

ANA CAROLINA PEREIRA DE SOUZA

**AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A
PARTIR DAS RELAÇÕES CULTURAIS: UM CAMINHO ONDE
SURGEM RELAÇÕES INTERCULTURAIS?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande–MS
2025

ANA CAROLINA PEREIRA DE SOUZA

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Bolsista: Fundect/MS

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adir Casaro
Nascimento

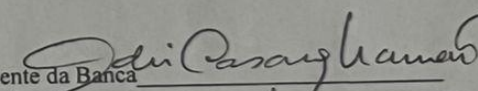
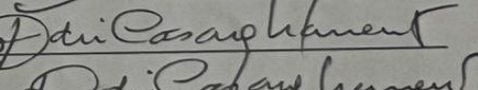
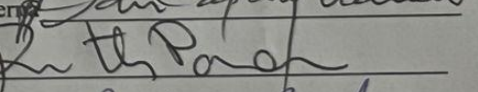
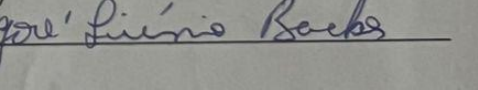
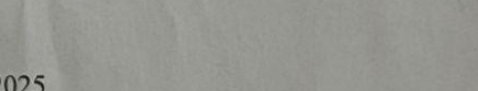
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS

**"AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS
RELAÇÕES CULTURAIS: UM CAMINHO ONDE SURGEM RELAÇÕES
INTERCULTURAIS?"**

ANA CAROLINA PEREIRA DE SOUZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 
Profª. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Examinadora Externa 
Profª. Dra. Martha Coelho Castro Troquez (UFGD) Examinadora Externa 
Profª. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 16 de dezembro de 2025

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S719d Souza, Ana Carolina Pereira de

As diferenças no currículo de uma escola pública a partir das relações culturais: um caminho onde surgem relações interculturais?/ Ana Carolina Pereira de Souza sob orientação da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento.-- Campo Grande, MS : 2026.

129p.:il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026

Bibliografia: p.121-125

1.Diferenças.2.Escola.3.Currículo.4.PPP.5.
Interculturalidade crítica I.Nascimento, Adir Casaro.
II.Título.

CDD:375

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a minha amiga/irmã/madrinha Meuri Flores Gregory.

AGRADECIMENTOS

O processo do Doutorado é sensível e as vezes doloroso. Mas é um caminho de muito conhecimento, luta e persistencia. Agradeço á Deus em primeiro lugar, por nunca deixar acontecer coisas ruins comigo, na estrada e por sempre se fazer presente ao lado de sua Mãe Maria Santissima.

Meu agradecimento á minha querida orientadora Adir Casaro Nascimento, pela paciencia, orientações e por nunca soltar a minha mão nesta jornada. Adir me ensinou a ter coragem no programa de Doutorado, e me fez uma pessoa capaz, de lutar pelos meus sonhos e pela pesquisa em foco.

À Fundect, pela concessão da Bolsa de Estudos, que me ajudou financeiramente a cursar o Doutorado.

Aos professores e professoras do PPGE que, durante esses quatro anos, compartilharam saberes e conhecimentos conosco. À secretária Luciana e Carol, por serem sempre prestativas e a todos os/as funcionários/as desta universidade. Aos professores e professoras que que aceitaram participar desta banca. À minha querida, Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan, por tanto carinho nessa jornada e pelos abraços que foram refúgio. Ao Prof^o Dr^o José Licinio, por todos os ensinamentos e contribuições. À Prof.^a Dr.^a Ozerina Victor de Oliveira e Marta Coelho Castro, pelo aporte, e por tanto carinho e zelo com as contribuições da escrita desta tese de Doutorado. Minha eterna gratidão.

Ao Amor da minha vida, meu esposo Márcio Bresolin, por sempre cuidar do nosso maior tesouro, que é nossa filha, enquanto eu viajava, para buscar conhecimento. Pelos jantares e por sempre manter meus pés no caminho.

Aos meus pais, João e Marilete, por plantarem e manterem esse sonho do Doutorado em minha vida. Pelo colo e aconchego de sempre.

A minha amiga, que me fez entender a temática central desta tese: As Diferenças, onde as mesmas, não afastam, nem desaproximam, mas mantém o que há de mais precioso entre as pessoas. Pelos cafés da manhã, por me ajudar com a Alice enquanto estive estudando, por acolher as minhas lágrimas e mesmo com tanta distancia, ainda escolher ser minha dupla nesta terra. Ana *BFF* com carinho.

A minha querida amiga Monica Riedel, por sonhar esse sonho comigo. Por levar bençãos ao meu coração, e por acreditar que o estudo muda histórias e caminhos.

A minha dupla no Programa de Pós Graduação Luis Felipe, o Lipe. Por compartilhar os piores e os melhores momentos, nesta jornada.

À minha querida Meuri, que nesse processo foi amiga, psicóloga, parceira de treino, e sempre me acalmou com seus conselhos, sendo uma das primeiras pessoas, a acreditar que o processo

de Doutorado daria certo. Ela é um presente do céu em minha vida!!

Aos professores do curso de Doutorado em Educação, que me ajudaram a trilhar esse caminho valioso.

A Irmã Rizelda que não se cansou de rezar comigo, e me dar seu colo de mãe nos piores momentos. Minha eterna gratidão

Ao meu amigo, querido Padre Pedro, que sempre esteve em oração por mim, e sempre me deu seu ombro amigo desde muito cedo. Gratidão eterna.

Agradeço ao Padre Benjamin, que tanto me acolheu nesse processo e me ajudou a trilhar esse caminho com leveza e paz.

A minha amiga, fiel e do coração mais generoso, Ana Carolina Murano, por sempre me acolher em Campo Grande/MS, e sempre regar em meu coração, os maiores sonhos da vida.

Minha irmã e amiga Franciele, pelo ombro amigo, pela acolhida em sua casa e por sempre valorizar nossa amizade. Mesmo antes de eu adentrar no programa de pós-graduação, ela estava ao meu lado.

Agradeço à minha querida amiga Jaine Cristaldo, que segurou meu mundo várias vezes, para que eu não desistisse da Jornada.

Meu eterno agradecimento à minha amiga de longa data, Iara Rodrigues, que sempre esteve ao meu lado, mostrando-me que o caminho da educação, pode ir muito além dos livros. Pelos conselhos e por sempre cuidar do meu coração com carinho.

Aos meus padrinhos Enio e Marileide, por acreditarem no meu potencial, e desde a minha terna infância, torcerem pelos meus sonhos e assim, contribuindo para que os mesmos, se tornem realidade.

A minha querida banca de graduação, e hoje amiga e uma das pessoas que mais me inspiram: Doutora Cristiane. Pela conversa leve, pelas músicas inesperadas, pelo sorriso sincero e por tanto afeto, nessa jornada: “meu amor, acredite no final feliz” Jorge Vercilio.

SOUZA, Ana Carolina Pereira de. AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS RELAÇÕES CULTURAIS: UM CAMINHO ONDE SURGEM RELAÇÕES INTERCULTURAIS? .Campo Grande, 2025. p. 129 Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco– UCDB.

RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. O campo teórico utilizado está pautado nos Estudos Culturais e no Pós-Colonialismo (colonização e colonialidade). São campos teóricos que nos dão a possibilidade de fazer um diálogo com as diferenças, com as múltiplas identidades, os saberes culturais, a interculturalidade. Tem como aporte teórico para falar das diferenças culturais, Vera Maria Candau (2011, 2014, 2009, 2017) Homi Bhabha (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011). Para transitar sobre as epistemes decoloniais, colonialidade e interculturalidade na educação, Anibal Quijano (2005, 2009) Walter Mignolo (2015, 2017) e Catherine Walsh (2009, 2010), entre outros. O estudo tem como objetivo geral observar se/como as relações culturais na dinâmica da escola, visibilizam as diferenças, possibilitando relações interculturais. Os objetivos específicos buscam: a) discorreu sobre os conceitos de colonialidade, modernidade, decolonialidade, diferenças e interculturalidade; b) descreveu o lugar das diferenças nas relações culturais na dinâmica da escola; c) descreveu o lugar das diferenças no currículo escolar (documento da rede de ensino de Maracaju) e no PPP da escola; d) compreendeu a presença da interculturalidade no cotidiano da escola, apesar da hegemonização presente no sistema escolar. A pesquisa utiliza como procedimento metodológico, a etnografia pós moderna, com os estudos das autoras Marlucy Alves Paraíso (2004) José Damico e Carin Klein (2012) que transitam por um caminho com as observações na escola (final do ano de 2023, 2024 e 2025), as anotações no diário de campo, que passam e envolvem o olhar do pesquisador/professor/gestão/crianças, com a temática das diferenças na escola e também conta com a análise de dois documentos: O currículo municipal e o projeto político pedagógico. Os resultados demonstraram que, embora haja diversidade étnico-cultural no espaço escolar, as diferenças são frequentemente ignoradas ou tratadas de forma estereotipada e superficial. A cultura escolar dominante reproduz práticas homogêneas e hegemônicas, evidenciando a ausência de um olhar intercultural por parte de muitos docentes. Verificou-se que as diferenças culturais são muitas vezes associadas à exclusão, ao silenciamento e à manutenção de padrões universais, o que impede uma valorização da alteridade. Ainda assim, momentos pontuais de resistência e de reconhecimento das diferenças emergem nas práticas pedagógicas, revelando possibilidades concretas para a construção de uma educação intercultural crítica, ética e sensível às realidades dos sujeitos. Nesta pesquisa surgem relações interculturais na escola, mas pouco visibilizadas e potencializadas. A pesquisa reafirma as práticas docentes decoloniais que promovam o reconhecimento da pluralidade cultural, como elemento estruturante do fazer pedagógico e que rompam com os paradigmas eurocêntricos que ainda regem na escola.

Palavras-chave: Diferenças; Escola; Currículo; PPP; Interculturalidade Crítica.

SOUZA, Ana Carolina Pereira de. LAS DIFERENCIAS EN EL CURRÍCULO DE UNA ESCUELA PÚBLICA A PARTIR DE LAS RELACIONES CULTURALES: ¿UN CAMINO DONDE SURGEN RELACIONES INTERCULTURALES? Campo Grande, 2025. p.126 Tesis (Doctorado) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

RESUMEN

Esta tesis de Doctorado en Educación fue desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), en la Línea de Investigación Diversidad Cultural y Educación Indígena. El campo teórico se sustenta en los Estudios Culturales y en el pensamiento poscolonial, especialmente en las discusiones sobre colonización y colonialidad. Estos marcos permiten un diálogo con las diferencias, las múltiples identidades, los saberes culturales y la interculturalidad. Para abordar las diferencias culturales, se toman como referencia, entre otros, los aportes de Vera Maria Candau (2011, 2014, 2009, 2017), Homi Bhabha (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2000) y Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues y Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011). Para tratar las epistemes decoloniales, la colonialidad e interculturalidad en la educación, el diálogo se establece principalmente con Aníbal Quijano (2005, 2009), Walter Dignolo (2015, 2017) y Catherine Walsh (2009, 2010), entre otros. El objetivo general del estudio es analizar si y cómo las relaciones culturales en la dinámica escolar visibilizan las diferencias y posibilitan relaciones interculturales. Los objetivos específicos son: a) discutir los conceptos de colonialidad, modernidad, decolonialidad, diferencias e interculturalidad; b) describir el lugar de las diferencias en las relaciones culturales en la dinámica de la escuela; c) describir el lugar de las diferencias en el currículo escolar (documento de la red de enseñanza de Maracaju) y en el PPP de la escuela; d) comprender la presencia de la interculturalidad en el cotidiano escolar, a pesar de la hegemonización presente en el sistema educativo. Metodológicamente, la investigación se apoya en la etnografía posmoderna, a partir de los estudios de Marlucy Alves Paraíso (2004), José Damico y Carin Klein (2012), y se desarrolla mediante observaciones en la escuela (finales de 2023, 2024 y 2025), registros en diario de campo que involucran la mirada del investigador, del profesorado, de la gestión y de las niñas y niños frente a la temática de las diferencias en la escuela, además del análisis de dos documentos: el currículo municipal y el proyecto político-pedagógico. Los resultados muestran que, aunque existe diversidad étnico-cultural en el espacio escolar, las diferencias son con frecuencia ignoradas o tratadas de manera estereotipada y superficial. La cultura escolar dominante reproduce prácticas homogéneas y hegemónicas, lo que evidencia la ausencia de una perspectiva intercultural por parte de muchos docentes. Se constató que las diferencias culturales suelen asociarse a procesos de exclusión, silenciamiento y mantenimiento de patrones universales, lo que dificulta la valoración de la alteridad. No obstante, emergen momentos puntuales de resistencia y de reconocimiento de las diferencias en las prácticas pedagógicas, que revelan posibilidades concretas para la construcción de una educación intercultural crítica, ética y sensible a las realidades de los sujetos. La investigación muestra que surgen relaciones interculturales en la escuela, pero que son poco visibilizadas y potenciadas. Se reafirma, así, la importancia de prácticas docentes decoloniales que promuevan el reconocimiento de la pluralidad cultural como elemento estructurante de la acción pedagógica y que rompan con los paradigmas eurocéntricos que aún prevalecen en la escuela.

Palabras clave: Diferencias; Escuela; Currículo; PPP; Interculturalidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FUNDECT- Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

UEMS- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

PPP- Projeto Político-Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Olivia Maria Budin

Figura 2 – Aniversário Vó Cleide

Figura 3- Meus pais e meu avô na pescaria

Figura 4- Festa junina na quadra da escola

Figura 5-Linguiça de Maracaju na merenda escolar

Figura 6- Capa do livro o cabelo de Lelê

Figura 7- Atividade sobre o cabelo da Lelê

Figura 8- Cartaz na parede da sala de aula

Figura 9- Somos todos iguais

Figura 10- Livro Jujuba de Anis

Figura 11- Escrita das crianças sobre o livro Jujuba de Anis

Figura 12- Bonecas de diversas cores de pele

Figura 13 – Ninguém nasce racista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – CAMINHOS ONDE SE FAZ PESQUISA, MEMÓRIAS E OS CAMINHOS DOCENTES: Ser desobediente epistemologicamente.....	18
1.1 Minha vida, minha história: um marco colonial na vida de Ana através das diferenças.....	19
1.2 O que dizem as pesquisas sobre as diferenças? olhares de <i>outros</i> pesquisadores sobre a temática.....	30
1.3 A modernidade a colonialidade, a decolonialidade e as diferenças: <i>outros</i> caminhos a serem seguidos.....	35
1.4 O currículo intercultural: implicações para uma prática docente decolonial.....	48
CAPÍTULO II: PESQUISANDO FORA DA CAIXA: a pesquisa pós-crítica e o cotidiano da escola.....	59
2.1 Os caminhos metodológicos da pesquisa etnográfica pós-moderna: lugares e descaminhos entrelaçados.....	60
CAPÍTULO III- A ESCOLA, AS DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES CULTURAIS: o caminho para a interculturalidade.....	69
3.1. O currículo da Rede Municipal de Maracaju/MS.....	70
3.1.1 O projeto político pedagógico da escola Municipal Professora Irma de Lima Matos.....	84
3.2 A interculturalidade na escola: tensões, conflitos das relações culturais no contexto da escola.....	91
Considerações Finais.....	113

Aqui talvez você tenha detectado uma busca cautelosa de caminhos a seguir, de uma condição e urgência de pensamento além da colonialidade, além da pós-colonialidade e, portanto, acima de tudo, além da presença explícita ou implícita de um interlocutor europeu olhando por cima do carvalho de nossos ombros enquanto escrevemos. (Dabashi, 2018)

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta uma pesquisa para a conclusão de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Vincula-se à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa (CNPq): Educação e Interculturalidade.

O campo teórico utilizado está pautado nos Estudos Culturais e no Pós-Colonialismo (colonização e colonialidade). São campos teóricos que nos dão a possibilidade em fazer um diálogo com as diferenças, com as múltiplas identidades, os saberes culturais, a interculturalidade para assim, trilhar esse caminho, que envolve o olhar do professor com a temática das diferenças na educação.

Embasa também em teorias que colocam o sujeito em primeira pessoa, na qual ele se (re)conhece, sendo também uma escrita pensada dentro das minhas experiências e vivências. O objetivo é observar se/como as relações culturais na dinâmica da escola, visibilizam as diferenças, possibilitando relações interculturais.

Através das relações culturais, que buscam essa aproximação das diferenças na escola, tomaremos como suporte, através da pesquisa pós moderna, um olhar sensível sobre o cotidiano da escola e seus caminhos, descaminhos e possíveis contribuições. Retirando ao máximo, esse olhar colonizado e engessado, que faz separações entre o conhecimento moderno e o conhecimento “considerado” subalterno e sem valor científico.

E essas representações ocorrem na escola, por meio das diferenças. Onde observamos crianças no pátio brincando ou brigando (necessitando muitas vezes da mediação de um adulto, para resolver tal conflito), meninas jogando bola e até mesmo meninos brincando de bonecas. (entraremos nessa discussão mais adiante, sobre brincadeiras de crianças e não de meninos ou meninas).

Para justificar esta pesquisa, trago um anseio como professora da educação básica, desde o ano de 2012, onde percebi um distanciamento entre as culturas que estão no currículo escolar, nesse caso afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) e a indígena. (Lei nº 11.645/2008, que sua principal intenção é ajudar a reconhecer e valorizar a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas). Culturas que eram “descongeladas” apenas em duas datas do ano: 19 de abril (dia do índio) e 20 de novembro (dia da consciência negra), fazendo alusão a comemorações que estão bem distantes da realidade desses povos. Quando o Dia da Consciência Negra é trabalhado no CIEI (Centro Integrado de Educação Infantil), ou até mesmo nas escolas, atividades e músicas que fazem referência à cultura negra. No entanto, logo que essa comemoração finaliza, os cinco minutos de aplausos também, acabam materializando uma forma de reconhecimento (colonizado)

dessas culturas. O mesmo reducionismo pode ser verificado em relação aos indígenas, que são representados por meio de cocares, arco e flecha e danças com um sentido fabricado.

E quando fazemos uma relação entre os alunos com esse processo cultural que os mesmos carregam, o ambiente escolar torna-se um espaço de múltiplas culturas, pois possuem alunos indígenas, negros, paraguaios (no caso do Mato Grosso do Sul, por conta da fronteira), os brasiguaios, que residem na zona rural, nos quilombos, entre outros, que muitas vezes são representados, em alguns dias do ano, representados numa visão estereotipada, sem ter vez diante da sua cultura. Os alunos carregam consigo histórias, experiências e vivências, que por muitas vezes, estão caladas.

As mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal”, revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnico raciais e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 86).

As autoras destacam a importância da diversidade nas políticas educacionais, enfatizando como as crianças, representam diferentes grupos étnico-raciais e com deficiências, podendo unir-se em torno da aceitação e celebração das diferenças. Essa abordagem reflete uma resposta social significativa às tensões entre culturas diversas, além de reconhecer os movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento e pela inserção desses grupos na sociedade. E essa inserção da diversidade, e das diferenças, deveriam acontecer no espaço escolar.

Sobre as diferenças, Silva, descreve as diferenças como:

aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual” “ela é velha” “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (Silva, 2000, p. 74).

A diferença, neste caminho segundo o autor Silva (2000) , é vista como autoreferenciada, como algo que refere-se a si mesmo. A diferença, assim como a identidade, apenas está presente. Está presente no meio escolar assim, como nossa questão central, da escrita desta tese: “como as relações interculturais na escola, fazem a alusão à diferença”. O autor ainda reforça que a questão da diferença é central para a compreensão da educação, uma vez que a mesma é marcada por desigualdades e exclusões. Nesse sentido, destaca-se a importância de se refletir sobre as diferenças presentes na escola.

É fácil compreender entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo "sou brasileiro" parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma (Silva, 2000, p. 75).

O autor ainda, ressalta, que identidade e diferença, andam juntas e tem uma relação de estreita dependência e estão ligadas sob o sistema de significações e precisam ser representadas.

o conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. Na história da filosofia ocidental, a idéia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o "real" presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação (Silva, 2000, p. 85).

Uma escola que caminha para um olhar intercultural, não pode seguir invisibilizando as vozes subalternizadas nem tratando as culturas dos sujeitos como elementos exóticos ou folclóricos a serem celebrados pontualmente.

Com isso, reafirmamos a importância de se pensar uma prática docente que se inscreva no campo da decolonialidade, capaz de tensionar as estruturas cristalizadas da escola moderna e abrir caminhos para uma pedagogia da escuta, da valorização da alteridade e do reconhecimento das diferenças. O que está em jogo, portanto, não é apenas a inserção de conteúdos culturais nos currículos, mas a transformação das formas de se ensinar, aprender e conviver na escola.

Procurando dar alcance à pesquisa, os objetivos específicos buscam:

- a) Discorrer sobre os conceitos da colonialidade, modernidade, decolonialidade, diferenças e interculturalidade;
- b) Descrever as diferenças nas relações interculturais na dinâmica escola;
- c) Descrever o lugar das diferenças no currículo escolar (documento da rede de ensino de Maracaju) e no PPP da escola;
- d) Compreender a presença da interculturalidade no cotidiano da escola, apesar da hegemonização presente no sistema escolar.

Sobre os Estudos Culturais, podemos ressaltar que "têm permitido que os praticantes de estudos empreendidos nessa direção, valham-se tanto nas teorizações quanto de metodologias consideradas próprias e uma gama de diferentes disciplinas acadêmicas" (Wortmann, 2005, p. 154). Onde podemos permitir essa vasta concepção de saberes, que muitas vezes não é considerado ou até mesmo "visto" pela ciência moderna, como produção de conhecimento, e também é possível afirmar que os estudos conduzidos nessa direção, facilitam o caminho para não pesquisar os saberes desconsiderados ou abrange-los de forma colonizada, bem como as ações educativas, definidas como hegemônicas. A autora Maria Lucia Castagna Wortmann (2005), ainda nos leva a pensar sobre esse campo dos estudos culturais, que se ocupa através de diversas discussões das

muitas e diferentes expressões sobre a cultura nas sociedades.

O aporte teórico para falar das diferenças culturais, são dos autores: Vera Maria Candau (2009, 2017, 2011, 2014) Homi Bhabha (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Anete Abramowicz (2011), entre outros autores. Sobre as Epistemes Decoloniais, Colonialidade e Interculturalidade na Educação, os autores: Anibal Quijano (2005, 2009) Walter Mignolo (2015, 2017) e Catherine Walsh (2009, 2010), entre outros.

Na busca pelas respostas dos objetivos propostos nesta escrita, empregamos como instrumentos metodológicos a etnografia, com aporte nas metodologias pós – críticas com as autoras Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) e Carin Klein e José Damico (2012) , transitando por um caminho com as observações na escola (anos 2023, 2024 e 2025), as anotações no caderno de campo, as conversas informais com sujeitos que compõem o cotidiano da escola e também algumas imagens do local. Ressalto, logo neste início de escrita, que a escola pesquisada, possui crianças de culturas diversificadas, que podem contribuir para a interculturalidade na escola.

Ao articular as epistemologias decoloniais com a etnografia pós-moderna, buscamos lançar um olhar sensível, crítico e comprometido com a justiça social e com o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola. A presença de crianças indígenas, paraguaios, bolivianos, negras, brancas, brasileiras e outros grupos étnicos apontam para a necessidade urgente de práticas pedagógicas que se afastem do modelo assimilacionista e que promovam uma educação intercultural crítica (Walsh, 2012).

A tese está organizada em três capítulos e seções. O capítulo I intitulado, CAMINHOS ONDE SE FAZ PESQUISA, MEMÓRIAS E OS CAMINHOS DOCENTES: Ser desobediente epistemologicamente, apresenta meu lugar de fala, a partir das minhas vivências, o decorrer da minha formação acadêmica e as histórias locais de alguns familiares. Na seção 1.1 MINHA VIDA, MINHA HISTÓRIA: um marco colonial na vida de Ana através das diferenças, traz além de experiências minhas com as diferenças, também a justificativa da pesquisa. Já a seção 1.2 O que dizem as pesquisas sobre as Diferenças? Olhares de outros pesquisadores sobre a temática, visa apresentar o estado do conhecimento da pesquisa, que foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que trataram da temática das diferenças e da interculturalidade na escola. Em 1.3 Colonialidade, Decolonialidade e Diferenças: Conceitos e caminhos, trago os conceitos sobre a colonialidade, a decolonialidade e as diferenças, com autores dos Estudos Culturais e do grupo Modernidade e Colonialidade. Na seção 1.4 intitulado como: O currículo intercultural: implicações para uma prática docente decolonial, apresenta uma opção de currículo intercultural na escola, para uma prática docente no âmbito da decolonialidade com diversos autores dos estudos culturais, entre outros.

No capítulo II, intitulado PESQUISANDO FORA DA CAIXA: a pesquisa pós crítica e

o cotidiano da escola, faz a problematização de todo o caminho percorrido na pesquisa, metodologias e autores que defendem esse processo metodológico. Na seção 2.1 Os caminhos metodológicos da pesquisa etnográfica pós moderna e da pesquisa documental: lugares e descaminhos entrelaçados, ressalta todo processo metodológico da pesquisa.

No capítulo III: A ESCOLA, AS DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS: o caminho para a interculturalidade, apresenta a análise das atividades realizadas na pesquisa feita na escola. Na seção 3.1 O currículo da rede municipal de Maracaju/MS e a seção 3.1.1: O Projeto Pedagógico da escola municipal Professora Irma de Lima Matos, proponho uma pesquisa documental, onde os documentos pesquisados foram o currículo municipal da cidade de Maracaju/MS, (um currículo para toda a rede, elaborado pela equipe de técnicos pedagógicos da cidade de Maracaju/MS) e o Projeto Pedagógico, buscando assim, a presença das diferenças e da interculturalidade nos documentos. Na seção 3.2: A interculturalidade na escola: Tensões, conflitos das relações interculturais no contexto da escola, descreve as observações da pesquisa etnográfica, as observações feitas na escola e os relatos dos professores sobre as diferenças.

Nesta escrita, compreendo que relações interculturais não emergem automaticamente da mera presença de diferenças, mas são produzidas por mediações pedagógicas e institucionais cultivadas no cotidiano escolar. Isso implica um enfoque global que articule: escuta e afeto nas interações; reconhecimento dos saberes das crianças, famílias e comunidades; e formação continuada da equipe. Práticas como protocolos de acolhimento (com atenção a povos indígenas e estudantes migrantes), projetos permanentes de diálogo intercultural e estímulo à autoria discente transformam microgestos em mediações que deslocam o currículo da lógica assimilacionista para uma educação intercultural crítica. Essa perspectiva justifica a investigação situada no campo da Educação, pois se centra em currículo, organização escolar e práticas docentes.

CAPÍTULO I – CAMINHOS ONDE SE FAZ PESQUISA, MEMÓRIAS E OS CAMINHOS DOCENTES: Ser desobediente epistemologicamente

*Eu sei... Que as vezes dá vontade de parar!
Mas, se você desistir, quem vai lutar por você?
Tanta luta... Pra chegar até aqui! Tanta história... Pra agora desistir?
Caso aconteça, deixe o cansaço pra trás
E nunca se esqueça: por aqui não há tarde demais!
Então mire as estrelas e salte o mais alto que der!
Tome distância, e faça o melhor que puder!
Só não se permita viver na sombra do talvez...
Aqui só se vive uma vez! (ROSA DE SARON, 2020)*

Este capítulo propõe-se a percorrer os caminhos que constituem a trajetória pessoal, acadêmica e epistemológica desta pesquisa, articulando memórias, experiências e construções teóricas que fundamentam a compreensão das diferenças, da colonialidade e da decolonialidade no campo educacional. Tal percurso emerge da confluência entre o vivido e o pensado, reconhecendo que a produção do conhecimento é atravessada por contextos históricos, sociais e culturais, e que toda narrativa carrega em si marcas de pertencimento.

A escrita inicia-se pelo resgate das minhas experiências pessoais e familiares, onde a narrativa autobiográfica revela as marcas deixadas por processos de exclusão e silenciamento, mas também de resistência e de afirmação identitária. As origens indígenas e afro-brasileiras, muitas vezes subalternizadas pela lógica colonial, tornam-se, aqui, ponto de partida para o olhar investigativo e para a constituição de uma postura epistemológica insurgente. Nessa perspectiva, a desobediência epistêmica é compreendida como um gesto de ruptura com os paradigmas eurocentrados e como possibilidade de valorização dos saberes locais, das ancestralidades e das formas outras de produzir conhecimento.

Em continuidade, a tese dialóga com produções acadêmicas que abordam a temática das diferenças no contexto escolar, destacando que as relações culturais e pedagógicas ainda são perpassadas por práticas excludentes e por discursos hegemônicos que sustentam hierarquias e desigualdades. Essa revisão teórica (estado do conhecimento da pesquisa) contribui para situar a investigação no campo dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, reafirmando a necessidade de compreender a escola como um espaço de convivência plural, de negociação de sentidos e de reconhecimento das identidades e alteridades.

O debate teórico se aprofunda ao mobilizar autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh, cujas reflexões problematizam a colonialidade do poder e do saber, bem como a persistência das epistemologias dominantes na produção do conhecimento. A partir desses aportes, evidencia-se a urgência de desconstruir as bases eurocêntricas da modernidade e de repensar a educação como prática libertadora e decolonial, capaz de acolher epistemologias do Sul e de afirmar os saberes fronteiriços como potências transformadoras.

Por fim, são tecidas reflexões acerca do papel docente como agente sociocultural na construção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça cognitiva. Nesse contexto, o currículo é problematizado como espaço de disputa e de possibilidade, sendo concebido a partir da interculturalidade crítica — que propõe o diálogo entre diferentes racionalidades e a valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Tal perspectiva convoca a formação docente a assumir uma postura ética e política diante das diferenças, ressignificando a prática pedagógica e promovendo experiências educativas emancipadoras.

Dessa maneira, este capítulo inaugura o percurso reflexivo da tese, entrelaçando vida, pesquisa e teoria em um movimento que desafia as estruturas coloniais do saber e anuncia outras possibilidades de pensar, sentir e fazer educação. A escrita, aqui, constitui-se como ato de resistência e de reexistência, assumindo a potência política do conhecimento produzido a partir das margens e em diálogo com a pluralidade dos mundos que habitam a escola e a vida.

1.1: MINHA VIDA, MINHA HISTÓRIA: um marco colonial na vida de Ana através das diferenças em sua vida pessoal e profissional

A epigrafe acima, é de uma canção da Banda Rosa de Saron. Canção que fala sobre não desistir dos nossos sonhos, mesmo que eles pareçam impossíveis!! E a trajetória da escrita desta tese de Doutorado, tem uma relação muito importante com a letra desta canção. Uma pesquisa e um sonho de Ana.

Início esta escrita percorrendo um pouco a trajetória desta pesquisa, envolvendo alguns caminhos da minha vida como filha, estudante, profissional e pesquisadora. Então por que pesquisar as diferenças? Eu possuo descendência indígena. Sim!! Minha bisavó materna, Deolinda Prates, carregava em suas veias, o sangue dos povos originários, e seu esposo Claudio Celestino Pereira, (que teve sua morte aos 103 anos) um senhor negro com raízes africanas. Quantas histórias, meus bisavós poderiam contar, se eles fossem

ouvidos e não silenciados? Quantas contribuições, eles deixariam para os livros de história, caso fossem descobertos, por pesquisadores? Eu me orgulho a cada dia, por tê-los em minha vida e por carregá-los em minha história de vida. Segundo Carlos Skliar, podemos afirmar que essa imposição sobre o outro, vem ao encontro com as origens dos meus avós. Tanto que pouco se sabe sobre seus costumes, ou qual povo eles pertenciam.

Toda cultura é, por si, em si, originalmente colonial. E é, em termos de uma imposição sobre os outros de uma espécie de lei do mesmo: a mesmice que persegue a alteridade como se fosse sua sombra; uma sombra da própria língua, uma sombra linguística (Skliar, 2002, p. 91) (Tradução Livre Minha)¹.

Já o lado do meu avô materno, minha bisavó Olivia Maria Godin, é de origem Italiana (convivi uma parte da minha infância com ela). Dona Olivia era vaidosa e digo mais: era o modelo perfeito de uma política de identidade hegemônica (Mignolo, 2008): branca, loira, dos olhos azuis, nascida num país europeu. Diante desta afirmação, trago para a nossa discussão as palavras de Walter Mignolo, onde ele ressalta não a política de identidade², mas a identidade política, onde:

ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo e assim por diante (Mignolo, 2008, p. 289).

Walter Mignolo revela sobre a naturalização de uma identidade dominante (branca, heterossexual e masculina). Tal identidade política sustenta-se, por meio de discursos que reivindicam universalidade e objetividade, como a ciência, a filosofia, o cristianismo, o liberalismo ou mesmo o marxismo. Esses discursos, embora apresentem-se como neutros ou universais, ocultam as marcas histórico-sociais de raça, gênero e classe que os constituem.

Segue abaixo uma foto da minha bisavó, ainda jovem:

¹ Toda cultura es, por sí misma, en sí misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros de una especie de ley de lo mismo: la mismidad que persigue por doquier a la alteridad como si fuera su sombra; una sombra de la propia lengua, una sombra lingüística. (Skillar, 2002, p.91)

²a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo. Uma vez que concordo parcialmente com tal visão de política de identidade – da qual nada é isento, já que há políticas identitárias baseadas nas condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também em heterossexualidade –, é que construo meu argumento na relevância extrema da identidade em política. (Mignolo, 2008, p.281)



Imagem II: Olivia Maria Godin Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

As vezes eu usava afirmações, como: “a bisa era linda, igual uma boneca, uma princesa”, e lá estava eu com minha mente estereotipada, onde as bonecas, são brancas de olhos azuis, e vivem no padrão considerado perfeito!! Mas e se a bisa fosse negra, do cabelo cacheado? Ela também não seria linda igual a uma boneca? Por que insistimos em um padrão de beleza, onde até mesmo os brinquedos, são classificados em “esse é lindo, esse não é considerado lindo”? Minha avó Cleide também era linda igual a uma boneca. Uma negra, de cabelos crespos, filha de indígena, e que cozinhava como ninguém.



