processo de interação (Forquin, 1993). Trata-se de algo que confronta a posição e status da cultura eurocêntrica e que, portanto, questiona as estruturas dos sistemas político, econômico e social. Vale registrar que propostas dessa natureza têm

apresentado dificuldades de concretização no sistema regular da educação básica devido à falta de autonomia das instituições escolares e à interferência do Estado e dos organismos internacionais, políticos e econômicos, que priorizam a manutenção de um modelo educativo hegemônico e de desigualdade social.

Com a falta de apoio na implantação efetiva da interculturalidade crítica na educação, cabe mais uma vez aos movimentos sociais, à sociedade civil organizada e à comunidade acadêmica continuar a pesquisar, produzir e desenvolver todas as experiências possíveis como uma condição de resistência e de demonstração de que existem outras formas de pensar um modelo de educação, mais humanizado e cidadão. É oportuna a perspectiva de Mendes e Silva (2015, p. 5), que ressaltam que

a educação intercultural e as políticas educacionais, desde a sua criação, representam esforços na direção de que culturas ainda consideradas subalternas um dia possam conviver pacificamente, incluídas com dignidade num contexto equitativo considerando princípios como identidade cultural, direito e diferença, autonomia e nação como sendo eixos fundamentais no terreno da educação e da cidadania.

Ao considerar a sustentação das desigualdades sociais em diversos tentáculos, podemos afirmar que o não acesso a uma educação que instrui e que forma consciência crítica e política é um dos pilares à manutenção da concentração de renda, das discriminações, dos conflitos e da injustiça social. Nesse entendimento, Santos (2006, p. 104) denuncia: “la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global”. O acesso ao conhecimento libertador possibilita às pessoas se desprenderem de preconceitos, egoísmos e de uma visão míope sobre as relações e diversidades étnicas e socioculturais. É por tentar compreender e atuar em diversas dimensões da sociedade que a interculturalidade crítica tem sido considerada como uma das propostas mais promissoras na promoção de mudanças nas estruturas sociais, a começar por questionar os interesses e implicações das desigualdades múltiplas (gênero, classe, política, social, cultural, racial e econômica), além da negação de direitos fundamentais às minorias marginalizadas na sociedade.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a escola enquanto espaço de inclusão tem o potencial de possibilitar o acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder na sociedade, entre eles: informações sobre os direitos; domínio da língua oficial; conhecimento sobre a própria história; construção do prestígio social dos grupos marginalizados;

reconhecimento da riqueza das diferenças culturais; desconstrução de preconceitos; promoção da convivência dialógica entre os(as) diferentes.

Ao tratar da justiça social em tempos de globalização, Fraser (2002), chama a atenção que essa só é viável, quando perpassa pela redistribuição de poder, reconhecimento social e direito de representação. Para a autora, redistribuição e reconhecimento são categorias que são interdependentes. A redistribuição (economia política) tem foco nas injustiças socioeconômicas que estão alicerçadas na estrutura econômica da sociedade, as quais têm se intensificado pelo capitalismo neoliberal. Já o reconhecimento (cultura), centra-se nas injustiças culturais enraizadas nos padrões de como determinados grupos são representados.

A terceira categoria defendida por Fraser (2002) é a da representação (participação social), a qual tem caráter político, embora as outras também a tenha. O acesso aos espaços de representação política, segundo a autora, possibilita às minorias conquistarem democraticamente mais espaço de poder para inserir suas pautas de reivindicações na agenda formal e política do governo ou do Estado, para implementação de políticas públicas.

A partir das concepções apresentadas, podemos vislumbrar que o pensamento de Fraser comunga com a proposta de educação defendida por Freire (2001, p. 49), uma vez que essa “estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”.

Infelizmente, a garantia constitucional a uma educação formal com qualidade, democrática, inclusiva, conheça e valorize as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2006, Art. 3), no Brasil, é um privilégio para poucos(as), quando deveria ser um direito (Teixeira, 2007). Para minimizar tais desigualdades, instituições e governos têm sido desafiados a implementarem políticas públicas em diversas áreas para promover pelo menos o mínimo de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as contribuições teóricas decoloniais, chegamos ao entendimento de que a interculturalidade crítica é uma proposta teórico-prática que atua em várias dimensões, e que prima pela interação entre as diversas culturas em favor da coexistência social, do respeito às diferenças, do empoderamento das minorias, da compreensão crítica das causas

e implicações das desigualdades sócio raciais, e do desenvolvimento de uma educação antirracista. Juntamente com as teorias pós-críticas do currículo, tem se mostrado mais promissora na construção de propostas curriculares inclusivas.

Depreendemos também que, para a qualificação de profissionais sensíveis às questões étnico-raciais, é preciso um currículo repensado e apoiado em paradigmas educacionais que primem pela formação crítica, reflexiva, humana e política. Sem uma perspectiva que contemple esses olhares, não se pode garantir uma atuação transgressora, consciente, acolhedora, empática, inter-relacional e dialógica nas instituições de educação.

Assim, o desenvolvimento de uma formação docente sob o prospecto do respeito às diferenças se sustenta na redefinição do currículo, garantias legais, por reconhecimento e visibilização das realidades e culturas dos(as) educandos(as). Ao passo que consolida o reconhecimento do outro com suas especificidades, também constrói os pilares para enfrentamento das desigualdades educacionais e almeja a justiça social.

Contudo, o acesso às práticas educacionais inclusivas, crítico-reflexivas, humanizadas e para autonomia tem-se tornado um dos caminhos mais promissores na luta e na construção de alternativas que viabilize a justiça social e a garantia das minorias de acesso a conhecimentos que corroboram para reivindicação dos direitos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 159-182, jan./jun. 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.152p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 264 p.

ASSIS, Carolina de; MARTINS, Nilza da Silva; GUEDES, Marilde Queiroz. Currículo reprodutor e currículo transgressor: uma discussão sobre formar para os direitos humanos. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 1, n. 3, p. 287-297, dez, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org).

Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de A. Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175 -206.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr, 2008a.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 16-34, maio/jun/jul/ago, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios de uma política intercultural de educação: a perspectiva desenvolvida pelo Núcleo Mover (UFSC). **Pedagogia (UNOESTE)**, São Paulo, v. 3, p. 07 - 40, 2004.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra – PT, n. 63, p. 7-20, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 166 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 721-737, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre-RS: ENDIPE, 2008, p. 516-528.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013. 288 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio

de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 32, p. 30-45, mar./maio 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto-PT, n. 39, p. 7-23, 2013.

MENDES, Pablo Eugênio; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação intercultural, epistemologia latino-americana e descolonização do saber. In: XI Semana Científica UNILASALLE. Canoas-RS, 2015, Canoas. **Anais ...** Canoas-RS: UNILASALLE, 2015, p. 1-7.

MESSIOU, Kyriaki; et al. Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, 2001.

NOGUEIRA, Audrey Michele. **A implementação da lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG**. 2017. 118 p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Minas Gerais, 2017.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferença. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 135-150, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria**. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006. 112 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 59-98.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Editora Autêntica. 2005. 156 p.

SZELEI, Nikolett; TINOCA, Luiz; PINHO, Ana Sofia. Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 79, p. 176-187, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.