

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Esta série reúne textos decorrentes de trabalhos de pesquisa em educação, buscando dar visibilidade às diferentes temáticas e à diversidade de enfoques que constituem essa área hoje no Brasil. Os livros publicados aqui estão comprometidos com o aprofundamento do conhecimento pedagógico e a construção de novas possibilidades de pensar a educação. Assim, ao divulgar trabalhos de qualidade, a EdUERJ espera contribuir para o debate de ideias e a criação de alternativas para os problemas cruciais da educação.

Vozes da Educação

Formação Docente – experiências, políticas e memórias polifônicas

ORGANIZAÇÃO

MARCIA SOARES DE ALVARENGA
LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO
ANELICE RIBETTO

Vozes da Educação
Formação de Docentes
– experiências, políticas
e memórias polifônicas

ORGANIZADA POR
MARCIA SOARES DE ALVARENGA
LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO
ANELICE RIBETTO





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Ricardo Vieirals de Castro

Vice-reitor

Paulo Roberto Volpato Dias



EDITORA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Conselho Editorial

Antonio Augusto Passos Videira

Erick Felinto de Oliveira

Flora Süssekind

Italo Moriconi (presidente)

Ivo Barbieri

Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves

Conselho Editorial da Série

Alice Casimiro Lopes (UERJ)

Dario Fiorentini (Unicamp)

José Gonçalves Gandra (UERJ)

Maria Isabel da Cunha (Unisinos)

Zaia Brandão (PUC-Rio)

Vozes da educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas

Organização

Marcia Soares de Alvarenga

Lúcia Velloso Maurício

Anelice Ribetto



Rio de Janeiro
2014

Copyright © 2014, dos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de parte do mesmo, em quaisquer meios, sem autorização expressa da editora.



EDUERJ

Editora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ
Tel./Fax: (21) 2334-0720 / 2334-0721
www.eduerj.uerj.br
eduerj@uerj.br

Editor Executivo

Coordenadora Administrativa

Apoio Administrativo

Coordenadora Editorial

Assistente Editorial

Coordenadora de Produção

Assistente de Produção

Revisão

Capa

Diagramação

Italo Moriconi
Elisete Cantuária
Roberto Levi
Silvia Nóbrega de Almeida
Thiago Braz
Rosania Rolins
Mauro Siqueira
Juliana Travassos
Fernanda Veneu
Heloisa Fortes
Emílio Biscardi

Sumário

Prefácio.....	9
<i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i>	
Notas das organizadoras: Entre vozes, experiências, políticas e memória.....	13
Eixo 1	
Formação docente, memórias e narrativas	25
Narrativas pedagógicas: manifestação dos saberes e conhecimentos docentes produzidos no cotidiano escolar	27
<i>Guilherme do Val Toledo Prado</i>	
Conversas sobre formação de professores na residência pedagógica na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: memórias e narrativas como construtores de espaços de possibilidades.....	47
<i>Helena Amaral da Fontoura</i>	
As biografias educativas como “testamentos” da docência.....	63
<i>Inês Ferreira de Souza Bragança</i>	

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

V977 Vozes da educação: formação docente-experiências, políticas e memórias polifônicas / Organização Marcia Soares de Alvarenga, Lúcia Velloso Maurício, Anelice Ribetto. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.
414p.

ISBN 978-85-7511-349-3

I. Professores – Formação. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Maurício, Lúcia Velloso. III. Ribetto, Anelice.

CDU 371.13

Recolhendo palavras que falam de nós: narrativas de experiências escolares em memoriais de formação docente81
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais e Aline Gomes da Silva

Contar, escrever, compartilhar: itinerários na formação docente.....97
Mairce da Silva Araújo

Eixo 2

Linguagens, práticas educativas e saberes..... 113

Políticas públicas de formação de professores: caminhos para viabilizar a conquista social do direito à educação musical.....

Flavia de Oliveira Barreto 115

Práticas de ampliação da jornada escolar em municípios do Ceará.....

Lúcia Velloso Maurício 129

Quando os professores dizem "NÃO!" 147
Rita Marisa Ribes Pereira

Frei Pedro Sinzig: reminiscências de um franciscano alemão na guerra de Canudos.....