Imagem III: Aniversário da Vó Cleide. Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Eu nunca neguei minhas origens, pelo contrário tenho orgulho de carregar essas descendências no sangue que corre em minhas veias. E hoje me aproximando da

decolonialidade, jamais negaria o sofrimento dos meus avós maternos, que tanto ajudaram a construir a história desse mundo.

Então a partir das experiências vindas dos meus bisavós (uma parte contemplada e a outra silenciada), eu Ana Carolina Pereira de Souza, trago da minha terna infância, memórias de exclusão e silenciamento pelo simples fato de ser mulher, parda e de família pobre. Meu pai, o Sr. João e minha mãe a Sr. a Marilete. O pai era açougueiro e mãe dona de casa. Vivíamos num sítio no município de Maracaju/MS. Desde cedo, meus pais me diziam que “estudo ninguém tira da gente”, e que a humildade, nos leva a caminhos grandiosos. Todas as manhãs ao acordar, eu pedia “bença” (e a noite antes de dormir também). Meu pai estudou até a quinta série, contudo seus irmãos, a maioria, cursou o ensino superior, no curso de pedagogia. Alguns foram diretores, ocuparam grandes cargos na secretaria de educação, aqui no município. Mas esse fato não diminuiu o conhecimento do meu pai.

É possível fazer uma reflexão diante dos conhecimentos, que meu pai carrega consigo, que por muitas vezes é desconsiderado, por não ter valor científico. Faço um breve diálogo, com a Ecologia de Saberes, do autor Boaventura de Sousa Santos (2011):

A ecologia de saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, com a ideia de que os saberes não científicos sejam alternativos, ao saber científico. A ciência ao superar a si própria através do processo de tradução, se enriquece de todos os demais saberes. O trabalho de tradução, tanto pode ocorrer, entre saberes hegemônicos e saberes não hegemônicos (Santos, 2011, p. 17).

Mas quais conhecimentos não hegemônicos que meu pai carregava? Nas fazendas que moramos meu pai trabalhava com gado, curava, separava, fazia o parto das vacas, tirava leite e entendia porque o gado ficava doente. E não, ele não fez nenhum curso de medicina veterinária, ou algo do tipo. Ele foi agraciado, pelo meu avô com a “benzeção”, onde quando algum animal era picado, por outro peçonhento, ele fazia a reza, para assim, salvar o animal do veneno. O diálogo entre o conhecimento científico com os outros conhecimentos desconsiderados se torna muito bem considerados pelos outros saberes.



Imagem IV (Arquivo pessoal da autora: Meus pais e meu avô na pescaria)

Um acontecimento que não posso deixar de contar (pois se tornou uma ferida colonial³ em minha infância). Escutei de um colonizador, que eu nunca venceria na vida, por conta da pobreza, pois meus pais não tinham estudo e nem condições financeiras capazes de manter uma faculdade para a minha pessoa. As palavras proferidas com maldade, elas doem na alma. Essa colonização que fere, que machuca, que classifica e faz questão de gritar que “pobre e negro” não tem vez no mundo moderno. Carlos Skliar, fomenta que:

Na mesma direção do discurso colonial, a lógica binária é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois mandatos de uma oposição. Permite nomeação e domínio de componentes negativos que se opõem ao considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o tóxico dependente, o homossexual, o imigrante, a mulher, etc. ocuparam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o “eu normal” permitiu a destruição progressiva de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer “outro indeterminado” que seja eu quero sair dessa oposição. O outro da oposição binária, então, ele não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como necessitada de normalizando a correção (Skliar, 2002, p. 95) (Tradução Livre Minha)⁴.

³É a consequência psicológica ou física do racismo e da exclusão. (Mignolo, 2014)

⁴En la misma dirección del discurso colonial la lógica binaria es una forma de distribución desigual de poder entre dos términos de una oposición. Permite la denominación y dominación del componente negativo que se opone a aquel considerado esencial y, digamos, natural: a su turno o simultáneamente, el marginal, el indigente, el loco, el deficiente, el drogadicto, el homosexual, el inmigrante, la mujer etc. ocuparon los espacios del ser-alteridad; una alteridad cuya relación con el “yo normal” ha permitido la progresiva destrucción de toda ambigüedad, la aniquilación de cualquier “otro indeterminado” que esté o quiera estar fuera de esa oposición. El otro de la oposición binaria, entonces, no existe fuera del primer término sino dentro de él, como su imagen velada, como su expresión negativa, como necesitada de corrección normalizadora. (Skliar, p.95, 2002) (Tradução Livre Minha)

Skiliar (2002) ainda ressalta sobre essa modernidade que gera cicatrizes, de colonização, patriarcado e racismo, que promove esse entretenimento banal que classifica e impõe o outro. O outro negado e silenciado pelo poder!!!

Um fato que marca a linha do tempo de minha vida, foi o ano de 1998. Ano em que meus pais começaram a trabalhar na fazenda dos coreanos, sob o comando do Sr. Reverendo Sung Myung Moon⁵, no município de Jardim/MS. Havia uma escola chamada Centro Educacional New Hope, localizada entre os municípios de Jardim e Bonito, na área rural. Mas não era uma escola comum... Ela era coordenada pelos coreanos. Uma jornada das 07h30min as 11h30min das 13h30min as 17h30min. Algo que mais chamava a atenção: o currículo. Tínhamos aula de japonês, coreano, informática, música clássica, *ballet*, violão, reforço escolar e inglês com professores americanos. Com apenas oito anos de idade, eu vivia quase uma vida orientada pelos dogmas da modernidade e se não, talvez, uma vida dentro da modernidade. Eu precisava sobreviver, nesse mundo imperialista, onde a luta maior era manter a bolsa. O que esperar da filha dos peões de fazenda, que brigavam incansavelmente, para manter o padrão de vida de um lugar que mais parecia a Europa do que o Brasil? Brincadeiras na escola? Esquece!!! Estude para ocupar os primeiros lugares e só assim será feliz e bem sucedido. Frases que justificam essa violência da colonialidade em minha vida, conforme afirma Walter Mignolo:

Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 13).

Apesar de viver em um mundo dentro dos padrões, foi na escola Centro Educacional New Hope, que comecei a enxergar o conceito das diferenças em minha vida. Eu convivia com crianças coreanas e japonesas na sala. Que falavam bem pouco português. Mas isso nunca foi um “problema”. Ali convivíamos sem notar, a particularidade de cada um. Para mim, éramos apenas crianças, tentando entender o mundo.

⁵Pai de 15 filhos e avô de mais de 40 netos, o multimilionário reverendo Moon, auto proclamado "messias" perante seus seguidores, viveu quase sempre rodeado de uma polêmica que não o impediu de conjugar sua faceta espiritual com atividades empresariais e políticas, principalmente na Ásia, Estados Unidos e América Latina. (Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/reverendo-moon-um-polemico-messias-que-levantou-um-imperio-milionario,aa88ca96d81ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>)

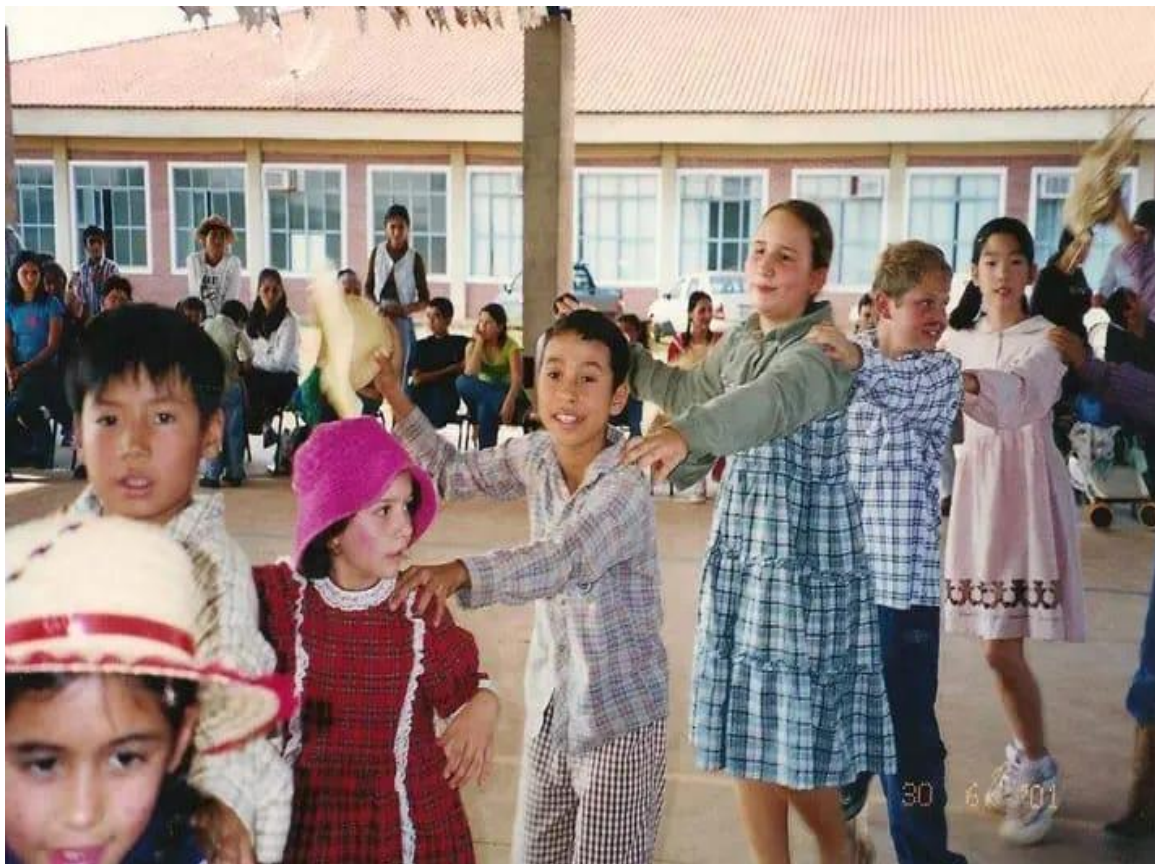


Imagem V: Festa Junina na quadra da escola. Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

O Reverendo Sun Myung Moon no livro “Um cidadão do mundo que ama a paz”, frisa sobre o amor e a paz no mundo. Em seus escritos, o mesmo descreve que : “eles gostavam de mim não porque falava muito bem. Eles gostavam de mim porque sabiam que no fundo do meu coração havia amor” (Moon, 2012, p. 145). Mas de qual amor ele estava falando? Do amor engessado, do amor padrão?

Esse padrão colonial, sempre foi pesado. Somos ensinados desde o berço materno, de que mulher nasceu para cozinhar e servir. Eu fui silenciada, porque meus pais sempre foram humildes, e nunca carregaram um “padrão” de vida perfeita. A filha do peão de fazenda e posteriormente, vendedor de espetinhos, não conseguiria vencer na vida, porque sua família não era rica. Escutei por alguns anos essas frases, de pessoas próximas. E como inverter ou mudar essa situação? Eu tive que aprender a ser “desobediente epistemologicamente”. Isso mesmo!!! A desobediência epistêmica⁶ passa por não só empregar teorizações advindas do norte do mundo.⁷ Trata-se, em sentir o processo decolonização (histórico) ou a colonialidade do poder (contemporâneas) para assim, ser, sentir, saber, para fazer e agir decolonialmente. Rompemos com aquele pensamento eurocêntrico de que o modelo correto é o homem do sexo masculino, branco, de olhos azuis, europeu, heterossexual. Então a moça frágil classificada como “pobre” “frágil” e

⁶Walter Mignolo ainda fomenta que, a desobediência epistêmica não se trata de “política de identidade, mas de identidade em política”. (MIGNOLO, 2008, p.289)

⁷O “Norte do mundo”, segundo Boaventura, é mais do que uma localização geográfica — é uma metáfora para o poder, o domínio e a imposição de uma lógica única de saber, ser e viver (Boa Ventura Sousa Santos, 2009).

“desamparada”, passa a escrever a sua história nesse mundo colonial.

Eu participava da fanfarra da escola, tocando tambor. Nosso uniforme lembrava aqueles seguranças da família real inglesa. Nosso lema era disciplina e melodia.



Imagem VI: Fanfarra da escola New Hope (eu sou a quarta criança da fila, tocando tambor). Fonte: Arquivo pessoal da autora

A fotografia da fanfarra escolar evidencia traços da cultura escolar dominante: uniformização de corpos e gestos, ordenação do tempo e do espaço e padronização das formas de visibilidade por meio do desfile, do uniforme e da cadência. Tais elementos tendem à homogeneização das diferenças, sobretudo quando não são acompanhados de mediações pedagógicas capazes de fazer emergir relações interculturais no cotidiano escolar. Nesse quadro, a “identidade em política” torna-se crucial para desnaturalizar classificações e hierarquias produzidas historicamente pelos discursos imperiais (Mignolo, 2008).

O estandarte “New Hope” articula-se às memórias do Centro Educacional New Hope, contexto em que a convivência com crianças de ascendências diversas (coreana, japonesa, entre outras) indicava possibilidades de encontro intercultural, ao mesmo tempo

em que se fazia sentir a força de uma racionalidade moderna e meritocrática — expressa na exigência de “ocupar os primeiros lugares”. Nessa tensão entre encontro cultural e disciplinamento, a imagem pode ser lida como um dispositivo de modernidade/colonialidade: a forma europeizada da fanfarra e o ritual cívico constituem a gramática legítima de expressão, relegando outras estéticas e sonoridades à margem quando não há intencionalidade curricular.

Aquela frase “meninas usam rosa e meninos usam azuis”, eram levados a sério. Meu sonho era lutar *Kung Fu* e não fazer ballet, como assim era sugerido (obrigado), pela coordenação. Nas aulas de coreano, eu sempre pedia para a Joon Mi, (amiga coreana da época), responder os questionários para mim. Eu não sei sobre coreano, não falo coreano e sequer entendia alguma coisa sobre a língua. E a mesma coisa era para os coreanos, com suas disciplinas sobre a cultura brasileira. Gênero, raça e sexualidade integram esse padrão dominante que não se assume como identidade particular; opera como se fosse a própria naturalidade do mundo (Mignolo, 2008).

No ano 2001, eu estudei a quarta série, e pasmem: os trabalhos eram feitos sob as regras das normas da ABNT, onde a justificativa era, o preparo para o futuro. A biblioteca da escola era gigantesca. Ali eu li livros da literatura brasileira. E havia um livro que havia ganhado meu coração: “a casinha de ninoca”, de Lucy Cousins, para ler e brincar de casinha. Ali a maioria das crianças, pensava em uma infância, que o brincar acontecia. Ali não havia aulas de coreano, ABNT, e as diversas leituras incansáveis. Ali brincávamos de casinha, dentro de um livro.

Após sair de Jardim/MS, retorno com minha família à cidade de Maracaju/MS (Terra da Lingüiça) e então começamos a vender espetinho, com arroz, mandioca e vinagrete. Minha mãe me ensinou a cozinhar desde muito nova, e foi aí que eu peguei um amor incondicional pela cozinha. Cozinhar sempre foi um ato de amor. E assim, inicio meus estudos na Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima. (da sétima série ao terceiro ano do Ensino Médio). Desde então, começo uma paixão pelos professores, mas não pela docência⁸. Eu tive excelentes professores, que me olhavam de modo sensível, não mais como a filha de alguém excluído, mas como uma menina que possuía um belo futuro nos estudos. A literatura e poesia ganharam meu coração. E foram com esses professores, que a semente para uma futura pesquisadora, foi plantada.

Faço um destaque para as aulas do professor de biologia: O Márcio. Márcio realizava os debates os temas sobre mitocôndrias, DNA, corpo Humano, osmoze. Márcio levou seus alunos, para um projeto com o nome “Água Limpa”, onde fomos limpar o rio da

⁸Com carinho aos professores: Dalva, Loreni, Marcio, Josane, Lucilene, Silvana, Fabiani e Jussaid.

cidade, e no caminho ele ia nos explicando cada lugar. Ele nos ensinou um caminho suave da biologia, através de aulas, que não eram o mais do mesmo.

Nas aulas de literatura, com a professora Fabiane, eu adentrava a universo da poesia e dos clássicos. Ali eu sonhava acordada, com romances, (des) amores, e ainda em dúvida de “Capitu traiu ou não Bentinho”? (apesar de eu sempre desconfiar que não, mas isso só Machado de Assis, pode nos contar). Eu participava de sarais literários e escrevia muita poesia. Universo no qual, eu passei a amar.

Ano de 2008: aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia (Unidade Maracaju/MS). Eu não queria ser professora. Mas era o que estava ao alcance dos meus pais, financeiramente. Meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso foi “APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA COM CRIANÇAS: uma leitura da paisagem por meio da poesia” sob orientação da professora Dra. Care Cristiane Hammes. Unimos as nossas duas paixões: geografia (graduação inicial da minha orientadora) e poesia (amor que carrego desde o ensino médio). E foi na graduação que a Care foi me ensinando, os primeiros passos de como ser uma pesquisadora na Educação. Me recordo que o nosso TCC, foi publicado ainda na graduação. Um bom combustível para uma graduanda, explorar novos lugares. Após o término do curso iniciei meus primeiros passos na sala de aula, numa escola em tempo integral: Laurindo Stragliotto, ministrando aulas de dança, reforço escolar, matemática e jogos.

Em 2014 iniciei minha especialização em Arte-Educação na cidade de Dourados/MS, onde me aproximei do teatro, da dança e da música. E neste mesmo ano, tive a honra de ser professora da pré-escola. O amor pela educação infantil foi crescendo a cada instante. No ano seguinte tomei posse do primeiro concurso público, como professora de educação infantil, e seguindo as palavras de Paulo Freire:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política e ética, epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente, testemunhado, vivido (Freire, 2015, p. 47)

Nossos alunos precisam testemunhar uma educação onde haja uma valorização sobre as culturas principalmente as consideradas subalternas (indígena, afro brasileira, paraguaia).

Trago uma breve recordação sobre a minha história com o Mestrado Profissional em Educação. No ano de 2017, participei de um evento na cidade de Dourados/MS, chamado “Encontro Nacional da Educação da UFGD”. Apresentei algumas escritas ainda refentes a graduação, onde o tema era Poesia e Geografia. Nesta apresentação, conheci o professor Marcos Antonio Bessa-Oliveira, onde o mesmo ficou interessado na temática que eu havia desenvolvido. Passado alguns meses, abriu-se um edital que continha uma chamada para a seleção de alunos especiais, no PPGE da UEMS, em Campo Grande/MS, com a

disciplina Itinerários Culturais sob a orientação do Professor Dr. Marcos Bessa. Passei nesta seleção, e assim conheci a epistemologia da decolonialidade, onde escrevi um paper sobre gastronomia afro-brasileira. Escrever sobre a comida e viver a decolonialidade através dela, retiraram dos olhos uma venda, onde eu passei a enxergar que a comida de fogão de lenha, tem tanta importância, quanto a comida servida nos restaurantes franceses.

Aprovada no ano de 2019, para o Mestrado Profissional em Educação, com o objetivo de apresentar o ensino da cultura sul-mato-grossense através dos saberes culturais (educação, arte e gastronomia), a partir de uma proposta epistemológica *outra*: Arte-Educação Decolonial, onde referenciamos que: cultura local sul-mato-grossense é atravessada por diversas contribuições na gastronomia com referência da cultura afro-brasileira, indígena, japonesa, paraguaia e boliviana que foram transferidas para a sala de aula como proposta de saberes desenvolvidos como práticas pedagógicas. Dessa maneira, defendemos que o educador atua no processo de ensino-aprendizagem fazendo com que as culturas abordadas em sala de aula, aquelas que muitas vezes compõem os currículos de Arte, História, Geografia, entre outras disciplinas, das diferenças culturais, não fiquem restringidas como conteúdos trabalhados somente um dia do ano, em data comemorativa ou comparadas às culturas presentes nos currículos disciplinares durante todo ano (Europeia e Estadunidense). Pois, a partir de uma abordagem de Arte-Educação Decolonial, é possível apontar que as culturas comemorativas do currículo em diálogo com a cultura sul-mato-grossense, através da contribuição da educação, arte e gastronomia, tornam-se saberes e sabores culturais, de conhecimento e de aprendizagem como práticas pedagógicas no decorrer de todo ano letivo. E foi com a experiência do mestrado, que tive o primeiro contato com a decolonialidade, e seus respectivos autores.

Ano de 2021: pandemia. As situações, as escolas, as vivências, precisaram de uma distância. E foi nesse momento de distanciamento social, que precisávamos resignificar. Então surge a oportunidade em cursar a disciplina Teorias do Conhecimento (de forma remota) onde me aproximei do Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E nesse mesmo tempo, cursei como ouvinte a disciplina Epistemologias do Sul, na Universidade Federal do Paraná, no curso de Ensino de Ciências e Matemática, sob a orientação dos professores Roberto Dalmo e Patricia Pereira Barbosa. Mas qual seriam as semelhanças dessas disciplinas? Ambas traziam a decolonialidade em seu contexto. Me aproximei dos escritos de Glória Anzaldúa, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Vera Maria Candau, entre outros. Então a partir dessas vivências em tempos pandêmicos, surge a aprovação para o Doutorado. Caminho suave, onde aprendi a ser pesquisadora e acolhi um conhecimento que vai além das pesquisas. Um caminho humano, onde pode-se falar de pesquisa e viver a decolonialidade através de práticas, orientações e escritas.

1.2 O que dizem as pesquisas sobre as diferenças? Olhares de *outros* pesquisadores sobre a temática

A pesquisa situa-se no campo teórico dos Estudos Culturais e do Pós Colonialismo, assim como autores e autoras que argumentam e debatem sobre a temática das diferenças na escola, trazendo para a discussão proposta, as relações culturais vivenciadas no espaço escolar. Para alcançar este agrupamento de escrita aqui presente, foi necessário um levantamento de teses e dissertações para uma aproximação dessas temáticas propostas. Este levantamento foi produzido no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.⁹ Na referida busca utilizei os descritores “diferença na escola”, “diferença e interculturalidade” e “diferenças nas relações culturais”, “relações interculturais na escola” onde encontrei poucos escritos, sobre a temática proposta, sobre as diferenças.

Ao pensar em escrever uma pesquisa cujo foco principal é observar se/como as relações culturais na dinâmica da escola, visibilizam as diferenças possibilitando relações interculturais, percebi a necessidade de adotar um olhar sensível e atento ao contexto em que a pesquisa se insere. A escola escolhida para a realização do estudo não é apenas um campo de pesquisa; é também o meu local de trabalho, onde atuo como professora do Pré I B no período matutino e como coordenadora pedagógica no vespertino. Essa dualidade de papéis me proporciona uma perspectiva única, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas que permeiam a convivência escolar e a pluralidade de identidades que nela coexistem.

Para desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre o tema das diferenças, iniciei um processo de leitura crítica e reflexiva. Esse percurso incluiu a seleção cuidadosa de produções de conhecimento relevantes, com o intuito de explorar as diversas teorias que tratam da diversidade e da inclusão no contexto educacional. Procurei entender as nuances das argumentações apresentadas, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos por outros pesquisadores na área. Esse aprofundamento teórico se tornou fundamental para embasar a minha investigação, permitindo que eu estabelecesse conexões entre as práticas educativas e as teorias que fundamentam a diversidade na escola.

Neste momento inicial da pesquisa, realizei uma leitura/revisão bibliográfica abrangente, que contemplou produções acadêmicas de diferentes autores e enfoques. A

⁹Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20/01/2024.

partir da revisão realizada, foi possível identificar conceitos na literatura e temas que ainda carecem de maior aprofundamento, o que suscitou reflexões sobre as possíveis contribuições da presente pesquisa para a compreensão das diferenças e da interculturalidade no contexto escolar.

Para alcançar tal resultado proposto, com esse estado do conhecimento, utilizei o nome dos autores, título da pesquisa defendida, nome do Programa de Pós Graduação e o objetivo da pesquisa proposta. Ressalto que ampliei a busca para além dos programas em educação porque, pelo próprio recorte do estudo, “diferenças” e “relações interculturais” na escola atravessam campos teóricos e metodológicos que não são exclusivos da educação. No levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando descritores como “diferença na escola”, “diferença e interculturalidade” e “relações interculturais na escola”, encontrei poucos trabalhos diretamente alinhados ao meu foco. Para sustentar um estado do conhecimento consistente, recorri a pesquisas de áreas afins (Sociologia/PROFSOCIO, Linguística Aplicada, Psicologia, Antropologia) que tratam de identidades, currículo, diversidade e desigualdades — categorias centrais para ler as dinâmicas culturais no cotidiano escolar. Além disso, minha ancoragem em Estudos Culturais e Pós-colonialismo exige um diálogo interdisciplinar.

Marly De Jesus, tese defendida em 2002: *Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento*, Universidade de São Paulo, Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. A presente escrita é “crivada pela discussão da condição negra, como emblemática da fragmentação social brasileira, produzindo subjetividades destroçadas conforme suas segmentações de raça, classe e cultura” (Jesus, 2002, p. 09). Finaliza-se com uma análise sobre o papel funcional da feminização do trabalho no contexto da produção capitalista, procurando articular essa perspectiva com as reflexões das participantes da pesquisa, a fim de compreender os avanços conquistados e os desafios ainda presentes no atual processo de inserção e valorização da mulher no mercado de trabalho.

Rosana Maria Gessinger, tese defendida em 2006: *Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano*, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem por objetivo “narrar a trajetória de reconstrução de uma escola que está conseguindo, gradativamente, tornar-se inclusiva, ou melhor, aberta às diferenças de alunos” (Gessinger, 2006, p. 07). Outro ponto importante na construção desta tese é que a autora não buscou um “modelo de inclusão” na escola, mas uma reconstrução, na qual se priorizaram o acolhimento dos alunos e a abertura para outros diálogos: “Não se procurou apresentar um modelo de

escola inclusiva, tampouco os passos para chegar-se à sua construção. Foi narrada a reconstrução de uma escola, a Dora Abreu, e, com esta narrativa, espera-se contribuir para que outras escolas e seus profissionais revejam suas práticas e busquem seus próprios caminhos na mesma direção: acolher a todos os alunos, sem quaisquer condições e discriminações. Trata-se de uma narrativa aberta ao diálogo e à cumplicidade de quem estiver lendo o texto” (2006, p. 07).

A autora Marcelle Cristina Teixeira Barbosa, teve sua dissertação defendida em 2007, intitulada *Escola: lugar de igualdade ou diferenças*, pelo Programa de Pós-graduação (mestrado) em Ciências Sociais, pela Universidade de Juiz de Fora. Tem por objetivo “desconstruir o discurso dicotômico subjacente a esses princípios e demonstrar que, para efetivar um espaço democrático em qualquer instituição e cultura, a articulação e equilíbrio entre igualdade e diferença é um pré-requisito indispensável. Nesse sentido, enfocamos o percurso histórico dessa relação e apostamos na educação escolar como um caminho para fomentar esse meio termo” (Barbosa, 2007, p. 15). Ressaltamos os autores mobilizados, que dialogam com a nossa temática: Vera Maria Candau (2005, 2007), para tratar de cultura, educação e multiculturalismo; Gilles Deleuze (1998), sobre as diferenças; Stuart Hall (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (1994, 2000), acerca de identidades e diferenças; Antonio Flávio Moreira (2001, 2002, 2006), com o currículo e a diferença cultural. Esses referenciais são de suma importância e sustentam a construção teórico-metodológica desta tese.

Adriana de Carvalho Pessato Pena, dissertação defendida em 2009, com o título *Desigualdades e diferenças na sala de aula: a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado), Universidade Federal de Uberlândia (Faculdade de Educação). Tem como objetivo “verificar como são tratados os problemas relacionados às diferenças em sala de aula e suas consequências, indagando a postura dos professores em situações diversificadas nas quais é possível observar diferenças e preconceitos” (Pena, 2009, p. 09). A análise conjunta das entrevistas e da observação de documentos evidenciou que a construção de um currículo sensível às diferenças exige do professor a adoção de novas posturas, a aquisição de saberes específicos, a redefinição de objetivos, conteúdos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. Sobretudo, requer novos olhares que possibilitem uma compreensão mais ampla das singularidades presentes no ambiente escolar. Contudo, os dados indicam que muitos docentes ainda se mostram despreparados para refletir criticamente sobre uma temática tão complexa e desafiadora.

Luciana Figueiredo de Oliveira, tese defendida em 2015, com o título *O outro na escola: algumas representações a respeito da diferença*, Programa de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Campinas. Tema central: “as representações de profissionais da educação – professores, coordenadores, diretores e intérpretes – a respeito das diferenças que circulam em duas escolas localizadas na cidade de João Pessoa, na Paraíba” (Oliveira, 2015, p. 09). A autora utiliza, como aporte metodológico, registros em diário de campo, diários retrospectivos e observação participante em duas escolas públicas no município de João Pessoa (PB).

Sirley Lizott Tedeschi, tese defendida em 2016, com o título *Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar*, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, foram analisados os discursos dos/as professores/as e realizadas observações dos/as alunos/as, a fim de compreender a articulação entre concepções filosófico-epistemológicas e a produção de identidades e diferenças. A autora utilizou entrevistas semiestruturadas e observações; tais instrumentos são reconhecidos como permeados de subjetividade, afastando-se a noção de objetividade e neutralidade do conhecimento produzido.

Cristiano Sant’Anna de Medeiros, tese defendida em 2017, com o título *#Diferença: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da escola*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem como objetivo “(...) pensar com imagens compartilhadas por estudantes do terceiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Abdias Nascimento, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ, as noções de diferença tecidas com essa prática em suas articulações com as narrativas que engendraram” (Medeiros, 2017, p. 07). Conclui-se que as imagens analisadas, juntamente com suas respectivas narrativas, forneceram indícios importantes para refletirmos sobre cruzamentos entre representações visuais e concepções de diferença produzidas e compartilhadas em variadas redes educativas. Em grande parte, abordaram racismo, homofobia, desigualdade social e intolerância religiosa. No ambiente escolar e nas redes sociais digitais, os tempos e espaços instaurados pela pesquisa atuaram como contextos de debate, questionamento e provocação, suscitando inquietações, desestabilizando certezas e abrindo caminho para a dúvida, permitindo reorganizações subjetivas. Nos encontros com os estudantes participantes, foi possível considerar o surgimento de

processos de constituição subjetiva e novas formas de agir e se conectar com o mundo e com o outro.

Joelma Fernandes de Oliveira, tese defendida em 2019, com o título *Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*, Programa de Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa analisa docências em escolas de fronteira no estado de Roraima. Entre os objetivos específicos: (a) pesquisar como se apresentam as docências em uma escola de fronteira, verificando práticas pedagógicas e relações interculturais; (b) conhecer as práticas pedagógicas que circulam nessa escola; (c) analisar o currículo da escola à luz da localização fronteiriça (Brasil/Venezuela). Como resultado, percebeu-se uma sensibilidade dos docentes às diferenças culturais a serem consideradas no ensino e na aprendizagem; por outro lado, a autora ressalta “docências que realizem ações que fomentam a invisibilidade de alguns sujeitos daquele espaço, principalmente os não brasileiros” (Oliveira, 2019, p. 12).

Francisca Alves Avelino, dissertação defendida em 2020: *escola: Espelho das diferenças, construção de identidades*, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa aborda a relação entre educação escolar e diversidade étnico-racial, religiosa e de gênero, na perspectiva antropológica. Objetivo geral: analisar a relação que a educação escolar estabelece com a diversidade étnico-racial, religiosa e de gênero em duas unidades escolares de ensino fundamental (Avelino, 2020, p. 07). Metodologia: estudo etnográfico com levantamento bibliográfico, observação e notas de campo, entrevista semiestruturada e grupo focal.

Edlane Mendes da Frota, 2023, com a dissertação intitulada: *Diferenças de gênero na escola: um olhar sobre as práticas escolares da escola de ensino médio Tancredo Nunes de Menezes*, Programa Sociologia em Rede Nacional, Universidade Estadual Vale do Acaraú. Propõe “analisar algumas práticas escolares perante as diferenças de gênero na escola citada. Para tanto ‘diferenças’ e ‘gênero’ são dois conceitos fundamentais. Avtar Brah apresenta a diferença como uma categoria, por vezes, relacional e variável. Tomaz Tadeu da Silva chama atenção para a construção social que envolve reconhecer as diferenças. Estes e outros autores citados mencionam que a desigualdade pode ser ocasionada pela hierarquia entre as diferenças, o que envolve reconhecê-las em amplas relações de poder. Já o conceito de gênero apresentado por Guacira Lopes Louro e outros autores é percebido como algo além de diferenças biológicas de sexo, reconhecendo a construção social como um fator determinante para seu entendimento” (Frota, 2023, p. 08). A autora utilizou como abordagem metodológica, a etnográfica, abordando a observação

participante, entrevistas, grupos focais e análises de documentos. Observou-se também que muitas práticas escolares dependeram do perfil dos estudantes e professores.

Ressalto que não encontrei a temática “diferenças nas relações culturais na escola” e também “as diferenças em uma escola pública a partir das relações culturais: um caminho onde surgem relações interculturais”, mesmo buscando de forma individual cada conceito, o que faz com que a temática desta tese seja específica e ainda pouco explorada. As pesquisas encontradas nos aproximam da temática da nossa tese, com escritas, metodologias e resultados que nos ajudam a compreender a relação e a produção das diferenças juntamente com os métodos, oferecendo maior clareza e objetividade em relação ao objeto pesquisado.

1.3 A modernidade, a colonialidade, a decolonialidade, a interculturalidade e as diferenças na educação: *outros* caminhos a serem seguidos

Iniciemos aqui a nossa discussão sobre a modernidade e colonialidade. A modernidade/colonialidade estabeleceu uma forma de uma produção de conhecimento “racional” a partir da Europa (chamado aqui de “primeiro mundo”). A humanidade foi dividida em cor e raça, classificada por meio de dualismos, ricos versus pobres, superioridade versus inferioridade; submissa aos padrões de certo ou errado. Aníbal Quijano (2009) define colonialidade como

(...) imposição de uma classificação racial/ étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 73).

