

Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais

Didáctica, interculturalidad y formación docente: desafíos actuales

Vera Maria Candau

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Resumo

A Didática é um campo de conhecimento fortemente articulado com o da formação docente, assim como com os desafios do cotidiano escolar. Os diferentes contextos educacionais obrigam a uma reconfiguração periódica dos seus enfoques e das questões que privilegia. Hoje a escola é alvo de muitos questionamentos, entre os quais os provocados pela crescente visibilização das diferenças culturais. O presente trabalho visa contribuir para uma reconfiguração da Didática no momento atual, que enfatize as questões relativas às diferenças culturais e, conseqüentemente, a educação intercultural. Num primeiro momento apresenta diferentes olhares sobre as relações entre diferenças e educação. Segue-se uma discussão sobre o sentido da educação intercultural hoje. Num terceiro momento, apresenta alguns componentes para se reconfigurar a Didática nos processos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras, a partir da perspectiva intercultural. O texto assume como tese a afirmação de Emilia Ferreiro (2007) segundo a qual o desafio fundamental da Didática na atualidade é: transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica.

Palavras-chave: Didática; formação inicial e continuada de educadores/as, educação intercultural; diferenças culturais.

Resumen

La Didáctica es un campo de conocimiento fuertemente articulado con el de la formación docente y con los desafíos del cotidiano escolar. Los diferentes contextos educativos obligan a una reconfiguración periódica de sus enfoques y de las cuestiones privilegiadas. Actualmente la escuela es alvo de muchos cuestionamientos, entre los cuales los que son provocados por la creciente visibilidad de las diferencias culturales. El presente trabajo pretende contribuir para una reconfiguración de la Didáctica en el momento actual, que enfatice las cuestiones relativas a las diferencias culturales y conseqüentemente a la educación intercultural. En el primer momento presenta diferentes miradas sobre las relaciones entre diferencias y educación. A la que le sigue una discusión sobre el sentido de la educación intercultural hoy. En un tercer momento presenta algunos componentes para reconfigurar la Didáctica en los procesos de formación inicial y continuada de educadores y educadoras a partir de la perspectiva intercultural. El texto asume como tesis la afirmación de Emilia Ferreiro (2007) según la cual el desafío fundamental de la Didáctica en la actualidad es: Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica.

Palabras llave: Didáctica; formación inicial y continua de educadores/as; educación intercultural; diferencias culturales.

Introdução

A Didática é um componente fundamental da formação de professores. Ao longo dos tempos, suas diferentes configurações sempre se relacionaram com as diversas concepções da docência e as questões que desafiam os processos educacionais em contextos diferenciados. Da Didática Magna (1631) de Comênio, considerada o ponto de partida da construção da Didática na modernidade, até hoje, tem sido objeto de ardorosas discussões, controvérsias e intensas buscas.

Na atualidade novas questões desafiam o campo da Didática, tais como: retomada de uma visão tecnicista e produtivista da educação em consonância com as políticas educacionais vigentes de corte neoliberal, as disputas de sentido sobre o que se entende por qualidade da educação, as avaliações de larga escala, a pluralidade de conhecimentos continuamente em (re) elaboração nas diferentes áreas, as violências no cotidiano escolar, os impactos das tecnologias da informação e comunicação, os múltiplos sujeitos presentes na escola, as disputas em torno de distintas concepções de currículo.

Partindo do reconhecimento da significativa produção do campo, gostaria de assinalar que, nos últimos anos, emergem diversas críticas aos cursos de Didática oferecidos nas licenciaturas, particularmente pela distância entre os temas abordados e as questões presentes no exercício da docência. Ao mesmo tempo, se afirmam buscas para ressignificar o conhecimento do campo da Didática, no sentido de construir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos significativos para se trabalhar os desafios atuais do/no cotidiano escolar.

O foco da Didática, o que lhe dá identidade, é, segundo a posição que assumo, a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam.

Entre as questões que interpelam a Didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida, como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. No entanto, cada vez se visibilizam mais os diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens que permeiam o dia a dia das

escolas. A urgência de se assumir as diferenças como *vantagem pedagógica* Emilia Ferreiro (2001; apud Lerner, 2007, p.7) se faz cada vez mais presente. É nesta perspectiva que se coloca o presente trabalho que visa contribuir para uma reconfiguração da Didática no momento atual, uma reconfiguração que privilegie as questões relativas às diferenças culturais e, conseqüentemente, a educação intercultural, tendo como referência pesquisas que tenho realizado nos últimos anos através do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas), que coordeno, vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio e com o apoio do CNPq, assim como a produção da área e debates vivenciados em congressos, seminários e mesas redondas.