Luiz Fernando Conde Sangenis e Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis 167

Eixo 3

Identidade, interculturalidade e educação 185

Interculturalidade, identidade e decolonialidade..... 187
Reinaldo Matias Fleuri

Identidades, interculturalidade e educação 207
Valter Filé

Vozes negras anunciam possibilidades emancipatórias ao compartilhar experiências pedagógicas 223
Regina de Fátima de Jesus

Experiências entre professores-alunos ouvintes-surdos: gestos para pensar um encontro outro..... 243
Anelice Ribetto, Danielle Macedo e Luma Balbi

Eixo 4

História, política e direitos à educação 259

Investigación educativa, formación y trabajo docente: ideas, debates y controversias acerca de qué, quiénes, cómo y para qué hacer investigación desde las escuelas, en el proceso histórico de construcción del movimiento pedagógico latino-americano.....261
Miguel Ángel Duhalde

Desafios para as políticas de formação e valorização profissional docente..... 273
Helena Costa Lopes de Freitas

“Novas” percepções sobre trabalho docente no Brasil: notas para o debate atual.....287
Marcia Soares de Alvarenga e Ana Valéria Dias Pereira

Las políticas educativas de formación docente en educación superior: un estudio de caso de servicios educativos integrados al Estado de México.....303
Martha Lucila Taboada Chávez

O que sabe quem erra? Um convite a pensar a avaliação numa perspectiva descolonial 327
Maria Teresa Esteban

Fixo 5
Educação patrimonial, expedições pedagógicas e lugares de memórias 341

Identidade para pessoas sem cidadania ou sobre crianças migrantes, mudantes e outras infâncias: quais vivências espaciais nos são contadas? 343
Jader Janer

Las expediciones pedagógicas en Argentina: relato de la experiencia en la provincia de Neuquén 359
Andrea Arcuri e Teresa Romero

“Decifra-me ou devoto-te”: por que ler e escrever a cidade de São Gonçalo com os sujeitos escolares? 387
Maria Tereza Goudard Tavares

Sobre os autores 403

Prefácio

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Nesta obra que tenho a honra de prefiar, professoras e professores falam sobre experiências suas, ouvem colegas, examinam documentos, reconstroem memórias e, assim, expõem dimensões do fazer docente, do constituir-se professoras e professores. *Vozes da Educação – experiências, políticas e memórias políticas* expõe, em diálogos e confrontos, diferentes compreensões do tornar-se professora ou professor, entre sucessos, decepções, superações, criatividade. Trajetórias construídas no convívio de salas de aula e corredores das escolas, com colegas e com professores que orientaram e orientam sua formação, com o estudo de livros e realidades, com alunos a quem lhes cabe ensinar sobre as ciências, as histórias da humanidade, as culturas da nação, o exercício de cidadania. Percursos – reconstituídos em conversas, pesquisas, rememorações de oportunidades de formação, de tensões do ato de ensinar, de desafios próprios ao confronto com visões de mundo que não lhes são familiares, de resistências para manter identidades próprias – ajudam o leitor a conhecer nuances das práticas em que mulheres e homens que decidiram dedicar-se a ensinar vão construindo sua profissão, suas vidas.

Os diferentes artigos mostram que os atos de se educar e de buscar promover educação em outros são fundamentados na

disposição para criar, inventar caminhos e soluções, na vontade tanto de influir no propósito de outros, quanto de receber, no dia a dia, influências e inspirações daqueles com quem se convive, por meio de seus gestos, palavras, obras, jeitos de pensar, trabalhar, produzir vida.

A comunicação entre as pessoas – que se tece com os aco-lhimentos, tensões e confrontos – é fonte de animação e contradiatoriamente também de desânimo, quando não de destruição do ato de educar. Continuamente renovada ou obstruída nos rituais das salas de aula, no cotidiano dos estabelecimentos ensino, a comunicação se torna valor e instrumento para educar e se educar, na medida em que é processo que se renova ou se extingue em tensões e provocações próprias dos gestos e atos através dos quais nos tornamos pessoas educadas. Nesse sentido, cabe destacar atitudes, olhares ou palavras supostamente discretos que veiculam sentimentos racistas, discriminam negativamente pela aparência física, comportamentos, indumentárias ou traços culturais, os negros, indígenas ou outros grupos minoritários. Nesse sentido, o conjunto dos capítulos deste livro leva a pensar o quanto o ato de se educar e de, no confronto com as outras pessoas, contribuir para que possam também ir completando sua educação, constitui um processo único, no qual todos os implicados contribuem. Assim sendo, não tem sentido cultivar distinções que separam, hierarquizam, distinguem negativamente uns e diferenciam positivamente outros. O que tem sentido, isso sim, é a comunicação entre distintas maneiras de compreender e construir a vida e a sociedade. E essa é a essência do processo de se educar e de educar. O particular, o que é próprio a cada grupo étnico-racial ou a cada pessoa é constitutivo da sociedade, e como tal tem de ser acolhido, valorizado e intercambiado. Todos sabemos que assim deve ser, mas tendemos, não poucas vezes, a incentivar a uniformização de comportamentos, sentimentos ou aparências físicas. Somos resultado de uma educação eurocentrada e colonizadora que na maior