O colonizador nos dá a ideia de que no âmbito educacional o importante é o aluno saber ler, escrever e fazer contas. E as disciplinas consideradas de grande valor são língua portuguesa e matemática. A educação brasileira está pautada numa visão eurocêntrica, esquecendo-se de seus lugares de origem, cidade e estado onde habitam, buscando a produção de conhecimento totalmente fora desse “lugar”. Não há modernidade sem colonialidade, pois a promessa moderna de universalidade depende de uma estrutura que hierarquiza povos e saberes: essa é característica da modernidade, porque ambas se amalgamaram em um único projeto, reconhecendo essa colonialidade como uma forma de relação entre povos enações, onde um lado explora e impõe sua vontade, e o outro é explorado e mantido sob controle. Carlos Skliar, ainda ressalta que:

O aparelho do poder colonial é, acima de tudo, um aparelho de produção de conhecimento que parece pertencer originalmente apenas ao colonizador; Trata-se do seu conhecimento, da sua ciência, da sua verdade e, do conjunto de procedimentos que são úteis para instalar e manter a infinito o processo de alteridade do outro. Mas então, esse conhecimento é transplantado muito lenta e violentamente, também para o interior do colonizado, como se fosse seu próprio conhecimento, de um conhecimento que, precisamente, também é apropriado, e natural (Skiliar, 2002, p.92).

O poder colonial, faz uma insistência, em afirmar que possuímos apenas um modelo de conhecimento. Uma ciência e um modo de vida, atingindo assim, os subalternizados. O colonizado sofre, com cicatrizes profundas, onde por muitas vezes é dizimado e silenciado.

Boaventura Sousa Santos (2009), em seus escritos, no livro *Epistemologias do Sul*, fomenta que, no movimento histórico da América Latina, o poder capitalista, vem se tornar mundial nos centros hegemônicos, que depois se identificarão como um novo padrão de dominação, estabelecendo a modernidade e a colonialidade. Esse padrão de poder, tenta incansavelmente, dominar o conhecimento, as pessoas, a língua, fazendo assim, uma classificação de pessoas, classes, coisas, lugares e conhecimentos. E com a ampliação dessas características de poder e dominação, surgem, então novas identidades sociais da colonialidade. Essas identidades são os indígenas, negros, amarelos, brancos e mestiços, onde as relações foram se configurando como um novo universo, ocorrendo entre os sujeitos. Sendo assim, foram acontecendo as experiências do colonialismo e da colonialidade, configurando-se, um novo universo de relações, de dominação hegemônica e de eurocentrismo.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também dos educados sob a sua hegemonia. O eurocentrismo vem propor uma perspectiva cognitiva, durante um extenso tempo do conjunto do mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Padrão que não é questionado, e que entende a Europa, sendo pré-existente a essa autoridade, sendo um centro mundial capitalista, que colonizou e ainda coloniza o resto do mundo, a partir do seio da modernidade/colonialidade. Boaventura de Sousa Santos, fomenta que:

Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outros núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Santos, 2010, p.75).

A insubmissão intelectual em relação à visão dominante e ao enfoque eurocêntrico na produção de saber nunca foi completamente inexistente, especialmente na América Latina. No entanto, essa resistência se intensificou somente após a Segunda Guerra Mundial, então “ quando se trata de poder é sempre a partir das margens que mais

costuma ser vista (...) porque entra em questão a totalidade do campo de relações e de sentidos que constitui tal poder.” (Santos, 2010, p.76).

O eurocentrismo frequentemente interpreta a trajetória da humanidade como um avanço contínuo, no qual a Europa é vista como líder no desenvolvimento. Eventos como a Ilustração e a Revolução Industrial¹⁰ são considerados pontos de referência de progresso para todos os povos. Essa perspectiva costuma minimizar ou desconsiderar as ricas e diversificadas histórias de outras culturas, incluindo as africanas, asiáticas e indígenas. Dentro da esfera dos estudos pós-coloniais, o eurocentrismo é visto como um obstáculo para a valorização da variedade de pensamentos e modos de vida existentes globalmente. Essa perspectiva sustenta que as culturas, tradições e filosofias fora da Europa possuem igual valor e respeito, sendo necessário desenvolver novas maneiras de interpretar e compreender a história que levem em conta as visões das comunidades não europeias.

O poder circula, e todas as relações são de poder, diálogo e negociação, e o conflito acaba sendo gigantesco! Disputas por lugares, pódios, vitórias, reconhecimento. Questões que nos fazem refletir sobre esse emaranhado de processos, onde sempre, alguém precisa estar abaixo, para que o outro, se sobressaia!!

O modo como as pessoas chegam a ocupar total ou parcialmente transitória ou estavelmente um lugar e um papel em relação ao controle das instâncias centrais do poder é conflituoso. Ou seja, consiste numa disputa violenta ou não, em derrotas e em vitórias, em resistências e em avanços e retrocessos. Acontece em termos individuais e ou/coletivos com lealdades e traições, persistências e deserções (Santos, 2010, p.102).

Essas relações de poder, classificam as pessoas, as culturas, os conhecimentos. Onde quem tem mais “força” acaba levando vantagem. Isso ocorre com as culturas “desconsideradas”, de menor valor, por não ser vista com um olhar decolonial. Um exemplo, são as datas comemorativas nas escolas, que fazem alusão a atividades momentâneas e estereotipadas (dia dos povos indígenas, dia da consciência negra). Santos afirma que “a distribuição dos indivíduos nas relações de poder tem, conseqüentemente, o caráter de processo de classificação, desclassificação e reclassificação social de uma população” (Santos, 2010, p. 102). E conforme a necessidade do lugar ou do padrão, essas classificações como aponta o autor, são impostas.

Essas relações de poder propostas pelo autor, não são apenas algo que oprime, mas também algo que pode ser reivindicado e transformado por meio de práticas de resistência e de emancipação, propondo uma sociedade mais justa, que reconheça e valorize as diferentes formas de saber, de vida e de resistência, com o objetivo de superar

¹⁰ O movimento da Ilustração, de caráter intelectual e filosófico, destacou a importância da razão, da valorização do ser humano e da defesa de seus direitos. Já a Revolução Industrial marcou uma fase de intensas inovações tecnológicas e mudanças no setor produtivo e econômico. Juntos, esses dois processos históricos provocaram transformações significativas nas estruturas sociais, culturais e políticas, cujos reflexos ainda são percebidos na atualidade.

as desigualdades que marcam as relações de poder no mundo moderno. E para que isso ocorra, falaremos sobre a decolonialidade e as formas de decolonização.

Segundo Walter Mignolo (2017), a decolonização não é um novo modelo que afirma ser único e verdadeiro, sobressaindo-se sobre o outro, mas outra face da geoistória, “o decolonial abre novas formas de pensar” (Mignolo, 2017, p. 15), pois não separa ou exclui ninguém, mas desprende-se para pensar além do conhecimento já existente. Esse conceito de decolonização é empregado também por Torres, como “um conceito que está fundamentalmente alinhado como conceito de libertação, pelo menos nos modos que se opõem à colonização” (2019, p. 28). Essa libertação, apontada pelo autor, faz uma expressão aos desejos desse colonizado, para uma independência política e econômica.

O pensamento decolonial não consiste em impor ou tornar algo melhor ou pior, mas sim, vem a ser “um novo modo de pensar, que se desvincula das cronologias estabelecidas pelas epistemes e paradigmas (pós-moderno, ultramoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria de relatividade)” (Mignolo, 2015, p. 175). Uma das principais funções do pensamento decolonial é descortinar o que se esconde através da modernidade, nunca devendo falar pelo outro, mas deixando-o (ele) fazer valer a própria voz:

A decolonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo. Para ser mais preciso, surgiu ao mesmo tempo em que a divisão de três mundos desmoronou e o fim da história e uma nova ordem mundial foram celebrados (Mignolo, 2015, p. 170).

A decolonialidade, persiste em uma luta constante, contra o sistema de poder imposto por padrões, e procura se posicionar de maneira diferenciada, em suas práticas. Também nos convida a romper muros que nos separam daquilo que foi considerado “menor” ou até mesmo sem importância. Sendo assim, na sala de aula, as culturas descongeladas em um dia do ano, como o dia dos povos indígenas e a cultura afrobrasileira. E porquê, não serem apreciadas, por todo ano, nas disciplinas vigentes? A nossa luta é diária e constante. Tanto no âmbito educacional, como em nossas vivências diárias.

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2017, p. 681).

A abordagem decolonial está em ascensão nas Américas desde os anos 2000, ganhando cada vez mais adeptos. Liderada pelo coletivo chamado "Modernidade-Colonialidade", composto por acadêmicos das áreas de filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento intelectual e político que se espalha de forma diversificada por vários lugares do mundo.

Partindo desse conceito da decolonialidade, na educação básica como uma forma *outra* de produzir conhecimento trazendo outras representações. A ideia do *outro* que corresponde a uma categoria. Porém esse *outro* passa a não existir ontologicamente. Trata-se de uma invenção discursiva para a qual, segundo Walter Mignolo (2017),

Como funcionam? Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneos sobre a alteridade corresponde a categoria de "outro". O "outro", entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o "outro" senão o "mesmo" no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciator e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como "o outro" no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou "o outro"), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* ("o outro") vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (Mignolo, 2017, p. 18).

A construção do conceito do "outro" é uma invenção discursiva produzida pelo "mesmo" (ou seja, por quem detém o poder de nomear e descrever. Walter Mignolo argumenta que o "*outro*" não é uma entidade que existe por si só, mas sim uma criação simbólica imposta por instituições que controlam os discursos hegemônicos. Essa construção tem implicações profundas, pois legitima desigualdades e vulnerabiliza identidades historicamente marginalizadas) como pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, povos não europeus e línguas não ocidentais.

E esse *outro*, está dentro da escola, com suas experiências, memórias, subjetividades. A escola se torna um espaço de saber entre tantas culturas, não mais referindo-se a paredes, carteiras ou lugares, e sim como um lugar de construção de saberes, conhecimentos e identidades.

É preciso, portanto, fazer uma reflexão através de um olhar *outro*, e de um caminho *outro*, para pensar os conteúdos desenvolvidos, práticas pedagógicas e as relações estabelecidas na escola, de uma forma mais humana e igualitária. Precisamos indicar os saberes que são desconsiderados como geradores de conhecimentos (saberes dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos). Santos, ao avaliar que "esta tentação consiste em acreditar que, se as orientações metodológicas forem

completamente respeitadas, o contributo para a resistência e fortalecimento das lutas contra a dominação se encontra garantido” (Santos, 2019, p. 226). Precisamos mudar esse rumo, a partir de orientações metodológicas por meio das quais o outro seja visto e lembrado não mais como um ser qualquer ou sem importância, mas como alguém que vive no mundo e pensa dentro dele, tanto quanto os europeus.

A decolonialidade no ambiente escolar diz respeito à ação de modificar as estruturas educacionais, os conteúdos curriculares e as dinâmicas de poder que sustentam uma perspectiva de mundo eurocêntrica, excluindo e colonizando. Esse processo implica em fomentar o apreço pelas culturas, conhecimentos e vivências de povos que foram historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes, quilombolas e demais grupos subalternizados. A história dos povos indígenas e afro-brasileiros precisa ser ensinada de maneira contextualizada, não apenas de forma marginal ou como adendos à história oficial. Isso pode incluir o estudo de mitos, línguas, religiões, e os movimentos de resistência, como o Quilombo dos Palmares. E, em vez de dar destaque apenas a autores e pensadores europeus, é importante incluir obras e pensamentos de filósofos, escritores e líderes de comunidades marginalizadas, como a literatura africana, afro-brasileira, indígena e de outros povos do Sul Global. As culturas não podem ser isoladas e apenas mencionadas uma vez por ano, a promulgação das Leis (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) trazem e asseguram o trabalho a ser exercido a respeito das culturas indígenas e afrobrasileiras. Assim, promulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) passam a demarcar um espaço em que se verificam relações étnico-raciais, cuja configuração depende dos contextos e dos atores envolvidos de acordo com as ideias e os conceitos que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do âmbito escolar.

As culturas não podem ser tratadas como adereços pontuais do calendário escolar; ao contrário, as Leis, 10.639/2003 e 11.645/2008, articuladas à promulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), constituem marcos normativos forjados por lutas históricas de movimentos negros, indígenas e quilombolas — lutas de matriz decolonial que disputam o currículo como política cultural e como justiça epistêmica. Essas normativas não apenas instituem obrigações legais de ensino sobre histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas: elas reconfiguram os regimes de visibilidade, legitimidade e autoridade do saber na escola, abrindo um espaço para relações étnico-raciais cuja conformação depende dos contextos locais, dos sujeitos envolvidos e de seus pertencimentos social, cultural, histórico, ideológico e político, dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, acionam caminhos de uma educação antirracista e intercultural, sem pretender que a lei, por si, garanta a

dinâmica dessas relações, mas trazendo sua construção cotidiana e sustentada.

Conforme aponta Walter Mignolo (2008), há necessidade de uma desobediência teórica, tendo a construção epistêmica dos conceitos e categorias próprias do pensamento decolonial, da mesma forma sem abandonar as contribuições das críticas feitas ao pensamento colonial hegemônico produzido por pensadores europeus, mas é preciso olhar além deles. Ainda o autor revela que a desobediência epistêmica não se trata de “*política de identidade, mas de identidade em política*” (Mignolo, 2008, p. 289). A política de identidade reforça o pensamento colonial com sua determinação e divisão entre etnias, gênero, etc., que é fruto dos conceitos construídos por pensamentos que reforçam a dominação colonial nos colonizados. É, justamente na identidade em política que se assegura a opção descolonial, criando teorias políticas que confrontem com qualquer outra forma de pensar que não seja o construído com bases categoriais e o fazer decolonial dos próprios colonizados.

Pretendo substituir a geo – e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2008, p. 290).

É nesse pensamento decolonial, que se começa a negar o reconhecimento da razão ocidental como superior/inferior/raça etc., construídos para justificar a dominação colonial e a dominação imperial sobre outros povos, em sua particularidade, fora da Europa, e passa a negar o eurocêntrico. Não se pode tratar o conhecimento cultural, como monocultura, mas sim como pluricultura, que abrange as diversidades. O pensamento decolonial é essa busca por trazer outros conhecimentos para dentro do conhecimento científico eurocentrico, agregando saberes vêm da escuta das vozes marginalizadas e visa amplificar o sentido das culturas do Sul: indígenas, afros, fronteiriças...

As instituições educadoras deveriam atualizar seus currículos tomando como ponto principal seu lócus de cultura e ter iniciativas de apresentarem um potencial de mudança da prática docente afim de desvencilhar a educação local da perspectiva da homogeneização presente no cotidiano escolar, trazendo uma outra face das condições sociais. É necessário tomar consciência que não é a única forma de conhecimento possível. Uma espécie de contra-epistemologia ou na visão de Walter Mignolo (2008), uma desobediência epistêmica, que nega a existência de uma epistemologia geral e se baseia no reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos que se cruzam entre si.

É preciso repensar todos esses processos e se desprender das epistemologias ocidentais e ir para além de suas origens, focalizar no contexto das culturas fronteiriças e subalternizadas, pensar e lecionar seu próprio contexto cultural local e fronteiriços.

[...] o pensamento fronteiriço é a singularidade epistêmica de qualquer

projeto decolonial. Por quê? Porque a epistemologia fronteiriça é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter à humanitas, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la. A descolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descolonialidade emerge da experiência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 16).

A epistemologia fronteiriça é a episteme que não quer se submeter as condutas universalizadas pelo ocidente, que anseia desprender-se dela e pensar por si mesma em suas histórias e composições culturais seja de raízes regionais ou por imigrantes, “a origem terceiro-mundista da decolonialidade está ligada a consciência imigrante”, (Mignolo, 2017, p. 16) o autor diz que essa consciência é o caminho de separação dos pensamentos decoloniais e fronteiriços, ou seja, a partir do momento em que se cria uma consciência de sua história e busca visibilizá-las, tirá-las do canto escuro em que foram postas pelo pensamento ocidental imperialista.

[...] as categorias básicas da epistemologia fronteiriça: a percepção biográfica do corpo Negro no Terceiro Mundo, fundando assim uma política do conhecimento que está arraigada assim como o corpo racializado, nas histórias locais marcadas pela colonialidade. Ou seja, um pensamento que faz visível a geopolítica e corpo-política de todo pensamento que a teologia cristã e a egologia (e. g. cartesianismo) ocultam (Mignolo, 2017, p. 16).

A epistemologia fronteiriça, a consciência imigrante começa a tomar consciência de sua história, suas crenças, tradições e suas origens silenciadas pela colonização, pelas religiões e culturas eurocentrista. Então qual o motivo das instituições de educação, enquanto situadas em região fronteiriça, ainda pregarem o discurso colonial moderno e desconsiderar as culturas locais?

As crianças precisam aprender sobre suas origens, seu lugar de pertencimento, suas crenças e costumes nos quais nasceram; trabalhar a consciência negra apenas no dia 20 de novembro, não faz com que crianças negras se sintam valorizadas e livres de racismo durante o resto do ano, se reconheçam e tenham orgulho de sua cultura.

Apresentar a cultura indígena para as crianças de forma estereotipada, não faz com que a criança indígena conheça, valorize ou sinta orgulho de suas raízes, e as demais crianças que ali estão por mais que não sejam vistas e ouvidas, trazem uma variedade de culturas fronteiriças ricas, mas que são, silenciadas, deixadas de lado, subalternizadas.

[...] a “colonialidade” fazia sentirem-se cômodas principalmente pessoas de cor em países desenvolvidos, migrantes e, em geral, uma grande maioria daquelas pessoas cujas experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento foram alienadas (Mignolo, 2017, p. 14).

Mais uma vez reforça-se a necessidade de uma pedagogia implicada em atitude e postura baseadas no encontro com a realidade dos povos, através do diálogo enquanto instrumento metodológico que permite a leitura crítica da realidade, partindo da linguagem

da fronteira, dos seus valores e da sua concepção do mundo.

No espaço pedagógico, o contexto educacional é muito mais do que pensar cognitivamente, nas regras de domínio imperial e principalmente ao que se refere ao nosso contexto cultural fronteiriço. É preciso salientar a educação como um processo socializador, que não separa, mas que se une e pensa nas diferentes contextualizações culturais inseridas e interconectadas, constituindo-se em diferentes formas de compreensão dos saberes nas culturas.

A opção decolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força (Mignolo, 2017, p. 13).

Os saberes da fronteira possuem um imenso contexto plural, pois todos os corpos aqui presentes possuem saberes diferentes, porém saberes válidos, por essa razão não se pode pensar em um saber unilateral, universal, por essa causa também que as fronteiras não se encaixam nos moldes imperiais, não por esses modelos serem superiores, clássicos e dotados de conhecimentos válidos como os discursos imperiais nos apresentam, porém a grande verdade é que os saberes que aqui existem são bem mais abrangentes do que os padrões eurocêntricos podem supor.

Portanto, é vital que se pense em epistemologias decoloniais, pensando assim as relações entre as culturas, que não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. Então é importante que se estabeleça uma epistemologia *outra* que se faça valer as estéticas e identidades culturais no âmbito da nossa educação escolar.

Percebendo assim que, o que precisa ser mudado não é a cultura nem a estética da criança, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo estético cultural e hegemônico, apresentando um caráter monocultural, e negando seu lugar de narrativas multiculturais.

Então, há uma necessidade em propor um caminho através da interculturalidade que contemple a realidade de diversidades culturais, linguísticas e corporais, mobilizando novas formas de pensar, levando em consideração as epistemologias decoloniais que reformulem os processos educativos da escola. A interculturalidade ensina o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, onde busca promover o diálogo, entre as diversas culturas (Mignolo, 2003). Também podemos destacar que “Interculturalidade é, cada vez mais, o termo utilizado para se referir a estes discursos, políticas e estratégias multiculturais-neoliberais” (Walsh, 2009, p. 08).

A interculturalidade, para Catherine Walsh (2009), não é apenas um encontro entre culturas, mas um processo dinâmico e transformador que desafia as hierarquias e as desigualdades impostas pelas estruturas coloniais e raciais. Ela argumenta que a interculturalidade deve ser entendida como um movimento de decolonização, ou seja, uma

ação que vai além da tolerância e do respeito mútuo, buscando a reconfiguração das relações sociais, políticas e culturais, considerando as vozes e os saberes dos povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo.

Segundo Reinaldo Fleury:

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (Fleury, 2017, p. 178).

Essa realidade aponta a multiplicidade de significados da expressão educação intercultural, que frequentemente é limitada à simples visibilidade de diferentes grupos socioculturais. Essa abordagem acaba sendo puramente descritiva e turística, sem contemplar as dinâmicas de poder envolvidas nas interações entre os diversos grupos socioculturais. Como resultado, se fortalecem relações assimétricas, processos que legitimam a marginalização e estereótipos prejudiciais a várias categorias de sujeitos sociais.

A autora Cathernine Walsh (2009), faz ainda um importante destaque, para três seguimentos, conceituando assim, a interculturalidade em: relacional, funcional e crítica. Para a autora a interculturalidade relacional, se refere a trocas culturais no âmbito cultural, a partir do olhar de uma cultura, a partir de outra, entre diferentes grupos, que passam a conviver num mesmo lugar/espço. Sobre a interculturalidade funcional, podemos significá-la a partir de uma referenciação, porque

ela não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. A interculturalidade funcional se difere substancialmente da interculturalidade entendido como um projeto político, social, epistêmico e ético” (Walsh, 2009, p. 08). (Tradução Livre Minha)¹¹

A interculturalidade funcional percebe as diferenças, mas não trabalha no sentido de promover um diálogo cultural, e se caracteriza por ocorrer no interior das estruturas de poder já estabelecidas, mantendo-se sem provocar mudanças nas dinâmicas de dominação e nas desigualdades existente. Ainda podemos dizer que a interculturalidade funcional faz parte das predileções e urgências das instituições sociais. Já a interculturalidade crítica, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização”. (Walsh, 2009, p.09). A interculturalidade crítica, entende que as diferenças se concebem, dentro da matriz colonial do poder

11“no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente. La interculturalidad funcional difiere sustancialmente de la interculturalidad entendida como un proyecto político, social, epistémico y ético” (Walsh, p.08, 2009)

imperialista/moderno/colonial, amparada em lugares e não-lugares de indagações, sobre esses sistemas de poder e hierarquizações, podendo ser entendida, também, como um aporte epistêmico, político, social, apontando, assim, para a reexistência do outro e do viver e (con) viver com o outro.

A interculturalidade crítica, segundo a autora Catherine Walsh, analisa as disparidades e desigualdades que foram criadas ao longo da história entre diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. A partir da convicção de que a interculturalidade é fundamental para a formação de sociedades que reconheçam as diferenças como parte integrante da democracia, busca-se promover relações novas e genuinamente igualitárias entre os variados grupos socioculturais. Isso implica em fortalecer aqueles que, ao longo do tempo, foram historicamente marginalizados (Candau, 2012).

Segundo Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está profundamente ligada à visão decolonial e deve ser entendida como um processo e um projeto intelectual e político voltado para a criação de novas formas de poder, conhecimento e existência. Dessa maneira, ela elucida sua concepção de decolonialidade, como já citamos, anteriormente na escrita desta pesquisa, mas que vale ressaltar:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm); a desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade (Walsh, 2007, p. 9).

A decolonialidade e interculturalidade crítica, caminham juntas, para assim entender que não existe apenas um conhecimento válido ou até mesmo apenas uma cultura dominante considerada superior. Reinaldo Fleury, também fomenta sobre essa articulação, entre decolonialidade e interculturalidade crítica:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleury, 2017, p. 183).

Dessa forma, pode-se inferir que a visão decolonial possibilita aprofundar a abordagem da educação intercultural crítica. Sugere que nos posicionemos a partir dos grupos sociais marginalizados e subalternizados, que são desconsiderados pelos processos hegemônicos de modernidade-colonialidade, mas que lutam e desenvolvem

práticas e saberes insurgentes em uma perspectiva contrária à hegemonia

Ao falarmos de interculturalidade e educação, é importante compreender que a educação precisa abordar os desafios associados às diferenças, com o objetivo de preparar cidadãos e cidadãs para conviverem de maneira mais justa e digna com os outros. As disparidades (linguísticas, socioeconômicas, entre outras) ainda são, com frequência, fatores que geram tensões, inferiorização, discriminação e conflitos. A educação intercultural pode representar uma valiosa contribuição para promover a abertura, o diálogo e a aprendizagem acerca de outras culturas.

Identidade e diferença não são naturezas prontas; são produções histórico-culturais que emergem de disputas de sentido e de regimes de representação. Uma leitura pós-crítica desloca a pergunta do “o que é” para “como se produz” e “com que efeitos” isto é, como currículos, mídias e políticas classificam sujeitos, estabilizam fronteiras e naturalizam pertencimentos. Nesse quadro, a diferença aparece como peça central dos sistemas classificatórios que fabricam significados e, por isso, a identidade permanece instável, sempre em processo de (re) construção (Woodward, 2014). Sob essa lente, poder e linguagem tornam-se inseparáveis: quem representa também define e regula. Daí a necessidade de interrogar binarismos (homem/mulher, branco/negro, hetero/homo) e seus efeitos de hierarquização, compreendendo que políticas de identidade que apenas “celebram” a diversidade correm o risco de conservar normas silenciosas de exclusão. Em síntese, questionar identidade e diferença implica questionar os próprios sistemas de representação que lhes dão suporte afinal, a autoridade de “dizer o que é” identidade e “marcar” a diferença opera articulada a relações mais amplas de poder. A diferença significa qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra e/ou falta de igualdade ou semelhança ou até mesmo, mudança observada ou constatada; alteração, modificação, transformação. Porém a nossa pesquisa vai muito além desse conceito de tradução da Língua Portuguesa. Abordamos as diferenças no âmbito do pós colonialismo. Sendo assim, irei apresentar alguns autores, que vão nos dar sustentabilidade teórica, para tratar sobre o conceito das diferenças.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) argumenta que

a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação Linguística de diferença, como veremos adiante (2000, p. 76).

Quando Tomaz Tadeu da Silva (2000) fala sobre as diferenças, ele está se referindo principalmente à maneira como as sociedades constroem e significam as identidades a partir de categorias como gênero, raça, classe social, sexualidade e outras dimensões

sociais. Dito isso, as diferenças não são apenas elementos biológicos ou naturais, mas construções sociais que dependem de processos históricos e culturais.

Faço um destaque ainda, no pensamento de Silva (2000), onde as questões de identidade e diferença, no qual, caminham juntas, para determinado conjunto de significados e elas só fazem sentido se compreendidas em sua relação, com as afirmações sobre a identidade. Um exemplo prático é sobre as pessoas em sua determinada cultura. “Ela é chinesa”. Queremos afirmar que ela não é uma brasileira ou que ela possui um conjunto de características que a fazem ser uma chinesa, a partir de sua identidade? Ainda sobre as contribuições do autor “As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades” (Silva, 2000, p. 76), ou seja, a identidade depende das diferenças e vice-versa, onde propõe-se uma visão mais fluida e dinâmica da identidade, que reconhece as múltiplas formas de ser e estar no mundo, sem impor um modelo rígido de conformidade. Isso é especialmente relevante no contexto da educação, onde as identidades dos alunos podem ser transformadas por múltiplos fatores.

Vale salientar que, a identidade e as diferenças são ativamente produzidas, sendo assim tornam-se atos de criação linguística, que são ativamente produzidas no mundo social e cultural, sendo que nós a fabricamos. (Silva, 2000) Mas como isso pode ocorrer? A linguagem é principalmente um sistema de diferenças, sendo aspectos que só ganham significado, dentro de uma sequência de distinções linguísticas.

Então podemos alinhar esse pensamento das diferenças, ao giro decolonial explicitando como e por que tais diferenças foram hierarquizadas. Em Quijano (2000), a colonialidade do poder racializa o mundo social e institui uma gramática que naturaliza desigualdades; em Mignolo (2000), a diferença colonial nomeia o locus de enunciação subalternizado, enquanto o pensamento de fronteira opera como estratégia epistêmica para contracartografar saberes. Lugones (2008), também evidencia a colonialidade de gênero ressaltando a co-constituição raça gênero obliterada por leituras universalistas.

Segundo as autoras, Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011), o conceito de diferença está vinculado à noção de que, as identidades sociais e culturais não podem ser entendidas de forma uniforme ou universal. Ao explorar esse conceito, as autoras ressaltam que a diversidade se expressa de múltiplas maneiras, sendo crucial para a formação de identidades tanto pessoais quanto coletivas. Em síntese, a diferença não deve ser eliminada ou assimilada, mas sim reconhecida e valorizada em sua multiplicidade.

Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação, por exemplo, bem como as denúncias, propostas e experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais que trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades

existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, estavam até então concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores /as e/ ou dos movimentos sociais (Abramowicz; Rodrigues e Cruz p. 89, 2011).

Ainda de acordo com as autoras sobre o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que afirma sobre uma educação voltada para a cidadania, com termos inseridos na ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural. Sobre a Pluralidade Cultural, notamos características vistas como étnicas e culturais e que em determinada situação, causam desigualdades econômicas, dando destaque que a diferença, implica uma expressão de cultura, ou seja, “todo o debate sobre as diferenças foi realizado pela chave da cultura, sendo a cultura a chave para abrir todas as portas da compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais.” (Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011, p. 90/91). As autoras Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011) ainda trazem uma crítica relevante, sobre como as diferenças têm sido tratadas, especialmente na educação e na sociedade. A cultura é um processo dinâmico, construído nas relações entre sujeitos, nos diferentes espaços sociais e nas disputas de sentido.

Nilma Lino Gomes, traz a sua visão sobre as diferenças, tratando sobre as semelhanças e dessemelhanças.

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade (Gomes, 2012, p. 48).

Ao longo da trajetória histórica, inserido nas várias culturas, as diferenças e semelhanças adquiriram variados significados e interpretações. Quando abordamos a questão racial no Brasil, especificamente, entramos em um âmbito mais abrangente. Estamos discutindo aqui a construção social, histórica, política e cultural das disparidades.

1.4 O Currículo Intercultural: implicações para uma prática docente decolonial

Refletir a educação brasileira em nosso lócus nos leva a pensar, nas considerações sobre possibilidades de descolonização da formação docente, permeando uma formação para a interculturalidade no âmbito educacional. Abordar a decolonização da educação é desafiador, porém é um caminho possível em nosso contexto geohistórico.

A interculturalidade vem como uma estratégia viável, porém requer investimentos na formação do quadro docente. Candau (2014) ressalta essa preocupação da formação docente no âmbito educacional sociocultural.

É nesse horizonte de preocupação que nos situamos. Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à "reinventar a escola", e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural (Candau, 2014, p. 34).

Essa visão de conhecimento homogêneo e unilateral baseado em meios científicos é uma narrativa da modernidade, fundamentada por uma visão eurocêntrica ideológica centrada no norte da Europa e imposta a nós até os dias atuais. Porém, ao considerar nosso lugar de fala enunciativo, percebemos que temos uma realidade muito mais ampla e nesse sentido no meio educacional, infelizmente os professores ainda são formados academicamente e instruídos a seguir modelos curriculares fundamentalmente centrados em uma realidade eurocêntrica. Nesse contexto, quando Vera Maria Candau (2014), fomenta sobre o profissional da educação como agente sociocultural, que nos leva a pensar e olhar de modernidade/contemporaneidade com "outros olhos", ampliando esse horizonte globalmente e enxergando a América Latina.

Essa constituição de um sistema-mundo pelo conhecimento ideológico-geográfico único, e difundido nos currículos escolares periféricos enquadrando a história desses grupos e povos que vivem fora de contexto eurocêntrico. Nesse sentido, o currículo é constituído padronizadamente com base na colonização pressupondo uma série de conhecimentos padronizados e unificados.

[...] estreitamento das opções curriculares ao formato de retorno aos fundamentos e introdução de pedagogias inflexíveis de tempo nas tarefas operam a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação. A noção de que estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talento diferentes e estrategicamente ignorada dentro da logística e contabilidade da pedagogia administrativa (Giroux, 1997, p. 160-161).

Para Henry Giroux (1997), os modelos curriculares, estão desordenados ante a promessa que o docente teria que estar envolvido ativamente na confecção/elaboração de materiais curriculares baseados nos contextos culturais que se inserem na realidade. Um dos maiores empecilhos para essa mudança é nosso próprio reconhecimento, existe uma ignorância histórica e cultural que nos cegam como parte de Brasil na América Latina e pertencentes a *outros* grupos e nos faz enxergar o nosso meio como sendo um único modelo.

Stuart Hall (2006) argumenta sobre o processo de identificação do sujeito através de nossas identidades culturais por vezes tornam-se variável e problemático pelas

mudanças estruturais e institucionais.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. (Hall, 2006, p. 12-13)

Nesse segmento o autor sobre a identidade de construção cultural insere que “não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, mas são contraditórias “empurradas em diferentes direções” (Hall, 2006, p. 13), ante ao contexto social e cultural que se insere.

A sociedade não como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (Hall, 2006, p. 17).

Por muito tempo os sociólogos pensaram e viram uma sociedade unificada estruturada sobre a visão dos eurocentristas, por muito tempo fomos cegados acreditando e aceitando o modelo de sociedade imposto pela visão hegemônica, não vendo ou até renegando a pluralidade de identidades culturais que se agrupam dentro da sociedade.

Trazendo para o contexto das instituições de ensino, é oportuno comparar a fala de Hall (2006), que fomenta sobre a flor que cresce dentro de um bulbo ‘descentrada’ e ‘deslocada’, em nosso contexto educacional onde as crianças chegam livres e cheias de conteúdo cultural. Mas em dado momento são impostas aos moldes e costumes padronizados e precisam se adaptar a eles, sendo deslocadas de seus grupos culturais e locus enunciativo. Nesse contexto, é mais que necessário, a mudança de pensamento sobre o sistema educacional, agregando ao docente um currículo que pense e trabalhe a pluralidade de identidades culturais existentes.

Anibal Quijano (2005), faz alusão ao cenário da modernidade eurocentrista:

Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. Porém, por outro lado, se se admite que o conceito de modernidade se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia, etc., a questão que estaríamos colocando à experiência histórica não seria diferente da proposta pelo etnocentrismo europeu, o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado modernidade, e, em consequência, movendo-se no mesmo terreno e com a mesma perspectiva do eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 123).

Enfatizando ainda mais sobre a forma de colonização que é imposto sobre a sociedade, nos moldes estruturados e padronizados um meio de saltar fora dessa ‘cela’,

que nos aprisiona é a educação voltada para a interculturalidade crítica, onde precisamos dar espaço e criar estratégias que ressalte uma importância da educação através das diferenças, reconhecendo que existimos em uma sociedade com várias características históricas e biogeográficas.