Diferenças e educação: olhares plurais

De fato, as questões relacionadas às diferenças não constituem um problema inédito no pensamento pedagógico. Importantes reflexões já foram realizadas sobre esta temática. Como afirma Gimeno Sacristán, referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas” (2002, p.15).

Nesse sentido, apresentarei alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, visando identificar a especificidade das contribuições inspiradas na perspectiva intercultural.

O referencial psicológico nos estudos em Didática é frequentemente referido por educadores e educadoras. Reflete-se, desse modo, na trajetória de professores e professoras, uma associação entre a Didática e a Psicologia. Segundo Oliveira (1988), tal associação remonta ao século XIX, com tentativas de buscar na psicologia os fundamentos da prática e da teoria educacionais, mas já teria sido de certo modo anunciada nas teorizações de Locke e de Rousseau acerca da questão da educação, nos séculos XVII e XVIII, respectivamente.

Com o avanço dos estudos em psicologia, outras tentativas de trabalhar didaticamente as diferenças individuais dos aprendizes chegaram com força no pensamento pedagógico brasileiro já nas primeiras décadas do século XX, por meio de várias versões do conhecido Movimento da Escola Nova. Falar sobre a questão da diferença na Escola Nova de forma sintética, é um desafio, posto que uma das suas características é a pluralidade de tendências abrigadas sob esse rótulo, bem como a dinâmica de permanente renovação dos

seus postulados teóricos. Apesar de toda essa diversidade, existem alguns traços em comum que justificam a classificação de tais tendências na Escola Nova. Interessa-nos particularmente sua visão acerca da problemática da diferença na educação, dada a sólida influência que exerceu e ainda exerce no pensamento pedagógico brasileiro e nas práticas docentes.

Como é sabido, as primeiras escolas novas surgiram na Europa, na segunda metade do século XIX, respondendo a um contexto de profundas transformações socioeconômicas, marcado pela industrialização, crescente urbanização e ampliação da escolarização, para o qual avaliou-se que a escola tradicional não mais faria sentido (Lourenço Filho, 1978). A partir dessa origem europeia, o movimento se multiplica em diversos outros países, com diferentes encaminhamentos e autores.

Palácios (1979) cita três etapas como forma de organizar o entendimento dessa trajetória. A primeira foi a etapa romântica, inspirada predominantemente em Rousseau. A segunda etapa, fortemente marcada pela psicologia evolutiva é a que considera que mais caracteriza a Escola Nova: Claparède, Decroly e Montessori, vindos da Europa, e Dewey, dos EUA. Aponta ainda uma terceira fase, em que autores, como Freinet, na França, e Neill, com sua experiência da escola de *Summerhill*, na Inglaterra, radicalizaram a proposta de reforma da escola tradicional, no sentido do engajamento sociopolítico – caso de Freinet – ou do antiautoritarismo nas relações e práticas escolares, como em *Summerhill*.

Todos os autores citados por Palácios deixaram alguma marca no pensamento pedagógico brasileiro. Eduardo Claparède, formado em medicina em 1897, na Suíça, onde atuou profissionalmente na área educacional, difundiu, até por meio do título da sua obra clássica – *A escola sob medida* – um dos principais postulados da Escola Nova: a necessidade de adequação das práticas escolares às características de cada estudante (Lourenço Filho, 1978).

Também com formação em medicina, Ovídio Decroly, belga, e Maria Montessori, italiana, propuseram sistemas didáticos que alcançaram ampla difusão. Ambos desenvolveram suas propostas a partir de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiências mentais, mas se diferenciaram em alguns aspectos da sua atuação teórico-profissional, como no maior espaço concedido por Decroly à dimensão social na educação, ou na opção pela educação infantil, por parte da educadora italiana. Liberdade,

atividade, individualidade e interesse da criança foram princípios enfatizados pelas duas propostas educativas.

As ideias do filósofo estadunidense John Dewey foram trazidas para o Brasil, principalmente, por Anísio Teixeira, conhecido educador brasileiro, talvez o nome com maior frequência associado à Escola Nova e ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dewey destacava a noção de atividade nos processos de aprendizagem, fundamentando suas proposições na psicologia e, por esse viés, ocupando-se da individualidade dos estudantes. Estava, por outro lado, profundamente envolvido na vida política do seu país e considerava os espaços escolares como o *locus* privilegiado para a experimentação e desenvolvimento de práticas e valores necessários à vida democrática (MOREIRA, 2002).