parte das vezes encara os diferentes da raiz europeia como incompletos, um tanto ignorantes ou como quem invariavelmente precisa se deixar assimilar ao que seria, naquela perspectiva, civilizado.

Os professores que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes por meio dos capítulos deste livro, mostram com mais ou menos intensidade, que tudo o que concerne a um grupo, por menor que ele seja, ou a um indivíduo faz parte da humanidade. O ser humano se reconhece como tal não só no que tem em comum com todos os outros, mas também no que lhe é particular.

Nessa perspectiva, o conjunto dos capítulos, de uma maneira ou de outra, questiona pedagogias que cultivam intencionalmente ou ingenuamente exclusões, ações docentes desconectadas das culturas que os estudantes levam para as escolas e universidades. E sobretudo comunicam práticas docentes distintas e de qualidade. O que define está qualidade vai além da relevância e do rigor dos conteúdos ensinados, da importância das questões de pesquisas compreendidas. Abrange a preocupação dos estabelecimentos de ensino e de seus professores em ter presentes as metas e compreensões das comunidades de onde são oriundos seus estudantes, a respeito da educação que estes devem receber. Implica ainda na busca por participação na comunidade do entorno do estabelecimento, além de diálogos e intercâmbios com os movimentos sociais. Mais ainda, amplia e divulga a comunicação entre colegas professores, não só numa região nacional, mas também em regiões ligadas por experiências históricas transnacionais. É o caso, por exemplo, das expedições pedagógicas de que trata um dos capítulos. Essa experiência faz ponderar que se redes de pesquisadores são fundamentais para que se conheça melhor e, assim, possa fortalecer os processos educativos e seus envolvidos, redes para trocas pedagógicas, sem perder o caráter investigativo, encorajam e fortalecem, inclusive politicamente, a ação de docentes.

O intercâmbio entre professores sobre seu dia a dia com seus alunos, sobre as experiências em que vão constituindo-se

educadores, mostram, nos capítulos que seguem, múltiplas possibilidades de se educar e de educar o outro, no esforço para uma construir sociedade equânime e, por isso, realmente democrática.

Que este prefácio instigue os que o lerem a não perder a oportunidade de continuarem se educando, ou seja, se pondo disponíveis a diversas e diferentes perspectivas e caminhos de educação, ao se dedicar à leitura da rica obra que segue.

Porto Alegre, março/abril de 2014

Notas das organizadoras

Entre vozes, experiências, políticas e memória

No desafio de problematizar a confluência e o tensionamento entre experiências, políticas, história e memória que envolve o tema da formação docente, apresentamos este livro como um dos frutos da quinta edição do seminário “Vozes da educação: experiências, políticas e memórias polifônicas”, realizado no segundo semestre do ano de 2013, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com apoio da CAPES e da FAPERJ, agências às quais manifestamos nossos agradecimentos.

O V Seminário “Vozes da educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas” representou uma rica jornada para apresentação de pesquisas e socialização de conhecimentos, favorecendo o debate e o enriquecimento político-institucional na formação de professores, além de se traduzir num espaço de adensamento e interlocução de múltiplas experiências educativas de âmbito local, nacional e internacional, concorrendo para ampliação de redes de fazeres e saberes no campo da pesquisa educacional e suas relações com a formação de professores na contemporaneidade.

Interculturalidade, identidade e decolonialidade¹

Reinaldo Matias Fleuri

Interculturalidade: conceito em debate (introdução)

A conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Neste sentido, Mohamed Ayaz Naseem (2012) investiga, a partir do contexto canadense, perspectivas conceituais com as quais os docentes e profissionais engajados em pesquisa educacional buscam entender as dinâmicas das políticas de multiculturalismo.

Estas perspectivas incluem, dentre outras, concepções de multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracista e educação antiopressão. Ayaz Naseem considera que estas perspectivas não representam a totalidade das possibilidades conceituais utilizadas pelos docentes e profissionais da área. Também não são concep-

¹ Neste artigo apresentamos parte dos resultados da pesquisa em rede desenvolvida no âmbito do projeto integrado de Pesquisa: "Educação intercultural: decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver", com financiamento do CNPq.