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 129-130).

Anibal Quijano (2005) relata que todos fomos conduzidos, aceitando ou não, a ver e aceitar a imagem que nos foi imposta por esse espelho eurocêntrico como nossa e ainda nos leva a um pertencimento a essa visão. Dessa forma, somos ser de fato, e isso nosreflete a não ter a capacidade de identificar nossas entraves identitárias e resolve-las, anão ser de uma maneira parcial e distorcida por esse espelho.

Stuart Hall (2006) faz essa reflexão sobre as questões identitárias, discorrendo que muitas são as culturas inseridas, mas apenas uma é exposta no âmbito nacional.

Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (Hall, 2006, p. 60).

Assim sendo, voltemos a nossa discussão do ponto inicial, referindo-se a necessidade de oportunizar um currículo que agregue a interculturalidade, as diferenças, a decolonialidade, a pluralidade de conhecimento, mas que reconhecendo assim, todos os membros da sociedade, com suas características identitárias variadas, sem se moldar para ser reconhecido como membro e sem a exclusão dos mesmos.

Sabemos, que uma cultura é relativa no tempo e no espaço, analisando em termos de conhecimento, e também mantendo suas características diversificadas. É contundente, assim, que se propicie em diálogos em níveis de igualdade, sem a permanência de uma cultura, sobrepor-se outras. Esta concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh em seus estudos sobre a temática da interculturalidade.

Em resposta às necessidades coloniais da modernidade, o currículo é concebido como um produto do conhecimento eurocentrado. Boaventura de Sousa Santos aponta que 'epistemicídio' de conhecimentos, que um dos conceitos de consiste na "[...] supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena." (Santos; Meneses, 2009, p. 10) . Ou seja, esse epistemicídio, promove dizimação do conhecimento local, das culturas e saberes não escritos dos povos subalternizados.

Anibal Quijano, ao dialogar sobre a imposição dos padrões eurocêntricos, afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento.” (Quijano, 2005, p. 16). Com base nesses pressupostos, entendemos que a dimensão cognitiva presente no currículo é uma abordagem colonial, porque impõe uma teoria epistemológica diferente, que é a teoria da centralidade do conhecimento europeu. A periferia é colocada de lado assim como conhecimento local, em muitos casos, não é escrito, mas oral, representado por saberes, valores, crenças, hábitos, atitudes, visões de mundo, etc. Na interferência, não são levados em conta na seleção, organização e padronização dos conteúdos escolares.

A organização e estrutura do currículo assenta em pressupostos científicos modernos, fruto das intervenções epistemológicas do colonialismo baseado na força, com características políticas, econômicas e militares ligadas ao capitalismo moderno imposto a povos e culturas não ocidentais e subalternizados (Santos e Meneses, 2009).

A decolonização cognitiva significa libertar as relações interculturais dos grilhões do colonialismo, então, a interculturalidade deve ser compreendida como projeto com finalidade de transformação estrutural e sócio-histórica e cultural abrangente. Mas como surgiu a Interculturalidade? Segundo Vera Maria Candau:

Toda a produção bibliográfica analisada, bem como os depoimentos dos entrevistados de diferentes países, foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade aparece na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena. Segundo López-Hurtado Queiroz(2007:15), Mosonyi e González, dois linguistas-antropólogos venezuelanos, foram dos primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos 1970, aplicando-o à questão educacional ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos da região de Río Negro, na Venezuela.(Candau, 2017, p. 146)³ (Tradução Livre Minha)

A comunicação intercultural nesse sentido é uma ferramenta, uma estratégia e a personificação de uma “outra” forma de pensar e se comportar. Entende-se que a educação intercultural, é central para a natureza e alcance da decolonização, pois constitui, em todo caso, um projeto de transformação relacional também diante de um processo de discriminação.

Na perspectiva da educação intercultural, podemos apontar como contribuições especialmente significativas: a denúncia das diferentes manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas e o combate à ideologia da miscigenação e da “democracia racial”, que ainda moldam os imaginários sociais sobre as relações sociais e raciais mantidas entre diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas, caracterizadas pela cordialidade. (Candau, 2017, p. 148)

A educação intercultural, especialmente na perspectiva da decolonização, abrange

três dimensões: decolonização histórica (poder), decolonização subjetiva (existência) e decolonização intelectual (conhecimento). (Candau, 2017)

Depois de mostrar como o currículo tende a homogeneizar e excluir diferenças, passamos do diagnóstico à proposição. Se a escola moderna se organizou por padronizações que tornam invisíveis histórias, línguas e pertencas plurais, a pergunta no nosso contexto é prática: quais mediações, escolhas curriculares e condições de trabalho docente permitem que a interculturalidade deixe de ser princípio abstrato e se torne prática pedagógica situada? A seguir, avançamos nessa direção, traduzindo princípios interculturais em decisões concretas.

Refletir sobre a questão de que os docentes, tem dificuldade em fazer a incorporação de uma perspectiva intercultural devido as padronizações, é geralmente aplicável à grande maioria das escolas no Brasil, sendo assim, levantamos a seguinte questão: como as escolas, os programas e as salas de aula podem ser interculturais? Ou ainda: como as culturas se cruzam para decolonizar? Basicamente, precisamos dismantelar a naturalização e a normalização de padrões que foram impostos pelo sistema de poder. A interação intercultural pressupõe fazer perguntas. Perguntas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, atitudes e atitudes. Devemos nos perguntar: qual finalidade disto ou daquilo?

A educação tenta um significado em superar o individualismo, os discursos estereotipados, as estruturas de exclusão e as atitudes discriminatórias para promover acooperação, a colaboração, a ação reflexiva e o diálogo. Assim, a interculturalidade permite e facilita a convivência de sociedades pluralistas em múltiplas realidades, questiona os discursos dominantes, a padronização e a dualidade, desconstrói, problematiza e relativiza estruturas e práticas sociais.

Nessa perspectiva, o currículo inclui e vai além de documentos curriculares estruturados que incorporam experiências e conhecimentos dos alunos, envolvendo processos de ensino e aprendizagem que geram um “outro olhar” para os mesmos.

Considerar este trabalho político-pedagógico e pedagógico-político no atual contexto latino-americano é talvez mais complexo, tanto pelo conhecimento pelo reconhecimento e a inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições e nos discursos públicos, oficiais, neoliberais, e transnacionalizados-dando a impressão de que o “problema” está resolvido-, como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes, em confronto com o racismo [...] (Candau, 2009, p. 13)

Diante dessa situação, a interculturalidade curricular, a proposta tende a ser adotada na América Latina como forma de superar o “colonialismo educacional”, mas com ênfase no Brasil: a comunicação intercultural como estratégia de decolonização. Conforme Walsh (2009) disserta que o conceito de interculturalidade é central à

(re)construção de um pensamento “crítico outro” frente a uma pedagogia decolonial que transcorra o in-surgir, re-existir e re-viver.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica se apresenta como uma estratégia importante, pois se propõe a mudar a realidade moral, política e cognitivamente por meio da educação. Isso leva a problemas em materiais de capacitações para todas as instituições educacionais.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2006, p. 49-50).

O sistema educacional tem muito poder sobre essa colonização, pois mesmo as instituições de ensino situadas em um lócus fronteiriço, subalterno e com uma vasta diversidade cultural, com diferentes costumes, religiões e línguas, não são valorizados, adotam medidas padronizadas para unificar toda essa pluralidade cultural em uma única vista como modelo padrão.

Pressupõe-se que a decolonização dos currículos escolares deve seguir “caminhos outros”, com propósitos, abordagens e práticas pedagógicas diferentes, para assim conseguir dar mais ênfase na autonomia dos professores no desenvolvimento e na avaliação do planejamento e execução do ensino presencial, possibilitando um trabalho significativo; assim como ressalta Henry Giroux (1997), ao ver os professores como intelectuais, podemos começar a repensar e reparar as tradições e condições que os impedem de atingir todo o seu potencial como pesquisadores e profissionais ativos e reflexivos. Para tanto, a educação intercultural é o caminho viável e mais adequado para concretizar esta proposta, especialmente a “cooperação intercultural”, que veicula o real potencial dos discursos de decolonização no campo da educação. Nesse sentido, há desafios construtivos para criar essa transição.

a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (Candau, 2014, p. 36).

O que determina, em última análise, a natureza, o significado e a coerência do que os alunos aprendem em sua vida escolar é essa intersecção cultural viva, fluida e complexa que ocorre entre as importantes ofertas culturais nas escolas e nas disciplinas das ciências, arte e filosofia, as tendências da cultura acadêmica, que se refletem nas definições que compõem o currículo; influências sociais e culturais que moldamos valores sociais dominantes; as pressões cotidianas da cultura institucional, refletidas nos papéis,

normas, práticas e rituais da escola como instituição particular; E as propriedades da cultura experiencial, adquiridas individualmente pelo aluno através da experiência de comunicação espontânea com o meio. (Gómez, 2001).

A interculturalidade é um tema que faz parte da investigação e reflexão contemporânea sobre o "pensamento outro" em termos de descolonização, que se opõe aos pressupostos da hegemonia. Os debates construídos no contexto latino-americano são muitas vezes considerados abordagens para a pesquisa dos problemas no Brasil.

A imersão em um rico corpus literário, especialmente nas últimas décadas, permite vislumbrar a diversidade de experiências formativas que acontecem no lócus enunciativo, essas leituras realizadas mostram, ainda que ecléticas, que contemplar a decolonização da educação é uma tarefa complexa e difícil, mas possível e necessária no contexto atual. A interculturalidade é vista como uma estratégia viável para implementar a proposta.

O daltonismo cultural dos professores pode estar sendo provocado, mesmo quando estes são conscientes das diferenças culturais presentes na sua sala de aula por, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, considerar que a maneira mais adequada de agir seja centrar-se predominantemente no grupo considerado padrão, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não considerá-la como um desafio para a prática educativa (Candau, 2014, p. 39).

O conhecimento é resultado da ação humana sobre uma realidade, e está sujeito a um processo de reflexão e experimentação, que o torna válido e aceito pela sociedade. Este conhecimento é reconhecido e aceito por uma determinada sociedade ou grupo de pessoas presentes em um determinado local/tempo. Desde a colônia, o currículo é definido como a igualdade racial colonial, que pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades definidas pelas qualidades do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual são imitadas por outros subalternos que nunca podem se a si mesmo, vivendo uma imitação, a quem ele é (o 'eu' eurocêntrico).

Aprendemos na escola e na faculdade que a ciência ocidental é baseada em descobertas científicas. Precisamos ver a modernidade com olhos fora da Europa germano-latina, sitiada e isolada do mundo.

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir nodia a dia de nossas escolas e salas de aula (Candau, 2014, p. 39).

Vera Maria Candau (2014), diz que é fundamental ter em mente a orientação histórica e social dos chamados conteúdos curriculares; pois estes tratarão-se da análise e das suas raízes históricas e do desenvolvimento por que passou, sempre em estreita

relação com o contexto em que se insere esse processo e os mecanismos de poder nele existentes. Ao mesmo tempo, precisa reconhecer a diversidade de saberes da sociedade e facilitar o diálogo entre eles. A autora ainda diz que este é o impulso fundamental por trás de nossa capacidade de desenvolver um currículo que seja transculturalmente consistente. Nessa perspectiva, estudar a interseção das culturas escolares também é um requisito intimamente relacionado.

Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo no entanto maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. (Candau, 2014, p. 40)

Assumir um “pensamento *outro*”³ significa antes de tudo adotar outra prática docente. De nada adiantará a reestruturação curricular ou a redefinição de conteúdos se não houver uma mudança profunda nas atitudes e posturas dos agentes educativos, sobretudo dos professores. Os professores atuam como facilitadores motivadores, capazes de desencadear o processo de aprendizagem.

Em uma perspectiva intercultural e as complexidades envolvidas nas dificuldades de integração do Brasil às comunidades latino-americanas. “[...] favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (Candau, 2014, p. 40).” Para além disso, o percurso das investigações proporciona contatos produções enriquecedora e desafiadora, que dinamizam epistemologicamente. “[...] pela intercultural, por considerá-la a que responde melhor à construção de uma sociedade e de práticas educativas democráticas, que articulem igualdade e diferença” (Candau, 2014, p.41).

A interculturalidade na perspectiva do decolonialismo: uma tentativa de responder à lógica do colonialismo a partir do sub espaço, decolonizando a existência, o conhecimento e o poder, reexaminando o sistema, a estrutura, a produção, a construção e as relações sociais, e entendendo que a comunicação entre as culturas é política e social. Sobre esse olhar eurocentrico, a educação vem a ser demasiadamente estereotipada:

Estão presentes quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos alunos; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos, considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores, situamo-nos diante dos alunos, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando ao reconhecer determinados grupos culturais promovemos uma visão estereotipada e folclórica de seus universos culturais caracterizados por um percurso turístico de costumes, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares (Candau, 2014, p. 39).

O que deveria realmente integrar currículo, projetos pedagógicos intervenções e orientações voltadas para o público das salas de aulas nada tem a ver com os padrões e métodos dos grandes centros urbanos. Uma vez que nossas características locais e culturas são únicas e diversas, o trabalho decolonial que se deveria constar nas orientações agregaria essa interculturalidade, beneficiando a todos, sem exclusão ou distinção. Ainda segundo a autora,

Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009, p. 16).

Para tal, a interculturalidade na educação nos auxilia na busca de relações entre as diferentes culturas, para então promover esse diálogo entre os conhecimentos, que muitas vezes, não são considerados ou vistos pela ciência moderna.

Mas onde estão as culturas? O que realmente vivenciam? E por quê de serem lembrados apenas um dia do ano e de forma ilustrada, quando se tem vivências diárias com esses mesmos povos em nosso lócus? Nesse aspecto temos que observar que esse público está perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles:

[...] multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc. Estes processos também se dão no contexto escolar, e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão mútuas, que podem chegar a diversas formas de violência (Candau, 2014, p. 40).

É viável que se promova um processo sistemático de interação com os outros, não caricatura ou folclore. Nesta perspectiva, é necessário olhar para além de qualquer visão romântica do diálogo intercultural e veras lutas e desafios que ele envolve (Candau, 2014). Ainda hoje, a sociedade brasileira especialmente a classe dominante, como a intelectualidade e os políticos conservadores, é estranha em comparação com outros países latino-americanos.

Parece que há uma negação de pertencimento à América Latina, um desprezo por qualquer tipo de semelhança e discriminação do “outro”. Vale ressaltar que a sociedade brasileira foi integrada ao colonialismo. Essa é a posição dos colonos em relação a outros países latino-americanos. Essa situação dificulta o foco do Brasil na identidade latino-americana.

desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos culturais significativos com diferentes atores (Candau, 2014, p. 41).

Através do processo educacional, o colonialismo é questionado e uma "outra" sociedade é proposta. Aqui se insere a perspectiva da interculturalidade, como proposta pedagógica de intervenção na realidade, que permite acolher o diferente. Nesse sentido, a educação intercultural clama por diálogos, intervenções, propostas e provocativas no trabalho da diferença cultural.

Nesse contexto, a decolonização precisa ser incorporada ao currículo escolar por movimentos e ações, para criar normas alternativas de fugir do poder global, com esforços grandes e multifacetados de diferentes partes do mundo, incorporando assim, os vários grupos e povos que se inserem. Entretanto, assumir esse "pensamento *outro*" vai muito além do currículo escolar e precisa estar no fazer pedagógico, não apenas na teoria, mas na prática, uma vez que são os docentes os maiores motivadores do desencadeamento do processo de aprendizagem.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (Hall, 2006, p. 61-60).

Esse pensamento decolonial afirma uma posição contra o conhecimento generalizado das raças coloniais. A decolonização exige um lugar *outro* geopoliticamente, integrada no cotidiano de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, renovando-se sem perder a memória pela escuta da identidade dos sentimentos silenciosos do *outro*.

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso neoliberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que o reconhecimento da diversidade é a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais mas que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados de neoliberalização e das necessidades do mercado; e eis aí "recolonialidade" (Candau, 2009, p. 16).

Numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural, coexistem vários grupos culturais com características distintas. No entanto, a convivência não garante respeito à diferença ou aceitação do "outro". Mesmo tendo um pensamento voltado para a esse fazer curricular intercultural no currículo. Candau (2009) alerta que existem alguns exemplos que nos permitem compreender a existência de políticas que sugerem mais

que do que reconhecimento da diversidade, buscando incluir os excluídos dentro dos modelos globalizados não como uma forma de aceitação e valorização deste, e sim de interesse de mercado. Agindo assim de forma política não se busca transformar as estruturas racializadas, mas sim uma forma de administrar as diversidades.

O enfoque é a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para um modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural- que mantém a desigualdade-a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão é racionalização da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (Candau, 2009, p. 21).

Interculturalizar criticamente, implica pensar sobre sistemas, conceitos, normas, conteúdos, práticas, posturas e ações que se inserem no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. É preciso ser questionador para mudar e transformar, problematizar para descolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, e também a academia, responsável pela formação docente. Defendemos esse processo intercultural que compreenda a educação, gerando mudanças que façam as alternâncias nas formas de ser, saber e sentir.

CAPÍTULO II: A PESQUISA PÓS MODERNA, FORA DA CAIXA: caminhos, métodos e escritos sobre as diferenças a partir das relações culturais na escola.

A socialização entre os/as alunos dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem se desvelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas (Candau, 2013, p. 25).

E abro este capítulo reiterando, que pesquisar “fora da caixa” significa reconhecer que a escola é um território denso de relações culturais, atravessado por poderes, afetos e diferenças, e que a escrita acadêmica, quando quer compreender tais dinâmicas, precisa deslocar métodos e vozes para acolher a experiência vivida. Proponho, assim, uma investigação pós-moderna/pós-crítica que toma a diferença como princípio organizador e a interculturalidade como horizonte ético-político, articulando teoria e método em um mesmo gesto: observar, escutar, descrever e interpretar o cotidiano escolar como trama de sentidos em disputa. Nesse percurso, a etnografia educacional é escolhida não como

técnica neutra, mas como prática reflexiva e situada, atenta às enunciações de crianças, docentes e equipe, e igualmente às marcas do/a pesquisador/a no campo; daí o valor de procedimentos que conjugam observação participante, diário de bordo, conversas informais e análise documental do currículo municipal e do Projeto Político-Pedagógico, compondo um mosaico que torna visíveis tanto as regularidades institucionais quanto os desvios criativos que as tensionam. O movimento é o de abrir espaço para que as narrativas de pertença, as memórias e as linguagens plurais se inscrevam na pesquisa e interpelem a prática pedagógica, tal como sugere a sensibilidade que atravessa a socialização de relatos identitários em pequenos grupos, uma experiência “profundamente vivida” que dilata a consciência dos processos formativos e convoca o/a educador/a a favorecer esse dinamismo no cotidiano (Candau, 2013). Ao longo do capítulo, a metáfora do bordado (paciente, minucioso e afetivo) servirá como imagem-guia para pensar os “caminhos e descaminhos” metodológicos: cada ponto é uma escolha teórica, cada cor é um método, cada figura emergente é um achado que só se revela quando se alternam aproximação e pausa, rigor e delicadeza. É nesse entrelaçamento que inscrevemos o nosso lócus: uma escola municipal onde trabalhar, observar e escrever não se separam, e onde a pesquisa, ao narrar, também intervém a imaginação, novos modos de ver, dizer e fazer educação.

2.1: Os caminhos metodológicos da pesquisa etnográfica pós-moderna: lugares e descaminhos entrelaçados

Quando eu era pequena (por volta dos sete anos de idade), ficava admirando a minha avó materna bordar. Ela bordava toalhas de banho/rosto e algumas roupas. Era um processo demorado, exigia todo um caminho sensível e com muito cuidado. E eu desde pequena, trazia um olhar cuidadoso através das minhas observações, pensando “como vovó consegue fazer isso ficar tão bonito?” E por várias vezes eu fazia perguntas a ela, para eu entender sobre o bordado. Faço desta lembrança de minha terna infância, uma abertura para falar de pesquisa. Pesquisa que envolve um olhar sensível e um caminho virtuoso, que muitas vezes se faz necessário pausas, para assim contemplar a pesquisa, as ferramentas e os diversos saberes encontrados nesse processo.

O campo empírico envolve uma escola municipal do município de Maracaju/MS, (Escola Professora Irma de Lima Matos, lugar onde trabalho atualmente e sou professora da educação infantil, período matutino e coordenadora pedagógica, no período vespertino). E o porquê de escolher essa escola? No ano de 2010, eu fui inspetora de alunos nesta escola. Ainda imatura com meus 19 anos, mas aprendendo muito. O contato direto com as crianças, me proporcionou muitas experiências e conhecimentos. Jamais pensaria eu, que

fosse estar na sala de aula, ou na coordenação pedagógica (época em que meus sonhos, estavam bem distantes) . Então no ano de 2022, fui convidada, para então assumir a coordenação da Escola Irma de Lima Matos.

E o que mudou da Ana Carolina inspetora, para a Ana Carolina, coordenadora? Mudou o olhar. A forma de enxergar a educação, com um pouco mais de doçura e sensibilidade. A Ana passou a entender que as datas comemorativas, não deveriam ser em apenas um dia do ano, principalmente o dia dos povos originários, que ainda são representados de forma, estereotipada. Ana parou de vestir suas crianças de “índio” e parou de colar mãozinhas inocentes, num pedaço de papel, para assim, justificar o sistema. Aprendeu a enxergar as diferenças no espaço escolar, sem o olhar moderno e dentro da caixa. Pensar fora da caixa, começou a fazer parte da vida, em um processo de decolonização.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a Escola Municipal Profª Irma de Lima Matos atende hoje 800 alunos na faixa etária de 04 a 05 anos na Educação Infantil e de 06 a 10 anos no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola possui 10 salas de aulas no estabelecimento, para atender a educação infantil e ensino fundamental de 1º a 5º anos, funcionando nos período matutino e vespertino. A escola possui 200 crianças matriculadas na educação infantil e 600 crianças no ensino fundamental.

Para alcançarmos nosso principal objetivo que é observar se/como as relações culturais na dinâmica da escola, visibilizam as diferenças, possibilitando relações interculturais, utilizaremos para a parte metodológica desta pesquisa, a pesquisa pós crítica, através da etnografia pós moderna (Klein e Damico, 2012) trazendo as observações no ambiente na escola, o diário de bordo e as conversas informais. Também utilizamos a pesquisa documental, para descobrir se existe a presença das diferenças e da interculturalidade nos documentos do currículo municipal da cidade de Maracaju, e do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nos estudos pós-críticos, a metodologia assume a ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e, potencialmente, criar novas técnicas (Meyer e Paraíso, 2012). Trata-se de buscar caminhos que permitam articular teorias e interrogar os mais diversos currículos investigados, bem como refletir sobre as experimentações realizadas com essas teorias no contexto das pesquisas.

O primeiro desses caminhos é falar da metodologia pós crítica, que surge como uma abordagem teórica que busca novas formas de pensar a educação e suas práticas. A metodologia deve ser construída no processo de investigação e inseridos pelo caminho da pesquisa.

A metodologia de pesquisa é, por natureza, pedagógica, pois está relacionada ao "como fazer", ou seja, como desenvolvemos ou conduzimos nossa investigação. Ela representa os caminhos, percursos e trajetos possíveis, sempre fundamentados em um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode envolver procedimentos mais ou menos rígidos, mas está sempre vinculada à forma de condução da pesquisa. Por isso, dizer que a metodologia é pedagógica é reconhecer que ela orienta o modo como realizamos nosso processo investigativo. Porém quando adjetivamos essas metodologias de pesquisa, como pesquisas pós-críticas, pode-se produzir um estranhamento, pois "as correntes teóricas denominadas pós críticas não se referem a um método de pesquisa" (Meyer e Paraíso, 2012, p. 08). Mas qual seria o sentido dessa afirmação? Para tanto, as autoras dizem que: "a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa, e pelas perguntas formuladas" (2012, p. 08).

Segundo Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), a metodologia pós-crítica propõe uma análise mais profunda e reflexiva sobre as bases teóricas que sustentam as práticas educativas, buscando identificar as estruturas de poder presentes nesse contexto. Ainda pressupõe que, a metodologia pós-crítica é uma forma de desconstruir as ideias preestabelecidas e os discursos padronizados presentes na educação, propondo uma análise crítica das formas de saber e de poder que circulam nesse campo, buscando romper com as hierarquias. Segundo Denise Gastaldo, no prefácio do livro, as autoras

(...) propõem-se a examinar o status para desnaturalizá-lo o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (Gastaldo, 2012, p. 09/10).

A metodologia pós-crítica enaltece a subjetividade dos sujeitos imersos no processo educativo. Ela almeja amplificar as vozes e perspectivas dos diversos intervenientes, reconhecendo a multiplicidade de conhecimentos e experiências que permeiam a educação, propondo uma análise mais profunda e reflexiva das bases teóricas e as estruturas de poder presentes na educação, valorizando a diversidade de saberes e experiências dos sujeitos envolvidos.

[...] suas escutas, seus próprios olhares e as ferramentas, as precauções e as inspirações daqueles/as que fazem pesquisas em educação trabalhando com essas perspectivas. Defende-se, nesses trabalhos, a produtividade de posturas investigativas e ferramentas analíticas de inspiração pós-crítica para olhar de modo diferente a educação e para fazer aparecer o que não está ainda significado nesse território (Paraíso, 2004, p. 288).

Essas metodologias são elaboradas de forma explícita e crítica, pois reconhecem a

necessidade de tornar mais inteligíveis as nossas lutas por novas formas de questionamento e produção de saberes no campo da educação e da saúde. Nesse movimento, estruturam nossos modos de pesquisar a partir de deslocamentos diversos, recusando a rigidez, as essências, as certezas absolutas, os universais e a tarefa normativa. Rejeitam, assim, conceitos e pensamentos que não colaboram na construção de imagens potentes do pensamento, capazes de sustentar a análise e a problematização dos nossos projetos.

Mas também na pesquisa pós crítica, fazemos pausas para planejar, anotar, avaliar os nossos movimentos e para rever e ressignificar e olhar sob outros ângulos, nossas perguntas e objetos. A alegria de Ziguezaguear, espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar, pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar (Gastaldo, 2012, p. 10).

Movimentam-se a esses pensamentos que impulsionam, desafiam nossas verdades e nos ajudam a descobrir maneiras de responder às nossas indagações. Agem para evitar a estagnação das informações que geram e que devem ser descritas e analisadas. Na construção metodológica que propõe, em momento algum, vamos desconsiderar o que já foi produzido, em outras teorias. Apropria-se do que já foi conhecido e produzido, interrogando os textos e buscando outros caminhos e saberes investigados. E em nossas pesquisas tem-se essas premissas e pressupostos.

Partindo das idéias das autoras Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), as premissas e pressupostos que orientam esta pesquisa partem do reconhecimento de que vivemos um tempo marcado por profundas transformações no campo educacional, diretamente relacionadas às mudanças nas condições sociais, nas relações culturais e nas formas de racionalidade. Trata-se de um contexto que denominamos como pós-crítico e pós-colonial, no qual os modos de educar e de pesquisar são atravessados por novas demandas, exigindo abordagens que respondam às complexidades contemporâneas. Com isso, torna-se necessário repensar as teorias, os conceitos e as categorias utilizadas para compreender os fenômenos da vida social e educacional. Já não é mais possível realizar pesquisas baseadas exclusivamente nas categorias tradicionais, como a de classe social; amplia-se, assim, o olhar para questões relacionadas a gênero, raça, cultura, diferenças entre outras. Outro ponto fundamental diz respeito à compreensão de que o discurso produzido a partir das investigações acadêmicas não é neutro, mas sim parte de disputas por sentidos, sendo constituinte de lutas por versões de verdade. A realidade, nessa perspectiva, é entendida como construída por meio de tramas discursivas que a pesquisa se propõe a revelar. Analisa-se, portanto, não apenas os conteúdos dos discursos, mas também as relações de poder que os

atravessam os sustentam e os articulam a outros discursos, bem como os conflitos e tensões que deles emergem. A pesquisa pós-crítica assume ainda que o sujeito não é um ente fixo e essencializado, mas um efeito das linguagens, dos discursos, das representações e das relações de saber-poder. O sujeito é, portanto, aquilo que se diz dele, sendo constituído nas e pelas práticas discursivas. Nesse sentido, as instituições educacionais, os currículos e demais artefatos culturais são analisados como espaços nos quais operam diferentes regimes de poder – relacionados à classe, ao gênero, à sexualidade, à idade, à raça, entre outros – que precisam ser identificados, descritos, desconstruídos e analisados em seu funcionamento.

Essa compreensão é sustentada por aportes teóricos dos estudos de gênero, do pós-feminismo e dos Estudos Queer, que possibilitam compreender como o currículo e os espaços escolares funcionam a partir de racionalidades generificadas. Tais racionalidades freqüentemente constroem meninas e mulheres como “faltosas” e promove normas que reforçam distinções hierarquizantes entre homens e mulheres, o que contribui para a produção de desigualdades e dificulta os processos de aprendizagem no ambiente escolar.

Por fim, uma premissa teórica de especial relevância nesta investigação é a centralidade da diferença, compreendida não como oposição entre identidades fixas, mas como princípio ontológico. Compreendemos a diferença, como aquilo que se afirma por si mesma – uma diferença em si, interna à própria coisa. Essa concepção desloca a centralidade da identidade e da diversidade para valorizar a multiplicidade, a variação de sentidos, a proliferação de afetos e a expansão das potências de existir. Assim, propomos que a diferença seja o ponto de partida e o horizonte das pesquisas, favorecendo práticas investigativas que operem pela multiplicação e pela criação de novos modos de pensar, existir e educar.

As ideias e suposições que apresento aqui são uma síntese breve e parcial de alguns dos principais temas presentes nas teorias pós-críticas, especialmente aquelas relacionadas ao pós-estruturalismo, ao pós-modernismo e ao pensamento da diferença. Essas referências teóricas nos convidam a enxergar e explorar caminhos diferentes, permitindo transgressões tanto na maneira de pensar quanto nos métodos utilizados, especialmente em relação a práticas que antes eram vistas como fixas, estáveis e imutáveis. Quando deixamos que esses pressupostos nos influenciem, passamos a adotar novas formas de entender, perceber, falar, sentir e ouvir, baseadas nos aprendizados das diferentes correntes pós-críticas. Essas aprendizagens nos motivam e nos tocam, despertando uma coragem tanto intelectual quanto emocional. Essa coragem é fundamental para que, na hora de pesquisar na área da educação, possamos romper com

ideias rígidas, com conceitos essenciais e com regras normativas do tipo “é assim” ou “tem que ser feito assim”. Esses pressupostos nos impulsionam porque entendemos que, ao mergulhar na pesquisa educacional, é essencial buscar, descobrir e criar novas maneiras de expressar o currículo e a própria experiência de aprender e ensinar.

Nas metodologias de pesquisa pós-críticas, a ideia é ir além das fronteiras tradicionais entre diferentes áreas do conhecimento. Isso significa fazer deslocamentos nas fronteiras que, ao longo da história, separaram ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. O objetivo é romper com as divisões que costumamos estabelecer entre teoria e prática, discurso e ação, conhecimento científico e saberes do senso comum, representação e realidade. Essa abordagem busca desconstruir as oposições binárias que criaram hierarquias no modo de entender o mundo, dando espaço a múltiplas formas de verdade e de compreensão. Assim, desafia-se os pensamentos dominantes que até então moldaram a forma como investigamos. Para tal, nos valem das ideias de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso:

Assim, nas metodologias de pesquisas pós-críticas, eliminamos as barreiras entre as diferentes disciplinas. Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realização”, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa (Meyer; Paraíso, 2012, p. 31).

Na perspectiva da pesquisa pós-crítica, envolveu a pesquisa documental, método que utilizamos no decorrer do nosso texto, para falar do currículo e do PPP da escola. Para isso, precisamos encontrar, inventariar e juntar as informações disponíveis sobre os objetivos da pesquisa, que nesse caso é observar no contexto da escola, se existem relações interculturais, no espaço escolar. Usamos nessa tarefa a etnografia pós-moderna.

As metodologias de pesquisas em contextos pós-críticos, são elaboradas, criadas, reinterpretadas e desenvolvidas dentro do próprio processo de investigação. Quando formulamos nossas metodologias, reconhecemos a chance de utilizar procedimentos e práticas de pesquisa já estabelecidas (como a observação participativa, entrevistas detalhadas ou análise de documentos). Contudo, não devemos nos restringir ou nos aprisionar às premissas, suposições e estratégias de descrição e análise que aqui foram discutidas e compiladas. Nos momentos das conversas informais com os professores, gestão e crianças, busquei não apenas uma coleta de dados mas uma construção conjunta de narrativas, a análise dos textos informados, como um recurso reflexivo, que questiona a própria posição do pesquisador.

As pesquisas pós-críticas promovem a experimentação, a inovação e a

receptividade ao inesperado. (situações que passamos no decorrer do caminho da pesquisa).

Por conseguinte, torna-se fundamental, no âmbito das metodologias de pesquisas pós-críticas, ressignificar as práticas preexistentes e construir novos percursos metodológicos pautados nas demandas específicas do problema de pesquisa formulado. Impõe-se, assim, a necessidade de estabelecer diretrizes que transcendam a rigidez metodológica, promovendo a problematização do conhecimento já consolidado, bem como a abertura para revisões, recomeços, ressignificações e a incorporação de perspectivas inéditas. Torna-se imprescindível, nesse processo, “lançar-nos além de nós mesmos”, a fim de possibilitar o surgimento de novos saberes e possibilidades investigativas. Contudo precisamos “desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida” (Meyer e Paraíso, 2012, p. 33).

Os autores Carin Klein e José Damico (2012), ressaltam que o método etnográfico pós-moderno está intrinsecamente articulado à escolha do referencial teórico, à formulação do problema e das questões de pesquisa, à definição dos procedimentos metodológicos e à produção dos dados empíricos. Contudo, seu aspecto central reside na inserção do pesquisador no campo e na realização das análises, cujo foco recai sobre as relações e interações cotidianas que se desenrolam nesses contextos.. Desse modo, ao atentarmos para a emergência das múltiplas vozes presentes na pesquisa, colocam-se em suspensão os limites da autoridade científica e acadêmica. Tal movimento permite problematizar os modos de construção dos discursos e trajetórias que conformam certos anseios e perspectivas acerca das diferenças e das relações interculturais, como se busca evidenciar ao longo da escrita desta pesquisa.