Além desses autores, também Piaget aparece no Brasil como um nome influente ligado à Escola Nova, com a especificidade de propor uma teorização das etapas de desenvolvimento cognitivo em bases científicas. A partir da década de 70, mas principalmente nos anos 80, com a difusão do construtivismo, sua teoria renovou a penetração dos princípios da Escola Nova, reafirmando mais uma vez a necessidade do reconhecimento das diferenças individuais nos processos educativos e a importância da atividade e da autonomia discente nesses processos.

Em uma abordagem diferente e contrastante com as perspectivas educacionais até agora abordadas neste item, o ensino programado também se ocupou da adequação dos processos pedagógicos ao ritmo de cada aluno/a, porém baseando-se em outra teoria da psicologia. Fundamentando-se no behaviorismo, em especial nas formulações do psicólogo estadunidense Burrhus Frederic Skinner, que propunha em seu famoso artigo “The science of learning and the art of teaching”, publicado na *Harvard Education Review* em 1954, a aplicação da sua teoria do reforço à prática escolar. A partir da concepção do ensino como um processo de “modelagem comportamental”, defende a importância da construção de sequências de aprendizagem, dos comportamentos mais simples aos mais complexos, por aproximações sucessivas, que deveriam ser trabalhadas individualmente por cada aluno/a, respeitando-se o ritmo de cada um/a. Baseado nesse princípio, concebe suportes didáticos, textos veiculados através de livros ou das chamadas “máquinas de ensinar”, que liberariam os/as professores/as de tarefas mecânicas e rotineiras, para que pudessem se dedicar a um contato mais individualizado com os alunos e alunas. A sequência linear da matéria

disponibilizada permitiria o reforço sistemático. À programação linear, proposta por Skinner, foi posteriormente incorporada a programação intrínseca ou ramificada, que, segundo as respostas dadas pelos alunos/as, oferecia itinerários diferenciados de aprendizagem, previamente definidos, proposta por Norman Crowder. (Candau, 1969).

Em termos gerais, os aportes da psicologia favoreceram, portanto, uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender. Salta aos olhos, em geral, contudo, a ausência da dimensão sociocultural nessas abordagens.

A partir de meados da década de 60, ganham projeção as abordagens sociológicas – como a Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolvida na Inglaterra – que tratam da questão do fracasso escolar das populações recentemente ingressas nos sistemas de educação formal dos países europeus e norte-americanos. A NSE surgia, de um lado, como desdobramento das discussões sobre a desigualdade de oportunidades no sistema escolar, vinculadas teoricamente ao funcionalismo e, em nível político, à socialdemocracia, tendências hegemônicas nas décadas de 1950 e 60 no campo da sociologia da educação naquele país; de outro, pelos estudos sobre cotidiano escolar, cada vez mais frequentes na sociologia britânica, a partir dos anos 60. Opunha-se à teoria do déficit linguístico e cultural, que entendia que os alunos das camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um *background* cultural deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro frequente de fracasso escolar desses estudantes. Onde essas teorias percebiam déficit, a NSE enxergou a diferença cultural, que poderia ser lida como deficiência no espaço escolar apenas devido à estrutura social vigente, o que incluía a constituição de escolas voltadas para os grupos sociais de maior poder. Enfatizaram, nesse sentido, a construção social dos processos de educação escolar, centrando sua reflexão nos conteúdos de ensino, cujo valor foi desnaturalizado quando colocado em discussão (FORQUIN, 1993). No final da década de 70 começam a repercutir, no Brasil, as proposições desse movimento, mas Moreira (1999) localiza apenas no período entre 1988 e 1992, uma maior incidência de referências a abordagens filiadas à NSE, em artigos publicados no campo da educação.