ções monolíticas e/ou consensuais, uma vez que cada uma destas tendências teóricas se constituem com base em intensos debates.

A diversidade de propostas e perspectivas interculturais impede-nos de produzir esquemas simplificadoros eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente aberto e criativo. Para além da polissemia terminológica, teórica e política relativa ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Entretanto, a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Marie McAndrew e coautoras (2012) estudam concepções de interculturalidade que se configuram no contexto educacional canadense, e que orientam a formação de educadores através do diagnóstico que elaboraram do estado atual da formação inicial de futuros professores relativa à diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses. O estudo mostra que, apesar deste campo ter conhecido uma expansão significativa nas licenciaturas nos últimos dez anos, tanto no plano de oferta de curso quanto nas inovações pedagógicas, este desenvolvimento ocorreu principalmente de maneira improvisada. Verifica-se uma diversidade e ambiguidade de ancoragem conceitual e a ausência de exigências e de orientações ministeriais claras quanto à sua legitimidade e aos objetivos que deveria buscar.

Entretanto, a análise crítica das diferentes concepções, assim como das políticas e das práticas educacionais que configuram o complexo campo da intermulticulturalidade, na opinião de

Adeela Arshad-Ayaz (2012) aponta para a necessidade de reconceitualizar e redefinir a educação multicultural de acordo com as necessidades do mundo globalizado e interconectado do século XXI. Com efeito, o modelo atual de educação multicultural predominante no contexto canadense é ineficiente e tem tido impacto limitado, já que os educadores e educadoras estão enredados em uma estrutura com falhas de construção, que é focada essencialmente na cultura em um contexto nacional e ofusca os aspectos de justiça social em âmbito planetário.

No Brasil, a expressão “diversidade cultural” tem sido usada como multiculturalismo, principalmente pelo poder público, revelando distintas proposições. Maria Conceição Coppete (2012a) destaca o conceito de diversidade no campo normativo, passando pelas Ciências Sociais e alcançando sua dimensão cultural. Apresenta o conceito de educação intercultural e suas implicações na prática pedagógica. Dentro dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A luta por justiça social, indicada por Arshad-Ayaz, bem como a luta por construir uma sociedade plural e democrática, apontada por Coppete, requerem a redefinição dos sentidos da interculturalidade, comentados por Ayaz Naseem e McAndrew, interpelando sobre uma compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial que caracteriza a nossa história de povos subalternizados.

Neste contexto, Catherine Walsh (2012) enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto intertransnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento,

de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional para o sistema dominante. Argumenta, usando como exemplo o caso do Equador, que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam. Ou seja, quando intervir na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

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.

Interculturalidade: o desafio da colonialidade

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo –, a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social, baseado na

categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitui como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

As relações entre povos diferentes vêm, pois, se constituindo historicamente no Ocidente numa perspectiva colonial, ou seja, como amplos movimentos de dominação econômico-política e subalternização sociocultural. No último milênio, as sociedades europeias lideraram amplos movimentos de distribuição, dominação e exploração da população mundial. A contradição colonial se configura por processos imperialistas em que o superdesenvolvimento dos países do “norte” traz consequências econômicas e políticas, culturais e ambientais que agravam as vulnerabilidades dos povos do “Sul”.

Este paradoxo é analisado por Paul Carr e Gina Thesée (2012), ao problematizarem a concepção de “desenvolvimento sustentável”, que evita questionar o modelo hegemônico de desenvolvimento. O autor e a autora consideram que as finalidades imperilistas deste modelo subalternizam as culturas que são dominadas, invalidando os saberes que elas possuem. Neste contexto – tal como indicado acima por Arshad-Ayaz –, propõem contra-hegemonicamente um encontro entre as culturas em que se conjugam a justiça social e a justiça ambiental, numa perspectiva de democracia mais ampla, participativa e funcional para o conjunto da humanidade.

Nesta direção – tal como Catherine Walsh enfatiza –, construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar.

Interculturalidade e justiça: o Estado-nação em cheque

As lutas por se reconfigurar relações de justiça sociocultural e ambiental são sustentadas por processos de resistência dos povos e grupos socioculturais colonizados. Estas lutas vêm colocando em questão o próprio estatuto da forma atualmente hegemônica de organização política do Estado-nação.