A pesquisa etnográfica na educação tem se mostrado uma ferramenta valiosa para a compreensão dos processos educacionais, permitindo uma análise mais profunda dos fenômenos que ocorrem no ambiente escolar. A etnografia é utilizada na pesquisa social que busca entender e descrever a cultura de determinados grupos e comunidades. Esse processo histórico possui diversas etapas e passos, que foram se desenvolvendo ao longo do tempo.

A etnografia pós moderna é uma abordagem de pesquisa que se concentra em estudar a cultura e as práticas educacionais de um determinado grupo ou comunidade. Ela envolve a observação detalhada e a imersão no contexto educacional, a fim de compreender os significados e as ações dos participantes envolvidos no processo educativo. E para que esse caminho etnográfico nos ajude a fomentar sobre as diferenças na escola utilizaremos de algumas ferramentas: a primeira delas é a observação.

A observação permite ver o que ocorre na sala de aula, acompanhar as

diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder e ser (...). Permite conhecer cada um/a, criar laços afetivos, vivenciar as conquistas e os desafios. Por esse motivo, a observação vai além da obtenção de informações sobre aspectos relativos às relações sociais e possibilita o acesso a esclarecimentos pormenorizados e sua posterior descrição (Caldeira;Paraíso, 2016, p. 1513).

A observação permite também ao pesquisador “se engajar intensamente” no cotidiano da escola, observar como são criadas as práticas do cotidiano escolar, para assim tentar problematizar e multiplicar os significados que lhes são atribuídos. Até certo ponto, trata-se também de se colocar nas situações e nos sujeitos que os vivenciam. Por isso, a observação não é um processo neutro e produz não apenas informações de pesquisa, mas também do pesquisador que a vivencia. Observar como essas diferenças ocorrem na escola, nas relações das sociais das crianças no intervalo, nos painéis com as datas comemorativas e cartazes que podem ser ou não produção dos estudantes da escola.

As tramas investigativas foram constituídas a partir do cruzamento de informações provenientes de múltiplas fontes, o que possibilitou o mapeamento e a descrição de convergências, bem como o confronto entre os distintos discursos e sujeitos que compõem os documentos e o contexto da escola analisadas. A realização de um trabalho de campo com enfoque etnográfico viabilizou o diálogo com diversas lógicas e dinâmicas culturais, permitindo problematizar os imperativos contemporâneos relacionados às diferenças e às relações interculturais no contexto escolar. Vera Maria Candau fomenta sobre as diferenças apontando sobre uma importante abertura, para a valorização das singularidades presentes no cotidiano escolar:

[...] o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras (Candau, 2011, p. 243).

Atualmente, entende-se que entrar na pesquisa significa estar aberto a ser influenciado por ela, reconhecendo que o que acontece durante a investigação não são apenas fatos prontos ou já definidos. Por isso, aprendemos que o processo de pesquisa é marcado por momentos de interrupção, mudanças e surpresas, que fazem parte tanto da elaboração quanto da execução das políticas sociais. Então, ao adentrarmos a virada pós moderna, na etnografia, podemos ressaltar que:

A chamada virada pós moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Desse modo, a

linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento- ela constitui o próprio pensamento- ela constitui o próprio pensamento. Assim, quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade” instituindo algo como existente de tal ou qual forma (Klein; Damico, 2012, p. 67).

Em uma abordagem de etnografia pós-moderna, há algumas implicações importantes tanto na forma de fazer a pesquisa quanto na maneira de entender o conhecimento. A observação, a escrita, os relatos e os discursos que surgem durante o trabalho de campo não são neutros; eles ajudam a construir as realidades que estamos estudando. Por isso, o etnógrafo não é só alguém que registra a cultura, mas também participa ativamente da criação dos mundos que descreve.

Segundo Carin Klein e José Damico (2012), no trabalho etnográfico, ouvir, observar e registrar não são apenas técnicas, mas ações que fazem parte do próprio processo de construção do conhecimento. Essas ações influenciam diretamente a maneira como percebemos e interpretamos os fenômenos sociais, pois essa interpretação depende dos esquemas mentais que o pesquisador utiliza. Portanto, ouvir, olhar e escrever são escolhas que o pesquisador faz, podendo atuar de forma independente ou combinada durante a pesquisa, especialmente quando ele deseja interagir com o campo, entender as práticas sociais e dar sentido ao que observa.

Para adentrar ao campo etnográfico, na pesquisa, utilizei o diário de campo, como um importante instrumento de registro, para conhecer e transbordar os espaços de trabalho pesquisa. Partindo das ideias de Carin Klein e José Damico, o diário de campo é:

como organizarmos, desenvolvemos e refletimos sobre a nossa inserção no trabalho de campo, que pode compreender a coleta de documentos, o conhecimento e as impressões dos lugares da pesquisa (bairro, associação, praça), a formação de vínculos com os/as interlocutores/as de pesquisa, o acompanhamento, e a observação participante das atividades, nos grupos, as escolhas, a formulação e a realização das entrevistas, com o propósito de apreender os significados e as relações produzidas ao longo de um processo educativo que ocorria a partir da implementação das políticas sociais examinadas (Klein; Damico, 2012, p. 69).

O diário de campo, também é onde serão descritas notas que servirão para entender as informações da pesquisa. Este é um procedimento comum na análise etnográfica onde o etnógrafo registra notas de campo, recolhe e analisa artefatos produzidos por membros de um grupo social, entrevista os participantes sobre as suas interpretações do que está a acontecer (Caldeira; Paraíso, 2016).

Ao analisar ações, comportamentos e entendimentos que envolveram os sujeitos da pesquisa, identifica-se a emergência de sentidos que ressignificaram noções como a presença da interculturalidade na escola, como acontecem as diferenças no âmbito escolar, como os professores enxergam as diferenças e a presença da interculturalidade na sala de aula, como as crianças imigrantes, são recebidas pela escola. Tal posicionamento evidenciou marcadores de diferença e destacou tensões e negociações

próprias das relações interculturais presentes nos contextos investigados. Sob o amparo da teoria, utilizamos a escrita do diário de campo não apenas como ferramenta de registro das observações participantes, mas como um espaço analítico para refletir criticamente sobre essas diferenças e sobre os modos como elas se articulavam às práticas institucionais.

A etapa seguinte do caminho metodológico, deu-se com as conversas informais, com os professores e funcionários da escola. Diálogos que proporcionaram, uma visão sobre a temática das diferenças e das relações interculturais presentes na escola. Os professores também descreveram seus anseios e angústias, principalmente ao receber alunos estrangeiros, e sequer terem um amparo, para realizar as acolhida e as ações pedagógicas dos mesmos. Portanto “as conversas informais, serviram para a expandir entendimentos sobre os lugares das pesquisas, quem eram/são os sujeitos e de que forma eles/as vivenciam e interpretam seus dilemas, sentimentos, alegrias e/ou realizações” (Klein; Damico, 2012, p. 70).

Dentro das abordagens etnográficas, percebe-se que a maneira como o pesquisador observa seu estudo está profundamente ligada à forma como este é retratado. Essa relação se manifesta nos métodos utilizados durante a pesquisa de campo, fase em que os dados empíricos são compreendidos. É exatamente nesses gestos de observar e relatar que tornam possível a discussão e a reflexão sobre várias estratégias que tentam apreender e registrar os indivíduos e as diversas manifestações da experiência humana.

Ao abordar a parte documental desta pesquisa, irá tratar-se das investigações com o projeto pedagógico, e do currículo municipal da cidade de Maracaju, documento no qual, foi desenvolvido pela equipe técnica e pedagógica de Secretaria Municipal de Educação juntamente com alguns professores no ano de 2024. Tal documento apresenta as ementas e conteúdos, para que assim, a rede municipal (no geral, todas escolas e Centro Integrado de Educação Infantil) faça o uso do mesmo. Para a investigação, analisei se nos documentos propostos, há presença ou ausência da interculturalidade e das diferenças nos escritos tratados.

CAPÍTULO III A ESCOLA, AS DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES CULTURAIS: entre caminhos, (des) caminhos, pesquisas e documentos

Podemos dizer, portanto, que os corpos e sujeitos não-europeus, - latino americanos, de toda sorte- *Sentem, logo existem.* (Bessa-Oliveira, 2010, p. 38).

Este capítulo examina a escola como espaço de disputas de sentido onde diferenças e relações culturais se (re)constroem no cotidiano, articulando políticas curriculares, práticas pedagógicas e narrativas de sujeitos concretos. Partindo da provocação de que “sentem, logo existem”, tomamos as experiências e os corpos não

hegemônicos como ponto de partida para interrogar o currículo da rede municipal de Maracaju/MS e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Professora Irma de Lima Matos, indagando onde e como a interculturalidade emerge — se como enunciado normativo, se como prática viva, ou como tensão e silêncio. Entre caminhos e descaminhos, documentos e pesquisa de campo, acompanharemos o modo como diferenças (étnico-raciais, linguísticas, de gênero e de classe) são nomeadas, acolhidas, domesticadas ou invisibilizadas, evidenciando tanto as brechas de invenção pedagógica quanto os dispositivos de padronização que ainda operam no interior da escola.

3 . 1. O currículo da Rede Municipal de Maracaju/MS

Para construção do currículo escolar, principalmente nas escolas municipais, é importante levar em conta a diversidade cultural e social dos estudantes e da comunidade ao redor. No Brasil, um país com uma grande riqueza de culturas, línguas e tradições, pensar em como essas diferenças e a interculturalidade são abordadas no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas é uma questão fundamental.

Um currículo é marcado pela diversidade e deve representar a diferenciação em seu contexto. Trata-se de um espaço repleto de múltiplas expressões, onde conhecimentos diversos são compartilhados, e onde ocorrem encontros variados, e eventos inesperados. Por sua natureza, um currículo é rizomático, funcionando como um solo fértil para a expansão de significados e a multiplicação de sentidos. Embora existam muitas forças que buscam controlar e limitar, definindo áreas e tentando evitar a desordem em um currículo, há sempre um fluxo que transborda. É inegável que um currículo também serve como um campo repleto de tentativas de estruturar (disciplinas e áreas de conhecimento), sequenciar (conteúdos e níveis de aprendizado), planejar (tempos e pré-requisitos), enquadrar (indivíduos e horários) e dividir (tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens). Isso tudo porque, no cerne da questão curricular, está a formação de modos de vida, a ponto da trajetória de muitas pessoas depender diretamente desse currículo. Sendo assim, currículo não é neutro; ele reflete intenções específicas e, muitas vezes, acaba silenciando ou invisibilizando certas identidades e histórias que fazem parte da nossa sociedade.

O uso de documentos em pesquisa deve ser visto com sensibilidade e cuidado. A quantidade de informações que podemos obter deles é grande e justifica sua importância em diferentes áreas, pois ajuda a ampliar nossa compreensão de temas que precisam de um contexto histórico e social para serem entendidos melhor, nesse caso, dois documentos municipais, que foram analisados, para descoberta da temática das diferenças nele inseridos. Então, a análise documental também facilita a observação de como, grupos,

conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades ou se desenvolvem ao longo do tempo.

O currículo do município de Maracaju/MS, foi elaborado, no ano de 2024, na gestão do atual prefeito José Marcos Calderan. Logo em sua introdução traz a informação sobre a escola, argumentando que:

A escola precisa ser compreendida como espaço de produção e circulação do conhecimento, o que ocorre por meio de vivências que permitem compreender suas dimensões e seus impactos na sociedade. Essa formação implica, necessariamente, a adoção de práticas pedagógicas que explorem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, proporcionando situações por meio das quais se estabeleçam e se fortaleçam as relações culturais, a cidadania e a democracia, com respeito e valorização da pluralidade de ideias. (Maracaju, p. 10, 2024)

Esse início ressalta a visão da escola como um ambiente dinâmico e diversificado, onde o saber não é simplesmente transmitido, mas construído e contextualizado através de experiências significativas. O trecho, ao sugerir que o processo de formação deve abranger aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, enfatiza uma perspectiva da educação, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os princípios em destaque são: educação integral, direitos de aprendizagem, equidade, educação inclusiva valorização da diversidade, respeito aos direitos humanos, sustentabilidade, base na ciência, na cultura e na tecnologia educação para o trabalho, formação humana e cidadã. Porém, podemos ressaltar que vários dos princípios propostos, como a educação integral, a equidade e o reconhecimento da diversidade, apresentam-se como metas nobres, porém encontram pouca correspondência com a realidade vivida nas escolas públicas, que enfrentam desigualdades históricas, escassez de recursos e insuficiência na formação contínua dos docentes. (situações que vamos notar no decorrer das próximas escritas)

Também se destaca a dedicação à cidadania e à democracia, o que requer uma abordagem pedagógica que priorize o diálogo, o respeito à diversidade e as diferenças e a construção conjunta de conhecimentos. Dito isso, Marlucy Alves fomenta que

a diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação (Paraíso, 2010, p. 588).

A autora Marlucy Alves Paraíso, propõe uma mudança nas ideias tradicionais sobre a diferença, que geralmente a veem como uma variação previsível dentro de um conjunto de regras ou como uma exceção tolerada às normas. A autora, entende a diferença como um “puro acontecimento”. Isso significa que ela não pode ser prevista, classificada ou reduzida a uma identidade que já exista. Essa visão desafia a busca por uma unidade, por uma origem ou por uma verdade universal, valorizando, ao contrário, a multiplicidade, a

repetição (não como o retorno do mesmo, mas como uma variação criativa) e a improvisação.

Percebemos como os documentos curriculares da escola, tendem a organizar a diferença dentro de uma estrutura normativa, voltada à inclusão, à tolerância ou ao reconhecimento do outro. Embora essas propostas sejam bem-intencionadas, elas ainda operam sob uma lógica assimilacionista integradora à colonização que, surpreendentemente, silencia as singularidades em nome de uma suposta equidade.

Ao ler os excertos do currículo municipal e do PPP sob uma lente pós-crítica, evidencia-se uma gramática de reconhecimento que captura a diferença no registro da tolerância e da convivência harmoniosa, a diversidade é tratada como atributo visível e despolitizado. Produz-se, assim, um regime de visibilidade que estetiza a alteridade e a torna pedagógica sem friccionar as relações de poder, a historicidade das desigualdades ou as condições materiais que as sustentam. A mesma racionalidade atravessa o PPP quando convoca a “posicionar-se contra qualquer discriminação” e se materializa, no cotidiano, em lemas como “somos todos iguais” em datas comemorativas: dispositivos de pacificação discursiva que convertem a alteridade em cordialidade e deslocam a crítica para o plano do consenso.

Nesse circuito, opera uma lógica assimilacionista integradora: o “diferente” é incluído enquanto cabível nos moldes previamente estabilizados do currículo, frequentemente como conteúdo suplementar acionado em ocasiões específicas. Trata-se de uma inclusão por adição — descongela-se a diferença em 19 de abril e 20 de novembro, recongela-se em seguida — que não reordena tempos, saberes e práticas, nem negocia sentidos no chão da sala de aula. Mesmo quando os documentos acionam léxicos do “jogo de forças” ou do “entre-lugares”, sua incidência na rede urbana permanece residual, confirmando a permanência de um centro curricular intacto: a diferença circula, mas não desestabiliza; é nomeada, mas não agencia.

Por fim, tornam-se visíveis marcas de colonialidade epistêmica: o conhecimento moderno-ocidental permanece como medida de validade e credenciamento, rebaixando saberes outros à condição de exemplos culturais, experiências ou folclore. A linguagem classificatória do PPP — que ordena estudantes por classe, crença e “valores culturais” — reinscreve hierarquias e naturaliza posições assimétricas, convertendo diferenças em categorias de gestão, não em problemas políticos e epistemológicos do currículo. Em síntese, o arranjo discursivo observado articula tolerância formal, integração assimiladora e colonialidade do saber: reconhece-se o outro desde que permaneça no perímetro seguro do respeito abstrato e do calendário festivo; acolhe-se a diferença desde que não perturbe

a matriz hegemônica de produção de verdade escolar. Uma abordagem pós-crítica exige, justamente, deslocar esse perímetro — do reconhecimento sem conflito à negociação agonística de sentidos — para que a diferença deixe de ser conteúdo e se torne princípio organizador das práticas, dos tempos e das epistemes que fazem escola.

Historicamente, a escola moderna funciona com base em conceitos de classificação, normas e padronização. O currículo, os métodos de ensino, as avaliações e até as relações entre professores e alunos geralmente assumem, de forma implícita, a existência de um aluno “ideal”, uma espécie de padrão universal. A partir dele, os demais estudantes são comparados, avaliados e muitas vezes considerados deficientes ou fora do padrão. Nesse modo de pensar, a diferença muitas vezes é vista como um problema: o aluno que é diferente do esperado é aquele que precisa ser adaptado, ou corrigido para se encaixar na norma.

Muitas vezes, as diferenças culturais são tratadas de forma superficial, como algo exótico que precisa ser tolerado ou reconhecido de vez em quando, sem que isso gere mudanças profundas no planejamento da educação. Essa abordagem acaba reforçando uma visão de integração e assimilação, na qual as culturas indígenas são vistas apenas como conteúdo extra, e não como saberes importantes que desafiam a ideia de que o conhecimento ocidental é o mais importante.

Segundo a autora Marlucy Alves Paraíso: “procuro pensar um currículo com a diferença para abalar os extratos dos currículos já formados e fazer um currículo movimentar-se.” (Paraíso, 2010, p. 588). A autora propõe um currículo que valoriza a diferença, reconhecendo a diversidade de pessoas, culturas, conhecimentos e experiências como elementos essenciais e que impulsionam a prática educativa. Essa visão se distancia de um currículo fixo, linear e universal, adotando uma postura mais questionadora e desconstrutiva, com o objetivo de desafiar e desestabilizar as camadas de um currículo que, historicamente, foi construído com bases excludentes, eurocêtricas e coloniais. Ao dizer que quer “fazer um currículo movimentar-se”, Paraíso sugere que o currículo deve ser visto como algo vivo, em constante transformação e negociação, sempre conectado aos contextos sociais e culturais em que está inserido. É um convite para reinventar continuamente a escola e a prática docente, ouvindo ativamente as diferenças e criando espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas, plurais e libertadora.

Nesse sentido, o currículo escolar tem que ser traduzido como linguagem, evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que não continuam um vão sendo coletivizadas, assimiladas. “É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (Paraíso, 2010, p. 590).

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: “curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado (Maracaju, 2024, p. 16/17).

Na escola em questão, há crianças indígenas matriculadas, que moram na zona urbana (por isso não estudam na escola da Aldeia). Esse paradigma da interculturalidade deveria promover diálogos e aprendizagens mútuas com práticas pedagógicas que superassem a lógica colonial e eurocentrada.

Segundo Walsh (2005), a educação intercultural deve promover experiências contínuas de interação com diferentes pessoas e culturas, com o objetivo de relativizar a própria forma de ver e interpretar o mundo. Isso exige projetos sistemáticos de diálogo e construção conjunta, e não ações pontuais. A autora destaca que é necessário romper com a tendência de guetificação presente nas instituições educacionais e reconstruir a dinâmica educacional como um todo. A interculturalidade, nesse contexto, deve ser um enfoque global, que envolva todos os atores, dimensões e âmbitos do processo educativo, incluindo currículo, organização escolar, práticas pedagógicas, atividades extraclasse, papel docente e relação com a comunidade.

Por fim, podemos notar uma proposta de um currículo que fortaleça a identidade étnica e favoreça o diálogo com os “outros” destacando o compromisso com uma educação plural, intercultural e que defenda os direitos dos povos indígenas a no âmbito cultural e educacional, conforme aponta Vera Maria Candau:

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 integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

No segmento intitulado educação quilombola, fazemos um destaque sobre:

Os seres humanos são notadamente constituídos por suas multiplicidades étnicas, socioculturais, entre outras, e o cerne dessas questões requer que se reconheça, respeite e valorize a diversidade existente no coletivo social como direito dos povos e dos indivíduos. Nesse sentido, a escola, que se constitui em ambiente público e coletivo por excelência, é também possibilitadora de novas formas de compreensão e atuação, que possam se configurar pelo permanente desfazer dos convencionalismos sociais negativos e estereotipados. (Maracaju, 2024, p. 19/20)

O currículo faz um destaque para as culturas, indígenas e quilombolas, porque possuem, uma escola na aldeia, e outra no quilombo (ambas localizadas no município de Maracaju/MS).

A escola se destaca como um espaço apropriado para a construção social, visto que, por sua natureza historicamente construída como instituição pública e coletiva, tem o poder de incentivar processos educacionais que impõem estereótipos profundamente enraizados. Ao sugerir a "permanente desfazer dos convencionalismos sociais negativos" (Maracaju, 2024, p. 19-20), o texto chama a instituição escolar a adotar uma posição proativa em relação aos padrões normativos cristalizados no currículo que reproduzem visões estereotipadas e excludentes da diversidade social, incentivando estratégias pedagógicas que possibilitem novas maneiras de entender e agir no mundo, alinhadas aos valores da interculturalidade, equidade e justiça social.

O espaço escolar reúne os pilares fundamentais para a fomentação dos princípios da solidariedade, do respeito e da cidadania, portanto, o currículo da escola precisa assegurar uma educação circunscrita no âmbito da multiculturalidade e da promoção do reconhecimento da riqueza representada pela diversidade humana, em suas singulares trajetórias, potencializando o desfazer de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo colocados na sociedade. Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais é inserida no currículo escolar, visando garantir a reflexão de atitudes, valores e posturas que se traduzam em respeito às diferenças e às singularidades de cada um, na busca pela valorização das identidades dos diversos e diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Maracaju, 2024, p. 20).

Então, seria necessário que o currículo educacional inclua uma formação voltada para a diversidade cultural e para o reconhecimento da riqueza que a diversidade humana traz, considerando suas distintas histórias. Isso ajuda a combater todas as formas de preconceito, discriminação e racismo existentes na sociedade. Dentro desse contexto, a educação sobre as relações étnico-raciais deve fazer parte do currículo escolar, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre atitudes, valores e comportamentos que respeitem as particularidades de cada pessoa, assim como valorizar as identidades que compõem a sociedade brasileira.

A escola é difusora de conhecimento científico e garantia do direito à educação previstos na Constituição Federal. A Carta Magna determina que todos sejam iguais perante a lei e que não haja distinção de qualquer natureza entre as pessoas, ou seja, não há espaço para discriminações e preconceitos e, por isso, a escola, como instituição social, deve ser ambiente de combate à violência. Isso quer dizer que a escola pode oportunizar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a apropriação de identidades e a reflexão sobre os padrões de comportamento vivenciados pela sociedade, buscando uma visão de equidade, na qual todos tenham os mesmos direitos e deveres, independentemente de suas origens, credo, orientação sexual, tendo como objetivo principal construir uma cultura de paz na comunidade escolar através da compreensão de conceitos e da reflexão sobre atitudes perante a discriminações e preconceitos, tornando-se multiplicadores de conhecimentos e reconhecendo seu papel social como cidadãos, visando a oportunizar o respeito às diferenças dentro e fora da escola; à compreensão acerca da diversidade e das manifestações de comportamento humano em todos os seus aspectos: cultural, sexual, étnico,

religioso e etc.; à reflexão de forma crítica e à participação nas ações da escola como protagonista no processo de construção de uma comunidade mais pacífica, fazendo com que o aluno se enxergue como agente fundamental; à apreensão dos conceitos de identidade de gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual, racismo; e, ao autoconhecimento, elevação da autoestima e ao autorrespeito. Nessa lógica, a escola precisa ser entendida como espaço de convivência de sujeitos cujas ações sejam pautadas em medidas que anulem e atenuem as práticas de discriminação e preconceitos que violam pautada no diálogo e nas vivências, que supere essas práticas (Maracaju, 2024, p. 34).

A citação acima, ressalta a função crucial da escola como um lugar que promove direitos e cidadania e dignidade humana nas práticas educativas e nas interações dentro do ambiente escolar. Ainda, ressalta que, de acordo com os valores democráticos presentes na Constituição, a escola deve lutar contra todas as formas de violência, preconceito e discriminação, funcionando como um local de acolhimento e promoção da igualdade, valorizando a diversidade e propondo uma educação inclusiva, onde deveria haver o respeito das variadas identidades de gênero, orientações sexuais, etnias, culturas e religiões.

O reconhecimento da diversidade humana em suas várias dimensões culturais, sexuais, étnicas e religiosas pressupõe que a instituição escolar assuma um compromisso com pedagogias que incentivem a reflexão sobre padrões sociais hegemônicos que muitas vezes são excludentes.

O documento apresenta dois segmentos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (etapas que o município faz o atendimento educacional). Trago no próximo parágrafo, alguns escritos sobre a educação infantil, e mais adiante o ensino fundamental.

Os campos de experiências da educação infantil, estão divididos da seguinte forma: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E nesses campos de experiências, estão inseridas as diferenças

No campo de experiência o eu o outro e o nós, temos o seguinte objetivo de aprendizagem: “(MJ. EI02EO05. s.05)¹² Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças” (Maracaju, 2024, p. 66).

Ao destacar apenas as diferenças físicas entre as pessoas, o enunciado reduz a diversidade humana a um recorte superficial, deixando de lado aspectos mais amplos e estruturantes, como questões de gênero, etnia, classe social, religião ou orientação sexual. Esse recorte pode contribuir para uma visão simplificada da diferença, que a trata como

¹² Esse código se refere-se a um objetivo de aprendizagem para crianças de 4 anos (Grupo 2), dentro do campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, adaptado ou detalhado pela rede de ensino de Mato Grosso do Sul.

algo natural e individual, desconsiderando que essas diferenças também são construídas social e historicamente, atravessadas por relações de poder.

As ações didáticas específicas a serem contempladas nos encaminhamentos pedagógicos são:

Providenciar livros ilustrados que abordem a diversidade de características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, altura, peso, etc. Após a leitura, promova discussões em grupo sobre as diferenças físicas apresentadas, destacando a importância de respeitar e valorizar a diversidade;

Possibilitar situações e brincadeiras em que as crianças reconheçam as partes do seu corpo e de seus colegas, respeitando as diferenças corporais relativas ao gênero, etnia e faixa etária;

Promover brincadeiras com espelho, para que as crianças observem sua imagem corporal e dos demais colegas proporcionando interação entre eles, respeitando as diferenças e limites de movimentos na imagem refletida (Maracaju, 2024, p. 66).

Esta informação do documento curricular referente ao campo de experiência “o eu, o outro e o nós” (Maracaju, 2024, p. 66) apresenta uma orientação pedagógica alinhada aos princípios da educação diversificada e da valorização da diversidade humana desde a educação infantil. O objetivo de aprendizagem destacado, demonstra um compromisso formativo com a construção de identidades abertas à alteridade e ao reconhecimento da diferença como um valor, e não como uma anomalia. As propostas didáticas indicam uma prática pedagógica intencionalmente direcionada à desconstrução de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar. A utilização de livros ilustrados que retratem corpos diversos, assim como o estímulo à observação do próprio corpo e do corpo do outro em contextos lúdicos, como o uso de espelhos e brincadeiras corporais, configura uma estratégia para promover uma consciência corporal que ultrapassa a dimensão biológica. Dessa forma, o currículo atua como instrumento de intervenção ética e política, orientando os educadores para práticas que reconheçam e valorizem as diferenças relacionadas a gênero, etnia, idade e outros marcadores sociais. Essa perspectiva dialoga com os estudos de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2001), que problematizam o currículo como um espaço de disputa por significados e como uma prática cultural que pode tanto reproduzir desigualdades quanto gerar possibilidades de resistência e transformação. Ao incluir objetivos e propostas pedagógicas que visam à formação de sujeitos sensíveis à diversidade, o documento curricular em análise indica um movimento em direção a um currículo comprometido com os direitos humanos e a justiça social.

Nas habilidades do segmento da pré escola, denominados: (MJ. EI02EO05. s.05)¹³ “Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.”(Maracaju, 2024, p. 71), tratam das diferenças através das características

¹³ Maracaju - Educação Infantil - Grupo 2 (4 anos) - Campo de Experiência: "O eu, o outro e o nós" - Objetivo 05 - Subitem 05

físicas, ressaltando as questões que envolvem o respeito. Porém partindo das ideias de Giles Deleuze- filósofo da multiplicidade- ele apresenta uma ideia de diferença que é diferente da visão comum, que costuma entender a diferença como uma distinção entre pessoas ou coisas específicas. Para ele, a diferença não se baseia em diferenças em relação a identidades ou ao que é "diferente", mas sim como uma força que existe dentro de cada coisa, um processo natural de mudança e desenvolvimento. No contexto do currículo, essa forma de pensar pode parecer estranha, porque normalmente associamos a diferença a identidades fixas. Assim, a diferença está sempre presente no próprio fundamento das ideias, que podem ser entendidas como sistemas dinâmicos compostos por múltiplas partes e conexões diferenciais. (Paraíso, 2010). Ações didáticas específicas a serem contempladas nos encaminhamentos pedagógicos, para o objetivo (MJ. EI02EO05. s.05), são:

Dialogar com as crianças sobre situações de preconceitos e discriminações que contemplem noções de cooperação, tolerância, solidariedade e respeito ao outro. Oportunizar momentos em que as crianças percebam que as pessoas são diferentes e que devemos respeitar uns aos outros. Oportunizar momentos de contação de histórias e músicas infantis com a temática: Menina bonita do laço de fita, Cabelo da Lelê, Zebra branca e zebra preta, Cada um tem o seu jeito, etc. Logo após a exploração do conto ou música, disponibilizaria materiais estruturados e semiestruturados para que eles recriem e explorem o que eles observaram na música e história. (Maracaju, 2024, p. 71).

Podemos ressaltar, importância da educação infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores éticos e atitudes inclusivas desde os primeiros anos de vida. A proposta mencionada nas ações didáticas específicas, sugerem uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e combate ao preconceito na educação infantil. Ela propõe conversar com as crianças sobre situações de discriminação e intolerância, relacionando esses temas a valores como cooperação, solidariedade e respeito. Dessa forma, a prática pedagógica se conecta a uma visão de educação cidadã e emancipadora, que reconhece a criança como um sujeito histórico, capaz de refletir de forma crítica. Além disso, o uso intencional de contação de histórias e músicas, como "Menina bonita do laço de fita", "Cabelo da Lelê" entre outras, mostra a importância de valorizar a literatura e a cultura como ferramentas poderosas para ajudar as crianças a desenvolverem identidades positivas, especialmente ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial. Essas histórias ajudam as crianças a entenderem as diferenças de maneira divertida, afetiva e respeitosa, promovendo um sentimento de pertencimento e fortalecendo sua autoestima. A ideia de recriar atividades usando materiais estruturados e semiestruturados amplia a experiência estética e simbólica das crianças, dando a elas a oportunidade de expressar suas percepções e compreensões sobre o mundo. Sendo assim, essas práticas pedagógicas, constituem importantes estratégias de combate, diversidade e equidade desde a primeira infância. Segundo Tubino (2005), é fundamental uma educação que favoreça a compreensão e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade,

com o objetivo de combater as desigualdades, promover a justiça social e questionar a lógica imposta pela globalização.

Também foi possível identificar no currículo municipal, na seção “*Saberes e Conhecimentos*” (Pré I), o segmento intitulado “*Corpo, Semelhança e Diferença*”, com os objetivos e ações pedagógicas:

(MJ. EI03EO00. n.12)¹⁴ Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, etc), identificando e respeitando semelhanças e diferenças. Utilizar barbantes, linhas, fitas, parede como instrumentos de medidas de cada um, comparando e analisando as diferenças. Promover atividades correlatas aos Povos indígenas, Afrodescendentes, Quilombolas, Culturas internacionais entre outras, para que as crianças conheçam e respeitem as diferenças. (Maracaju, 2024, p. 78).

Entendemos que as estratégias do currículo, veem as diferenças, como uma forma de características pautando mais nas diferenças físicas. Porém, nas ações pedagógicas, sugerem atividades que envolvam a temática povos originários, afrodescendentes, quilombolas, culturas internacionais entre outras, para assim, respeitar as diferenças. Marlucy Alves Paraíso (2010, p. 592-593) nos instiga a pensar que “com os pensamentos curriculares que aprendemos a usar, olhamos para os currículos existentes buscando essas coisas, pensando naquilo que já foi formado, em organizar o caos ou a desorganização que venha a se manifestar.” Desejamos um currículo que vá além das diferenças físicas. Então, devemos repensar o currículo não como algo estático e previsível, mas como um território em disputa, aberto à diferença, ao inacabado e ao inesperado, especialmente importante em contextos com a interculturalidade e educação crítica.

No segmento do Pré II, conseguimos identificar, no conteúdo “*Empatia Valorização das diferenças*” e “*Semelhança e Diferenças*”:

(MJ. EI03EO02. s.02) Agir de maneira independente com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. Proporcionar nas vivências atividades para que as crianças ajam de forma autônoma e capazes de entender a si mesmas e ao outro. Características físicas – levar a criança a valorizar as diferenças. Desenhar e nomear o esquema corporal. Classificação das características físicas (semelhanças e diferenças). Identificar o gênero (masculino e feminino) (Maracaju, 2024, p.79)

Afirmamos ainda que o conceito de diferença, como citado acima, é descrito como a diferença física. Mas algo nos chama a atenção: “*Identificar o gênero, masculino e feminino*”. Isso pode ser lido como uma tentativa de organização cognitiva por parte da criança, mas também corre o risco de reproduzir uma visão binária, caso não seja acompanhada por uma formação crítica dos professores e de um currículo que contemple identidades de gênero diversas. Nesse sentido, a proposta curricular precisaria dialogar

¹⁴ Corresponde ao 12º objetivo de aprendizagem do campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação voltado para crianças de 4 a 5 anos, no currículo da Educação Infantil.

com uma perspectiva decolonial, reconhecendo que a construção da identidade ocorre em múltiplas dimensões – sociais, culturais, afetivas e históricas – e não apenas em categorias fixas. Então podemos classificar esse sistema de gênero como colonial/moderno. Maria Lugones (2020, p.13), fomenta que “A lógica dos eixos estruturais mostra o gênero como formado por e formando a colonialidade do poder.” A autora propõe uma reinterpretação radical da constituição do gênero, isso rompe com abordagens que compreendem o gênero como uma categoria universal. Em contraste, insere-o em um sistema interdependente de dominação, historicamente enraizado no projeto colonial moderno. O conceito de “colonialidade do poder”, formulado por Aníbal Quijano (2019), refere-se à persistência de estruturas coloniais nas sociedades pós-coloniais, que organizam as hierarquias sociais a partir de marcadores como raça, classe, gênero, sexualidade e localização geopolítica. Ao sustentar que o gênero é constituído por essa lógica, Maria Lugones (2020), sugere que o próprio conceito moderno de gênero (binário, hierárquico e naturalizado) é uma construção colonial, alheia às cosmologias e práticas sociais de muitos povos anteriores à colonização. A autora aponta o papel ativo desempenhado por essa estrutura na reprodução das hierarquias coloniais, operando como mecanismo de controle e normatização dos corpos e subjetividades. Maria Lugones (2020) ainda convoca a adoção de uma ética e de uma epistemologia insurgentes, comprometidas com o questionamento dos fundamentos coloniais do pensamento moderno e com a criação de espaços para formas alternativas de existência, conhecimento e resistência.