Bem antes disso, entretanto, Paulo Freire inovou a prática e a teoria pedagógicas, quando defendeu a importância de se considerar o universo cultural dos alunos nos

processos de alfabetização de adultos, ainda na década de 50, e tornou-se conhecido pela aceleração desses processos por meio do método que tinha como um dos seus eixos básicos as chamadas “palavras geradoras”. Segundo essa proposta, um primeiro passo no trabalho de alfabetizar adultos deveria ser o levantamento do seu universo vocabular: “Esta investigação dá resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que trava, mas pela exuberância da linguagem do povo, às vezes insuspeita” (FREIRE, 1979, p.73). As palavras a partir das quais o alfabetizando construiria seus conhecimentos de leitura e escrita – as “ ‘palavras geradoras’ – seriam selecionadas segundo sua riqueza e dificuldade fonéticas, mas também pelo “aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade social, cultural e política” (ibid., p.74).

Nesse sentido, alinhava-se às tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos. A importância atribuída à dimensão cultural no seu método também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não salas de aula, mas “círculos de cultura”. Neles, educandos/as e educadores/as se relacionariam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram.

O reconhecimento da legitimidade do *background* cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural que mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatizava e estimulava a troca entre os sujeitos nas relações pedagógicas. Objetivava também o *empowerment*/empoderamento desse adulto, mas sempre em um sentido explicitamente ligado à classe social (ibid., p.137).

Convém salientar que o exílio, pós golpe-militar de 1964, fez com que se multiplicassem as experiências por ele vividas. Seu olhar se amplia. Sua produção bibliográfica se diversifica em diálogo com variadas realidades. Em diferentes países da América Latina, África, Ásia e Europa sua influência se faz presente. As contribuições do seu pensamento são hoje valorizadas mundialmente e constituem uma das referências iniludíveis das buscas de construção de propostas educativas que tenham presente os diferentes contextos socioculturais e o diálogo entre diversos saberes.

Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação. Segundo Gohn (2002, p.67),

Nos anos 90 Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades sócio-econômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade.

Numa de suas últimas publicações, a “Pedagogia da Autonomia” (2002) afirma, referindo-se à educação escolar : “A questão da identidade cultural , de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.” (p.56-47)

Através destas breves considerações, procurei explicitar diferentes olhares sobre a questão das relações entre diferenças e educação. Da abordagem psicológica, ainda fortemente impregnada no imaginário pedagógico, tanto o enfoque social como a perspectiva cultural foram se afirmando. Não se trata de negar uma das dimensões para afirmar outra mas de ter presente as plurais dimensões das diferenças nos contextos educativos, assim como os diversos enfoques presentes, tanto na reflexão como na prática pedagógica, para se lidar com as questões relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar.

Perspectiva intercultural e educação: aproximações

Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de se construir práticas educativas em que a questão das diferenças se façam cada vez mais presentes.

Nesta perspectiva, uma contribuição que considero interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Para Perez Gómez, (1994; 2001), 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.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.(PEREZ GÓMEZ, 2001. p.17).

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003, p.161),

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, dos diferentes atores presentes na sua realidade e no contexto em que se insere.

Para se referir às relações entre as diversas culturas, a palavra interculturalidade vem adquirindo um uso cada vez mais amplo na sociedade em que vivemos. No entanto, são muitos os sentidos a ela atribuídos. Trata-se de um termo polissêmico.

Segundo Fleuri (2017; p.177)

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.

Esta realidade exige que precisemos o sentido em que a empregamos evitando um modismo que termina por difundir uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais. Não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de caráter muitas vezes celebratório e turístico. Estas iniciativas tratam, em geral, as diferenças culturais como se fossem um dado “natural” e assumem uma visão essencialista das culturas. É importante questionar esta perspectiva.

Dentre as diversas concepções que atravessam a literatura sobre esta temática (CANDAU, 2014a), assumo a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinho algumas de suas características.

Uma primeira, básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em determinada sociedade.

Para Appiah (2012; p.3),

Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado e, portanto, digno de respeito mútuo. Isso não significa que não podemos discordar. Por um lado, não podemos ser apenas relativistas generalizadores e achar que tudo que acontece na humanidade é correto e bom. Por outro, não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem for esse “nós”. Temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro.

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, o que torna evidente que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de esta perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto na nossa sociedade. A perspectiva intercultural crítica afirma que essa relação é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

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

Para Catherine Walsh (2001; p. 10-11) a interculturalidade 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 ao 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.

Para esta autora, apesar de que vários países latino-americanos tenham introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (p.12).

Partindo desta perspectiva da interculturalidade crítica, o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), que coordeno, construiu coletivamente o seguinte conceito de educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014b)

Didática e Interculturalidade: construindo uma perspectiva da formação docente

Gostaria de começar este item ressaltando a primeira afirmação da definição de educação intercultural acima apresentada, por considerá-la central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles/as que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas a anormalidade, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela.