Nesta linha de pensamento e ação sociopolítica, José Marín (2010b) busca entender histórica e culturalmente o modelo político de Estado-nação e sua aplicação na América Latina. Focaliza particularmente o caso do Peru, considerando as suas repercussões: como assumir a realidade multicultural de nossas sociedades em diferentes domínios, como a educação, ou a gestão da rica biodiversidade e da complexa diversidade cultural? Esta é a pergunta

que o autor busca responder a partir da perspectiva intercultural. Ao colocar em discussão a visão monocultural das políticas do Estado-nação, o autor defende a necessidade de promover a re-fundação de outro modelo de Estado, capaz de assumir a realidade ecológica, social, política e cultural do mundo contemporâneo.

Tal perspectiva problematiza as concepções e as políticas de interculturalidade que vêm sendo formuladas e implementadas por diferentes Estados-nações, e que representam as cosmovisões e os interesses desses grupos socioculturais e étnicos que, identificados como uma única nação, subalternizam os grupos constituídos por culturas outras e animados por projetos sociopolíticos diferenciados. Questionam-se as políticas interculturais que entendem a diversidade cultural na busca de incluir, subjugando, os grupos étnicos historicamente colonizados.

Para problematizar os sentidos das políticas interculturais dos Estados-nações, os estudos de Boris Ramírez Guzmán (2012) pondera que, durante as últimas duas décadas, o conceito de interculturalidade ganhou destaque no cenário das políticas públicas no Chile. Por um lado, os povos indígenas que convivem nesta nação têm buscado obter reconhecimento jurídico e preservar sua autonomia. O Estado, por outro lado, tem investido em políticas voltadas para a inclusão desta população na estrutura societária do país. Neste contexto, o autor faz uma leitura crítica do entendimento de interculturalidade sustentado pelo Estado chileno. Procura avaliar os deslocamentos epistemológicos e discursivos que o Estado realiza ao engendrar a educação intercultural para indígenas, enquadrando-a no contexto social contemporâneo do Chile. Enfim, este artigo traz uma contribuição para a discussão crítica das bases teórico-jurídicas em que se estabelecem os projetos oficiais de interculturalidade e educação no Chile.

O conflito entre os povos ancestrais originários e o Estado construído desde a perspectiva colonial é também estudado no contexto do Cone Sul americano, pelos antropólogos Raúl Díaz

e Jorgelina Villarreal. O autor e a autora consideram que os vínculos entre os povos originários com os Estados nacionais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais.

Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo, assim como a articulação com outros movimentos sociais. O autor e a autora indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, de modo a destituí-la da manipulação folclórica que não modifica a sua subalternidade. Também revisam conceitos (e práticas), tais como patrimônio, cultura, identidade, em vistas de uma sociedade democrática e intercultural.

Nesta linha de estudos, Jorge Gasché Sues (2010) analisa as contradições entre os valores sociais da floresta (da população indígena e mestiça rural amazônica) e os valores econômicos e sociais neoliberais inspiradores e mobilizadores da política estatal peruana. De modo particular, focaliza a raiz do conflito violento que opôs, em julho de 2009, indígenas peruanos Awajún y Huampis do Alto Maranhão às forças policiais durante a repressão de uma ação de protesto na região de Bagua. A população indígena denunciava a permanência de um ambiente de violência latente e reagia à política extrativista (petroleira e mineira) do estado

na Amazônia. O autor aponta os valores sociais da floresta implícitos no comportamento pessoal cotidiano das comunidades amazônicas. Evidencia os valores sociais neoliberais tal como se manifestam nos escritos do presidente da República do Peru, em suas decisões políticas tomadas mediante decretos supremos, assim como em um vídeo produzido por um economista que critica as bases socioeconômicas da floresta, particularmente a propriedade coletiva da terra. O autor, deste modo, relativiza e denuncia o otimismo fanático e o positivismo estreito dos defensores da ideologia neoliberal dominante. Enuncia uma série de problemas sociais causados pela aplicação irrestrita da doutrina neoliberal nos países do norte e que devem incitar os políticos neoliberais à moderação e a um esforço de compreensão da alteridade e da especificidade da cultura da floresta, ou seja, à construção de um modelo de sociedade baseado em valores sociais diferentes dos da sociedade dominante.