Também foi possível identificar a visão curricular ainda na educação infantil, onde as diferenças ainda são vistas, como diferença física, e diferença de gênero e etnia, como forma de expressar sentimentos:

Participar de práticas culturais que envolvam atividades e brincadeiras tradicionais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade. Possibilitar situações e brincadeiras em que as crianças reconheçam as partes do seu corpo e de seus colegas, respeitando as diferenças corporais relativas ao gênero, etnia, faixa etária como também, expressar seus sentimentos (Maracaju, p. 104, 2024).

Passando para o segmento do Ensino Fundamental, 1º ano, foi possível identificar:

Unidade Temática

Brincadeiras e jogos (MS. EF12EF01. s.01)

Habilidades

Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

Objetos de Conhecimento

Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional

Conteúdo programático

Esconde-esconde Amarelinha Caracol Cabo de força Pega-pega e suas variedades Alerta Pular corda Pular elástico Corrida da tora Elefante Colorido Mímica Imitação de bichos e as ações dos adultos Brincar de casinha, dirigir (Maracaju, 2024, p. 450).

Ao propor a experimentação e recriação de brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, o documento rompe, ainda que parcialmente, com a lógica colonial que privilegia práticas e referências eurocêntricas. Essa ênfase na cultura local e regional busca reconhecer a pluralidade de saberes e práticas lúdicas que compõem o âmbito social brasileiro, especialmente aquelas oriundas de povos indígenas, afro-brasileiros e comunidades tradicionais. Numa visão decolonial, podemos destacar o reconhecimento das práticas culturais locais que são tão legítimas quanto aquelas transmitidas pelos padrões escolares ocidentais. Segundo Quijano (2005), o decolonialismo busca romper com as estruturas culturais e históricas tradicionais impostas pela colonização europeia.

As brincadeiras citadas, têm raízes profundas em cosmovisões indígenas, afro-brasileiras ou camponesas, revelando modos de compreender o corpo, o espaço e as relações sociais que desafiam a normatividade ocidental.

No contexto da língua portuguesa, (6º ano) o conteúdo de gramática, apresenta a seguinte informação: “(MS. EF06LI00. n.22)¹⁵ Descrever características pessoais/qualidade sobre algo ou alguém com o objetivo de compreender e respeitar as semelhanças e diferenças existentes no mundo.” (Maracaju, 2024, p. 485). Orienta-se que esse conteúdo seja desenvolvido na forma de adjetivos. (perceber a interculturalidade, a empatia, não da conta da interculturalidade, como projeto e proposta), Sugere-se que, ao trabalhar os conteúdos educacionais, se estimule a identificação e a descrição das características e especificidades de indivíduos, coisas ou fenômenos.

Isso revela uma proposta pedagógica que ultrapassa a aprendizagem técnica da linguagem, ao inserir o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade, como parte integrante do processo educativo. Então assim, devemos pensar nesse currículo, para fazer a diferença. Um currículo que vai além dos conteúdos programáticos, planejados e até engessados. Devemos então experimentar a diferença, para assim pensar em um currículo, conforme aponta a autora, Marlucy Alves Paraíso dizendo que: “Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo.” (2010, p. 589/590).

Na disciplina de geografia (5º ano, 4º bimestre), Conteúdo programático: O sujeito e seu lugar no mundo (EF05GE02) , têm como objetivo “identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. (Maracaju, 2024, p.546). Sendo assim, é importante destacar a necessidade de reconhecer as distinções étnico-raciais, étnico-culturais e as disparidades sociais entre diferentes grupos

¹⁵ Habilidade nº 22 de Língua Portuguesa, para o 6º ano do Ensino Fundamental, no currículo do Estado de Mato Grosso do Sul.

e regiões. Essa abordagem propõe um compromisso com a justiça social e com a valorização das pluralidades que existem nos ambientes educacionais e sociais.

É importante destacar como a percepção de raças e diferenças sociais é construída culturalmente, e não é algo natural. Ela nos faz refletir sobre como aprendemos a ver e tratar as pessoas de forma desigual a partir das classificações que a sociedade nos ensina. O problema central apontado é a tendência de hierarquizar essas diferenças — atribuindo mais valor a uns do que a outros — o que alimenta desigualdades e injustiças profundas, conforme aponta a autora Nilma Lino Gomes:

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado (Gomes, 2010, p. 49).

Na disciplina de geografia (9º ano, 3º bimestre) A unidade temática, “o sujeito e seu lugar no mundo”(EF09GE03)¹⁶, busca: “Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. As manifestações culturais na formação populacional. (Maracaju, 2024, p.563). Fazemos um destaque. para a importância de reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais de minorias étnicas, como caminho para entender a complexidade da cultura em nível global. Essa abordagem reforça a necessidade do respeito às diferenças, promovendo uma visão mais inclusiva e plural da formação das sociedades.

As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Walsh, 2005, p. 54).

Propõe-se assim, uma reflexão profunda sobre a importância de uma educação intercultural como caminho para reafirmar a dignidade humana em um mundo marcado por desigualdades e perda de referências éticas (valores e normas que orientam o comportamento humano). Ao destacar a necessidade de uma postura contra-hegemônica,

¹⁶ Refere-se à habilidade ou competência número 03 de geografia para o 9º ano do ensino fundamental.

ela aponta para uma transformação social baseada no reconhecimento das diferenças e no diálogo.

Por fim, na disciplina de história, mais precisamente no 5º ano do ensino fundamental, 3º bimestre, destacamos o conteúdo, povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, com a habilidade (EF05HI04)¹⁷ e o objetivo de “associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. (Maracaju, 2024, p. 577). Destacamos a importância de relacionar o conceito de cidadania, com o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Propõe-se uma formação cidadã que reconheça e valorize as diferenças sociais, culturais e históricas, promovendo uma convivência mais justa, inclusiva e democrática.

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Esse aspecto relaciona-se também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais (Walsh, 2005, p. 53).

Catherine Walsh (2005) enfatiza a importância de compreender a cultura em algo dinâmico, em constante transformação, em vez de algo fixo e essencialista, propondo superar visões que buscam o “puro” ou “autêntico” cultural, defendendo assim, uma abordagem que valorize o diálogo entre diferentes saberes e práticas. Essa perspectiva favorece a diversidade, o respeito às diferenças e a construção de relações interculturais.

Faço um apontamento, para uma importante informação: o currículo foi construído por uma equipe de professores da rede municipal de ensino, e logo após sua finalização, disponibilizado às escolas e CIEIS, por meio de arquivos, que foram anexados a página do diário municipal da cidade de Maracaju/MS. (Informação recebida da equipe da Secretaria Municipal de Maracaju/MS, ano 2024).

A análise do currículo da rede municipal de Maracaju/MS aponta uma série de tensões e desafios no que se refere à valorização da diversidade e à proposta de uma interculturalidade. Embora o documento traga elementos que indicam uma intenção de respeitar as diferenças – especialmente na Educação Infantil, onde se menciona a importância de considerar aspectos individuais e culturais –, tal abordagem ainda parece limitada por uma estrutura pedagógica tradicional que, muitas vezes, não permite avanços significativos nesse campo. A proposta curricular busca apresentar a escola como um espaço dinâmico, onde diferentes experiências possam contribuir para a formação integral do estudante, envolvendo dimensões cognitivas, culturais e políticas. Essa concepção

¹⁷ Indica a habilidade número 04 de história para o 5º ano do ensino fundamental.

aponta para uma educação que pretensamente forma sujeitos críticos e engajados socialmente. No entanto, ao tratar da diversidade étnico-cultural, em especial da cultura indígena (com foco exclusivamente para a escola indígena da aldeia Sucuruy), o documento tende a apresentar uma visão superficial, destacando elementos simbólicos ou folclóricos, o que contribui para a reprodução de estereótipos. Essa abordagem compromete a construção de uma educação intercultural, que reconheça e valorize a complexidade dos saberes indígenas.

Ainda que se identifiquem esforços para incluir a pluralidade cultural no currículo, observa-se uma tendência a adaptar essas diferenças a moldes uniformizadores, o que enfraquece as singularidades culturais em nome de uma equidade genérica. Esse movimento se aproxima de uma lógica assimilacionista, onde a diversidade é tolerada apenas dentro dos limites estabelecidos pelo modelo escolar hegemônico.

Questões como a educação integral, a valorização da diversidade e a equidade seguem sendo desafios na prática cotidiana das escolas. Fatores como a escassez de recursos, a ausência de formação continuada específica para os docentes e as desigualdades históricas afetam diretamente a implementação dessas diretrizes. Na prática, muitas vezes, as intenções declaradas nos documentos não se concretizam no dia a dia escolar. A forma como os conteúdos culturais são inseridos no currículo (geralmente reduzidos a datas comemorativas ou manifestações culturais pontuais) também evidencia a dificuldade de avançar para uma prática pedagógica que promova o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento. O predomínio de uma visão baseada no conhecimento ocidental e moderno, impede que saberes tradicionais, como os das comunidades indígenas e outras populações historicamente marginalizadas, sejam reconhecidos como legítimos no espaço escolar.

Para tentar promover uma verdadeira valorização da diferença, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, em uma perspectiva intercultural e adotar uma abordagem curricular que acolha, com sensibilidade e profundidade, a pluralidade de experiências e culturas presentes no contexto escolar.

3.1.1. Projeto Político-Pedagógico da escola municipal Professora Irma de Lima Matos

O Projeto Político Pedagógico (PPP), constitui um registro fundamental que direciona as práticas educacionais de uma instituição de ensino, refletindo sua essência, princípios e metas. Sua criação precisa ser um esforço conjunto, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar, para assegurar uma educação de excelência que

atenda às demandas locais. O PPP vai além de um mero documento administrativo; ele serve como uma ferramenta teórica e metodológica destinada a lidar com os desafios diários da escola de maneira consciente, refletida e colaborativa. A elaboração do PPP demanda a participação engajada de todos os membros da comunidade escolar. Iniciemos assim com uma pergunta principal: “em torno de quais proposições o PPP faz para as interações e/ou relações culturais na escola” ?

O PPP configura-se como um documento fundamental, por meio do qual se delineiam a identidade institucional da escola, seus valores e propósitos educacionais. Além de orientar as práticas pedagógicas e a organização escolar, o PPP estabelece diretrizes, objetivos, metodologias e ações voltadas à gestão e ao desenvolvimento das atividades educativas. Ressalta-se, ainda, que sua elaboração deve ocorrer de forma coletiva, com a participação ativa de toda a comunidade escolar.

A escola atende da pré-escola, ao 5º ano do Ensino Fundamental. Conta com uma matrícula, de 745 alunos, divididos nos turnos matutino e vespertino.

No texto é possível situar o seguinte fragmento: “Recebemos alunos da classe média e baixa. Alunos com valores culturais e religiões diferentes.” (PPP, p. 10). A escola atende estudantes provenientes de contextos socioeconômicos diversos; a pluralidade cultural e religiosa e cultural constitutiva da nossa comunidade escolar. Esse perfil exige políticas de equidade e práticas pedagógicas interculturais orientadas por direitos, com acompanhamento sistemático de aprendizagem, participação das famílias e prevenção de discriminações.

A colonialidade do poder, crítica como as hierarquias sociais (raça, classe, gênero) foram construídas e mantidas a partir da colonização, e continuando a operar nas estruturas atuais de poder. Isso reforça a ideia de que a desigualdade social não é apenas um problema econômico ou administrativo, mas uma consequência histórica de lutas por poder, onde a dominação de uns sobre outros é parte estrutural da organização social.

Sobre o fragmento “alunos com valores culturais diferentes”, aponta uma forma como muitas vezes vemos as diferenças culturais e religiosas como parte de uma norma que, geralmente, é eurocêntrica, branca e cristã. Segundo Quijano (2009), a perspectiva cognitiva predominante ao longo do tempo no mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno tende a naturalizar a experiência dos indivíduos dentro desse padrão de poder, fazendo com que eles a compreendam como algo dado e, portanto, não passível de questionamento. Essa norma de “valores culturais diferentes”, costuma tratar as outras culturas e religiões como algo fora do comum ou como exceções. A abordagem decolonial propõe justamente o contrário: romper com essa visão hierárquica e colonial do conhecimento, que coloca as experiências ocidentais, brancas e cristãs como superiores ou universais.

Outro ponto interessante que está inserido no PPP é sobre a valorização do patrimônio socio cultural brasileiro e as lutas contra as discriminações:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos sócio culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PPP, p. 11).

O documento destaca a importância de entender a diversidade de identidades que formam a nação, alinhando-se aos princípios da educação intercultural crítica, que para Catherine Walsh é:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10).

A interculturalidade configura-se como um processo contínuo e transformador, que transcende a mera coexistência entre diferentes culturas. Trata-se de uma construção coletiva fundamentada no respeito mútuo e na equidade, onde o diálogo entre distintos saberes e práticas culturais visa não apenas à promoção do entendimento, mas também à superação de desigualdades históricas. Catherine Walsh (2001) diz que essa troca envolve tanto aspectos sociais quanto políticos. Por isso, é preciso agir de forma consciente para promover a responsabilidade de todos e a ajuda mútua, buscando construir uma sociedade mais justa e acolhedora.

Na seção, fins e princípios norteadores, podemos observar, questões que envolvem o respeito, a convivência, e as diversas diferenças: “a compreensão de cultivar o respeito aos direitos e deveres da pessoa humana, os ideais de convivência entre as pessoas e de coexistência entre as nações, não se atentando para as diferenças de raça, de credo religioso, político ou filosófico” (PPP, p. 25). Seria uma luta contra as discriminações, ou uma forma de passar pano, para as diferenças? É doloroso ver que as situações que emergem, o desconforto, onde passa-se a ideia de igualdade universal. Onde querem impor um discurso, que todas as pessoas do mundo, tem os mesmos direitos, e ainda tentam incansavelmente, inserir essas ideias e conceitos nos documentos, maquiando assim, o conceitos das diferenças, tornando-as monoculturais. Sobre as questões que envolvem as diferenças num todo, me aproprio das palavras de Catherine Walsh:

o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação

de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. Quanto ao terceiro núcleo, ele vincula-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais (Walsh, 2005, p. 51).

A autora destaca a importância de uma educação que reconheça, valorize e integre as diferenças culturais, os conhecimentos variados e as identidades tanto coletivas quanto individuais. Ao sugerir a reconstrução do que é comum, a partir do reconhecimento das diferenças, ela propõe romper com o modelo monocultural que ainda predomina na escola. Dessa forma, promove uma abordagem pedagógica que respeita a diversidade e considera as histórias de vida das pessoas como elementos fundamentais no processo de aprendizagem, isso tenta estar descrito nos documentos, mas não dá conta de uma educação intercultural que promova o âmbito das diferenças na escola. Os documentos tentam contemplar, de forma crítica e profunda, as múltiplas dimensões das diferenças, para promover um ambiente escolar dialógico e plural.

Também identificamos, na seção objetivos gerais do ensino fundamental e na disciplina de história, dois pontos importantes: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.” (PPP, p. 53) e também no mesmo segmento: “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.” (PPP, p. 56). É possível identificar até mesmo nas citações anteriores do PPP, que as questões da valorização diferenças culturais e as características individuais de cada um e do respeito num todo.

A seguir, trago à reflexão um projeto intitulado: educar para as relações sociais:

População alvo:

Objetivos

- Discutir a diversidade étnica, racial e cultural.
- Dialogar acerca da diversidade do mundo à nossa volta de acordo com o nível dos alunos.
- Criar situações que podem mudar a desigualdade entre mulheres e homens na sociedade.
- Buscar informações sobre os diferentes grupos étnicos, que compõe a população brasileira, partindo da comunidade, indo para a cidade, estado, até chegar ao país.

Proposta de Trabalho Diversas atividades podem ser desenvolvidas de

acordo com a realidade de cada comunidade e de acordo com o nível dos educandos: -tipologia textuais: diálogo, contos, textos biográficos – Zumbi, textos informativos, história em quadrinhos; produção de textos, interpretação de textos; - trabalho com a mídia utilização de jornais, revistas, vídeos, livros e outras publicações - propor junto aos educandos a análise e a discussão sobre a participação do negro na sociedade (mídia, mercado, de trabalho, política, etc.) - literatura – análise crítica: onde estão os personagens negros(as)? trabalhar livros que tratem a questão racial, bem como a ausência e a estereótipo. trabalhar poetas e escritores negros enfatizando a sua capacidade de produção. trabalhar contos africanos; fazer leitura crítica, dos livros infanto-juvenis, sob a perspectiva de gênero; - leitura visual – pesquisar, recortar e colar figuras de pessoas de várias raças. Cartaz ou Mural, vídeo.

Gerais: - trabalhar com as diferenças como fonte de enriquecimento (destacar a diversidade étnico racial) - confecções de bonecos(as) étnicos, álbum das etnias; - visitas à comunidades negras, indígenas, museus; - entrevistar pessoas de diferentes culturas e etnias; - trabalhar a verdadeira história da escravidão no Brasil – discutir o conceito de escravidão, desmistificar o 13 de maio – estudo da África; - tipologias textuais - brincadeira de roda, teatro, contar histórias;

Para trabalhar história e cultura afro brasileira nas disciplinas:

- Língua Portuguesa: painéis, colagens, poemas, teatro, influência africana no Português do Brasil.

- Matemática: receitas culinárias, medidas, pesos e quantidades, gráficos com diferentes tipos de famílias.

- Ciências: ervas medicinais usadas pelos afro brasileiros, estimular meninos e meninas a conhecer e a gostar do próprio corpo.

- História: história do afro no Brasil, sua colaboração e desenvolvimento.

- Geografia: assimilação dos acidentes terrestres no Brasil e África.

- Educação Artística: A dança, os instrumentos e vestes africanas.

Culminância: Promover no final do trabalho um grande evento cultural mostrando toda a diversidade étnica cultural trabalhada com os educandos, socializando o que aprenderam. Levar o trabalho para além da sala de aula, trabalhar com toda a comunidade escolar, envolvendo os demais funcionários, pais (PPP, p. 147).

O projeto apresentado constitui uma proposta educacional, que reconhece a diversidade étnica, racial e cultural como um eixo potente para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Ao incentivar a discussão sobre as diferenças com base na vivência dos alunos e suas comunidades, o projeto se alinha aos princípios da interculturalidade, promovendo uma interação respeitosa e enriquecedora entre diversas culturas, o que não apenas reconhece a pluralidade, mas também a valoriza ativamente como um componente fundamental da identidade coletiva brasileira. Nesta perspectiva, a interculturalidade não é apenas a simples convivência entre culturas variadas, mas sim um contínuo processo de troca, aprendizado e reinterpretação. Através de atividades que cruzam disciplinas e da utilização de diversas linguagens, os estudantes são estimulados a enxergar o mundo de forma expandida, valorizando as contribuições dos povos africanos, indígenas e de outras origens culturais que formam a base da sociedade brasileira. Catherine Walsh fomenta que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e

pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Um ponto relevante do projeto é a prioridade em desafiar estereótipos e enfrentar desigualdades, especialmente no que diz respeito a gênero e raça. Ao criticar a falta ou a representação negativa de pessoas negras na mídia e na literatura, o projeto estimula o pensamento crítico e favorece uma educação que combate o racismo e busca maior equidade. O evento cultural, como ponto culminante, destaca que a escola não deve ser vista como um espaço isolado, mas como um ambiente de mudança que deve se relacionar com toda a comunidade.

Identificamos aqui, um projeto onde houve a obrigatoriedade de ser desenvolvido em sala de aula, sobre a cultura indígena, conforme segue:

CULTURA INDÍGENA

Justificativa Este projeto visa a conscientização dos alunos e toda a comunidade escolar, quanto ao legado deixado pelos nossos irmãos índios com relação as plantas medicinais, e que apesar de estarmos no século XXI, ela é muito usada e caminha lado a lado com o avanço da tecnologia.

Objetivo Este projeto tem como objetivo trabalhar o resgate, a importância e a valorização da cultura indígena, mostrando a importância das plantas medicinais, artesanatos, danças, comidas típicas e costumes em geral, no passado bem como no presente. Procurar trabalhar a valorização da cultura indígena, quanto a cidadania, e o respeito às diferenças culturais entre brancos e indígenas.

Metodologia Os professores e alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental matutino e vespertino irão realizar visitas a comunidade indígena, pesquisando sobre sua cultura em geral, elaborando textos, cartazes, trabalhando também a arte, as cestarias, realizando palestras com representante da comunidade indígena local, para mostrar a comunidade escolar o que representa a cultura indígena para o município.

Cronograma - palestras - visita a comunidade indígena local - confecção de cartazes, textos e artesanato - exposição dos trabalhos realizados

Avaliação: Este projeto será avaliado pelos professores, coordenação, direção escolar e comunidade em geral, verificando se as ações desenvolvidas pela comunidade escolar tiveram seus objetivos atingidos (PPP, p. 156).

O projeto “Cultura Indígena” apresenta-se como uma iniciativa pedagógica significativa no âmbito da educação intercultural, incentivando a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, especialmente no que tange ao uso de plantas medicinais. Ao incorporar elementos culturais como danças, artesanato e culinária típica, a proposta não só reconhece a diversidade étnica, mas também fomenta o diálogo entre culturas distintas (indígenas e não indígenas) no contexto escolar. Ressalta-se a importância da interculturalidade, compreendida como a convivência respeitosa entre diferentes culturas, na qual há reconhecimento, escuta e valorização recíproca.

Dessa forma, este projeto representa uma contribuição relevante para o fortalecimento da educação intercultural crítica, em consonância com os princípios de uma escola plural, democrática e comprometida com a promoção e a garantia dos direitos dos povos originários.

Ainda, referenciando-se aos assuntos do PPP, tive uma conversa com a gestora, que fomenta que: “Tal documento fica nas gavetas, paralisado, mas cumprimos o protocolo de atualizá-lo” (Diretora Sarah, 2025), ainda complementa, que “essa presença da interculturalidade, talvez aconteça no dia dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira, através das atividades dos professores, em forma de projetos” (Diretora Sarah, 2025). Nota-se que a gestora, utiliza de um termo paralisado, com a idéia de que, não acontecesse a leitura do documento, mas que o mesmo, está atualizado com as informações precisas.

Os currículos escolares foram, e ainda são criados a partir de uma visão predominante, que representa principalmente os interesses das classes mais privilegiadas. O objetivo sempre foi promover uma integração e uma cultura mais uniforme. Essa forma de organizar o conteúdo escolar busca uma espécie de universalidade baseada na visão de mundo daqueles que se consideram donos de uma cultura superior às demais. Por isso, a escola costuma valorizar temas e práticas que reforçam essa ideia de padronização, deixando de lado a diversidade de vozes e culturas que existem no nosso país. Vera Maria Candau (2008, p. 7) destaca: “Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro.” Podemos ressaltar a partir das idéias de Vera Maria Candau, que essa tentativa de homogeneizar culturas e identidades, eliminando o que é diverso ou diferente, resultou em consequências devastadoras, como genocídios e holocaustos. A negação do outro (seja por motivos étnicos, culturais ou raciais) alimenta processos de exclusão, violência e opressão que marcam tragicamente a história da humanidade. E essas negações vêm sendo maquiada nos fragmentos encontrados no currículo pesquisado. Portanto, estamos bem longe de uma educação “plural, e igualitária”, para todos. Não é um projeto sobre educação indígena, conforme citado nesta pesquisa, que dará conta, de promover práticas interculturais na escola. Para tanto, Vera Maria Candau (2012), “a interculturalidade propõe uma relação entre culturas baseada no respeito, no diálogo e na interação crítica, superando tanto a negação da diferença quanto sua folclorização ou essencialização”. Nesse sentido, o currículo municipal e o PPP da escola devem ser espaços vivos de construção coletiva, onde as vozes dos sujeitos historicamente marginalizados (como povos indígenas, comunidades quilombolas, populações migrantes e pessoas com deficiência) sejam reconhecidas e valorizadas em suas especificidades.

É possível entender que, embora o documento apresente iniciativas e projetos que apontam para uma valorização da diversidade cultural, ainda há uma lacuna entre o que se escreve e o que, de fato, se realiza no cotidiano escolar. A presença da interculturalidade nos documentos é, muitas vezes, protocolar, e é limitada a datas comemorativas, como relatadas pela própria gestora. Isso indica uma prática educativa ainda enraizada na lógica da monocultura curricular e da invisibilização das vozes historicamente silenciadas.

Propõe-se que a escola seja entendida como um espaço de disputa de sentidos, onde os currículos não são neutros, mas carregados de epistemes. Assim, mais do que “incluir” as diferenças como adendos ao currículo, é preciso reconstruir criticamente o próprio conceito de “comum”, reconhecendo as histórias, saberes e práticas dos sujeitos subalternizados como centrais na construção de uma educação emancipadora e democrática. Portanto, embora o PPP traga avanços importantes, a prática ainda revela um caminho marcado por contradições, silenciamentos e desafios. A interculturalidade crítica, como propõe Catherine Walsh, não pode ser reduzida a eventos temáticos ou projetos isolados, ela exige uma reconfiguração profunda das estruturas curriculares, das relações pedagógicas e da forma como a escola se posiciona frente às múltiplas identidades que a compõem. O compromisso com uma educação plural não pode ser meramente retórico: precisa ser vivido, confrontado e construído dia a dia, com coragem política e abertura ao desconforto.

3. 2 A interculturalidade na escola: Tensões, conflitos das relações culturais no contexto da escola.

Faço uma breve recordação, sobre a questão das diferenças em minha vida. Como já mencionei no início da escrita desta tese, convivi alguns anos com a cultura coreana. Uma menina de oito anos, parda, de descendência indígena, filha dos peões da fazenda Aruanã¹⁸ e bolsista. Conviver com os coreanos, era diferente... Os costumes, a língua, a culinária, a religião, que era ativa na própria escola, denominada como “Associação das famílias para unificação e paz mundial”. A convivência com outras culturas, me fazia sonhar, um sonho “moderno”. Eu tinha comigo, que a Ásia era melhor do que o Brasil, e que se eu “estudasse muito”, também conseguiria ser vista e ter um “padrão de vida” melhor. Essas idéias vêm de um pensamento a partir da modernidade, onde conseguem projetar na mente humana (mais preciso nesse caso de uma criança de oito anos), uma exclusão dos outros saberes não-europeus (indígenas, afrodescentes, saberes locais). Para Mignolo (2017) a modernidade é caracterizada por uma perspectiva eurocêntrica que

¹⁸Fazenda Localizada no município de Jardim/MS, sob a supervisão da equipe Sun Young Moon.

torna universais os valores e as epistemologias da Europa, desconsiderando e marginalizando outras formas de saber. O raciocínio moderno se proclama "universal" enquanto, simultaneamente, exclui e submete as epistemologias que não pertencem ao Ocidente. Consigo também fazer valer as palavras de Alfredo Veiga-Neto, onde ele fomenta que “a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade” (2001, p. 109), ressaltando ainda, que sempre fui “incentivada” a buscar os primeiros lugares, e nunca “ficar pra trás”. A visão da escola sempre foi formar cidadãos para ir além. Além do que mesmo? Não consigo recordar o acesso às minorias. Não havia estudantes paraguaios, bolivianos, ou indígenas (nem se falavam dessas culturas nas aulas). Havia estudantes, americanos, coreanos e japoneses, juntamente com os brasileiros.

é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela também, um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico (Veiga-Neto, 2001, p. 109/110).

Passamos um bom tempo de nossas vidas, dentro da escola. É lá que cultivamos memórias, amizades, conhecimento e aprendizagem. Realizar a pesquisa desta tese, me fez ter um olhar um pouco mais aguçado, sobre a temática das diferenças.

Desde então, temos a possibilidade de poetização, no caminho da pesquisa, onde a mesma, configura-se como um recurso adicional relevante nas investigações educacionais de orientação pós-crítica. Essa perspectiva implica a invenção, a criação estética e a abertura a novos modos de ver e interpretar, permitindo que a pesquisa se constitua como um espaço de produção do inédito. Poetizar, nesse contexto, demanda romper com referenciais teóricos consolidados e saberes tradicionalmente legitimados. Trata-se de um processo desafiador, uma vez que, como afirma Paraíso (2014, p. 42), “romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo; montar o novo, a partir de elementos provenientes de diferentes campos e com rigor, demanda coragem, ousadia, dinamismo e abertura”. Dito isso, aponto o desafio que é romper com formas tradicionais de pensar e construir novos sentidos a partir da experiência vivida. No contexto da pesquisa etnográfica realizada, esse rompimento se dá na escuta atenta e na valorização das vozes e práticas que, muitas vezes, permanecem à margem dos discursos pedagógicos hegemônicos. Assim, o que apresento a seguir não revelam essa tentativa de “montar o novo” com base na complexidade do vivido escolar, exigindo, como aponta a autora, coragem, abertura e sensibilidade para captar o que emerge nos encontros cotidianos.

Trago neste item intitulado *"A interculturalidade na escola: Tensões, conflitos das relações culturais no contexto da escola"*, um destaque das observações com as crianças no intervalo, observação do espaço escolar num todo, conversas com os professores, gestão pedagógica, e análise de documentos, que fazem alusão à temática das diferenças e a interculturalidade na escola.

Luciano não fez a prova SAEMS

Chegou a equipe para a aplicação da prova SAEMS. Luciano do segundo ano, um menino venezuelano, refugiado, que mora com a tia, pois a mãe faleceu... Ficou sem realizar a prova. Motivo? Não havia intérprete para que o menino realizasse a prova. Justificativa: "Não há lei que ampare. Coloque que a criança não conseguiu responder a prova..." Professor Mariano (10/11/2023)

Carlos Skiliar, nos remete a um espaço, onde não haja diferenciações e exclusão do outro, onde haja, um "espaço homogêneo, único, sólido e sem fissuras, sem diferenciações, sem componente de estrangeirismo [...] que produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar" (Skiliar, 2003, p. 65). A noção desse "espaço" está associada ao reconhecimento da pluralidade e à análise de sistemas educacionais e sociais que marginalizam pessoas que não se ajustam a critérios estabelecidos. O autor ainda sugere, uma abordagem pedagógica que abrace as diferenças, incentivando a escuta, o diálogo e o reconhecimento recíproco.

Mas onde seria o lugar de Luciano? Um lugar oculto? Onde a lei não chega até ele? Uma voz que foi silenciada pelo discurso hegemônico! Uma criança que não consegue produzir sua relação intercultural com o meio em que estuda. Uma voz dizimada pelo sistema. Certos conhecimentos não chegam até a nossa porta e nem na porta do outro. E assim buscamos a tentativa de um processo de pesquisa, com um olhar mais cuidadoso e sensível. Tentativa que não possibilitou uma relação intercultural. Busquei mais informações, do legado de Luciano na escola. Ele veio morar no Brasil, pois a mãe faleceu, e a tia encontrou emprego como diarista. Luciano não foi recebido, e ao menos tentaram deixá-lo falar da sua cultura. Não por maldade, dos educadores, mas pela falta de formação dos mesmos. Nossos professores, não estão preparados, para receber outras culturas, vindas de outros países. Não há linguagem, não há receptividade, e muito menos interculturalidade. Há um esforço por parte do professor, em "entender" a linguagem do seu aluno "estrangeiro", e o mesmo acontece com esse aluno, que é tirado do seu país. Contudo, não há intérprete, e nem algum profissional capacitado, para fazer as traduções e adaptações necessárias, que englobam, todo o processo pedagógico da criança estrangeira na escola. Precisamos então, como pesquisadores e como rede municipal de ensino, pensar políticas públicas que visem atendimento das crianças e seus familiares e repensar esse cenário, para assim "desatar

o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo”. (Mignolo, 2008, p. 305).