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva

assinhalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. Atrevo-me a afirmar que esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente.

Além desta dimensão fundamental, proponho outros aspectos que devem ser trabalhados nos processos didáticos da formação docente:

- A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares. Segundo, Luisa Cortesão e Stephen Stoer (1999, p.56).

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’.

Romper com este *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os

“outros” para eles. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva.

- Quanto aos saberes e conhecimentos, sem dúvida, são de especial importância para a Didática. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que se denomina conhecimentos está, em geral, constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são considerados produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos.

Parto da afirmação da ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes.

Este cruzamento de culturas, conhecimentos e saberes se dá de diferentes maneiras, algumas vezes de modo confluyente ou complementar, e outras de interação tensa, chegando mesmo a um confronto entre diferentes posições. As tensões entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e pedagógico em geral, se fazem especialmente presentes. O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

- Quanto às práticas socioeducativas referidas à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

Destaco dois aspectos incluídos nesta categoria de especial relevância para a Didática: a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no

cotidiano escolar. A diferenciação pedagógica não constitui um tema novo na reflexão pedagógica. No entanto, hoje exige uma abordagem mais ampla que, sem desconsiderar os aspectos psicológicos, como os relativos aos ritmos e estilos de aprendizagem, incorporem também a utilização de distintas expressões culturais e mídias. A construção de materiais pedagógicos nesta perspectiva e a criação de condições concretas nas escolas que permitam uma efetiva diferenciação é outra exigência. Supõe “desengessar” a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender. Experiências que vêm sendo desenvolvidas através da metodologia de projetos têm propiciado esta diferenciação, assim como o emprego de diversas linguagens e mídias.

- Outro componente que é importante ter presente se relaciona às políticas públicas. Aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que veem se organizando em torno de questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos.

Na perspectiva da Didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrosocial à sala de aula. Salienta que o horizonte emancipador é a referência fundamental.

Estes são componentes imprescindíveis na promoção de processos educativos na perspectiva intercultural crítica que devem impregnar a formação docente, inicial e continuada. Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas ao mesmo tempo, pode começar a ser colocada em prática hoje, no nosso contexto educacional específico. Trata-se de desenvolver uma Didática Intercultural Crítica nos diversos âmbitos em que se desenvolve a formação dos educadores e educadoras. Acredito que assim poderemos contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitárias e democráticas. Faço minha, mais uma vez, a proposta de Emilia Ferreiro que

considero ser o desafio fundamental da Didática hoje: *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica.*

Referências

APPIAH, Kwame Anthony Entevista. **O Globo**, 5 de janeiro de 2012, Caderno Prosa.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014b. (Documento de trabalho)

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: Candau, Vera Maria; Moreira, Antônio Flávio. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

CANDAU, Vera Maria. **Ensino programado: uma nova tecnologia didática** Rio de Janeiro: Iter Edições, 1969.

CORTESÃO, Luisa e STOER, Stephen. **“Levantando a Pedra”**: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

FLEURI, Reinaldo O debate internacional sobre interculturalidade e decolonialidade. In: FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GIMENO SACRISTÁN, Jose. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et alli*. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n. 1, p.53-77, dez. 2002.

LERNER, Delia Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida**. Buenos Aires, Argentina, 26(4), 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos, **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

MOREIRA, Carlos Otávio F. **Entre o indivíduo e a sociedade**. Um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

OLIVEIRA, M^a R. N. S. **O conteúdo da Didática**. *Um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1988.

PALACIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. In: **Cadernos de Pedagogia**. Barcelona, n. 51, ano V, mar, 1979.

PEREZ GOMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal** Porto Alegre: Artes Médicas. 2001

PEREZ GOMEZ, Angel I. La cultura escolar en la sociedad postmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, n.225, 1994

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. **“Levantando a Pedra”**. *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Ministerio de Educación. Peru (documento de trabalho) 2001

Sobre a autora

Vera Maria Ferrão Candau

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRio. Doutorado e pós-doutorado em educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora emérita do Departamento de Educação da PUC-RIO. Coordena o Grupo de Pesquisa Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC. É pesquisadora Senior do CNPq.

E-mail: vmfc@puc-rio.br ORCID: 0000-0001-6987-6885

Recebido em: 10/02/2020

Aceito para publicação em: 14/02/2020