A contradição entre os processos de subalternização dos povos ancestrais latino-americanos e sua histórica luta emancipatória é estudada por Edgar Esquit (2010). O autor discute a construção de conceitos pelos indígenas kaqchikel em sua vida cotidiana e na luta política, no campo de poder guatemalteco no século XX. Defende que na história da formação nacional deste país, os maias, em geral, e os kaqchikel, em particular, posicionaram-se politicamente para consolidar noções e prática que os ajudaram a definir a subalternidade e as lutas pela emancipação. Estes conceitos, evidentemente, foram construídos nas relações complexas que os kaqchikel ou os maias tiveram com o Estado autoritário, as elites econômicas, os camponeses e os outros grupos étnicos. Ao mesmo tempo, os conceitos foram modelados no contato dos indígenas com o liberalismo, a economia nacional e mundial, assim como com organizações políticas e religiosas. Finalmente, o autor se posiciona em relação à formação histórica colonial e neocolonial sobre a qual se baseou a formação do Estado e da nação guatemalteca, ressaltando as formas

em que os maias definiram seu lugar e sua luta no contexto da formação nacional e estatal guatemalteca.

Estes estudos, desenvolvidos em diferentes contextos nacionais latino-americanos, evidenciam uma concepção crítica de interculturalidade emergente da insurreição étnica dos povos andes, que foram historicamente colonizados e subalternizados no processo de constituição dos Estados-nações. Por um lado, este processo histórico configurou a independência dos territórios americanos em relação às suas metrópoles coloniais. Mas, por outro lado, manteve a subalternização e invisibilidade política e cultural dos povos autóctones, na medida em que os Estados se constituíram com base no pressuposto racista do reconhecimento de apenas uma identidade nacional, que incorpora os interesses das elites coloniais em manter o controle e a concentração do poder econômico-político capitalista.

Interculturalidade e políticas educacionais indígenas

As políticas de interculturalidade do Estado-nação vêm apresentando instigantes questões também do ponto de vista educacional. E os novos desafios que a interculturalidade vem pondo aos docentes são analisados por Nicanor Rebolledo (2012). O autor aborda alguns ângulos do debate no México sobre a definição do conceito de educação intercultural e da implementação de alguns programas inovadores de educação baseados neste enfoque. Sua análise das experiências pedagógicas e práticas interculturais dos professores é baseada em dados de campo coletados em escolas públicas localizadas em bairros pobres da Cidade do México, onde há uma mistura entre pobreza e etnicidades. São escolas que tentam realizar ações afirmativas, incorporando estudantes indígenas para ensinar novos valores de convivência na escola. Contudo, os professores enfrentam dificuldades para alcançar as metas educacionais.

Do ponto de vista da etnicidade, estas pesquisas indicam que estudantes indígenas incluídos nas escolas (como as do México) desafiam os educadores a ensinar novos valores de convivência na escola e a problematizar os entendimentos a respeito da convivência entre diferentes culturas nos contextos social e educacional.

No contexto brasileiro, Telmo Marcon (2010) discute as perspectivas da educação indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da recente legislação brasileira que trata da educação indígena. Consta que as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. Em relação aos indígenas, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Mas o autor questiona em que medida e em que sentidos a legislação relativa à educação intercultural indígena foi construída em diálogo com os diferentes grupos socioculturais.

As dificuldades de se estabelecer um diálogo crítico entre os diferentes sujeitos socioculturais na definição das políticas educacionais resultam da falta de reconhecimento identitário dos povos indígenas, que são tidos como estrangeiros nas terras de seus próprios ancestrais. Uma reflexão sobre esta questão é apresentada por Valdo Barcelos e Sandra Maders (2012). O autor e a autora estudam os processos culturais que levaram os nativos desta terra de Pindorama (índios brasileiros) a se sentirem estrangeiros em suas próprias terras. Os autores mostram que a questão do ser “estrangeiro” não se reduz a uma dimensão geográfica, tal como se pensava até recentemente. Atualmente, com a facilidade de acesso às informações, seja pela internet ou pelos meios de transporte, as fronteiras geográficas facilmente podem ser superadas. Com isto, o sentido do termo “estrangeiro” tem

mudado. Constata-se que o “ser estrangeiro” tem mais a ver com o modo de ser, de sentir-se, do que com aspectos territoriais e com um determinado local.