O cabelo da Lelê: o olhar da professora com as diferenças

O Cabelo da Lelê, de Valéria Belém, ano 2007, relata a jornada de Lelê, que se questiona sobre a origem de seus numerosos cachos. Ao investigar a procedência de seus cabelos, Lelê revela a beleza e a riqueza dos elementos culturais afro-brasileiros. O livro visa destacar a cultura negra e a herança africana, além de indicar a escassez de representatividade de meninas negras com cabelos cacheados ou crespos na literatura voltada para o público infantil. Segue abaixo a capa do livro:

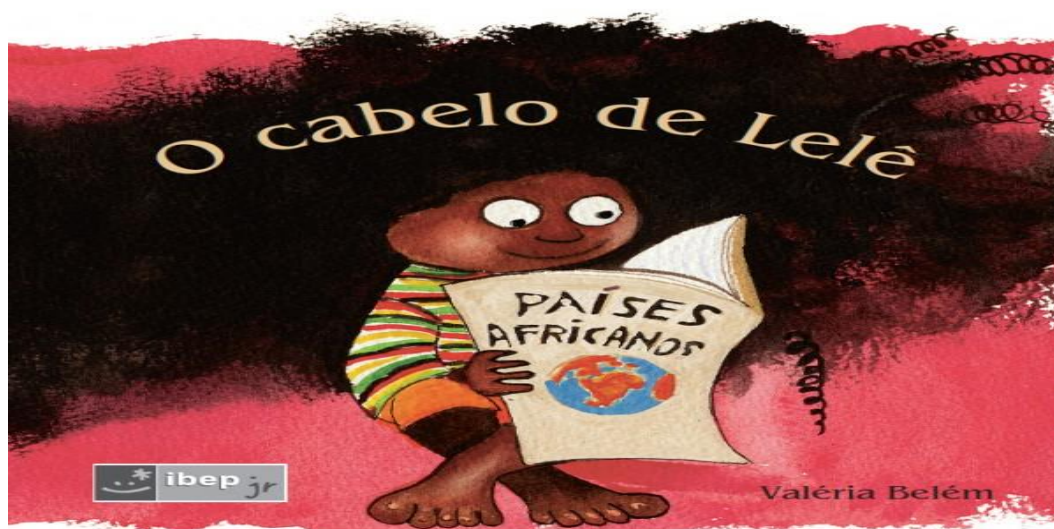


Imagem VII Fonte: Capa do livro o cabelo de Lelê (Belém, 2007)

No processo da etnografia, mais precisamente na observação, percebi que na semana do dia 20 de novembro (Dia da consciência negra), a professora da educação infantil (Clarisse- nome fictício, para assim preservar a identidade da mesma), fez uma atividade relacionada ao livro O cabelo da Lelê. A mesma fez a leitura da obra, para as crianças, (Pré I), e observou os comentários após a leitura:

“Tia meu cabelo não parece o da Lelê, mas o cabelo dela é igual da Aninha, bem bonito, tia.” (criança A)

A criança nota uma diferença entre seu cabelo, e uma semelhança entre o cabelo da colega. Walter Mignolo (2005, p. 34), aborda que “as semelhanças nas diferenças não

apagam as diferenças". Essa semelhança, refere-se às diferenças que não são apagadas ou excluídas, mas refere-se ao modo de como diferentes culturas, saberes e formas de existência podem ser colocadas em diálogo, sem que uma delas seja necessariamente superior à outra.

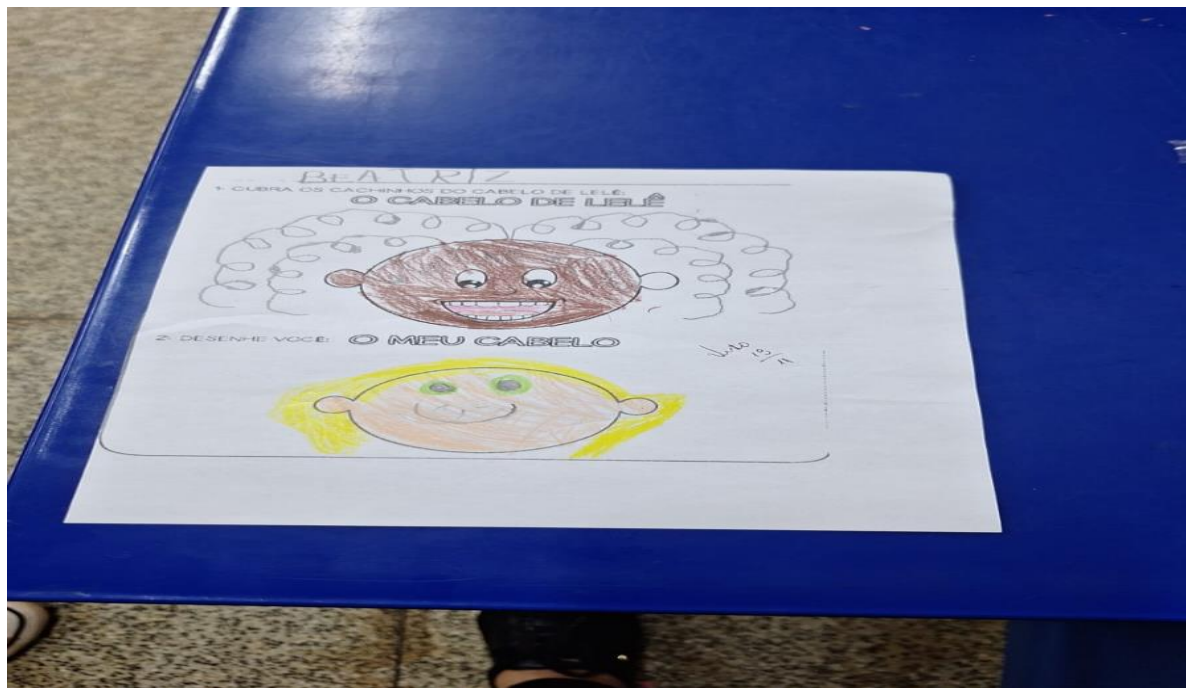


Imagem VII- Atividade sobre o Cabelo de Lelê. Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora após a leitura do livro realizou uma atividade, onde as crianças deveriam contornar o cabelo de Lelê, e em seguida, pediu para que as crianças desenhassem o seu próprio cabelo, com as características físicas. É possível notar a diferença de cabelo e cor entre as imagens. Conforme aponta Nilma Lino Gomes:

o cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil (Gomes, 2008, p. 22).

Os cabelos desempenham um papel fundamental na afirmação da identidade da comunidade negra e simbolizam desafios que seus integrantes enfrentam em um contexto onde os padrões de beleza europeus ainda dominam. Entre as crianças é possível enxergar as diferenças entre os cabelos e ver que as mesmas ainda notam as semelhanças no cabelo da outra criança. Nilma Lino Gomes ainda ressalta que "O cabelo crespo é carregado de significados históricos e culturais que foram negados e desprezados, mas também é ressignificado, tornando-se um símbolo de resistência, autoestima e empoderamento" (Gomes, 2008, p. 28).

A professora ainda relata que *“não houve discriminação pois, algumas crianças acharam o cabelo da Lelê, parecido com o de outras crianças e o cabelo da Lelê era bonito e diferente”* (professora Clarisse). “O Cabelo de Lelê” se torna mais que um objeto literário, mas sim, um documento cultural, um ponto de partida para escutar narrativas que emergem nas interações entre crianças, professores e o ambiente escolar.

As fronteiras que excluem: uma criança boliviana em territórios brasileiros

Eu estava no portão da escola, observando a entrada das crianças pela manhã. E uma menina me chamou a atenção: pele parda, cabelos longos. Eu até comentei com a inspetora: “essa menina parece comigo, ela é indígena? ”, a inspetora responde: “não... boliviana”. Fui até a secretaria, buscar mais informações sobre a menina. Perguntei, qual o motivo da vinda? Quem fez as traduções para as documentações e efetivação da matrícula? A secretaria me responde: “Ana, eu não sei. Só pedi para a tia que fala um pouco de português, assinar a matrícula”. Diante disso, fui procurar a sala da criança, um 4º ano. Em conversa com a professora, pude perceber muita coisa:

Professora, como foi o acolhimento da Alane ?

Ela respondeu: “Que acolhimento... Deixaram ela na porta da sala, e eu a recebi. Ninguém avisou que ela era “estrangeira”, ela é muito boa em Matemática, mas em Língua Portuguesa, ela sofre.

Diante de tanto anseio de minha parte, continuei minhas indagações: “Certo, mas como você desenvolve o processo pedagógico com ela? Porque ela não é brasileira, e há uma grande diferença entre as línguas. A professora, respondeu: “Olha ela se vira, falo mais devagar, vou com calma, ela é inteligente. Do jeito dela ela dá conta. E ela tem muitos amigos, isso facilita o processo. Quer conversar com ela? Posso chamá-la (Professora Sônia, 2025).

Assim tive o primeiro contato com a menina. Uma criança que precisou sair de seu lugar de origem, por conta do trabalho dos pais. Iniciei a nossa conversa, perguntando o motivo de ter vindo para o Brasil, a mesma disse que o pai arrumou um emprego, em Maracaju/MS, e logo a mãe foi trabalhar em uma casa com a tia. Faço um ressalvo, que minha comunicação para com ela, foi totalmente em espanhol e o que eu não sabia, utilizei o aplicativos de traduções. A menina ainda disse, que sente falta de seu país, de se comunicar na sua língua. Mas que gosta do Brasil. Logo a questioneei: “Como você consegue, ler os textos, já que estão em português ?” A mesma disse: “Eu sou esforçada, tem palavras que eu entendo”. (Alane, 2025)

A presença de Alane, uma jovem boliviana em uma escola pública de Maracaju/MS, ilustra como as barreiras que definem nações se manifestam também no ambiente escolar, gerando exclusões discretas, normalizadas e institucionalizadas. A etnografia pós-moderna nos incentiva a escutar as vozes que não são ouvidas, a destacar o que está implícito e a construir significados a partir das periferias. Foi com essa intenção ética e estética que

decidi me aprofundar na trajetória de Alane.

A instituição escolar, que deveria servir como um ambiente de acolhimento, diversidade e aprendizado conjunto, se apresenta como um espaço marcado por invisibilidades. A inexistência de tradutores, a carência de diálogo intercultural e a inadequação das instituições expõem uma estrutura que, em vez de promover a integração, perpetua as divisões coloniais que separam corpos, idiomas e identidades.

Observa-se que, Alane, apesar de não ter recebido apoio em sua língua, de não ter sido apresentada à professora, e de não contar com tradutores ou intermediários culturais, persistiu em seu aprendizado. Sua tenacidade representa um ato de resistência política e seu empenho configura uma forma de sobrevivência. Faço um destaque importante ressaltando que Alane é acolhida por seus amigos e embora a menina não tenha um intérprete para estudantes estrangeiros, a professora faz o possível para acolhe-la (tanto pedagogicamente, quanto humanamente).

Conforme aponta Vera Maria Candau, deveríamos promover um diálogo entre os grupos, caminhando assim, para uma negociação cultural:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2000, p. 35).

Então, Vera Maria Candau defende uma educação que valoriza o reconhecimento do outro e promove o diálogo entre diversas culturas, encarando as diferenças não como obstáculos, mas como partes essenciais de um projeto comum. Ao enfatizar a negociação cultural, a autora sugere uma abordagem educacional que respeita tanto a equidade quanto a identidade. Essa visão intercultural tem como objetivo capacitar indivíduos críticos em uma sociedade plural, democrática e mais humanitária.

Sob a ótica pós-moderna, não existe uma única verdade, mas sim diversas vozes e pontos de vista. É a partir dessas diferentes perspectivas que formamos um conhecimento mais alinhado com a justiça social e com as singularidades. O caso de Alane revela o quanto ainda podemos ter uma educação intercultural. No entanto, ao trazer à tona essa história, transformamos a etnografia em um espaço de denúncia, empatia e reinvenção. Há uma interculturalidade em processo na escola e, através de uma escuta atenta e da escrita etnográfica, recupera-se a humanidade de Alane, convertendo sua vivência em um ato de resistência política e em um apelo ético por uma educação genuinamente inclusiva. Dessa forma, a etnografia se transforma em um meio de transformação (um convite para ouvir, se comprometer e reinventar a realidade nas escolas). Se barreiras foram criadas para dividir, que a escuta sensível, o carinho e o comprometimento com o próximo nos auxiliem a

superá-las. A seguir temos um cartaz sobre a temática: inclusão e diferenças.

O cartaz sobre a inclusão e as diferenças



Imagem VIII: Cartaz na parede da sala de aula. Fonte: Escola Irma de Lima Matos

Na imagem acima, notamos as mãos das crianças, pintadas com tinta guache, com cores diferentes. Na imagem impressa, os personagens da Turma da Monica, juntamente com o autor da obra, Mauricio de Sousa, e algumas crianças, cada uma com sua identidade e particularidade. A diferença na visão da professora Clarisse, aproxima-se do tema sobre a educação especial, e suas múltiplas deficiências. Conforme aponta Veiga-Netto:

A inclusão pode ser vista como um primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro reconhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro (2001, p. 113).

A inclusão representa um processo que envolve tanto as relações quanto o modo de pensar, onde reconhecer o outro é essencial para criar conhecimento. Por isso, incluir não é algo neutro ou apenas técnico; é um movimento de aproximação que leva a pessoa a refletir sobre suas próprias referências e formas de entender o mundo. Essa ideia está alinhada com estudos que valorizam o reconhecimento do outro, onde a diversidade é vista como parte fundamental dos processos de aprendizagem. Reconhecer alguém, já abre espaço para mudança e para uma maior abertura ao diferente, o que é crucial para que

ações inclusivas possam realmente desafiar e transformar as lógicas de exclusão que existem há muito tempo.

De início quero deixar claro, na esteira das contribuições de Michel Foucault, estou usando a palavra anormais para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando os sindrômicos, deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os estranhos, os “outros”, os miseráveis, o refugo, enfim. (Veiga-Netto, 2001, p. 105).

Em diálogo com a professora Clarisse, observa-se sua compreensão de que o conceito de “diferenças” está diretamente relacionado ao campo da Educação Especial. Segundo ela, “diferenças é o que se estuda na Educação Especial, incluindo principalmente os alunos desse segmento, e todos os desafios enfrentados. Alguns desses alunos ainda são excluídos por serem diferentes dos outros” (Clarisse, 2024). A partir dessa fala, é possível perceber que a professora associa as diferenças, no contexto educacional, às dificuldades vivenciadas por estudantes da Educação Especial. Tais diferenças, ao invés de serem acolhidas, muitas vezes resultam em processos de exclusão, revelando a persistência de barreiras atitudinais e institucionais no ambiente escolar.

Temos logo abaixo, mais um cartaz, sobre igualdade, onde no dia da consciência negra, a professora Clarisse, também tenta fazer a alusão sobre sermos todos iguais, diante das diferenças raciais.

Cartaz intitulado “Somos todos iguais”



Imagem IX- Somos todos iguais Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Essa imagem apresenta um cartaz escolar com diversas mãos pintadas de cores diferentes (vermelho, preto, branco, azul, amarelo, verde), acompanhadas da frase central:

“SOMOS TODOS IGUAIS”, e, na parte inferior, a data comemorativa: “20 de novembro – Dia da Consciência Negra”. As mãos coloridas representam identidades múltiplas — étnicas, culturais e individuais — que coexistem no espaço escolar. A escolha deliberada de várias cores aponta para uma valorização da diferença, mas não como marca de exclusão: ao contrário, todas as mãos estão organizadas em torno de uma mesma mensagem de pertencimento.

A professora, tentou ressaltar que, independente da cor, da raça, da classe social, as pessoas são iguais. Mas de que igualdade estamos falando? Por que as pessoas insistem em afirmar que somos todos iguais, sendo que todos temos as nossas diferenças perante, o outro? Esse olhar da professora a respeito das diferenças, tenta passar perto da interculturalidade no espaço escolar. Contudo, Vera Maria Candau, declara que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241).

Entendemos que a diferença existe, mas que isso vai muito além da tentativa da escrita, de um cartaz. As diferenças precisam ser vistas, acima de qualquer padrão de igualdade, e implica aceitar que o outro seja distinto, permitir que haja uma diferença que não se trata, de forma alguma, de uma divergência entre duas identidades, , permitindo que exista uma alteridade.

Brincadeira de criança, como é bom! Observações realizadas no intervalo: não são apenas 15 minutos

O sino toca. As portas das salas se abrem e um fluxo de corpos diversos ocupa o pátio. Crianças correm, outras se encostam nos muros, algumas ficam em pequenos grupos próximos a sala dos professores. Estou sentada em um banco, com meu registro de bordo aberto, mas com os sentidos atentos mais ao que escapa do que ao que se mostra. Como eu já conheço as crianças estrangeiras, pude perceber que não houve um processo de interculturalidade, pois tanto a menina que veio da Bolívia, quanto os meninos da Venezuela, estavam incluídos em pequenos grupos brincando. (os meninos de pega-pega e as meninas de fazer pulseiras). Pude perceber também que as crianças entendem (da forma deles), a língua estrangeira dos outros alunos. Mas também há um esforço, por parte das crianças, falar o português. (e isso não se tornou um problema, para que acontecessem as relações culturais e um caminho que talvez possa promover a interculturalidade). Também observei no decorrer dos dias, que as crianças se dividem em pequenos grupos, a maioria da mesma faixa etária. Os menores correndo, brincando. Os maiores encostados nos muros, conversando.

As cenas das observações mostram um ambiente escolar onde a diversidade cultural está presente não apenas como dado demográfico (crianças da Bolívia e da Venezuela), mas como parte do cotidiano relacional entre os estudantes. Percebe-se que: não há exclusão evidente dos alunos estrangeiros: eles estão participando das brincadeiras de forma integrada com os demais colegas. A linguagem, ainda que diferente, não é barreira: há um entendimento mútuo (ainda que parcial) entre as crianças, mediado tanto pelo esforço de compreender a língua do outro quanto pelo desejo de se comunicar. Isso demonstra um espaço de interculturalidade em ação. Contudo, as crianças agem como mediadoras espontâneas da interculturalidade, usando a linguagem corporal, a brincadeira e a escuta como formas de criar pertencimento, mesmo com diferenças linguísticas ou culturais. Ressaltamos a fluidez dos grupos, das interações e da construção de pertencimento, sem tentar classificar rigidamente as relações sociais. (olhar que a etnografia pós-moderna, proporcionou).

As observações feitas na hora do intervalo, me fizeram também voltar a infância. Com um pouco mais de calma, pude observar as crianças no “recreio” ou no intervalo. Engraçado que há silêncio até o horário das 15 h:29 min da tarde. Mas as 15 h :30 min, houve gritaria, risos e muita correria. O recreio parece um momento de liberdade, onde as crianças podem ser o que quiserem e ainda podem inventar o brincar.

Ainda nas observações do intervalo, pude ver meninos brincando com meninas e vice e versa. Inclusive um menino brincando de casinha, com as meninas, sem ligar para o que os outros possam pensar (já que vivemos em um mundo onde impõem-se que menino, deve usar azul e menina rosa). Tratando-se das diferenças, vemos o comum, sendo visto como incomum, já que no discurso colonial, meninos não podem brincar de coisas de meninas.

Também pude perceber algumas crianças brincando sozinhas. Onde algumas sentadas no chão brincavam com seus carrinhos e suas bonecas. Eu perguntei o motivo de estarem brincando sem outras crianças, a resposta foi “Ah tia, acho que ninguém gosta de mim”. Pude perceber que uma das crianças estava de chinelo de dedo e short, e estava um pouco frio. Será mesmo que o lugar de enunciação importa nesse momento? A criança é vista como diferente, pela desigualdade social que ele ocupa e isso se torna uma exclusão? Podemos enfatizar esse momento como ferida colonial, conforme aponta Mignolo (2007), onde trata-se uma consequência, seja física ou emocional, que fica marcado nas pessoas consideradas inferiores moldando quem eles são. Também referimo-nos às marcas profundas e consequências deixadas pela colonização nos povos, culturas e saberes dos territórios colonizados.

O outro visto como diferente, alguém excluído pelo sistema de poder, que infelizmente causa isolamento social e discriminação. Deveríamos então, viver uma

desobediência epistêmica (Mignolo, 2007), ou seja, uma mudança em relação ao pensamento eurocêntrico que predominante dando mais valor aos conhecimentos e experiências dos povos que foram historicamente marginalizados.

Com base nas observações etnográficas realizadas no intervalo escolar, sob a perspectiva pós-moderna, é possível concluir que o ambiente observado revela sinais significativos de interculturalidade em processo, ainda que de forma não institucionalizada. A presença de crianças de diferentes nacionalidades (como bolivianos e venezuelanos) participando ativamente das brincadeiras, interagindo com os colegas brasileiros, evidencia relações culturais inclusivas e espontâneas. A linguagem, longe de ser uma barreira, torna-se um elemento de mediação, onde o desejo de se comunicar supera as dificuldades linguísticas, demonstrando a potência das crianças como caminhos, para viver uma relação intercultural. Contudo, esse mesmo espaço também é revelado tensões silenciosas que envolvem as diferenças, especialmente quando observamos crianças brincando sozinhas ou visivelmente desconfortáveis, como no caso da criança que menciona não ser querida pelos colegas. Aqui, a exclusão não ocorre pela origem étnico-racial, mas sim pela marca que ela carrega (as roupas inadequadas ao clima, a fala entristecida, e o isolamento) elementos que apontam para uma exclusão baseada na desigualdade social, expressão de uma ferida colonial ainda aberta. Percebemos que a escola observada, apresenta caminhos para a interculturalidade.

Jujuba de anis: um relato sobre as diferenças a partir da obra literária escrita por Bruno Freitas Oliveira e Sidney Meireles

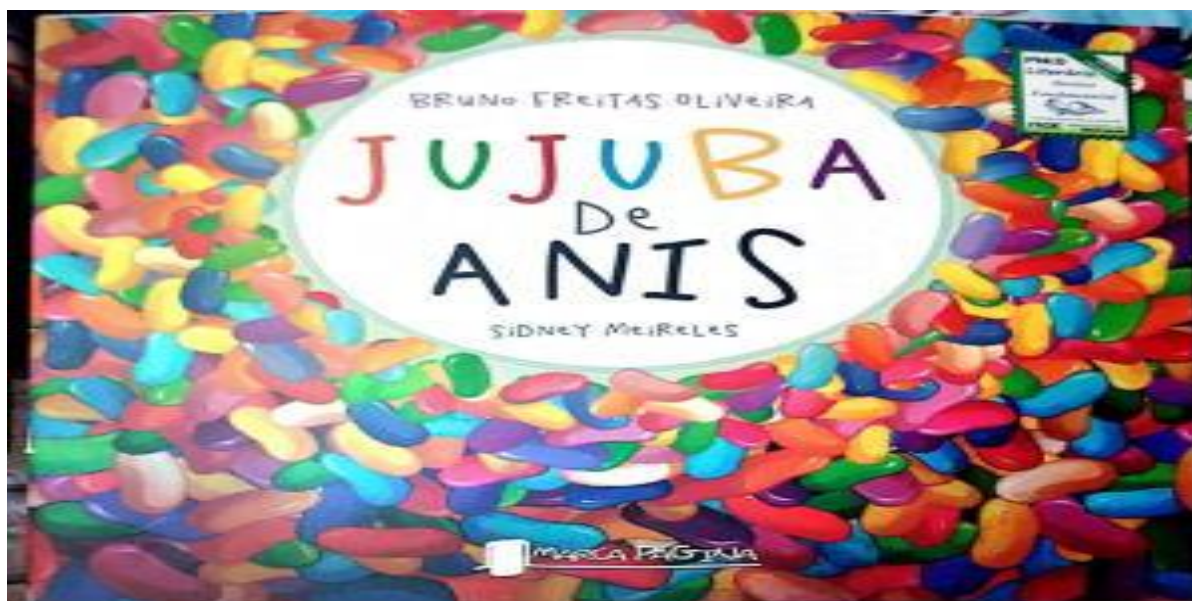


Imagem X: Livro Jujuba de Anis (Oliveira & Meireles)

A professora Celine, apresentou para os seus alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, o livro *Jujuba de Anis*, de Bruno Freitas Oliveira e Sidney Meireles. O livro explora temas delicados como diversidade cultural, discriminação e racismo de maneira poética e acessível, especialmente voltada para o público infantil. A trama gira em torno da jujuba de anis, um doce que se destaca por seu sabor e tonalidade únicos em meio a uma embalagem repleta de jujubas coloridas. A jujuba de anis simboliza a individualidade e a pluralidade, sendo inicialmente rejeitada pelas demais jujubas por ser considerada “diferente”. Contudo, ao longo da narrativa, os personagens aprendem a apreciar as particularidades e reconhecem que a diversidade é uma riqueza, e não uma desvantagem. A professora relata que

Foi muito prazeroso, a dinamica com esse livro. As crianças entenderam as questões de exclusão, pois no livro há uma jujuba excluída, por ser da cor preta. Alguns relataram que se sentiram excluídos em algumas situações da vida. Eles tiveram noção do preconceito causado, isso é incrível (Professora Celine, 2024).

Ainda alegamos que o trabalho com esse livro, ocorreu para a Feira Literária da escola, que levou como tema principal “*Doce*” e a professora, escolheu *Jujuba de Anis*, justamente por se tratar desta temática que envolve as diferenças e o conseqüentemente o racismo. Segundo Candau (2011), é fundamental que a escola adote uma postura de valorização das diferenças e de enfrentamento às discriminações, o que implica um esforço coletivo por parte dos educadores e a promoção de espaços de formação continuada que contemplem essas temáticas. Essa valorização proposta pela autora, e os espaços de formações continuadas, precisam acontecer, não só na sala de aula, mas também no cotidiano tanto dos professores, quanto da equipe escolar como um todo.

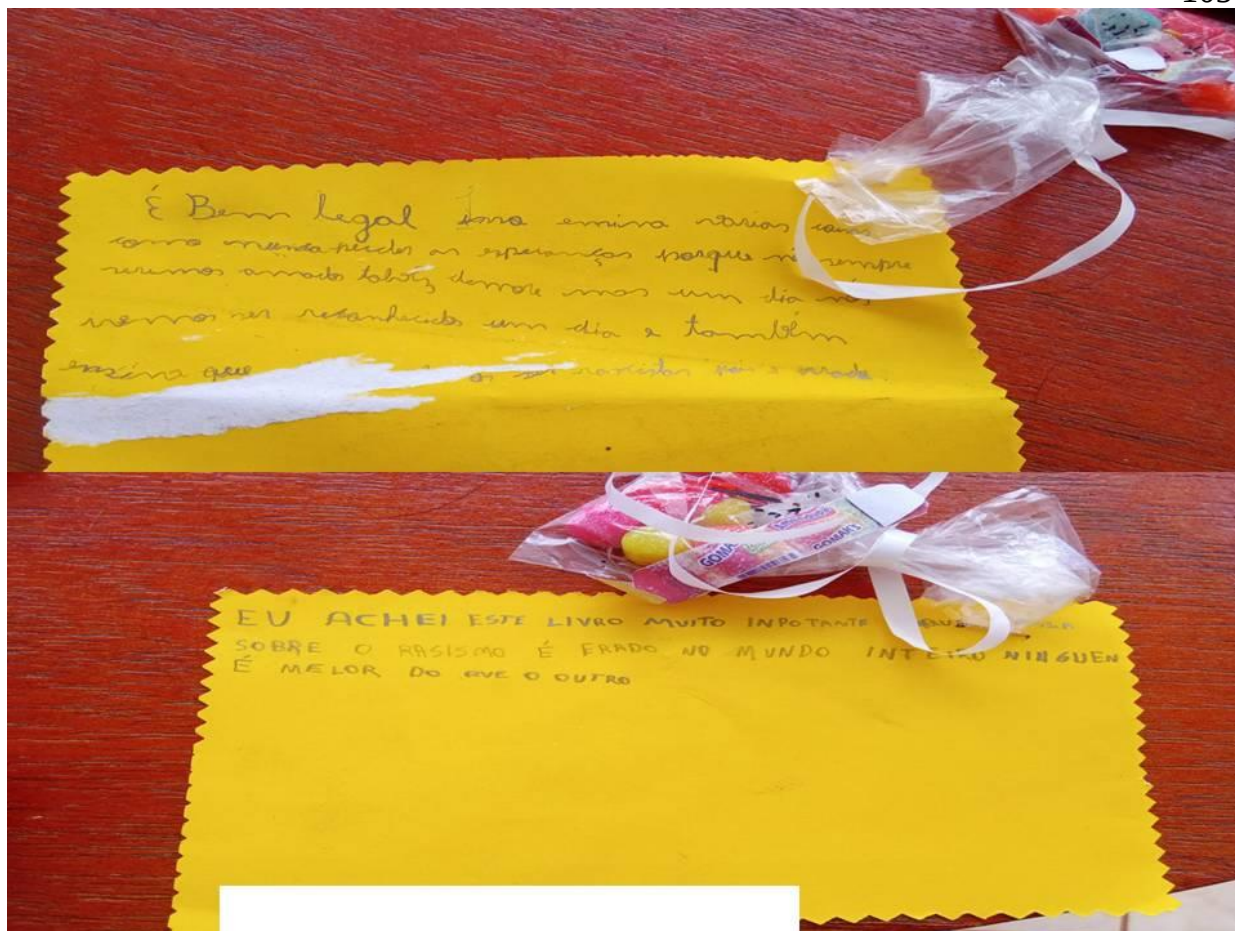


Imagem XI- Escritos das crianças sobre o Livro Jujuba de Anís.

Esses relatos são de duas crianças, sobre o livro *Jujuba de Anís*. O primeiro descreve que *“é bem legal isso ensina várias coisas, como nunca perder as esperanças porque nós sempre seremos amados talvez demore, mas um dia nós iremos ser reconhecidos e também ensina que não devemos ser racistas, porque é errado.* (criança Gustavo, 2024). Gustavo nos dá uma lição!!! Talvez demore mesmo, e o amor que Gustavo cita, é um amor que vai muito além das diferenças (im) postas!! É o amor do “aprender, a desaprender, a reaprender” (Mignolo, 2010, p. 290). A gente aprende sobre o racismo desde o berço materno. Desaprende com as lutas, com os exemplos, com o “sofrer na pele”, tamanha atrocidade. E reaprende outros caminhos, onde não aceitamos e nem vivemos como seres, que precisam silenciar tamanha crueldade, reaprendendo principalmente com o movimentos que lutam contra essas violências

os movimentos – negros e feministas, de índios¹⁹, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (Abramowicz, Rodrigues e Cruz, 2011, p. 89).

A criança Jorge, traz sua visão sobre o livro, e importantes palavras de um menino de apenas 10 anos sobre o quanto a prática de racismo é ofensiva. *“Eu achei esse livro muito importante, pois ele fala sobre o racismo, é errado no mundo inteiro, ninguém é*

¹⁹ No ano de 2019, ainda usava-se a expressão “índios” e não indígenas.

melhor do que o outro.” (Jorge, 2024). Além dessas contribuições escritas, a professora também contribui, dizendo que algumas crianças também disseram que sofreram a exclusão por serem “diferentes”. Uma por ser aluna nova, na escola, e não conhecer ninguém, e a outra por sua cor de pele “*Prof, eu era deixada de lado, e as vezes pensei que era por causa da minha cor*” (Selena, 2024). A autora Nilma Lino Gomes traz a questão do processo de decolonização das práticas educacionais, onde haja o combate ao racismo:

O processo de decolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se (Gomes, 2021, p. 436).

A educação reproduz e perpetua a colonialidade quando insiste em promover a ideia de civilização como algo exclusivo do Ocidente; ao adotar a lógica de que a ciência ocidental é a única forma válida e reconhecida de conhecimento; ao relegar os saberes provenientes do Sul do mundo a simples conhecimentos primários; ao colocar os saberes europeus, como o centro de tudo e esquecer das outras culturas (afro-brasileira, indígena, paraguaia, venezuelana). Onde as crianças indígenas só são notadas no dia 19 de abril, e ainda de forma estereotipada. Entretanto, a obra “Jujuba de Anis” pode ser uma ferramenta valiosa para promover interações interculturais no ambiente escolar, especialmente quando seu uso é planejado dentro das abordagens pedagógicas. Este livro aborda assuntos como identidade, ancestralidade, diversidade étnica e racial, além de pertencimento, que são fundamentais para o caminho da educação intercultural.

Larissa e a boneca negra na brinquedoteca

Essa imagem, associada ao relato da criança branca que pede a boneca negra dizendo “Tia Carol, ela se parece com você”, nos oferece uma rica oportunidade de refletir sobre as relações culturais e a interculturalidade no ambiente escolar.

A criança Larissa estava na brinquedoteca, e me pediu para pegar uma boneca da caixa. Na prateleira, haviam sete bonecas loiras dos olhos azuis e duas bonecas negras. O mais curioso, foi que Larissa, pediu a boneca negra! E Larissa é branca dos olhos azuis e cabelo loiro. Eu perguntei a criança, o porquê da escolha... ela disse “Tia Carol, ela se parece com você”. (Larissa, 2024). Ninguém disse a Larissa, que existe uma boneca perfeita. Ela só queria brincar, sem rótulos, sem prisões, entendendo que a boneca é algo legal, sendo branca, negra ou ruiva. Criança não nasce racista. E o gesto da criança nos revela um olhar atento para a diversidade e o reconhecimento da diferença como algo positivo e afetivo. Ao fazer associação a boneca, a criança demonstra, carinho e

identificação, o que rompe com estereótipos raciais que historicamente excluem ou invisibilizam corpos negros em brinquedos, mídias e espaços de cuidado. Desde então, faz-se necessário a decolonização das mentes, principalmente dos educadores e das devidas formações pedagógicas, conforme aponta Nilma Lino Gomes:

A decolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública (2011, p. 437).



Imagem XII: Bonecas de diversas cores de pele na escola

Esse episódio evidencia a presença de interculturalidade, fazendo das relações culturais um terreno fértil para olhares mais sensíveis. A fala da criança convoca a pensar a convivência e o afeto como forças de desconstrução de preconceitos e de valorização da diversidade na escola.

Para a professora Maria, todas as crianças são iguais

No momento de diálogos ou conversas informais, eu e a professora Maria estávamos em dia de formação, e fiz a seguinte pergunta: “Professora, você acredita que há diferenças na sua sala? Ela me disse, que não! Pois ela trata todas as crianças iguais. E me relatou algo da sua infância...

Quando eu era pequena, eu fui excluída... A professora dizia, quem quer ler? Eu erguia a mão e ela me ignorava... Ai uma vez ela me disse, para eu parar de erguer a mão, pois eu não sabia ler.. Mas eu sabia sim!! Eu acho que ela falava isso, porque eu sou negra e meu cabelo é crespo.. Ai minha tia, foi na escola e pediu para ela, parar com isso e deixar eu ler... A professora pegou um livro da Barsa, e falou, então leia... E eu li, Carol... Lindamente. E eu perguntei, a senhora não gosta de mim, por causa da minha cor?

- Ela disse, não, não é isso!! Desculpa. Depois eu comecei a ler e ela gostou de mim... Mas doeu.... Ai eu não gosto de tratar minhas crianças com diferença, porque doeu em mim isso (Maria 15/03/2023).