As estruturas de sentimentos que configuram a subalternização e marginalização das culturas e dos povos originários resultam de processos de colonização, cujos efeitos socioculturais precisam ser reconhecidos e enfrentados criticamente. Zayda Sierra e coautoras (2010) consideram que a própria história da escolarização – que arrebatou os filhos das famílias dos setores pobres e grupos étnicos subalternos sob o pretexto de prepará-los para melhorar suas condições de vida – tem produzido mais obstáculos do que oportunidades para as comunidades mais vulneráveis da sociedade. Na verdade, a escolarização dos grupos socioculturais pobres e subalternos contribuiu para a discriminação social, ao priorizar apenas a formação das habilidades necessárias para um trabalho assalariado e mal remunerado. Inclusive, as escolas frequentadas por alunos de baixa renda também são as mais carentes de recursos sociais, físicos e humanos.

O problema tem sido ainda mais dramático em contextos indígenas em que a escola foi instituída numa perspectiva colonizadora e doutrinária, em clara oposição a práticas culturais ancestrais, contribuindo, assim, para a destruição da coesão social na família e na comunidade. Hoje, nas comunidades indígenas, a gestão de suas escolas foi entregue as autoridades e a professores indígenas. Mas estas comunidades enfrentam as consequências históricas e sociais da colonização. Neste artigo, Zayda Sierra e coautoras estudam o potencial da escola para contribuir para os processos organizacionais de uma comunidade indígena. Identificam as enormes dificuldades para reconstruir processos de participação ativa e de autonomia, decorrentes tanto de pressões externas (sociedade majoritária, sistema de ensino formal) quanto de conflitos internos. É doloroso reconhecer criticamente esses problemas internos que os povos autóctones hoje enfrentam, mas

é um passo necessário para adquirir força e conseguirem lidar com as diversas pressões que afetam a vida dos povos indígenas.

Interculturalidade: reconsiderar as identidades “indígenas”

Reconhecer e interagir com os povos originários como sujeitos de sua história implica rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizador e sustentado pela cultura hegemônica. A literatura tem sido um poderoso dispositivo de construção da imagem social dos povos colonizados como “indígenas”. Neste sentido, o artigo de Leandro Belinaso Guimarães e Maria Lucia Wortmann (2010) discorre sobre os modos como a floresta amazônica foi produzida no início do século XX pela literatura de viagem de Euclides da Cunha. O artigo debruça-se, sobretudo, sobre o conjunto de motivações da viagem euclidiana à floresta. Argumenta que naquela época se instituiu a necessidade de inscrever a floresta amazônica no mundo como um ambiente desencantado, caótico, bárbaro e selvagem. Era preciso apagar, ou passar a limpo, uma literatura de viagem do século XIX que marcara a floresta como um lugar idílico, tranquilo e encantado. Dessa forma, aponta uma descontinuidade entre a literatura de viagem do século XIX (sobretudo aquela que sofrera fortes contaminações românticas da “estética do sublime”) e a literatura sobre a Amazônia de Euclides da Cunha, que inaugura os modos diferentes de se ver a floresta e os povos que nela vivem, indicando que foram constituídos e posicionados relativamente à raça.

Tal perspectiva implica em desconstruir a lógica da colonialidade, que tem configurado as relações com os povos ancestrais na América Latina. Assumindo este intento, Valéria Apatecida Calderoni e Adir Casaro Nascimento (2012) desenvolvem uma reflexão sobre a relação da lógica da colonialidade com a legitimação dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas das aldeias. Abordam os desafios postos à educação escolar indígena

quanto a negociação e a tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Aponta para a importância de uma revisão do pensamento colonial, em especial a necessidade de uma ressignificação epistemológica sobre os conhecimentos legitimados. Questionam a crença de que basta formalizar a educação escolar indígena. Defendem a importância, numa perspectiva intercultural crítica, de se considerar as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro com os diferentes saberes intrínsecos ao processo educativo.

Interculturalidade e decolonialidade na prática educativa

No contexto da sociedade globalizada, diferentes movimentos sociais buscam desconstruir os dispositivos de sujeição, mediante o desenvolvimento de processos de articulação em rede. O encontro radicalmente democrático entre sujeitos e grupos diferentes implica o desenvolvimento da escuta do outro aliada a uma capacidade de autocrítica. Mais do que uma atitude de comisseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro.

Nesta perspectiva, Rosanna Cima (2012) analisa sua experiência de pedagoga e pesquisadora ao desenvolver o trabalho em âmbito social e psicopedagógico com os migrantes no Norte da Itália. Pelo exercício da reflexão e da escuta, pela disponibilidade à formação e reelaboração contínua no processo de cooperação com os parceiros, é possível reconhecer o olhar com que observamos os outros homens e as outras mulheres que vêm de longe. Deste modo, podemos compreender melhor o que é preciso mudar do nosso trabalho e descobrir inusitados pontos de vista sobre o trabalho educativo, social e clínico com as pessoas e as famílias migrantes.