O relato apresenta, de maneira sensível e impactante, como o preconceito racial pode se manifestar de forma sutil, mas ao mesmo tempo muito dolorosa, no ambiente escolar (que deveria ser um espaço de acolhimento e crescimento para todos). Um exemplo disso é a situação da Maria, que foi excluída inicialmente pela professora sob a justificativa de que ela "não sabia ler", mesmo quando a aluna demonstrava interesse e tinha capacidade para aprender. Essa atitude revela um preconceito baseado em estigmas raciais, ligados à cor da pele e à aparência física, como o cabelo crespo. É um caso que chamamos de racismo institucional ou estrutural, ou seja, práticas discriminatórias que acabam se tornando comuns no dia a dia das instituições, muitas vezes de forma naturalizada e sem que as pessoas percebam. O momento em que a educadora é desafiada pela tia da estudante e depois pela própria Maria, que questiona se o preconceito está relacionado à sua cor de pele, acontece algo de suma importância: a reação da professora, embora rejeitando a motivação racista, revela desconforto e uma possível conscientização (porém isso somente ocorre após Maria demonstrar sua habilidade). Isso expõe uma lógica cruel: a criança negra precisa "comprovar" seu valor e superar preconceitos para ser vista como merecedora de atenção e respeito — algo que seus colegas brancos frequentemente recebem sem esforço. A narrativa também ressalta os impactos emocionais duradouros dessa vivência, que Maria carrega para a vida adulta e que afetam diretamente a maneira como se relaciona com as crianças. Nesse contexto, há um aspecto educativo, de resistência e de mudança, que sugere caminhos para uma educação antirracista, (pois a percepção da professora, o outro é construído, a partir de histórias e vivências).

Então, percebemos que diferença é algo que ainda assusta a escola e o professor, pois implicaria a impossibilidade de caracterizar a diferença, nomeá-la no discurso da identidade. É como se a diferença fosse algo de exclusão. A partir da dor vivida da professora Maria, caracterizou a diferença, com racismo vivido na infância, onde ela passa a tratar todas crianças "iguais".

Logo, devemos pensar em uma educação antirracista, deveria começando nos espaços educativos, conforme aponta Nilma Lino Gomes:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p. 44).

Nilma Lino Gomes, destaca a identidade negra como um processo dinâmico e em constante construção, influenciado pelos diversos contextos nos quais os sujeitos negros estão inseridos, inclusive o ambiente escolar. Ao reconhecer que a escola participa ativamente dessa formação identitária, a autora reforça a responsabilidade da instituição em acolher, respeitar e valorizar a diversidade de identidades. Isso implica não apenas reconhecer a presença negra, mas também promover práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, contribuindo para a construção de um ambiente mais justo e equitativo.

Formação na escola: Sobre acolhimento e as diferenças



Imagem XIII: Ninguém nasce racista²⁰. Fonte: Arquivo Pessoal da autora

No dia 05 de março de 2025, foi ministrado pelas coordenadoras do Ensino Fundamental, uma formação sobre a temática acolhimento. Em um dos momentos, elas apresentaram um vídeo intitulado “Ninguém nasce racista”. O vídeo mostra como o racismo é perpetuado por meio de práticas culturais, e discursos historicamente enraizados. O título “Ninguém nasce racista” mostra que o racismo é algo aprendido na sociedade. Podemos perceber que, crianças pequenas percebem diferenças entre raças, mas o preconceito surge com o tempo, influenciado pelo outro, pela mídia e por relações sociais que favorecem alguns grupos e prejudicam outros. No momento da roda de conversa, alguns professores disseram: “todos nós somos diferentes, cada pessoa é única, e isso não deve

²⁰Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>

ser medido, em relação a cor” (Professora Anabela, 2025). Segundo a autora Nilma Lino Gomes:

por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (Gomes, 2005, p. 44).

Podemos perceber como o racismo é adquirido e mantido por meio de uma estrutura social que historicamente exclui, o que se relaciona diretamente com o vídeo "Ninguém nasce racista". Assim como o vídeo ilustra que o preconceito não é uma característica inata, mas algo que é ensinado, Nilma Lino Gomes enfatiza que, a percepção de inferioridade associada à população negra é um resultado de uma nação que não abordou de maneira clara e eficaz as repercussões da escravidão. A falta de políticas antirracistas muito depois da abolição e a ilusão de neutralidade apenas continuaram a perpetuar o racismo estrutural, fazendo da cor da pele um aspecto crucial na vida social dos indivíduos.

Ainda a professora Julia, faz um comentário dizendo que: “criança não nasce racista mesmo, mas ela vai aprendendo a ser. É aquilo né, eu criticava as cotas na universidade, mas depois aprendi que é necessário eles (as pessoas negras), não têm os mesmos direitos e oportunidades que nós (brancos), temos”. (Professora Julia, 2025). A professora afirma que o racismo é uma formação social e cultural, que se espalham por meio de hábitos diários, narrativas e até mesmo omissões, frequentemente aceitas com o normais dentro do contexto escolar e familiar. A observação de Julia, ao mencionar que inicialmente criticou as cotas, mas depois compreendeu sua importância, retrata uma transformação na percepção. Este tipo de declaração é valiosa do ponto de vista etnográfico, pois demonstra como a professora navega entre o entendimento convencional e uma consciência mais crítica, onde sua opinião também destaca a desigualdade sistêmica que, ao longa história, tem negado aqueles que são diferentes, o acesso igualitário a direitos e oportunidades em comparação aos brancos, evidenciando a função da educação na construção de uma sociedade mais equitativa.

Eu tento fazer a interculturalidade acontecer nas minhas aulas, eu me esforço muito, sabe ?

Sentei-me na sala dos professores, e me aproximei da professora Raquel. Logo iniciei algumas perguntas: “Professora, notei que no seu quadro de alunos, você possui algumas crianças estrangeiras. Pode me falar mais um pouco sobre elas” ? Ela sem hesitar inicia:

Sim, chegaram neste ano de 2024, uma criança paraguaia, e uma boliviana. Conversei com as crianças que elas eram diferentes, que elas falavam de uma forma diferente, mas que dava pra entender. Foi um desafio. Eu não sei falar espanhol, eu me esforço para incluí-las nas aulas (Professora Raquel, 2024).

Foi possível notar um grande esforço da professora para fazer, a inclusão desses alunos, que saíram de seus países, e tiveram que “adaptar-se” a uma nova cultura. A mesma ainda relata que “tenta promover a tal interculturalidade”, deixando os alunos estrangeiros, falaram sobre seus costumes: “Professora, preciso falar para você sobre um dos principais assuntos da minha pesquisa: a interculturalidade. Ela deve promover um diálogo de saberes entre as culturas. Você consegue perceber isso em sala de aula” ? Ela sorri e diz:

Olha, esses dias eu pedi para as crianças falarem sobre comida. Fiz uma rodinha de conversa, e a criança boliviana, disse que toma bastante caldo em casa, mesmo no calor. E a paraguaia, que a mãe fazia chipa no café da manhã, no forno de barro. Logo surgiram questionamentos: O que é forno de barro? Lá na minha casa o forno é de alumínio”, aí eu trouxe umas imagens sobre o forno de barro, e iniciei vários diálogos. Eu tento inclui-los ao máximo nas questões pedagógicas. (Professora Raquel, 2024)

A professora Raquel emerge como uma educadora que, mesmo sem formação específica em interculturalidade ela pode, a partir de sua prática cotidiana, incorporar uma postura intercultural se estiver aberta ao reconhecimento do outro como legítimo portador de saberes e experiências. Se a professora Raquel reconhece e valoriza os saberes dos alunos, principalmente os provenientes de culturas historicamente marginalizadas (indígenas, quilombolas, periféricas, migrantes, etc.), ela já começa a trilhar um caminho intercultural, ainda que não nomeie sua prática dessa forma, ou domínio da língua espanhola, se empenha em acolher e incluir crianças migrantes (no caso, uma paraguaia e uma boliviana) dentro de sua prática pedagógica. Seu relato mostra um reconhecimento inicial das diferenças linguísticas e culturais, e um esforço ético e pedagógico para transformar essas diferenças em pontes para o diálogo. Podemos destacar que a escuta ativa e o reconhecimento dos saberes dos alunos estrangeiros como legítimos e dignos de espaço no currículo escolar. Ao abrir espaço para falarem sobre comidas típicas, a professora não só estimula a expressão das identidades culturais dessas crianças, mas também provoca curiosidade e diálogo entre os alunos brasileiros, gerando um momento

concreto de relações interculturais. A frase da professora “eu tento promovê-la ao máximo nas questões pedagógicas” reflete o caráter processual e inacabado da educação intercultural, que não se resume a datas comemorativas ou folclorização das culturas, mas sim à criação de espaços contínuos de trocas significativas, onde as diferenças não são apagadas, mas integradas de forma crítica e dialógica. Candau (2012) ressalta que para potencializar os processos de aprendizagem escolar e assegurar o direito à educação para todos, é fundamental reconhecer a urgência de trabalhar as questões relacionadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Podemos sinalizar uma perspectiva comprometida com a equidade educacional ao afirmar que a efetivação do direito à educação e a qualificação dos processos de aprendizagem passam, necessariamente, pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças culturais no espaço escolar. Tal posicionamento dialoga com os princípios da interculturalidade crítica, ao considerar que a escola, enquanto espaço social de produção de saberes e identidades deve ser sensível às múltiplas formas de ser, viver e aprender presentes no cotidiano dos sujeitos.

Meu cabelo também é bonito;

Durante o intervalo algumas meninas se reúnem para brincar de salão de beleza. Uma multiplicidade de tipos de cabelos. Cabelo cacheado, cabelo liso, cabelo crespo. O que mais me chama a atenção é que, não há uma exclusão. As meninas brincam de fazer penteados, maquiagens imaginárias. Criança sendo criança no seu momento do brincar. Elas têm entre quatro e cinco anos e observa-se uma relação cultural na infância. Este é também um espaço importante para observar como as fronteiras da diferença são construídas, ou não são. Cabelos cacheados, lisos, crespos... uma variedade de estilos, histórias e raízes se misturam ali, através de gestos de cuidado e imaginação. Nesse momento, a brincadeira funciona como um espaço simbólico onde as diferenças ainda não se transformam em desigualdades. Porém, há um alerta delicado e importante: não se trata de afirmar que todas essas crianças são iguais por natureza, mas sim de reconhecer que esse momento é frágil e pode ser moldado. Nilma Lino Gomes aponta que:

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade (Gomes, 1995, p. 51).

A infância, mesmo sendo marcada pela brincadeira e pela vontade de conhecer o

outro, não está imune às influências do ambiente social. E é justamente aí que está a tensão: existe o risco de que esse convívio plural, seja dominado por discursos que criam hierarquias, excluem ou racializam as pessoas. As relações culturais que se formam ali têm um potencial intercultural, não porque as pessoas estejam conscientemente celebrando a diversidade, mas porque ainda não foram influenciadas pelos filtros do preconceito da exclusão ou das normas estéticas. Nesse sentido, a interculturalidade aparece como uma possibilidade: ela surge do encontro respeitoso, da curiosidade sem vontade de dominar e de uma convivência que não exige que todos sejam iguais. A interculturalidade não é percebida de imediato, mas existe desde o primeiro contato, em especial, entre as crianças que não fazem filtro nas relações.

Ela é um processo que precisa ser cultivado e alimentado. A infância, com sua força e espontaneidade, nos dá um ponto de partida. Cabe a nós, adultos e educadores, decidir se esse ponto vai se transformar em um caminho de aprendizado ou em um desvio.

As cenas etnográficas mostradas neste subcapítulo revelam que as relações entre as pessoas na escola muitas vezes passam por tensões, silêncios e também por momentos de reconhecimento e abertura ao outro. Ao observar o dia a dia de crianças migrantes, professores e diferentes experiências dentro do ambiente escolar, entende-se que a presença da diferença (seja ela cultural, linguística, étnico-racial ou social) nem sempre caminha para a promoção das relações interculturais.

Luciano, Alane, Larissa e muitas outras vozes de crianças e jovens mostram que, embora a escola seja um lugar importante para convivência com diferentes culturas, ainda existem estruturas coloniais e práticas dominantes que dificultam ouvir, acolher e dialogar com todas as culturas. Essas exclusões não acontecem apenas por falta de tradutores ou por negligência das instituições, mas por uma ausência mais profunda: a Unidade esforça-se para ter um olhar crítico e formador que entenda a interculturalidade como uma construção política, pedagógica e emocional. Sendo assim, aparecem sinais de mudança nessas barreiras invisíveis: uma criança branca que acha bonito o cabelo de uma boneca negra; um grupo de meninas brincando de salão de beleza e respeitando os diferentes tipos de cabelo; uma professora que, mesmo sem formação específica, dá espaço para os conhecimentos culturais das alunas estrangeiras. Embora ainda estejam em fase inicial e delicada, esses momentos mostram que é possível estabelecer relações interculturais de verdade (que surgem mais das trocas do dia a dia do que de orientações formais das instituições). Por fim, acredita-se que as relações entre as pessoas, quando baseadas em uma escuta atenta, afeto e respeito pelas diferenças, podem criar um ambiente propício para construir relações interculturais. Mas isso exige que deixemos de lado os padrões tradicionais de normalização, repense a formação dos professores, invista em políticas

educacionais que valorizem as diferenças como uma fonte de força e, principalmente, dê espaço às histórias que vêm do *outro*. Como sugere Mignolo (2008), é preciso desaprender para aprender com o outro, com coragem, reflexão crítica e um compromisso ético com uma educação mais humana e decolonial.

Considerações finais

Esta tese nasceu de uma inquietação profunda: compreender se e como as relações culturais no cotidiano de uma escola pública podem visibilizar as diferenças e possibilitar o surgimento de relações interculturais. Ao longo do percurso, a pergunta inicial foi se desdobrando em outras: Como a raça, a classe, o gênero, a religião, a nacionalidade e a territorialidade são nomeadas, silenciadas ou negociadas nos documentos oficiais e nas práticas da escola? Que modos de ver, sentir e narrar às infâncias são autorizados ou interditados no cotidiano da rede municipal de Maracaju/MS? Ao retomar essa problematização, reconheço que a pesquisa não buscou respostas fechadas, mas a abertura de um campo de tensão, no qual a escola aparece simultaneamente como espaço de reprodução da colonialidade e de invenção de brechas interculturais.

O objetivo geral foi observar se e como as relações culturais na dinâmica da escola visibilizam as diferenças, possibilitando relações interculturais. Desdobrados nesse horizonte, os objetivos específicos orientaram o movimento da escrita: discutir os conceitos de colonialidade, modernidade, decolonialidade, diferenças e interculturalidade; descrever o lugar das diferenças nas relações culturais no cotidiano escolar; analisar o lugar das diferenças no currículo da rede municipal e no Projeto Político-Pedagógico da escola; e compreender a presença da interculturalidade nas práticas e relações estabelecidas no dia a dia, apesar da hegemonização presente no sistema escolar. Ao olhar agora para o caminho trilhado, considero que a tese conseguiu articular esses objetivos em um movimento circular: parto da problematização da colonialidade e das diferenças, mergulho na análise de documentos e práticas e retorno a essa problematização com outras palavras, alimentada pelas vozes da escola.

A discussão teórica situada nos Estudos Culturais, no pós-colonialismo e no pensamento decolonial permitiu afirmar que a escola analisada não é um espaço neutro, mas um território de disputa de significados e de posições de sujeito. A leitura de autores como Quijano, Mignolo, Walsh, Candau, Abramowicz, Silva, Bhabha e tantos outros ajudou a compreender que as hierarquias raciais, de gênero, de classe e de nacionalidade não são acidentes, mas efeitos de uma longa história de colonialidade do poder e do saber. Ao

trazer para o centro do debate as noções de diferença, identidade, representação e interculturalidade crítica, a tese buscou mostrar que não basta “aceitar” a diversidade, é preciso interrogar as condições históricas que produzem a desigualdade e os modos como a escola, muitas vezes, a legitima.

Quanto ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico, a análise evidenciou que a rede municipal produz documentos que nomeiam a diversidade, mencionam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, registram a presença de diferentes grupos culturais e fazem referência à inclusão. No entanto, essas nomeações, na maior parte das vezes, aparecem de forma genérica, pouco articuladas a um projeto político-pedagógico intercultural crítico. A diferença tende a ser tratada como algo a ser acolhido moralmente, e não como um eixo estruturante do currículo e da organização da escola. Em muitos momentos, a linguagem dos documentos segue atrelada a uma lógica universalizante e abstrata de “aluno” e “família”, que pouco deixa ver as concretas crianças indígenas, negras, fronteiriças, migrantes, quilombolas, com deficiências, que habitam as salas de aula.

Nas práticas observadas na escola, foi possível constatar que as diferenças, embora muito presentes, são frequentemente tratadas de forma superficial. Aparecem em atividades pontuais, em datas comemorativas, na decoração de murais, em projetos de curta duração, mas custam a se inscrever como conteúdo permanente, como critério de escolha de materiais, como princípio de organização dos tempos e espaços escolares. A interculturalidade tende a ser confundida com “harmonia” ou “boa convivência” entre crianças, sem que se problematizem as relações de poder que atravessam a cor da pele, a língua, o sotaque, o país de origem, a religião ou o local em que se mora. A pesquisa mostrou, assim, que a diferença muitas vezes é estetizada, folclorizada ou moralizada, e pouco reconhecida como lugar de produção de conhecimento, de conflito legítimo, de negociação de sentidos.

Ao mesmo tempo, as observações de campo revelaram frestas importantes. Pequenos gestos, quase imperceptíveis aos olhos apressados, romperam com a lógica colonizadora: uma professora que se dispõe a escutar a criança migrante na sua mistura de português com espanhol; um cartaz feito pelas crianças que questiona o racismo; uma roda de conversa em que experiências de meninas com cabelos crespos ganham centralidade; um planejamento que tenta incluir livros com protagonistas negros e indígenas para além do dia 20 de novembro ou do dia 19 de abril. Esses momentos não anulam as marcas da colonialidade, mas anunciam outras possibilidades de escola, em que a diferença deixa de ser apenas objeto de tolerância para se tornar fonte de interrogação e de reconfiguração do currículo.

Nessa perspectiva, compreendo esta tese como um exercício de desobediência epistemológica. Assumir um olhar decolonial significou deslocar a escola do lugar de simples “aplicadora” de políticas e currículos, para reconhecê-la como lugar de produção de saberes, inclusive aqueles que não cabem nas categorias da ciência moderna. A escrita, ao entrelaçar memórias familiares, experiência docente e análise crítica, procurou romper com a ideia de que apenas certas vozes podem falar sobre currículo e diferenças. Ao narrar a própria trajetória, marcada por origens indígenas e negras, por experiências de exclusão e resistência, a autora se coloca como sujeito de conhecimento, tensionando a hierarquia implícita entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

A partir das análises realizadas, é possível indicar algumas pistas de deslocamento curricular e institucional. Uma delas diz respeito à necessidade de que o currículo da rede e o PPP da escola assumam explicitamente as diferenças como eixo estruturante, o que exige revisitar objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, organização dos tempos e espaços, escolha de materiais e livros. Outra pista é a construção de protocolos de acolhimento a crianças e famílias indígenas, migrantes e negras, que considerem língua, religião, modos de vestir e de comer, datas importantes, situações de vulnerabilidade. Uma terceira pista envolve a ampliação dos espaços em que as próprias crianças possam narrar suas histórias, produzir textos, imagens, desenhos, vídeos, poemas, em que se reconheçam como protagonistas e produtoras de saberes.

Ao mesmo tempo, a tese evidencia os limites da pesquisa realizada. O recorte em uma escola específica e em um determinado período histórico não permite generalizações sobre toda a rede, nem sobre outras realidades. A etnografia pós-moderna, ao valorizar o que foi visto, ouvido e analisado é atravessado pela posição da pesquisadora, pelas relações estabelecidas com os sujeitos, pela própria dinâmica escolar no momento da pesquisa. Por isso, as considerações finais não pretendem encerrar o debate, mas oferecer elementos para que outros olhares, em outros contextos, possam continuar a interrogar o currículo, as práticas e as políticas educacionais a partir das diferenças.

Nesse horizonte, emergem possibilidades de pesquisa que podem ampliar o debate sobre a temática. Uma possibilidade é desenvolver estudos comparativos entre diferentes escolas da rede municipal, incluindo Centros de Educação Infantil e escolas de anos iniciais, para compreender como as relações interculturais se configuram em contextos com composições étnico-culturais distintas e projetos pedagógicos variados. Outra possibilidade é investir em pesquisas que tenham as crianças como co-pesquisadoras, produzindo dados por meio de desenhos, fotografias, mapas afetivos da escola, narrativas

orais e outros dispositivos que respeitem suas linguagens próprias, de modo a tornar mais visíveis suas percepções sobre diferenças, injustiças, pertencimentos e exclusões.

Também se mostram férteis pesquisas que articulem formação docente e acompanhamento do cotidiano escolar por períodos mais longos, permitindo observar como propostas de formação intercultural crítica se traduzem (ou não) em mudanças nas práticas e nas relações. Investigações que acompanhem processos formativos em serviço, rodas de estudo sobre decolonialidade, grupos de trabalho sobre currículo intercultural e avaliação, por exemplo, podem dar as condições institucionais e subjetivas para que brechas e resistências se ampliem. Ainda nesse campo, há espaço para estudos que examinem mais detidamente o papel das equipes gestoras e das secretarias de educação na sustentação de políticas de formação que não sejam episódicas, mas estruturantes.

Outra frente de pesquisa importante diz respeito às famílias e às comunidades. Pesquisas que se aproximem de povos indígenas, comunidades negras, populações fronteiriças e migrantes podem aprofundar a compreensão sobre como esses sujeitos percebem a escola, como avaliam o tratamento dado às suas culturas e que expectativas alimentam em relação à educação das crianças. Isso permitiria tensionar a distância entre o discurso oficial da inclusão e as experiências concretas de quem, muitas vezes, continua a se perceber como “estrangeiro” ou “não pertencente” no espaço escolar. Tais estudos poderiam contribuir para a elaboração de propostas de participação mais efetiva das famílias na construção do PPP e do currículo, para além da lógica da “colaboração” pontual.

Encerrando esta escrita, reafirmo que o percurso desenvolvido nesta tese reforça a urgência de uma educação que assuma as diferenças não como problema a ser corrigido, mas como potência para a reinvenção da escola. As relações culturais vividas na escola investigada mostram que as relações interculturais acontecem, e elas não surgem automaticamente da presença de crianças indígenas, negras, migrantes, fronteiriças ou de diferentes credos, mas podem ser construídas quando se aposta em uma pedagogia da escuta, do afeto, da responsabilidade ética e da coragem política. Se esta tese conseguir provocar deslocamentos, suscitar perguntas e inspirar outras pesquisas e práticas que caminhem na direção de uma educação intercultural crítica e decolonial terá cumprido sua função.

Para encerrar, deixo uma carta escrita no ano de 2025, (para uma vida toda) ao fim da escrita desta tese, feita por uma mulher parda, casada, mãe, professora e que luta incansavelmente pelo respeito e diálogo com as diferenças no âmbito da educação.

Querida Ana,

Antes de entrarmos na discussão, preciso te recordar de alguns momentos, que foram essenciais para a escrita desta carta. O primeiro deles é o ano de 2018, onde você fez sua inscrição, para cursar uma disciplina como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, sob a orientação do Professor Marcos Bessa. Quando aprovada, sua história mudou. Você conheceu o Decolonial e começou a enxergar o mundo, a educação, os saberes de uma forma *outra*. Entendeu que tais classificações, impostas pelo sistema hegemônico de poder, já não fazia mais parte da sua vida!! E que os subalternizados, os não europeus, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os negros, dentre tantos outros, possuem seu lugar de fala, e também produzem conhecimento, tanto quanto aquele modelo "considerado" perfeito.

Os caminhos que você percorreu na pós-graduação, foram de suma importância para a construção de uma *"outra identidade"*. A Ana de 2022 enxergou outros lugares e outras possibilidades. Entendeu e trouxe para si um ensino mais humano, sensível e que abrange as diferenças, não em um processo exclusivo, e sim no processo humano.

Nos caminhos educacionais, na escola Osvaldo Fernandes Monteiro, na Manoel Ferreira de Lima, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e na Universidade Católica Dom Bosco, você foi aprendendo a desencaixar o corpo e a mente do molde que te ensinaram a admirar. Em cada sala de aula, em cada corredor, em cada reunião pedagógica, foi ficando mais evidente que aquele modelo de escola neutra, universal, branca, masculina, cristã, nunca foi neutro, nunca foi universal. Ele tinha cor, território, classe social, gênero e uma língua que silenciava muitas outras.

Ali, convivendo com crianças, famílias, colegas professores, gestores e estudantes universitários, você começou a perceber que o currículo não está só no papel. Ele aparece no modo como se fala com as crianças indígenas, na forma como se corrige o português de quem mistura línguas e sotaques, nas piadas sobre religiões de matriz africana, nos livros que entram e nos que nunca chegam às estantes. Foi nesse cotidiano que o decolonial deixou de ser apenas categoria teórica e se tornou lente, ferida e possibilidade.

Você descobriu que não bastava citar autores críticos nas referências, era preciso deslocar o lugar de onde você fala. A Ana que um dia repetiu sem questionar o que estava nos manuais, começou a perguntar quem escreveu aqueles textos, a partir de onde, para quais corpos e territórios. Começou a se incomodar quando as infâncias indígenas apareciam apenas em datas comemorativas, quando as crianças negras eram lembradas

quase sempre em situações de falta, quando a periferia entrava nas aulas só como “problema social” e não como lugar de produção de saberes, afetos e potências.

Nesse processo, você foi entendendo que também foi educada para desejar ser “modelo”: a aluna ideal, a professora ideal, a pesquisadora que se aproxima da referência europeia. O pensamento decolonial te deu vocabulário para nomear o mal-estar. Falou de colonialidade do poder, do saber e do ser, e te ajudou a perceber como isso atravessava o teu corpo de mulher, trabalhadora, pesquisadora, muitas vezes convocada a caber em um padrão que não reconhecia a tua história, a tua família, o teu chão sul-mato-grossense.

Ao mesmo tempo, foi nesses espaços que você encontrou fissuras. Crianças que desenhavam mundos que o currículo não previa. Colegas que também se incomodavam com o racismo naturalizado. Professoras que, mesmo sem usar a palavra “decolonial”, resistiam ao impor outras lógicas de cuidado, de tempo, de escuta. Foi ali que você percebeu que a tarefa não era destruir tudo, mas desobedecer ao lugar único e abrir caminhos para muitas histórias, muitas teorias, muitas pedagogias.

Então o que fazer com o modelo: mande-o para a pequipe – para a pátria Europa que o pariu como estética. Afinal, para que servem os modelos? Nada, nada, nada, absurdamente nada. Não se trata de simplesmente, pensando na ideia de deseuropeizarmos, abandonar e excluir todo esse pensamento colonial. São necessárias “Outras” possibilidades para pensarmos a nós mesmos. Através de discursos, por exemplo, pensados por críticos latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses ao pensarmos nas nossas especificidades locais. (Bessa-Oliveira, 2018, p. 262-263).

A provocação do professor Marcos Bessa ecoa forte em você. Quando ele questiona para que servem os modelos e aponta que talvez devamos devolvê-los à Europa que os pariu como estética, ele está te lembrando que não é preciso viver em função de uma forma pronta, pensada para outras realidades e outros corpos. Ao invés de seguir apenas copiando, você pode escolher se orientar por referências latino-americanas, brasileiras, sul-mato-grossenses, por vozes que falam desde o Pantanal, a periferia, as aldeias, as comunidades de fé, os terreiros, as ocupações.

Isso não significa negar tudo o que vem de fora, mas recusar a hierarquia que coloca o pensamento europeu como medida de tudo. Significa assumir que você, Ana, educadora e pesquisadora, também produz conhecimento quando escreve sobre as crianças da tua cidade, quando escuta as mães na porta da escola, quando analisa documentos oficiais a partir das marcas de raça, gênero, classe, religião e território. Significa afirmar que a tua experiência e a das crianças com quem você caminha também é teoria.

Hoje, quando você olha para trás, vê que aquela disciplina de 2018 abriu uma fresta que nunca mais se fechou. A Ana de 2022 e a de agora não cabe mais inteira na lógica meritocrática, individualista e embranquecida da formação docente. Você aprendeu a se pensar com outros, a partir do Sul, com olhos atentos às infâncias que o currículo insiste em marginalizar. Aprendeu que não há neutralidade possível quando se escolhe quem aparece quem fala, quem é lembrado e quem segue sendo silenciado.

Que esta carta sirva para te recordar, nos dias de cansaço, que o teu caminho não é pequeno. Você atravessou instituições, teorias, práticas, dores e descobertas para afirmar um jeito de ser professora e pesquisadora comprometido com a dignidade das crianças e de seus mundos. Seguir pensando de forma decolonial é não se esquecer disso, é continuar abrindo brechas para outras epistemologias entrarem na sala de aula, é aceitar o desconforto como parte do processo de desaprender e reaprender.

Com carinho: Ana Carolina

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal

da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 1, n. 2, Dossiê, jul./dez. 2011.

AVELINO, Francisca Alves. Escola: espelho das diferenças, construção de identidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. *Escola: lugar de igualdades ou diferenças?* 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. Comida é arte, cultura é arte, conhecimento também é arte: primeiros passos para um esboço de arte, gastronomia e educação para além da alma. Revista LAH MABO. v. 20, p. 01-23, 2019, Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista%20LAH%20-%20MABO%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso 01 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mai/2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28. Mai/2024

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos*. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120 (jul.–set. 2012).

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

_____. EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA—Construindo Caminhos. In.: WALSH, Catherine (editora). Pedagogias decoloniales— Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. - Tomo I – Série Pensamiento decolonial. Quito – Ecuador, Abya-Yala, 2017.

DABASHI, Hamid. *¿Podemos pensar los no-europeos?*. Buenos Aires: Del Signo. 2018, p. 69-120.

DA SILVA Caldeira, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves; ETNOGRAFIA EDUCACIONAL E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA BRICOLAGEM METODOLÓGICA PARA PESQUISAR CURRÍCULOS Revista e-Curriculum, vol. 14, núm. 4, outubro-dezembro, 2016, pp. 1499-1526 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

DELEUZE, Gilles. Conversações (1972–1990). São Paulo: Editora 34, 1992.

FLEURY, Reinaldo. Educação Intercultural e Movimentos Sociais. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 51^oed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 2015.

FROTA, Edlane Mendes da. *Diferenças de Gênero na Escola: um olhar sobre as práticas escolares da Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes* (Dissertação de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional). Sobral, CE: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2023.

GASTALDO, Denise. Prefácio – Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios à articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9–10.

GESSINGER, Rosana Maria. *Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006

GIROUX, H. A.. Currículo, cultura e ensino crítico: uma perspectiva pós-moderna. In: Pinar, W. F. (Org.), Currículo: teorias em disputa. 1997.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no. Brasil, uma breve discussão. Ação educativa. org. br, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10a ed. Rio de janeiro: dp&a; 2006.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 65–87.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.).

Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”. Em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, 2ª ed., editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. *#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentro fora da escola*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.32, N.94, 2017. p. 1-18.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento: sobre descolonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. In: MIGNOLO, Walter. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB, 2015, p. 173-189.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina, 2010.

MOON, Sun Myung. *Um cidadão do mundo que ama a paz*. São Paulo: Il Rung Gráfica e Editora, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

MUNICÍPIO DE MARACAJU. Currículo Municipal de Maracaju/MS: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Maracaju: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: <http://www.maracaju.ms.gov.br/educacao/curriculo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. *Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019.

OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de. *O outro na escola: algumas representações a respeito da diferença*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

PENA, Adriana de Carvalho Pessato. *Desigualdades e diferenças na sala de aula: a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. (Orgs.) São Paulo; Editora Cortez. 2009, Cap. 02, p. 73 à 117).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: (Orgs.). Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARON, Rosa; Mire as estrelas. 2020. Disponível em: <<https://www.cifras.com.br/cifra/rosadesaron>> Acesso em 02 jul. 2024.

SKLIAR, C. ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ?? Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

SILVEIRA, Marly de Jesus. *Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento*. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEDESCHI, Sirley Lizott. Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

WALSH, Catherine. Memorias Del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”.(Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Recebido em: 01/09/2020 Aceito em: 29/09/2020 Publicado em: 11/120/2020

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir , 2009.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado. . (Ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial;

reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7–20.

WORTMANN, Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 165-182.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa **AS DIFERENÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS RELAÇÕES CULTURAIS: um caminho onde surgem relações interculturais?**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Pereira de Souza, a qual pretende observar se/ como as relações culturais na dinâmica da escola, visibilizam as diferenças, possibilitando relações interculturais. Sua participação é voluntária e se dará por meio de roda de conversa com a pesquisadora na escola. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: Rua João Ferreira de Souza, 120, Jardim Leonardo pelo telefone: 67 9934 7 2121.

**CONSENTIMENTO PÓS-
INFORMAÇÃO**

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: ____/ ____/ ____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Autorização para a realização da Pesquisa (Etnografia)

EU Juliana de Oliveira Pereira, diretora da Escola Municipal Professora Irma de Lima Matos, localizada no município de Maracaju, Mato Grosso do Sul, autorizo a execução da pesquisa da Doutoranda Ana Carolina Pereira de Souza, intitulada como AS DIFERENÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM CAMINHO ONDE SURGEM RELAÇÕES INTERCULTURAIS? Que irá realizar-se nesta unidade de ensino. No decorrer do ano letivo de 2023.

Campo Grande/MS, ____ de ____ de ____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Diretor

Nome completo do pesquisador: Ana Carolina Pereira de Souza
Telefone para contato: (67) 993472121 E-mail: anabresolinps@gmail.com

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Autorização para a realização da Pesquisa (Etnografia)

EU Ramona Louisa Fernandes Minervini, diretora da Escola Municipal Professora Irma de Lima Matos, localizada no município de Maracaju, Mato Grosso do Sul, autorizo a execução da pesquisa da Doutoranda Ana Carolina Pereira de Souza, intitulada como AS DIFERENÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM CAMINHO ONDE SURGEM RELAÇÕES INTERCULTURAIS? Que irá realizar-se nesta unidade de ensino. No decorrer do ano letivo de 2024.

Campo Grande/MS, 30 de fevereiro de 2024

Ana C. Souza
Assinatura do Pesquisador

Ramona L. F. Minervini
Assinatura do Diretor

Nome completo do pesquisador: **Ana Carolina Pereira de Souza**
Telefone para contato: (67) 993472121 E-mail: anabresolinps@gmail.com