Na primeira etapa de seu processo de pesquisa, Rosanna Cima deu-se conta de que as formas das dificuldades das famílias

migrantes, mulheres e homens, refletem inevitavelmente o olhar e os sistemas de atribuição de sentido próprios de quem os observa. A partir da reflexão sobre o próprio trabalho, os pesquisadores e as pesquisadoras se deram conta das posições, por vezes obsoletas e coloniais, que assumem ao entrar em contato com os outros.

Cada profissional, normalmente, acredita estar preparado para acolher o outro. Talvez seja por isso que o choque cultural tem sempre a característica do imprevisível e de algo que se parece com um embate. A impossibilidade de conhecer radicalmente o outro produz como que um curto-circuito, uma espécie de desorientamento no modo de pensar de quem com ele interage. Mas a desorientação pode ser um terreno fértil para se promover a necessidade e o desejo de parar, de voltar a ouvir, de voltar a olhar os próprios passos, de retomar os próprios confins e as próprias interrogações.

Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber (conclusão)

A desconstrução da matriz colonial do *poder* implica desarmar o dispositivo de raça, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados nacionais. Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades

e autogerenciar seus territórios. Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes grupos socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade.

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem a construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados. A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” (seja vistos com pacíficos, seja como bárbaros), são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional. Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando desde conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência até pressões da sociedade hegemônica.

Do ponto de vista do *saber*, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

As práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no

processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca por recuperar as práticas culturais tradicionais e por se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais, os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos significados, por vezes paradoxais, das mediações interculturais com as sociedades em que vivem e traçar suas estratégias interculturais.

Os confrontos interculturais, que se ampliam e se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros. Isto implica decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais.

Referências

- ARSHAD-AYAZ, Adeela. “Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./ dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 53-60, jan./dez.2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- AYAZ NASEEM, Mohamed. “Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./ dez. 2012, v. 15, n. 1-2, pp. 23-36. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- BARCELOS, Valdo e MADERS, Sandra. “Habituantes de Pindorama — de nativos a estrangeiros”. *Revista Pedagógica*. Chapecó, jan./ jun. 2012 vol. 1, n. 28, p. 119-142. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>

- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira e NASCIMENTO, Adir Casaro. “Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas interseções na educação escolar indígena”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 303-318. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- CARR, Paul R. e THÉSEÉ, Gina. “Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 75-90. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- CIMA, Rosanna. “Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 103-114. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- COPPETE, Maria Conceição et al. “Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural”. *Revista Pedagógica*. Chapecó, jan./jun. 2012, vol. 1, n. 28, p. 231-262. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>
- DÍAZ, Raúl e VILLARREAL, Jorgelina. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, jul./dez. 2010, v. 17, n. 2, p. 189-210. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- ESQUIT, Edgard. “Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, jul./dez. 2010, v. 17, n. 2, p. 252-266. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- GASCHE SUESS, Jorge. “La ignorancia reina, la estupidez domina y la conciencia aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, jul./dez. 2010, v. 17, n. 2, p. 279-305. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- GUIMARÃES, Luis Belinasso e WORTMAN, M.L. “Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, jul./dez. 2010, v. 17, n. 2, p. 306-318. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- GUZMÁN, Boris Ramírez. “Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilingue no Chile”. *Revista Pedagógica*. Chapecó, jan./jul. 2012, vol. 1, n. 28, p. 87-118. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>
- MARCON, Telmo. “Educação indígena diferenciada, bilingue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./jun. 2010, v. 13, n. 1, p. 97-118. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

- MARÍN, José. “Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jul./dez. 2010b, v. 13, n. 2, p. 287-322. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>
- MCANDREW, Marie et al. “A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequeses: um primeiro balanço”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 37-52. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>
- REBOLLEDO, Nicanor. “La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes”. *Revista Pedagógica*. Chapecó, jan./jun. 2012, vol. 1, n. 28, p. 23-48. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>
- SIERRA, Zayda et al. “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./jun. 2010, v. 13, n. 1, p. 219-252. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>
- WALSH, Catherine. “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”. *Revista Visão Global*, Joaçaba, jan./dez. 2012, v. 15, n. 1-2, p. 61-74. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>